

Escuela, grafitis y cultura visual en la era digital School, graffitis and visual culture in the digital era

Carola Margarita CORBETTA. *Instituto Universitario Nacional del Arte (Argentina).*
olaturquesa@gmail.com

Resumen: Este trabajo se basa en un relato de mi tarea como docente de Educación Plástica Visual en escuelas Secundarias Básicas de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Es un registro de dos experiencias en las cuales utilicé grafitis y arte urbano como *imágenes para enseñar*.

El primer caso corresponde al año 2006, cuando ingresé por primera vez el grafiti al aula como objeto de conocimiento intentando incorporar prácticas juveniles de expresión visual. La segunda experiencia fue desarrollada durante el año 2012, aquí además del grafiti introduje el uso de los nuevos medios y tecnologías. El grafiti, así como la utilización de teléfonos celulares, cámaras fotográficas e imágenes digitales, constituyen prácticas que los alumnos llevan a la escuela y que además utilizan como nuevos “instrumentos para aprender”. Mostraré cómo intento y logro, a veces, incorporar estos nuevos medios y tecnologías a la enseñanza y bajo qué criterios las utilizo.

Observaré también qué peculiaridades tienen estas imágenes y dispositivos tecnológicos, así como los matices que adquieren circulando en la institución escolar.

Estas nuevas imágenes permitirán reflexionar sobre la relación entre los repertorios visuales tradicionales y la introducción de imágenes que contemplan prácticas de arte contemporáneo, específicamente el arte urbano. De esta manera se irá mostrando la dinámica de estas introducciones y el rol que juegan alumnos y maestros en la constitución de los repertorios visuales y los saberes.

Palabras clave: Cultura Visual, Grafitis, Nuevos medios, Escuela, Jóvenes, Ciudadanía.

Abstract: This article is based on a report of my work as a visual arts teacher in secondary schools in Buenos Aires, Argentina. It is a record of two teaching experiences in which I used grafitis and street-art as images for teaching.

The first project was developed in 2006, when I took graffiti images to the classroom as an object of knowledge with the intention of introducing youth practices of visual expressions. The second experience was developed in 2012. This time, besides graffiti I introduced new media. The graffiti, and also the use of cell phones, cameras and digital images, are practices that students “take” to the school, and that they also use as “new tools to learn”. I will show how I try and reach, sometimes, the goal of incorporating these new media to my classes and under what criteria I use them.

I will study the peculiarities of these images and devices, and how they get transformed when they are in circulation among the students. These new images will invite us to think about the relationship of traditional visual repertoires and the introduction of contemporary visual repertoires, specifically street-art images. This will show dynamics of this introductions and the role played by teachers and students in the constitution of visual repertoires and knowledge.

Keywords: Visual culture, Grafitis, New media, School, Youngsters, Citizenship.

El grafiti. Historia, estética y discurso

Desde sus orígenes, en la década de 1960 en las ciudades de Nueva York y Filadelfia, Estados Unidos, el grafiti ha sido uno de los elementos básicos de la cultura, caracterizándose por la integración de lo visual, lo musical y lo performático.

El grafiti, como expresión de arte urbano, se desarrolla bajo la premisa de impactar visualmente en espacios públicos altamente transitados, al tiempo que golpea desde una actitud crítica que se desliza desde la ironía, la reflexión, hasta la lucha social y política.

La necesidad de expresión, dejar una marca que trascienda lo individual, la voluntad de transformar la realidad mediante la singularidad de la impronta personal en una obra, son intenciones que dan razón de ser y estar en los lugares tanto a los artistas como a sus grafitis. El grafiti es más que una experiencia visual, es también una experiencia temporal y espacial. Es la actitud de aquellos excluidos, marginados que tienen la voluntad de afirmar su identidad y dar testimonio de su existencia (Guasch, 2000).

Bajtín¹ introdujo un concepto clave que ayuda en la conceptualización del grafiti desde la psicología de la comunicación. Para él, la inmediatez del momento hablado recibe el nombre de “utterance” (en español se traduce como “palabra”, “declaración” o “expresión”) y todas las “utterances” son heteroglosicas. La palabra “utterance” hace referencia a aquello que se dice, la unidad del discurso, y en relación al grafiti, es aquello que se escribe o dibuja, la pieza. El término heteroglosia² hace referencia a la cualidad de ser contextualmente dependiente. Cada palabra hablada o escrita reúne y está influenciada por una serie de condiciones históricas, políticas y psicológicas que le darán un carácter único al significado de esa palabra; siendo a su vez diferente del significado que tomará la misma palabra expresada bajo otro conjunto de condiciones. Así, el grafiti se caracteriza por ser un arte que no solo se limita a expresar los elementos léxicos y visuales que todos vemos y que son obvios, sino que transporta consigo una serie de condiciones anteriormente citadas que el espectador es capaz de comprender mediante la visualización de este tipo de expresión artística (Guasch, 2000).

En síntesis, en el marco de la presentación de estas experiencias, interesa rescatar la idea del grafiti en tanto práctica estética urbana que interpela al espectador en su rol de ciudadano. Es decir, ser productor/espectador de grafitis conlleva al sujeto (artista, transeúnte, adulto, joven, niño) a posicionarse como ser social, habitante de un espacio colectivo, ciudadano.

Cruces y acercamientos entre jóvenes, expresiones estéticas juveniles y la escuela

Tanto la Ley de Educación Nacional 26.206 de la República Argentina promulgada en el 2006, como la Ley de Educación Provincial 13.688 de la Provincia de Buenos Aires del 2007, manifiestan que la inclusión de jóvenes y adolescentes al sistema educativo es prioritaria en la política del Estado y esta inclusión es definida en términos de acceso y permanencia. Ambos conceptos se observan en algunos apartados de la Ley en donde se subraya “[...] la necesidad y posibilidad político-educativa y pedagógica de concebir positivamente a los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho [...] formándolos bajo el objetivo –entre otros- de que accedan al [...] ejercicio pleno de ciudadanía”.

Bajo la premisa de una secundaria obligatoria y universal se exige además que “desde los primeros años la escuela secundaria deberá dar lugar a las expresiones

1. Mijaíl Mijáilovich Bajtín (Oriol, 1895- Moscú, 1975). Fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje soviético. Estudió Filosofía y Letras en la Universidad de San Petersburgo (1914-18) y junto a otros intelectuales de la época formó el denominado “Círculo Bajtín”. Este grupo estaba dedicado a estudiar el pensamiento contemporáneo y los desarrollos de la ciencia. Uno de sus principales aportes dentro de la filosofía del lenguaje, ha sido la crítica radical que realizó al formalismo ruso imperante en ese entonces, al demostrar la necesidad de realizar un análisis socio-ideológico de las formas del lenguaje; así como su concepción de la obra literaria como manifestación de la actividad lingüística del texto y del discurso literario.

2. Este concepto fue introducido por Bajtín por primera vez en su ensayo: *Slovo v romane* (1934-35), traducido al español como *La palabra en la novela* o *El discurso en la novela*.

culturales juveniles contemporáneas, los nuevos lenguajes, las estéticas de la época, los procesos actuales de la comunicación, los procesos productivos, para lograr que los sujetos que ingresan acepten el lugar de alumnos, inscriban sus intereses en la institución y valoren el tiempo de sus vidas dedicado al aprendizaje.”

Pero, no obstante la obligatoriedad que implica la ley, uno podría realizarse las siguientes preguntas: “¿Cómo hacer ‘atractiva’ o ‘interesante’ la oferta escolar para adolescentes, sin caer en una inútil demagogia o ‘facilismo juvenilista’? ¿Cómo hacer dialogar las culturas de los adolescentes con la[s] del programa escolar?” (Tenti Fanfani, 2008, 29). Es en esta clave de diálogo en donde se inscribirían los repertorios juveniles junto con los legados y la herencia de lo recibido, un diálogo enraizado en el concepto de patrimonio, aquello de la cultura de la que es parte la escuela, el conjunto de marcas heredadas (Debray, 1994). Un diálogo rico que permita pensar y repensar esos bienes recibidos y conservados, los que dan identidad, y también aquellos que la van construyendo desde el contexto escuela.

Pero la idea de patrimonio, legado y herencia, implica invariablemente la idea de fragmentación. Es en estas selecciones, inclusiones y exclusiones respecto de la cultura, en el que encuentro el mayor desafío del docente de arte actual. La integración de las prácticas artísticas juveniles contemporáneas y el corpus de prácticas e imágenes previsto tradicionalmente por el curriculum escolar supone un encuentro de saberes. Este encuentro es complejo, saturado de fricciones, redefiniciones y reacomodamientos de valores, y en esta tarea el docente cumple un rol fundamental. En la escuela, la tarea docente está atravesada por este diálogo de fragmentaciones necesarias, deliberadas y negociables entre lo establecido y aquello que pugna por establecerse. Como indica al respecto el sociólogo Tenti Fanfani (2008):

“La palabra ‘diálogo’ quiere alejarse de la idea de obedecer un mandato inapelable de la transmisión, acercar la de una interacción que involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, las múltiples perspectivas, la decisión ética. Pero también aludimos a que a partir de la propia relación habilitamos, abrimos, acompañamos, una relación de los otros -fundamentalmente nuestros alumnos y alumnas- con una cultura y una sociedad en la que viven y que les pertenece. Es importante ofrecer un repertorio rico de la cultura para que esas posibilidades puedan abrirse. El repertorio rico involucra lo mejor de la cultura que tengamos para ofrecerles, incluidas las disciplinas que son formas de pensamiento, lenguajes y procedimientos que la sociedad humana ha ido elaborando para dar respuesta a problemas concretos. Sobre la base de ofrecer repertorios de la cultura, asentamos nuestro trabajo con un sentido que se nutre permanentemente de ese enriquecimiento y transformación de la cultura, que genera crecimiento propio y a nuestro alrededor.” (pp. 26-27).

Como docente cuando selecciono propuestas para trabajar el campo artístico en la escuela secundaria noto que aparece un doble desafío. Por un lado presentar situaciones que ofrezcan oportunidades de conocimiento relevante y por el otro incorporar saberes que los alumnos ya poseen. De algún modo esos saberes iniciales, sus trayectos e intereses, también pesan en las elecciones que realizo porque sostengo que con interés se aprende mejor.

Para ser docente se requiere ser adulto, pertenecer a una generación que es parte de aquellos saberes que ya se han conservado y legitimado. El docente ya tiene un lugar, aquel que se le ha reconocido en su condición de sujeto y de trabajador. Podría decirse que hay paternidad, en términos de norma establecida, en el oficio docente.

Quisiera enfatizar de las palabras mencionadas anteriormente algunos conceptos: diálogo, entrega de repertorios culturales, inserción ciudadana, responsabilidad y acción política. Estos elementos configuran las decisiones que accionan sobre aquello que transportamos al aula: un texto, una lámina, una actividad, una charla, ideas, conocimientos. Ser docente implica, entre muchas cuestiones, reconocernos como mediadores selectivos, activos y que, conscientes o no, actuamos con poder. Y esa mediación poderosa se ejerce ante generaciones u otros en asimetría insoslayable.

Además el docente como sujeto visual, elige, porta y transmite imágenes. Si la imagen supone discurso (Mitchell, 2003), un actor en escena, observamos que un docente reúne esas condiciones. La imagen docente, su visualidad, las imágenes que transporta, aquellas que hace visibles en el marco de su trabajo en la escuela, hablan, señalan, dejan marcas. Por eso la necesidad de alejarse de la ingenuidad y la neutralidad al hablar del docente de arte en el aula, el sentido político-pedagógico del docente de arte se acentúa en dirección a aquello que él consume, selecciona y finalmente pone a disposición de sus alumnos en la clase.

El docente es productor de discurso en tanto también es un espectador en términos de quien interpela lo que ve, acciona, cierra y da sentido a aquello que otro/s ofrecen. Docente espectador, participe de una economía visual (Poole, 2002)³ atravesada por regímenes visuales.

Este doble desafío en la transmisión y construcción de repertorios visuales, fue lo que impulsó mi interés por la cuestión del grafiti. La posibilidad de integrar el arte urbano al diseño curricular, me permitía capitalizar un interés genuino así como prácticas que espontáneamente los alumnos ya realizaban por fuera de la escuela. El tema del grafiti constituía un terreno rico y complejo, suponía resignificar prácticas

3. El concepto de "economía visual" hace referencia a la idea de campo de la visión organizado, en el que se deben interpretar integralmente las personas, ideas y objetos (imágenes). Esta organización de la visión supone atravesamientos de relaciones sociales, desigualdad y poder, significados y comunidad compartida. Implica además pensar en procesos sociales de acumulación, posesión, circulación e intercambio.

en el espacio escolar y habilitaba un diálogo con los significados estéticos y visuales que ya estaban determinados por los saberes establecidos en la escuela.

Experiencia I. Grafitis en la clase (año 2006)

La escuela primaria n° 24 del distrito de San Isidro se halla ubicada en una zona periférica del conurbano bonaerense. Las familias de los alumnos podrían definirse en términos de clase media trabajadora. Cabe enfatizar que esta franja social se vio afectada especialmente por la crisis política y económica argentina del 2001/02⁴, por lo que al momento del 2006 se hallaban muchas familias en situación precaria.

Durante la experiencia todavía estaba vigente la organización de la Escuela General Básica (EGB) lo que posteriormente se denominaría Secundaria Básica, que en ese entonces estaba conformada por 1°, 2° y 3° año del ciclo de EGB3.

La escuela en la que se desarrolló el proyecto inicialmente era una escuela primaria que sólo tenía EGB1 y EGB2, pero que dada la carencia de una EGB3 cercana y ante la urgencia de incorporar a los adolescentes del barrio debió ampliar su planta funcional. Señalo esto porque el hecho de incorporar una población “nueva” supuso no sólo adaptaciones arquitectónicas y espaciales (nuevas aulas, redistribución de patios, horarios y turnos, adición de mobiliario, comedor, etc.) sino también la adaptación de los recursos humanos (nuevo plantel de enseñantes, de maestros a profesores) y sobre todo nuevos alumnos (de niños a adolescentes y jóvenes).

Los alumnos que participaron del proyecto constituyeron una de las primeras promociones de egresados de la EGB3, muchos de ellos provenientes de familias que sólo habían cumplimentado sus estudios primarios, hecho que puso de manifiesto el esfuerzo y el logro familiar.

Durante las primeras clases del ciclo lectivo, y como actividad de diagnóstico, los alumnos relataron algunas experiencias que realizaban fuera de la escuela, comentando por ejemplo: “el sábado nos reunimos para grafitear en la acequia, a ver quién gana esta vez...” o “la profe de hip hop nos enseña en la plaza del barrio”. A través de estos comentarios fueron narrando situaciones cotidianas, con quiénes se juntaban, las “crevs” más fuertes, las peleas, los encuentros.

Como me interesaba comenzar a ver de qué modo se vinculaban entre ellos les pedí que me explicaran que eran esas “crevs” y ellos las definieron como “grupos de pibes que se juntan a rapear, bailar hip hop y hacer grafitis”. Paralelamente a estos comentarios, los alumnos fueron dibujando, bocetando algunos nombres y sobre todo llenando los bancos de palabras, nombres y símbolos con grafismos muy

4. Véase “Crisis de diciembre de 2001 en Argentina”: http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_de_diciembre_de_2001_en_Argentina

particulares. Este marcar los bancos, acción observable no sólo en esta escuela, me llamó la atención. En las paredes externas de la escuela también observé grafitis, algunos de ellos trabajados con cierta destreza técnica.



Fig. 1. Muro exterior del establecimiento escolar.

A partir de estas observaciones, del trabajo con otros docentes y con el equipo de orientación escolar, se definió un proyecto cuyo propósito fundamental fue conocer a los nuevos estudiantes del tercer ciclo, intentando favorecer el proceso de integración y comunicación. En este proyecto los docentes señalábamos que:

Nuestros alumnos están inmersos en una realidad en la que conviven diferentes códigos y es a través de ellos que buscan desarrollar su personalidad y entablar lazos. Este proyecto nos ayudará como docentes a acercarnos más al mundo de nuestros alumnos y poder desarrollar desde allí estrategias de aprendizaje más significativas.⁵

Personalmente desde el área de Plástica el proyecto me permitió incorporar prácticas artísticas contemporáneas, acercarles imágenes de expresiones estéticas populares, iniciar discusiones sobre espacios y expresión, y enriquecer sus propias prácticas visuales expresivas. Esas imágenes que ellos intuitivamente trajeron al aula pudieron profundizarse desde los saberes del campo artístico.

Desde el primer momento fue muy grande la identificación de los alumnos con el tema. Esto se tradujo en un gran entusiasmo, que sobrepasó el aula y contagió a otros chicos de la escuela (muchos venían a preguntar cuando les tocaba hacer a ellos el grafiti del salón).

5. En el proyecto participaron también la docente de Lengua, la de Inglés y la Orientadora Social Sabrina Savignano y la Orientadora Educacional G. Nabal.

Paralelamente los chicos investigaron y escribieron, actividades que a veces les resultan muy dificultosas, así como expresaron lo que les pasaba emocionalmente. Fueron a los *cibercafés* a consultar Internet, bajaron información sobre hip hop, y copiaron algunos grafitis de la Web. Personalmente comencé a ver a la Web como “material de consulta”, en especial para obtener información e imágenes de arte.

Desde mi rol docente hubo dos situaciones que me conmovieron muchísimo. La primera fue ver a unos de mis alumnos prepararse con un esmero impresionante, compró y trajo varios aerosoles, aún teniendo una situación económica muy complicada. Y además antes de pintar se persignó. Al preguntarle al respecto, me comentó que era su primer grafiti y que estaba muy nervioso. Algo del orden de lo *performático* se estaba incorporando a la clase escolar.

El otro caso fue un alumno que, según los datos de la escuela, ya había abandonado (era además repitente), y que cuando se enteró del proyecto volvió a la clase de Plástica para hacer su grafiti en el salón. En esta actitud habría indicios de identidad construida o significada desde el espacio escuela.

Durante las clases de pintada de salón no hubo problemas de disciplina, ni apatía frente a la tarea. Algunas alumnas decidieron pintar mesas y sillas para, según sus expresiones, *sacar la suciedad del aula*. El espacio del aula cambió y ellos se sintieron identificados con el resultado.

Desde las expectativas del área, el proyecto integró temas del Lenguaje Plástico Visual, y se pudo abrir la discusión sobre las expresiones estéticas y los espacios públicos. En este sentido, se creó un espacio de reflexión propicio para discutir sobre la legitimidad de hacer grafitis en el aula, solicitar permisos, o debatir sobre el uso de paredones de propiedad privada y la cuestión de estampar grafitis “sin permiso”; todo esto puso a circular opiniones no siempre negociables. El ejercicio de discutir y tratar de argumentar fue una experiencia abierta a partir del proyecto.



Fig. 2. Producción en la clase de Plástica Visual (2006).

Experiencia II. Nuevos medios tecnológicos en la clase. Año 2012

La escuela secundaria en la que se desarrolló esta experiencia, también corresponde a una institución de gestión estatal, perteneciente al distrito de San Isidro. En este caso, si bien la escuela también se inició en la primera década del 2000, comparte su edificio con una escuela primaria histórica de casi 100 años de existencia. Se halla ubicada en el centro comercial e histórico de San Isidro, aunque la población que asiste tiene la particularidad de provenir especialmente de barrios alejados. Recibe una matrícula importante de la escuela primaria con la que comparte el edificio y las familias a las que pertenecen los alumnos son de clase media. Institucionalmente ha aumentado su estructura, con matrícula estable y ha incorporado el ciclo superior de enseñanza. El plantel de docentes está conformado por profesores.

Los alumnos que participaron en el proyecto corresponden al 3^{er} año de la Secundaria Básica⁶ y en el conjunto la característica más sobresaliente es la coexistencia de un grupo mayoritario de alumnos de entre 14/15 años y un grupo menor pero significativo de entre 16/17 años (sobre un total de 25 alumnos, un tercio son repetidores). Se señala este dato porque muchos de esos alumnos ya han cursado y aprobado la asignatura Plástica Visual y la reincidencia -debido a otras asignaturas no aprobadas- suele generarles cierta apatía y desgano general.

Nuevos modos de transitar la adolescencia en la escuela. Grafitis y Celulares en el aula

La irrupción del consumo masivo de celulares por parte de los jóvenes y adolescentes es un tema que genera mucho conflicto al interior de las escuelas, y que hace eclosión en el aula. El fenómeno suscita competencia entre prestar atención al docente, a la tarea, a los otros o a la pantalla, y parece que esta disputa suele ser ganada en numerosas oportunidades por la pantalla.

En este sentido quisiera recuperar la idea de dispositivo como mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. Desde esta idea el celular podría pensarse como un artefacto cuyo mecanismo permite, entre otras cosas, acceder a imágenes, del mismo modo que acercaríamos un libro de ilustraciones o habilitaríamos una cámara fotográfica para registrar imágenes del entorno.

Una charla de recreo con otros docentes también atravesados por el nuevo paisaje que muestra jóvenes diversos, celulares y otros dispositivos conviviendo en las aulas, me dejó pensando acerca de la posibilidad de empezar a darle un espacio legítimo a los celulares en la clase de Arte; incorporándolos sobre todo al estudio de las manifestaciones artísticas callejeras y a los grafitis que nuevamente había pensado como tema de la asignatura.

6. En el proyecto participaron también la docente de Lengua, la de Inglés y la Orientadora Social Sabrina Savignano y la Orientadora Educacional G. Nabal.



Fig. 3. El celular como archivo de imágenes.

Una de las propuestas que amplió la unidad de los grafitis fue pedirles a los alumnos que registraran con sus celulares imágenes de grafitis que observaran, por ejemplo, durante el recorrido para llegar al colegio (Fig. 3). La propuesta se llamó “grafitis recolectados en la calle”⁷. Aunque muy pocos se interesaron en la propuesta, aún así se pudo trabajar desde material bajado de Internet el origen de las manifestaciones grafiteras. Videos del Mayo Francés entre otros⁸ permitieron discutir acerca del origen y la visibilidad de los artistas grafiteros (en su condición de artistas a veces definidos como vandálicos), la expresión de otros estudiantes, la ciudad y sus espacios como soporte de visualidades. Estas discusiones permitieron poner en circulación conceptos del campo artístico y de los discursos visuales en los espacios públicos. En este sentido fueron momentos de observación e interpretación de imágenes que habilitaron conexiones entre distintos contextos históricos, imágenes, discursos e imaginarios sociales. Esas imágenes ampliaron la observación y la primera mirada de expresión “vandálica” en relación a los grafitis. En este sentido llevar material audiovisual fue indispensable aunque hubo que sortear algunos inconvenientes institucionales.⁹

7. Se destacan en esta línea de trabajo proyectos realizados en el contexto de la educación española, que han abordado creativamente y con lúcidas reflexiones los temas de ciudadanía y cultura visual urbana: Ricard Huerta (2013) “Docentes paseando por las letras” de la ciudad disponible en https://www.academia.edu/7087018/Docentes_paseando_por_las_letras_de_la_ciudad y el uso de dispositivos móviles en las clases de arte por alumnos del Magisterio, por David Mascarell disponible en http://www.academia.edu/3692935/Salvem_el_Cabanyal_Alumnado_de_magisterio_produce_cultura_visual_a_traves_de_sus_telefonos_moviles.

8. Videos: “Mayo francés. Contra las paredes”, dirigido por Lucía Stanig, Buenos Aires, 2008. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=I78vB306oNE>. “Cultura de pared”, ENERC, Buenos Aires, 2009. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=SvRJ7-E8nKE>. “Paredes que hablan”, Injaus, Buenos Aires, 2008. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=rmDsX7fvDvM&feature=relmfu>.

9. La escuela cuenta con aulas con computadoras pero no estaban disponibles. Se solicitó un cañón al Instituto Superior que comparte el edificio pero no se concretó el préstamo. Finalmente trabajamos con mi notebook (observando por grupos los videos) hasta que personalmente conseguí un cañón. Los alumnos todavía no han recibido las netbook del Plan Nacional conectarigualdad.com. que responde a la política 1 a 1: una máquina por alumno. Este Plan se implementó en 2010.

Los celulares habilitaron otras acciones de archivo. Les propuse a los alumnos trabajar a partir de las letras de las canciones que tenían grabadas en esos dispositivos. La idea era retomar la cuestión de la articulación de símbolos, imágenes y grafitis trabajados en el tema anterior y relacionarlos con las metáforas literarias presentes en las letras de las canciones. También en el cruce sensorial que supone pensar música e imagen. El sentido era utilizar el dispositivo como archivo de material y generar una actitud de reflexión (qué hay grabado, por qué, sirve o no, etc.). Si bien la unidad no ahondó en este concepto, la idea de archivo es otro de los temas que resultaría interesante ingresar al trabajo con los alumnos.

Finalmente, el carácter de creación colectiva atravesó el proyecto. En tal sentido las consignas impulsaron a los chicos a escuchar, pasarse temas, discutir sentidos de los textos de las letras, seleccionar frases de la canción, incorporar signos visuales para esas frases o temas seleccionados y armar una producción grupal visual.

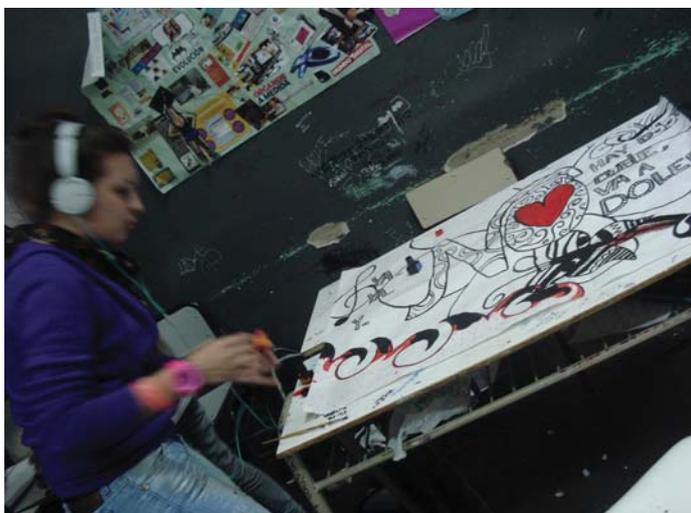


Fig. 4. Producción en la clase de Plástica Visual 2012.

Mirando las experiencias 2006 y 2012

Retomaré algunas cuestiones que se fueron describiendo en el desarrollo de ambas experiencias y que remiten a los criterios que operaron en la selección del tema de los grafitis como contenido y actividad escolar y a las introducciones de los celulares y los materiales digitales en el trabajo de las clases de arte.

En primer término considero que el arte que se enseña en la escuela debería incluir cada día más prácticas artísticas contemporáneas. Si bien la enseñanza de este campo siempre ha sido portadora de imágenes provenientes de la historia del arte, pareciera que las prácticas contemporáneas, y en especial aquellas que pueden estar alejadas de los circuitos y espacios tradicionales de circulación de producciones (museos, galerías) no tienen visibilidad o al menos su incorporación es poco perceptible. En este sentido la educación artística escolar mantiene un aspecto conservador que pareciera operar fuertemente como barrera para la entrada de prácticas artísticas más populares.

Por otro lado esta práctica en particular refiere a cuestiones que considero fundamentales en el marco de la escuela secundaria argentina y su transformación a partir de la Ley de Educación Nacional, que como se destacó señala entre sus aspectos más relevantes el derecho universal y la obligatoriedad de la educación secundaria. Esto implica la inclusión de todos los jóvenes y adolescentes, dando lugar a su visibilidad y presencia.

En este sentido, la actividad de los artistas grafiteros podría equipararse con el acceso de estos adolescentes, ya que los mismos dieron testimonio de su existencia en el seno de un sistema que los tenía apartados. De algún modo la práctica artística de estos artistas podría pensarse como una performance que busca poner en la escena pública la visibilización de individuos que tienen derecho a ser y mostrarse como ciudadanos. Esta lectura de las prácticas de los grafiteros me sirvió como metáfora de aquello que de algún modo la Ley de Educación pretendía establecer dentro del sistema educativo, al darles peso y lugar a aquellos jóvenes y adolescentes que históricamente habían sido relegados.

Paralelamente en mis experiencias de docente había observado que los alumnos eran también productores de grafitis. Pero esa producción muchas veces era pobre, rudimentaria en términos estéticos. Más que hacer grafitis *pintaban con aerosol sobre paredes de la calle*. En este aspecto cobró importancia la enseñanza del lenguaje plástico visual, los medios de producción y técnicos, la interpretación y construcción de imágenes plásticas. Esto permitió dotar al alumno de recursos técnicos plástico-visuales, con el propósito de que elaboraran producciones expresivas y poéticas más acabadas.

Por último, los espectadores de los grafitis, además de los alumnos que los habían producido, fueron los docentes, directivos y otros adolescentes de la escuela. Este fenómeno permitió reinstalar el tema de la comunicación social-visual. Interpretar las producciones de grafitis adentro del aula implicó reconocer una presencia. Los grafitis en las paredes del aula remitieron a un significado adosado a un contexto visual particular, transformándose en algo más que meras paredes arquitectónicas. Su carácter simbólico radicó en marcar y exponer imágenes tan legítimas para aprender y enseñar, como lo son los mapas o las láminas de ciencias. Merecedoras de visibilidad, esas producciones podían permanecer en el tiempo y en el espacio. Reflexionar sobre el espacio público y el espacio escolar como espacio compartido y construido, también fue un tema de discusión en la escuela.

A modo de cierre. Sujetos, medios y saberes conviviendo en una imagen escolar de pixeles en movimiento

¿Cómo pensar, entonces, la relación entre escuela y cultura de la imagen, asumiendo que la escuela es una institución (un “dispositivo” o una “tecnología”, dirían los foucaultianos) con su propia historicidad, con su propia gramática? Inés Dussel.

Esta pregunta invita a pensar en una relación, no nueva pero si renovable, entre la institución escuela y las imágenes. Las preguntas iniciales de las experiencias apuntaban a pensar prácticas artísticas y nuevos dispositivos y medios tecnológicos, nuevas formas de transitar la escuela secundaria, y la vinculación de estas cuestiones con los repertorios visuales escolares.

En relación a la conformación de esos repertorios visuales podemos destacar algunas marcas descriptivas de la relación escuela-imagen.

De las experiencias relatadas creo que es posible ver que, si bien la escuela es por definición una institución conservadora, portadora de una gramática consistente, no por ello es impermeable. Habría en este sentido que diferenciar entre qué se cree que es la escuela (cierto imaginario) y qué cuestiones en concreto ocurren en ella. Y digo esto porque si bien pueden circular ciertas posiciones que ven a las escuelas como *herméticas, anacrónicas o desbordadas*¹⁰, ese concepto sería revisable.

Lo impermeable a veces es el discurso y no lo que ocurre en concreto (no es un tema menor). Porque en la escuela entran constantemente cosas, se cuelan, y hay posibilidades de abrir espacios de discusión. Como docente no he sentido que la escuela me impida incorporar cuestiones disruptivas de cierta inercia escolar; varios colegas comparten esta sensación. También están los que se sienten atrapados por la estructura escolar, aunque allí habría que permitir la pregunta de “sentirse atrapado” en otros términos.

Y como creo que en las escuelas se pueden encontrar intersticios, grises creativos, espacios no atrapados por la “gramática escolar” sostengo que, en este sentido, las experiencias breves, sin mucha estridencia, pueden ser renovadoras.

Lo relatado da cuenta de algunos intentos de incorporar nuevos saberes, trayectos, vivencias, preguntas y discusiones tanto del campo artístico, como de la construcción del concepto de ciudadanía.

El fenómeno de estos quiebres se estaría dando a nivel de los docentes y de propuestas de política educativa que intentan articular en conjunto. Sin embargo me parece crucial el rol y posicionamiento de los docentes en este camino. El desafío lo plantea claramente Flavia Terigi al señalar la importancia de dar visibilidad a la labor del docente y a la valoración de sus saberes:

10. Nota: Con estos términos me refiero a posturas que sostienen que la escuela es una institución hermética, cerrada o con una visión demasiado tradicional en la que los símbolos y saberes provenientes de las prácticas artísticas y sociales contemporáneas no tienen lugar. Una escuela “desbordada” puede entenderse como una institución excedida en sus funciones por el ingreso irrestricto de saberes, prácticas e imágenes ajenos a su corpus pedagógico y que a su vez es incapaz de operar de manera crítica frente a todas estas introducciones; que si bien pueden ser sumamente enriquecedoras, al estar la escuela “desbordada” y no estar actuando de manera crítica frente al fenómeno, pierden muchas veces su riqueza simbólica o dimensión pedagógica.

Ser docente hoy es tener creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar y, sin embargo, no eludir el desafío que plantea la escolarización contemporánea, lo que implica algún nivel de involucramiento en la producción de saberes. Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas-, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente.¹¹

Es este desajuste de saberes, mencionado por Terigi, el que genera un intersticio, campo problemático pero también fértil en el que se debaten el corpus pedagógico por defecto y los saberes y prácticas artísticas aún no legitimadas/normativizadas desde lo institucional. Es en este espacio de encuentros y tensiones, terreno de negociación entre los repertorios visuales tradicionales y las prácticas artísticas contemporáneas, donde identifiqué los mayores desafíos actuales del docente de Educación Artística.

Referencias bibliográficas

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Bs. As. Edit. Manantial.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos, en *Revista Nómadas*, Num. 30, 180-193. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/30/nomadas_30_13_escuela_y_cultura_de-la.pdf

Dussel, I. y Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica en *Revista El Monitor de la Educación*, Num. 25, 26-29. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

Guasch, A.M. (1990). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Barcelona: Editorial Alianza Forma.

Huerta, R. (2013). Docentes paseando por las letras de la ciudad. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 123 Vol. 8 (2013) 123-136. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44441

Ley de Educación Nacional N° 26.206 – República Argentina – Año 2006 Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

11. Terigi, Flavia. “Docencia y saber pedagógico-didáctico” en *Revista El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Núm. 25, 2010, pág. 38. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>
La investigadora sostiene que el saber por defecto es aquel que está establecido, al que se recurre por costumbre. Realiza una analogía con los programas de computadoras en donde las propuestas por defecto son aquellas que surgen de modo automático, estandarizado, que vienen ya programadas y que para desactivarlas hay que “suspender esa opción” y elegir –por ejemplo- un modo avanzado.

Ley de Educación Provincial N° 13.688 – Provincia de Buenos Aires – Año 2007
Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

Mascarell, D. (2013). *Salven al Cabanyal: Alumnado de Magisterio produce cultura visual a través de sus teléfonos celulares*. En Edarte, Grupo de investigación (ed.). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP). Recueprado de http://www.academia.edu/3692935/_Salvem_el_Cabanyal._Alumnado_de_magisterio_produce_cultura_visual_a_traves_de_sus_telefonos_moviles._Pag._233.

Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual, en *Revista Estudios Visuales*, Num. 1, 17-40. Recuperado de <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num1/mitchell.pdf>

Poole, D. (2002). Visión, raza y modernidad. Introducción en *Taller interactivo: Prácticas y representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, pp.1-21. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Poole.pdf>

Tenti, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar, en *Revista El Monitor de la Educación*, Num. 25, 30-34. Recueprado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

Tenti, E. (2008) Preguntas sobre el secundario para todos y todas, en *Revista El Monitor de la Educación*, Num. 19, 28-29. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor19.pdf>

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico en *Revista El Monitor de la Educación*, Núm. 25, 35-38. Recueprado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>