



El graffiti escolar como práctica de literacidad multimodal.

Un estudio etnográfico en una escuela secundaria de Bariloche

Tesina de grado – Licenciatura en Letras

Tesinista: Paula Adamo Núñez

Directora: Dra. Laura Eisner

Co- directora: Dra. M. Sol Iparraguirre

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina

Escuela de Humanidades y Estudios Sociales

San Carlos de Bariloche, marzo de 2024

El *graffiti* escolar como práctica de literacidad multimodal.

Un estudio etnográfico en una escuela secundaria de Bariloche

Índice

Agradecimientos	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	
De las cavernas al <i>liquid paper</i> : un recorrido por el género <i>graffiti</i> y las especificaciones del <i>graffiti</i> escolar	11
1.1. Un recorrido histórico para comprender el <i>graffiti</i> moderno	11
1.2. Antecedentes: Qué sabemos hasta ahora del <i>graffiti</i> escolar	22
CAPÍTULO 2	
Conceptos centrales y desarrollo metodológico.....	28
2.1. Marco teórico	28
Nuevos Estudios de Literacidad	29
Sociolingüística de la escritura.....	32
Multimodalidad	37
2.2. Metodología.....	41
Descripción del sitio de investigación.....	42
Métodos de Producción de datos.....	44
Método de análisis	48
CAPÍTULO 3	
Paisaje semiótico escolar	50
3.1. La ardua tarea de la construcción del entorno semiótico oficial.....	50
3.2. Los <i>graffitis</i> en el paisaje semiótico escolar	56
3.3. Categorizaciones del <i>graffiti</i> escolar: arte o rayón.....	59
CAPÍTULO 4	
Recursos de literacidad desplegados en el <i>graffiti</i> escolar	63
4.1. Recursos materiales.....	63
4.2. Modo verbal y visual en el <i>graffiti</i> escolar	67
La dimensión estética de la tipografía	72
4.3. Recursos simbólicos y referencias culturales compartidas.....	73
4.4. Actos de habla: cómo hacer cosas con <i>graffitis</i>	77
La declaración.....	77
El insulto.....	79
Conversar	81

La firma	82
4.5. Rayar las mesas	83
CAPÍTULO 5	
Prácticas de literacidad en las clases de 3^{ero} 1^{era}	86
5.1 Prácticas de literacidad hegemónicas en la ecología del aula	86
La dinámica dentro del aula	86
Las acciones del “buen estudiante”: copiar y tener la carpeta prolija y al día	88
5.2. Prácticas de literacidad vernáculas en la ecología del aula: el <i>graffiti</i> escolar	89
5.3. Formas de estar en clase mediante textos no normados: rayando las mesas	92
Pasar el tiempo	92
Relacionarse con otrxs	93
5.4. Formas de ser estudiante	94
5.5. A modo de cierre	98
CONCLUSIONES	99
Futuras líneas de investigación	103
BIBLIOGRAFÍA	105

Agradecimientos



Figura 1. Imagen de un *graffiti* estilo *hip hop* en la que puede leerse “Doña Elsa.” La fotografía fue tomada en una esquina de la intersección de las calles Quaglia y Anasagasti, en la zona céntrica de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Fuente propia.



Figuras 2 y 3. Imagen ampliada de la figura 1. Podemos leer “te amamos” y “tus nietos”. Me aventuro a pensar que este *graffiti* es un regalo para una abuela. Los agradecimientos que siguen son una forma de dejar en la pared algunos nombres que fueron importantes para mí en este proceso.

A quienes creyeron en mí más que yo misma.

A mi madre. Si algo me enseñó es que la perseverancia debe estar motivada por el amor, y si el amor implica conciencia social, ese es el camino.

A Marina en especial, por su orientación amorosa para no perder la cabeza.

A mi padre, que me enseñó el placer del ensayo. A mi familia en general, interrogadores naturales, por orden alfabético: Agustín, Betty, Carla, Carmela, Daniel, Franco, Joaquín, Lucas, Marina, María, Mateo, Pilar, Tomás, Vicente . Desde lxs más grandes hasta lxs más peques.

A mi otra familia, mis amigxs, mi pareja, por soportar y divertirse, por prestarse

para entrevistas, enviarme fotos de corpus posibles, por dejarse atravesar y contar las mejores anécdotas personales que le daban siempre otro aire al estudio, por sostener ante mí la trama oculta.

A Juanchi, informante clave, que por más que no pertenecía estrictamente a la comunidad de estudio, alegremente contestó mis preguntas durante 5 años; a FLECK, por ser un militante activo del arte en las calles.

A Martina Paz González, sin quien esta tesina no hubiera llegado a término. A mis compañerxs de estudio no formal, Raquel, Asami, Abril, por estar sufriendo en sincronía las estériles vueltas institucionales, por pensar otras formas de conocimiento social.

A mis compañerxs de estudio formal, en particular a Melisa y María, pero en general a las Camilas, Leandro, Leonardo. Por otra parte y en los mismos pasillos, a Laura y Sol; quienes me abrieron las puertas del departamento de investigación. A Marisa, Natalia y Ana, omnipresentes en el proceso, que me enseñaron que la burocracia es solo un medio para hacer lo que amamos.

Por último, pero primero, a toda esa comunidad anónima, que habla hasta por las paredes, hambrienta de una comunicación significativa, sumando muchas veces un componente estético invaluable, que potencia y embellece esa capacidad signifiicante del grafema multimodal.

INTRODUCCIÓN

“Una sola vez escribiste una frase, con tiza negra: *A mí también me duele*. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.”

Graffiti, J.Cortázar

Pensar en el *graffiti*¹ es pensar en la narrativa del ser humano. La necesidad de dejar una marca que permanezca pese al paso del tiempo surge en las pinturas cavernarias; podemos rastrear la presencia del *graffiti* desde las calles romanas hasta la literatura nacional (Sarmiento garabateando “*On ne tue point les idées*”² al partir al exilio con carbón en una pared), para emerger latente y con fuerza en la consigna feminista “las paredes se pintan, las pibas no vuelven”. Basta entrar en cualquier escuela secundaria para observar el mobiliario escolar completamente rayado o *graffiteado*. Lo cierto es que estas manifestaciones son una fiel muestra del contexto en el que se producen, y de las tensiones sociales que allí aparecen.

Entendemos por *graffiti* a toda inscripción realizada en un espacio público que no esté destinado para tal fin (Blume, 1999; Gándara, 2003; García Aguirre, 2010). Por ello, Sheivandi (2015) señala que el *graffiti* ha sido considerado como un mapa genuino de representación de la realidad, así como también un medio evolutivo en el que las personas reflejan su identidad cultural utilizando modos artísticos y sociales de expresión. Asimismo, Blume (1999) señala que la definición de *graffiti* debe permanecer relativamente vaga en virtud de la extrema complejidad y multifacética naturaleza de su categoría. En este estudio consideramos que se trata de una práctica de literacidad en el espacio público, que materializa una serie de tensiones sociales presentes en las luchas de poder y las construcciones de identidad de lxs ciudadanxs.

En tal sentido, tomamos la perspectiva de Bazerman (2012) para pensar cómo los textos utilizan los recursos formales del lenguaje, no sólo para transmitir contenido, sino también para crear realidades: hechos sociales anclados en textos. Apuntamos a pensar los textos y lo que sucede en torno a ellos en términos de procesos sociales. Así, dependiendo de quien observe, el *graffiti* puede ser considerado un acto vandálico, un hecho habitual,

¹ La elección de escribir el término con la duplicación consonántica (*ff*) remite a su origen etimológico de raíz latina *graffito*, relacionado con la acción de *rayar* o *garabatear* (Silva, 2000; Gándara, 2003; Blume, 1999); y con la selección de la variante gráfica moderna, asociada a diferentes prácticas que reproducen duplicaciones consonánticas (Adamo, 2018), así como la extensión de esa grafía en los estudios académicos (Silva, 1985).

² “No se pueden matar las ideas”, traducción propia.

una forma de expresión o una práctica de literacidad que encierra mundos de significación. La dicotomía arte y vandalismo, la libertad de expresión en contraposición a lo estéticamente desagradable y el límite entre lo público y lo privado son algunos de los ejes que emergen desde el sentido común cuando se habla de *graffiti*.

Ahora bien, la práctica del *graffiti* adquiere un sentido particular en el ámbito escolar. En el caso de las instituciones educativas existe una regulación de la lectura y la escritura en el marco de lo que Blommaert (2008) denomina un *régimen de literacidad* hegemónico. Pero si hablamos de *graffiti* en las escuelas, esta regulación institucional y de la norma estándar no aplica, lo que nos permite indagar en prácticas de literacidad que suceden en el espacio escolar pero quedan por fuera de dicha regulación. El *graffiti* escolar entrega pistas para investigar los recursos creativos que el estudiantado pone en juego a la hora de producir textos, las formas de negociación identitaria, la circulación de capitales culturales, las relaciones con la institución y las luchas de poder que se hacen presentes en esta práctica de literacidad vernácula.

Por todo esto, consideramos que analizar el *graffiti* escolar puede echar luz sobre las diversas formas de habitar la escuela que involucran la escritura. Proponemos pensar el *graffiti* como un texto multimodal, que enlaza la agencia individual de cada estudiante con el micro y macro contexto, e implica una apropiación del espacio generando entornos semióticos que disputan con la producción hegemónica de los discursos públicos.

En el inicio de esta investigación, partimos del supuesto de que los estudiantes de nivel secundario ponen en juego repertorios de recursos semióticos diversos al momento de relacionarse entre sí dentro del ámbito educativo y que, en ese sentido, el *graffiti* escolar está atravesado por la lógica particular y las condiciones materiales y sociales de la comunidad educativa, mostrando un carácter absolutamente situado. Para poder interpretarlo se requiere conocer y comprender las claves contextuales concretas del momento de producción. De esta forma, las preguntas que guiaron la investigación buscaron desarmar las visiones de “juventud” y “*graffiti*” como categorías homogéneas. Se decidió utilizar una perspectiva etnográfica, que permitiera situar la producción de estas inscripciones en la ecología de prácticas de literacidad que se desarrollan en el aula, y así reconstruir las valoraciones y sentidos que los participantes atribuyen a los *graffitis* escolares.

El presente trabajo es el resultado de un proceso extenso de indagación de la temática, que comenzó en el año 2016³, en una investigación exploratoria con anclaje en la sociolingüística variacionista. Para el desarrollo de la investigación actual⁴, el trabajo se enmarcó dentro del enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, la sociolingüística de la escritura y la perspectiva multimodal. De esta manera, se estableció una diferencia en relación al primer abordaje (Adamo, 2018), en el que la observación hacía foco en el *graffiti* como un producto semiótico, concentrando el análisis en las fotografías. En el presente trabajo se focaliza en lo que el *graffiti* “hace” al inscribirse en un determinado contexto, es decir, cómo impacta en el entorno al realizarse como parte de una práctica social. Asimismo, hemos buscado evitar la mirada sobre lxs estudiantes como “no adultxs, no niñxs” (Chaves, 2005), para poder verlxs como un conjunto heterogéneo de personas, que tienen en común un contexto y que constituyen diferentes modos de “estar en el mundo” a través de la escritura. Consideramos que esas elecciones discursivas realizan (performativamente) identidades heterogéneas y multifacéticas (Buholtz y Hall, 2005).

Considerando todo lo anterior, el objetivo general de este trabajo ha sido analizar las prácticas de literacidad en torno al *graffiti* escolar en un curso de una escuela secundaria de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Para ello, se definieron como objetivos específicos describir los recursos multimodales puestos en juego, situar esta práctica de literacidad respecto de las prácticas hegemónicas en la ecología del aula y analizar los procesos de construcción identitaria.

La investigación se desarrolló en un curso de 3er año de una Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), ubicada en un barrio popular de San Carlos de Bariloche. Se realizó un estudio cualitativo, para el que se conformó un corpus de fotografías de *graffitis* en el mobiliario escolar, además de producciones generadas por lxs estudiantes durante las entrevistas. Se realizó observación participante de las clases y entrevistas grupales a lxs estudiantes, además de una entrevista con la directora de la institución (como se detalla en el capítulo 2). Para el análisis, se combinaron categorías teóricas con las categorías

³La investigación anterior se desarrolló en el marco del PI UNRN 40-B-366 titulado *Socialización lingüística y desempeño escolar en estudiantes de nivel medio de la zona andina rionegrina. Un abordaje desde la sociolingüística, los estudios sobre procesos de literacidad y la lingüística descriptiva*, dirigido por la Dra. Marisa Malvestitti (2015-2017).

⁴Esta investigación se desarrolló en el marco del PI UNRN 40-B-800 titulado *Prácticas, trayectorias y sentidos de la escritura en jóvenes y adultos: perspectivas socioculturales y discursivas*, bajo la dirección de Ana Atorresi (2019-2022).

“nativas” que surgieron de la propia investigación, con el objetivo de priorizar los sentidos atribuidos por lxs participantes.

La tesina está organizada en cinco capítulos. En el Capítulo 1 realizamos una lectura general del *graffiti*. En primer lugar (Capítulo 1.1) se realiza una selección histórica de los hitos que marcaron las características del género *graffiti* y las características de la tradición del *graffiti* desde una perspectiva situada; en segundo lugar (Capítulo 1.2) revisaremos los antecedentes de investigación que resultaron más significativos para pensar las características del *graffiti* escolar y las de las prácticas de literacidad vernáculas en el contexto escolar. En el Capítulo 2 daremos cuenta del marco teórico y de los conceptos que resultan claves para comprender el fenómeno de estudio (Capítulo 2.1), y en segundo lugar (Capítulo 2.2), consideraremos las decisiones metodológicas para la producción y el análisis del corpus. Los Capítulos 3, 4 y 5 son diferentes ángulos del análisis de esta tesina. En el Capítulo 3 observaremos cómo se construye en entorno semiótico escolar y las percepciones de las personas involucradas al respecto. Haremos referencia, en primer lugar, a las tensiones latentes en la producción del paisaje semiótico (Capítulo 3.1) y el lugar de los *graffitis* en ese paisaje (Capítulo 3.2) y finalmente nos detendremos en la categorizaciones respecto al *graffiti* escolar (Capítulo 3.3) en ese contexto. En el Capítulo 4 proponemos una serie de categorías de análisis para los *graffitis* escolares relevados. En primer término consideraremos los recursos materiales en la producción de *graffitis* escolares (Capítulo 4.1), para luego analiza la articulación de modos semióticos utilizados en los textos (Capítulo 4.2) y los recursos simbólicos y las referencias culturales en las que se apoyan la significación de los mismos (Capítulo 4.3). Avanzando ya casi a la mitad del análisis, proponemos pensar los *graffitis* en tanto los actos de habla que realizan (Capítulo 4.4). Por último, en este capítulo, nos encontramos con una serie de ejemplos inclasificables, que nos permiten pensar esas producciones textuales como rastros de una acción más que como un producto, proponemos entonces empezar a dimensionar la importancia de *Rayar las mesas* (Capítulo 4.5) en la investigación. A partir de esto último, en el Capítulo 5, describimos las prácticas de literacidad en el aula, tanto las hegemónicas (Capítulo 5.1) como las vernáculas asociadas al *graffiti* escolar (Capítulo 5.2) En esta instancia analizamos la práctica del *graffiti* escolar en la ecología de prácticas de literacidad de 3ro 1ra, con el objetivo de identificar formas de relacionarse con las prácticas “oficiales” de la clase, los propósitos situados que adquiere el graffiti en la cotidianidad del aula y las implicancias identitarias que este refleja. Reflexionamos entonces sobre las formas de estar

(Capítulo 5.3) y ser (Capítulo 5.4) estudiante en el contexto escolar. En el primer caso nos detenemos más en las diferentes prácticas en torno al *graffiti* escolar y a continuación nos detenemos a reflexionar sobre las identidades de “buen y mal estudiante” en torno a la actividad de rayar las mesas. Por último, nos detendremos en una serie de conclusiones finales y propondremos algunas de las líneas de investigación que, desde nuestra visión, surgen a partir de este trabajo.

CAPÍTULO 1

De las cavernas al *liquid paper*⁵: un recorrido por el género *graffiti* y las especificaciones del *graffiti* escolar

A continuación, en la primera sección de este capítulo, se presentará una breve historización acerca del *graffiti*, resaltando sus implicancias sociales y culturales a lo largo de la historia, en el contexto global y, particularmente, latinoamericano, para comprender el impacto de estas prácticas en el contexto escolar. En una segunda sección, nos detendremos los antecedentes de estudio de la presente tesina, dentro de los cuales revisaremos, en primer lugar, investigaciones en torno a las prácticas de literacidad vernáculas en contexto escolar y luego otros trabajos que se han centrado en el *graffiti* escolar como fenómeno particular.

1.1. Un recorrido histórico para comprender el *graffiti* moderno

Las distintas investigaciones que se han ocupado del estudio del *graffiti* demuestran la dificultad de hacer una historización precisa del mismo, dado que atraviesa distintos períodos y se trata de una práctica social sumamente extendida. Pese a esto, es posible ver una cierta estabilidad en el género⁶ a lo largo del tiempo, con rasgos que permanecen desde la Antigüedad hasta hoy. Sin embargo, podemos afirmar que los diferentes estilos y tradiciones respecto al *graffiti* están intrínsecamente relacionados con el contexto sociopolítico y los movimientos sociales de las distintas épocas, teniendo implicancias en la construcción estética, la trayectoria textual y las características del género.

En líneas generales, el *graffiti* expone a la mirada pública quejas, denuncias, insultos (u otras formas de violencia) y temas tabú. Son muy comunes las frases de canciones, nombres de bandas de rock y equipos de fútbol, pero también los mensajes de amor, las reflexiones filosófico-poéticas y, por supuesto, la propaganda política, la apología de la droga y las marcas de territorio. Todas estas expresiones pueden ser entendidas como marcas de identidad. Algunas de sus características más distintivas se apoyan en el anonimato, la espontaneidad, la fugacidad, el carácter dialógico -y a su vez clandestino-,

⁵ El corrector líquido es un fluido blanco y opaco, a manera de tinta, que se aplica en el papel para tapar errores en el texto. También conocido como *liquid paper* o simplemente “corrector”.

⁶ En este trabajo consideraremos las características definidas por Bajtín (1982) para la determinación de los géneros discursivos.

entre otras. La potencia de sus recursos expresivos se sostiene fuertemente en la relación que se establece entre texto, imagen, materiales y lugar de inscripción.

La literatura acerca de este fenómeno no duda en agrupar las primeras inscripciones en piedra situadas en Pompeya, pioneras en ser registro y fascinar a la humanidad, bajo el término *graffiti* (Silva, 1987). Investigaciones arqueológicas en este lugar dan cuenta de la existencia de los *graffitis* romanos y la permanencia de varias de las características del género que perviven al día de hoy. Podemos así encontrar alusiones anecdóticas a estas inscripciones a lo largo de toda la historia, desde referencias bíblicas, pasando por la colonización (Silva, 2000; Gándara, 2003) e incluso en la literatura. Sin embargo, en este recorrido, tomaremos únicamente algunas manifestaciones del *graffiti* moderno, para pensar la relación con el contexto escolar.

Para entender el *graffiti* actual, Silva (1986) resalta la importancia de pensar la relación entre la evolución de las urbes contemporáneas y el arte público, con la influencia de la publicidad y la globalización. En el mismo sentido, Beltrán (2012) realiza una lectura del *graffiti* moderno en términos de consumos culturales y los medios masivos de comunicación. El caso emblemático de la extensión del *graffiti* bajo la estética del movimiento *hip hop* es un ejemplo acerca de cómo esta práctica se ha extendido por todo el mundo, ha sido apropiada y reproducida por los medios de producción cultural (Gándara, 2002). La publicidad encontró en la estética del *graffiti*, con su innovación de fuentes y colores, un recurso creativo del cual alimentarse: “Los *writers* creaban nuevos tipos de letras, algunos de los cuales eran utilizados luego por los publicistas” (Gándara 2002, p. 26). Así, la estética *hip hop* terminó convirtiéndose en una forma de consumo cultural, apareciendo en “vestidos, pantalones, cuadernos, tapas de CD’s, envoltorios de chocolate, etc.” (Gándara 2002, p. 28).

Los primeros estudios sobre el *graffiti*, entre los que se destacan autores como Baudrillard (1983), Borgomano (1982), Silva (1986) y Blume (1999), sitúan al Mayo de 1968⁷, como uno de los antecedentes más importantes del *graffiti* moderno. Estos trabajos hacen hincapié en que las consignas de este movimiento marcaron un antecedente respecto a una forma de hacer política: el *graffiti* como forma de referenciar un movimiento organizado y revolucionario. Junto con la escritura de textos en aerosol o pintura, la práctica

⁷ Coincidimos con Silva (1987) en nombrar como epicentro París, pero también es preciso pensar este fenómeno en ciudades como Berlín, Roma y México.

del *stencil*⁸ y los carteles fueron las técnicas usadas por estudiantes para esparcir su mensaje de protesta frente al sistema. Prevalcían los colores rojo, negro y azul, y las construcciones de letras formando siluetas de imágenes, como en el ejemplo que vemos en la figura 4.



Figura 4. En esta imagen podemos ver uno de los tantos afiches realizados durante el Mayo Francés de 1968 mediante la técnica serigrafía o *stencil*. Transcripción: “El arte al servicio de la gente”. Recuperado de *L’imagination Au Pouvoir Mayo Frances 1968*. Autor: Jo Schnapp. Traducción propia.

Poco después, a fines de los años 70 y comienzos de los 80, surge en Estados Unidos, con Nueva York como epicentro, el ícono moderno del *graffiti*, lo que llamaremos en esta investigación *graffiti hip hop*. El mismo surge en el marco del denominado *street art* o arte callejero y está asociado al surgimiento de la cultura del *hip hop*, corriente que funciona como bandera de los barrios pobres segregados, ocupados en su mayoría por latinos y afrodescendientes. En este contexto, nacen algunas de las manifestaciones más famosas del *graffiti* moderno: *the masterpiece*, que refiere a obras de grandes dimensiones que llegan por su calidad estética hasta las galerías de arte; y el *tag*, una firma que parece un garabato y resulta ilegible para personas no familiarizadas con el mismo⁹. Es durante este período que se refinó el estilo y las reglas ético-morales de la disciplina. En la figura 5 observamos una apropiación total de uno de los objetos más paradigmáticos de la urbe moderna, el subterráneo.

⁸ Por fuera de los estudios académicos, y con el objetivo de tomar dimensión acerca de la importancia del Mayo de 1968 para el género, es posible mencionar la definición de Banksy, uno de los referentes contemporáneos más destacados en el mundo del *graffiti*, quien en un *stencil* conmemorativo referenció: “Fifty years since the uprising in Paris 1968. The birthplace of modern stencil art” (“Cincuenta años del levantamiento en París 1968. El nacimiento del arte *stencil* moderno.” Traducción propia.)

⁹ El tiempo que requiere una *masterpiece* es diametralmente opuesto al del *tag*, que se caracteriza por su velocidad de marcado. Los materiales y la estética también son diferentes: mientras que el mural utiliza diferentes aerosoles y capas de color, el *tag* se caracteriza por tener un único color plano.



Figura 5: En esta imagen podemos apreciar un subterráneo completamente intervenido por *graffitis*. Extraído de Cooper y Chalfant (1984), *Subway Art*.

En un comienzo, el *tag* fue una manera de identificación de grupos (en general, *gangsters*) que delimitaban su territorio respecto de otros sectores a través de “etiquetar”¹⁰ visualmente la zona. Luego, estas inscripciones se convirtieron en una forma de apropiación del espacio por los grupos socialmente segregados, tal como indican Baudrillard (1983) y Castleman (1982, 1987), quienes reconocen la importancia de la proliferación de las firmas en los *graffiti* neoyorquinos como un medio para alcanzar reconocimiento y aceptación. Según el primero, es crucial considerar el papel de los grupos subalternos migrantes:

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, queremos llamar la atención sobre la manifiesta presencia allí de una cultura ghetto, pues lo que se dejó conocer ampliamente por sus gestores y propiciadores, era que se trataba de diseños y mensajes construidos por grupos marginales, como los 'Puertorriqueños', los 'Negros' y los 'Latinos', quienes de esa manera habían encontrado una vía de reconocimiento público (Baudrillard 1983, p. 35).

En este marco, la consolidación de los principios éticos de la práctica comenzó a entrar en tensión con la apropiación por parte de museos y marcas de estas obras (Gari, 1995), y la mercantilización de las *masterpieces*. Esto dividió el movimiento, por un lado, entre puristas de la práctica, concebida como un medio contestatario y marginal (donde, por ejemplo, las latas de pintura deben ser robadas) y, por otro lado, quienes la consideraron formas de arte como cualquier otra producción gráfica (plausibles, en tal caso, de realizarse por encargo de grandes marcas o de ser expuestas en un museo).

¹⁰ *Tag* en inglés significa etiqueta.

Ahora bien, autores como Silva (1987) sitúan, luego de París del ‘68 y Nueva York de los años ‘70, en Latinoamérica al tercer momento más importante en el desarrollo del *graffiti*. En este caso, nos detendremos únicamente en dos manifestaciones paradigmáticas: la *pixação* brasilera y la tradición de los murales zapatistas. Primero que nada, es interesante destacar la distinción realizada por Furtado (2007) y Silva (1987), quienes reparan en que muchas veces en Latinoamérica las inscripciones que no responden a la estética *hip hop* no son reconocidas como *graffitis*, sino más bien bajo el nombre de “pintadas” o “murales”.

En esta línea, si cabe mencionar un país además de México y Estados Unidos con fuerte tradición respecto al *graffiti*, tiene que ser Brasil, que cuenta con una variante muy particular: la *pixação*¹¹ o *caligrafía dos pixos*. Lassala (2017) señala que la misma surge a partir de grupos marginados que se apropiaron de los logotipos de bandas de *punk* y *heavy metal*, además de la estética de las runas celtas, para componer letras y símbolos distintivos. La *pixação* suele realizarse en vertical y a grandes alturas como una forma de reclamar los espacios negados a los grupos marginados. Es en este sentido que Giulia Soster Caminha (2021) considera que la *pixação*¹² así como el *graffiti* constituyen agentes de transformación social. La *pixação* toma su mayor dimensión en los grandes rascacielos de Sao Paulo, en una ciudad donde el arte del *graffiti hip hop* ha sido tomado como consumo cultural, este estilo latinoamericano, con su lógica vertical y a grandes alturas, desafía los límites y mantiene su forma irreverente de reclamar espacios en una enorme y anónima ciudad.

¹¹ *Pichação* o *pixação* designa las escrituras urbanas compuestas por letras estilizadas, con pocos colores y de rápida reproducción.

¹² Es interesante mencionar que esta distinción específica de grafías es particular de la tradición brasileña y no se réplica en otros países, mientras que sí encontramos una tendencia a distinguir entre *pintada* y *graffiti* en lugares de habla hispana, como comenta Furtado (2007, p. 145).



Figura 6: En esta imagen observamos un edificio completamente intervenido. Imagen obtenida de Leal, G. (2018) *Cidade: modos de ler, usar e se apropriar. Uma etnografia das práticas de graffiti de Sao Paulo*, Dissertacao de mestrado Universidade de Sao Paulo.

Continuando con la tradición del *graffiti* latinoamericano, es preciso mencionar al movimiento del muralismo mexicano, que a fines del siglo XX comenzó a transformar los espacios públicos y a socializar diversas consignas políticas mediante la realización de murales con una estética colorida y de gigantescas dimensiones. Estas obras tenían como objetivo resaltar la capacidad del arte como intermediario entre artistas, intelectuales y la población general¹³. Este antecedente nos permite comprender la importancia de la dimensión política en el *graffiti* latinoamericano.

En esta línea, es preciso hacer alusión a otro exponente paradigmático: es el caso de los murales del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el cual presenta una relación particular entre la apropiación de los espacios públicos y la difusión de principios y consignas. Estos murales tuvieron gran impacto en el *graffiti* antifascista, no solo mexicano sino también a nivel internacional, de modo que, tal como precisa Raina Zimmering (2019), existe una importancia en la escritura y la pintura de consignas, así

¹³ Este fragmento del *Manifiesto del Sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores* (publicado en El Machete, en la segunda quincena de junio de 1924) deja clara esta postura política respecto a la función social del arte: “Y es grande precisamente porque siendo popular es colectiva,(...) exaltamos las manifestaciones de arte monumental por ser de utilidad pública.(...) los creadores de belleza deben esforzarse porque su labor presente un aspecto claro de propaganda ideológica en bien del pueblo, haciendo del arte,(...) una finalidad de belleza para todos, de educación y de combate”.

como del uso de iconografía determinada en los murales de espacios autónomos para la visibilización y recepción internacional que termina consolidando, de esta forma, una pertenencia identitaria a una comunidad. Como podemos observar en la figura 7, los pasamontañas, la estrella roja, y las consignas textuales, además de elementos asociados a la relación con la tierra, son los elementos clásicos de este tipo de murales.



Figura 7: En esta imagen podemos ver un mural realizado en una comunidad zapatista en Chiapas, México. Extraído de Facebook Abya Yala internacional.

Es tal la extensión de esta práctica en las comunidades zapatistas, que en la mayor parte de las paredes de los edificios públicos, tales como escuelas, hospitales y edificios administrativos, pero también en las casas, hay murales, como parte de la representación simbólica de esta comunidad rebelde. Cruz Salazar (2008) hace hincapié en la influencia que el movimiento zapatista tuvo en las prácticas del *graffiti hip hop* en México. Así, este autor sostiene que jóvenes de la llamada “generación de la crisis” (por su apatía política ante un contexto desolador) tomaron como ícono al movimiento zapatista de los años noventa para expresar rebeldía y protesta frente al neoliberalismo. En este contexto, muchos graffiteros simpatizaron con los ideales de este movimiento revolucionario, de

manera que los proclamados “graffiteros pro-zapatistas” buscaron crear conciencia sobre la situación económica, social y cultural. Las temáticas de los murales se centraron así en contra del racismo cultural, de la pobreza, de la desigualdad de géneros, entre otros temas más¹⁴. Con todo esto, podemos ver cómo la estética zapatista ha calado hondo en otras luchas políticas que reconocen en los derechos indígenas, la reforma agraria y la reivindicación de la mujer puntos centrales de los debates sociales en latinoamérica. En este sentido coincide con la lucha feminista, que también considera el espacio público como un importante frente para socializar sus consignas; abrimos así otra línea de estudios: el lugar del *graffiti* en la lucha feminista.



Figura 8: Piezas realizadas por las integrantes de Bravas. Ciudad Juárez. Año 2020. Fotografía de Sergio Raúl Recio Saucedo.

Respecto a la relación entre *graffiti* y feminismo, trabajos como los de Gonza (2020) reconocen procedimientos tácticos y comunicacionales de las graffiteras cómo recorrer y graffitear la ciudad durante las marchas con el rostro cubierto. La autora señala que, si bien esta acción constituye una estrategia frente a la vigilancia de las cámaras y la Policía, también existe allí “una elección estética que implica el uso de pasamontañas y pañuelos negros y/o verdes, el uso de prendas oscuras, además de, en algunos casos, la desnudez de sus torsos” (Gonza, 2020, p. 29). Del mismo modo, el estudio de Caggiano (2012) coincide

¹⁴ Cabe mencionar que es también en México donde surge el movimiento conocido como Acción Poética, que, aunque es de características disímiles al no centrarse en la lucha política e ideológica, se ha extendido considerablemente en distintos países de Latinoamérica.

en pensar la relación entre el espacio público y el *graffiti* en términos de toma de posesión y posición ideológica, poniendo de manifiesto la politización del mismo en las disputas visuales de género. En la figura 9 vemos el ejemplo de un *graffiti* donde se ve la consigna feminista que pone de manifiesto las tensiones de la sociedad respecto a las intervenciones del espacio público.



Figura 9: Podemos ver en esta imagen un *graffiti* realizado el Día Internacional de la Mujer Trabajadora en Argentina en el año 2021. Fotografía de Laura Dalto (para Revista Colibrí).

Una vez recorridos una serie de referentes del *graffiti* moderno, remitimos a la construcción nacional del género *graffiti* entendiendo que todo lo anterior se ve reflejado también en el *graffiti* de Argentina. Los estudios específicos sobre el género nacional - de los cuales cabe destacar los trabajos de Gándara (2002), Kozak (2004) y Lau (en Lucchini, 2008) coinciden en que estas prácticas construyen pertenencias comunitarias y barriales mediante la expresión de fanatismos¹⁵, donde el fútbol y el rock tienen una presencia predominante. En la figura 10 podemos observar algunas de las manifestaciones más clásicas del *graffiti* argentino. Cabe destacar cómo la convivencia entre el logo de Los Rolling Stone, la banda argentina Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota y escudos de fútbol locales o nacionales, son paisaje común de las ciudades argentinas.

¹⁵ En tal sentido, cabe destacar el ejemplo paradigmático de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, respecto a prácticas en torno a lo escrito como formas de construcción identitaria en determinada comunidad. Para un estudio más pormenorizado ver el trabajo de Boggi, S. (2017). ¿Ciudad o pueblo? Imaginarios sociales y otredades nómades en una ciudad media. *Iuminuras*, 18(45).



Figura 10. En la fotografía podemos observar una esquina con logos de bandas de rock internacionales y nacionales y escudos de fútbol. La imagen fue obtenida de la página web (<https://barrabrava.net/>), en la sección específica de murales.

Sin duda, podemos remitir a variadas menciones en la historia argentina relacionadas con los *graffitis*¹⁶, pero excede los objetivos de esta tesina un análisis tan detallado; sin embargo, podemos decir que lxs autores arriba mencionadxs, coinciden en afirmar que en Argentina el fútbol, el rock y los partidos políticos encuentran en la intervención del espacio urbano un espacio proclive para estrechar lazos o para desafiar a sus contrarios, a partir de la apropiación del territorio a través de textos.

Por último, particularmente en la ciudad de San Carlos de Bariloche, existe una tensión respecto a la apropiación del espacio público de la plaza central de esta ciudad turística: el Centro Cívico. Varixs autores han estudiado esta cuestión; entre ellxs, Barros y Quintana (2020), Barros, Diez, Quintana y Silvestri (2022) y Velásquez (2022). Este último refiere que desde el año 2001 la plaza comenzó siendo intervenida con pañuelos blancos y desde la fecha cada 24 de marzo es repintada¹⁷. También se procede de manera periódica a la pintada de *kultrunes*¹⁸ e intervenciones del monumento al Gral. Roca, que se encuentra emplazado en el centro de la plaza. Diversos sectores políticos denuncian el

¹⁶ Podemos pensar el ejemplo del *graffiti* “viva el cáncer”, en la Quinta de Olivos (Buenos Aires 1952) durante la enfermedad de la referente popular Eva Perón

¹⁷ Los pañuelos blancos son la simbología asociada a la lucha de Las Abuelas de Plaza de Mayo, un grupo de mujeres que reclamaba la aparición con vida de sus hijxs y nietxs desaparecidxs durante la dictadura militar argentina, iniciada el 24 de marzo de 1976.

¹⁸ Los *kultrunes* son la simbología asociada a la lucha del pueblo Mapuche.

hecho como prácticas vandálicas. Esta situación es de importancia para comprender los discursos locales sobre la práctica de inscripciones en el espacio público de la ciudad donde tiene lugar este estudio, que detallaremos en los capítulos del análisis.



Figura 11. Imagen del monumento del Gral. Roca en el Centro Cívico, intervenido por pañuelos y kultrunes. Foto de Nicolas Pousthomis.

De esta manera, hemos observado cómo la historia del género *graffiti* conserva una larga tradición, mayormente asociada a la inscripción de consignas políticas en espacios públicos a modo de protesta, a la vez que constituye una práctica extendida para conformar identidades comunitarias o barriales, casi siempre con un desarrollo estético-performático propio. El recorrido propuesto hace hincapié en las dimensiones ético-estéticas del *graffiti* como género expresivo y estético. Existe, sin embargo, una variación constante del género y una aparición infinita de textos que resignifican constantemente las particularidades del mismo. Incluso podríamos hablar de “*metagraffitis*”, es decir, inscripciones que contienen guiños lingüísticos o reflexiones acerca de la propia práctica, como el ejemplo siguiente en la figura 12:



Figura 12. Podemos ver un *graffiti* realizado en una cortina metálica de un local que reza “No me recisté a pintar esta cortina”. Esta es una de las tantas fotografías que recolecta el *Proyecto Cartele* (2002)¹⁹.

En esta sección, hemos realizado un breve recorrido sobre algunos de los hitos históricos más importantes para la consolidación del género desde una perspectiva situada, con el fin de contar con un marco interpretativo para analizar las manifestaciones del *graffiti* escolar en un aula secundaria de San Carlos de Bariloche. A continuación, presentaremos algunos de los antecedentes más significativos para el estudio del *graffiti* escolar en particular, considerando diferentes investigaciones que han señalado las características centrales de esta práctica, ampliamente extendida en las instituciones educativas.

1.2. Antecedentes: Qué sabemos hasta ahora del *graffiti* escolar

El abordaje del *graffiti* como objeto de estudio tiene como uno de sus pilares fundamentales la investigación de los textos en el espacio público, siendo un punto de partida crucial la relación entre el espacio y lo lingüístico. De esta forma, Landry y Bourhis (1997) acuñaron el término *paisaje lingüístico* en un artículo de sociolingüística urbana, para dar lugar al estudio del uso de la/s lengua/s en el espacio, poniendo atención a las inscripciones textuales públicamente visibles como letreros, carteles, pancartas, *graffitis*, entre otros. Según estos autores, la construcción de las relaciones sociales implica la configuración de los espacios y viceversa. Así, es preciso hacer hincapié en los lazos establecidos con territorios lingüísticos, reflexionando sobre la función social y simbólica del mismo, observando las diferentes composiciones de paisajes lingüísticos estatales, en los que rara vez se da lugar a la libertad de expresión individual. Estos autores resaltan que la función simbólica de este concepto está vinculada con la conformación de pertenencia e identidad.

Del mismo modo Srhir (2019), tomando como objeto de estudio cualquier práctica visible de lenguaje escrito y la interacción a través del signo en el espacio, resalta la necesidad de estudiar las representaciones de la lengua en el espacio público. Dentro de esta línea de trabajos, se destaca la relevancia del entorno escolar como espacio social

¹⁹Proyecto Cartele nace como idea de publicistas que compilaban, desde el año 1996, fotos de carteles y *graffitis* extravagantes. Abrieron su proyecto a quien deseara ampliar el corpus recopilatorio con fotografías, pero con una serie de criterios para ser admitidas: ser tomadas en la vía pública, no aparecer personas y no estar retocadas. Han publicado cinco libros, realizado muestras interactivas y un espacio televisivo en el canal I-Sat. La página web ya no se encuentra disponible; únicamente se mantiene activo el grupo de Facebook de donde fueron obtenidas las fotografías, accesible a través del siguiente enlace <https://www.facebook.com/groups/proyectocartele/>.

donde se producen discursos, a través de los cuales se constituyen y reproducen las ideologías y las actitudes lingüísticas.

Estrechamente relacionado con el mítico artículo de De Certeau, *Caminar la ciudad* (2008), son varios los autores que hacen referencia a la concepción de la espacialidad de un cuerpo que habita un espacio lleno de discursos, y que con su mirada, su caminar y su atravesar esa cotidianeidad, le da unidad y perspectiva. En esta línea, Järlehed y Jaworski (2015) proponen que la circulación, el préstamo, la apropiación y la estilización de diversas formas lingüísticas sean vistas como un sello distintivo de la modernidad tardía, con énfasis en la diversidad, la individualización y el *self-branding*²⁰, es decir, las identidades asociadas a determinado estilo de vida y la semiotización de la vida social. Desde esta perspectiva, el ahora concebido como *paisaje semiótico* -término que utilizaremos de ahora en adelante por ser más acorde a nuestro marco teórico- lejos de ser un objeto estático, está profundamente atravesado por la interacción de quienes lo habitan. Jaworski y Thurlow (2010) complejizan la concepción y describen el paisaje semiótico con el foco puesto ya no en el signo lingüístico, sino en todos los signos semióticos que conforman determinados discursos.

Siguiendo esta línea, también cabe destacar el trabajo de Pennycook (2011), *Spatial Narrations: Graffscape and City Souls*²¹, dado que insiste en comprender el *graffiti* en términos de la confrontación con las autoridades en el espacio público a través de textos que conforman el paisaje semiótico de la ciudad. Esta autora destaca que pensar en términos de paisaje semiótico implica pensar no tanto en sistemas de sentido, sino más bien en actividades que significan: se trata de formas discursivas de producirlo. Lefebvre (2020) también propone el concepto de derecho a la ciudad, pensando en la participación (a contribuir en la producción y construcción del espacio urbano) y su posterior apropiación. Todxs estxs autores han planteado reconfigurar los procesos de urbanización para cuestionar, repensar y replantear el concepto de ciudadanía, tradicionalmente ligado al Estado-Nación (Srhir, 2019, p 9).

En esta línea, también aparecen estudios como el de Verdún (2017), que se centra ya específicamente en el *graffiti* y realiza un estudio etnográfico en torno a grupos de

²⁰ Proceso de gestión y promoción de la propia imagen, como si se tratara de una marca comercial.

²¹ Que puede ser traducido como “Narrativas espaciales: *Graffscape* y las almas de la ciudad.” en un juego de palabras entre *landscape* (paisaje) y la palabra *graffiti*, dando lugar a algo como “graffisaje”.

jóvenes marginalizados, analizando su relación con el movimiento del *hip hop* como eje, con el objetivo de analizar prácticas e identificaciones socioculturales. En este trabajo, se hace hincapié en la manera en que una comunidad pequeña busca dejar su huella en el espacio público.

Ahora bien, a la hora de mencionar estudios referidos al *graffiti* en escuelas, existen distintos autores que han abordado este fenómeno, aunque desde diversas perspectivas. En primer lugar, es preciso mencionar a García Aguirre (2010), quien identifica y analiza los significados que docentes y estudiantes atribuyen al *graffiti* en la escuela media. Su estudio está enfocado en las inscripciones que realizan los estudiantes en una escuela secundaria en Uruguay, desde un enfoque hermenéutico y narrativo. La metodología adoptada es cualitativa exploratoria, y biográfico-narrativa, mientras que las técnicas elegidas fueron la fotografía, las entrevistas en profundidad a docentes y alumnos, y los grupos de discusión. Dentro de sus aportes, contamos con el surgimiento de categorías interpretativas: “el tren” o “machete”²², “el juego”, “la firma”, “la red social”, “el grito”, “la fobia”, “lo político”, “fuera de actas”, “el deporte”, “el hostigamiento”. En este sentido, el trabajo aborda la relación entre las tribus urbanas y el *graffiti*, buscando dar respuesta a interrogantes en torno a lo que motiva la acción de graffitear, por qué los docentes no “ven” los *graffitis* y qué se ha hecho en las instituciones educativas con los mismos. Según esta autora, los *graffitis* buscan marcar territorio en diferentes lugares institucionales, no sólo en sentido físico, sino también simbólico, psicológico y existencial, pues delimitan “lo propio y lo ajeno, el adentro y el afuera, el orden y el caos, lo familiar y lo desconocido” (García Aguirre, 2010, p. 36). Pero además de marcar territorios, los *graffitis* muestran diferentes formas de transgresión: en algunos casos, la búsqueda de mayor visibilidad e interpelación a los potenciales lectores, muestran intereses y preocupaciones de las personas jóvenes que no encuentran su lugar en el espacio institucional escolar. Desde su perspectiva, los intentos institucionales de borrar los *graffitis* muestran dificultades comunicativas dentro de las escuelas, en tanto que los mismos constituyen prácticas discursivas repletas de contenidos sociales significativos, y sus propósitos trascienden la transgresión de normas.

Otro estudio de importancia es el realizado por Blandón Henao, Zapata Herrera, y Orrego Noreña en el año 2016, titulado *El graffiti: formas de comunicación en la escuela*, que tiene como objetivo comprender el sentido que los estudiantes le dan a las

²² Distintas maneras de referirse a textos que se utilizan de manera ilícita para aprobar exámenes.

representaciones iconográficas en una escuela en Colombia. Se trata de un trabajo fenomenológico que basa su análisis en el estudio de los *graffitis* realizados en sillas, puertas, baños y paredes, indagando en torno a los motivos de su realización. Dentro de sus aportes, destaca la concepción del *graffiti* como una forma de expresión de rebeldía, y construcción de identidad mediante el lenguaje. De esta manera, lxs autorxs conciben estas inscripciones como marcas que los jóvenes dejan sobre el espacio y los objetos para dejar su huella como testimonio de que estuvieron allí, lo cual se ve representado a través de su firma y de aquellas cosas que les producen pasión, como sus gustos musicales y sus afinidades deportivas (Henaó, Herrera, & Noreña, 2016). Asimismo, destacan que la creatividad de lxs jóvenes se ve limitada por la institución escolar y sus normas, y piensan el *graffiti* como un espacio donde aparecen nuevas formas de expresión codificadas en nuevos lenguajes y, particularmente, una forma de distraerse, de pasar el tiempo.

Es posible observar que muchas de las investigaciones se centran en las pintadas en los baños -que, según entendemos, tienen particularidades propias-, o bien en las actividades pedagógicas a través del *graffiti*. En una línea de estudios cuya concepción teórica se alinea con la de la presente tesina, podemos destacar algunos que ponen foco en las prácticas de literacidad artística en contextos de marginalidad ²³. Por un lado, Harrop-Allin (2014) realizó un abordaje de las prácticas artísticas y narrativas desde los aportes de la teoría de la multimodalidad. En este caso, se examina cómo los niños utilizan múltiples modos de expresión, como texto escrito, dibujos, fotografías, videos, música, entre otros, para contar sus historias y expresar sus experiencias creativamente. Por otro lado, el trabajo de Pahl (2014) se centra en las prácticas de alfabetización en adolescentes de ascendencia asiática que viven en Inglaterra. Esta autora examinó cómo los adolescentes interactúan con la escritura en sus actividades diarias y cómo la misma se convierte en una forma de expresión artística y de comunicación dentro de sus comunidades a través de diarios, notas, carteles y otros géneros donde se expresan ideas, identidades y relaciones sociales. En su investigación, Pahl (2014) observó que estas prácticas están relacionadas con la educación formal y que la cultura del hogar influye en la forma en que los adolescentes desarrollan sus habilidades de escritura y alfabetización.

²³ También es interesante destacar trabajos como هنارتخد دزای هاگد سانشنايز رب یم ی هتشنوز اه ی بدی ناتسر اه ی (El estudio del graffiti de niñas de secundaria desde el punto de vista de la sociolingüística. Traducción propia del título en inglés) de Sara Jokar, Bahman Zandi, Hosein Rahmani y Ali Reza Gholi Famian; una investigación iraní publicada en persa, de la cual sólo el *abstract* ha sido traducido al inglés. Si bien este trabajo y otros realizados por la misma comunidad académica constituyen un antecedente de importancia para esta tesina, tristemente la barrera idiomática nos impide su lectura y comprensión.

Con todo esto, nos interesa destacar ahora los estudios de Moje (2000) y Poveda (2012), quienes han realizado abordajes en torno a las prácticas de literacidad “no escolares” de jóvenes en la escuela, poniendo en foco la necesidad de reevaluar estas prácticas que pueden ser comúnmente identificadas de manera negativa. Ambas autorxs realizan estudios de caso con observaciones participantes de períodos intermedios. Por su parte, Moje (2000) propone entender el ejercicio de las prácticas de literacidad “no normadas” –entre las que aparece el *graffiti*– como una forma de ejercer una acción transformadora en el mundo social que habitan lxs jóvenes estudiantes que participan de la investigación. Según esta autora, se trata de recursos que no sólo son válidos en su objetivo comunicativo, sino que además y con profunda importancia, construyen un mundo de sentidos, donde la identidad, las prácticas de literacidad y los textos multimodales, entran en una relación dialéctica para construir otro mundo posible que aloja, y hasta tiene como protagonistas a jóvenes que, en otro contexto, son leídos como marginales en términos hegemónico escolares.

Por otro lado, Poveda (2012) contrasta dos tipos de *literacy artifact*²⁴ que construyen el paisaje semiótico de una escuela secundaria en Madrid, con un alto porcentaje de inmigrantes latinos en su matrícula. La comparación de esos artefactos lleva a pensar las diferentes trayectorias escolares y contrapone las prácticas “inapropiadas” o “fuera de lugar”, versus otras consideradas “apropiadas” desde el punto de vista institucional.

La concepción de la geografía social toma en este estudio vital importancia para pensar las distribuciones sociales de las prácticas de literacidad y sus productos o artefactos, y la implicancia en las construcciones de las identidades escolares para lxs estudiantes inmigrantes. En este estudio, el *graffiti* escolar se piensa como un *collage* de diversos artefactos profundamente sociales que forman parte de la acción humana, siendo constructores de sentido y provocando efectos relativamente independientes y no reducibles a los pensados por sus productores originales (Poveda, 2012). La lectura del *graffiti* por parte de los docentes y su relación con las prácticas de literacidad de lxs estudiantes, al tiempo que la puesta en foco de las circulaciones habilitadas y no habilitadas de determinados textos son puntos de partida esenciales para esta tesina.

A lo largo de esta última sección del primer capítulo, hemos revisado los antecedentes de estudio más relevantes para esta investigación. A continuación, en el

²⁴Artefactos de literacidad

segundo capítulo, se presentará el marco teórico constitutivo de la presente tesina, para luego centrarnos en el detalle de las decisiones metodológicas que han permitido el desarrollo de la misma.

CAPÍTULO 2

Conceptos centrales y desarrollo metodológico



Figura 13. En la fotografía podemos ver un pasacalles que se realizó en el marco del Proyecto Bienal del Pasacalle en Buenos Aires en el año 2016.

2.1. Marco teórico

Los textos constituyen objetos semióticos complejos que interactúan de diferentes maneras y en diferentes espacios de nuestro cotidiano en tanto procesos sociales. De esta forma, los presupuestos epistemológicos de las líneas de investigación que revisaremos a continuación apuntan a la comprensión de los textos desde las implicancias con su contexto, desde el inmediato hasta el más amplio, en términos de desarrollo socio-histórico de las prácticas en torno a lo escrito. Dentro de esta perspectiva, se destacan las posibilidades que brinda un enfoque etnográfico, que es precisamente el que adoptamos en la presente investigación.

Para realizar un abordaje preciso del *graffiti* escolar, es necesario problematizar los conceptos clásicos que definen la alfabetización como parámetros según los cuales se considera qué es y qué no es escritura. En la siguiente sección atenderemos a los enfoques

teóricos que guían este estudio: los Nuevos Estudios de Literacidad, la sociolingüística de la escritura y la multimodalidad.

Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad²⁵, que abreviamos bajo la sigla NEL a lo largo de este capítulo, proponen un lenguaje descriptivo para pensar los textos como constituyentes y mediadores de la vida cotidiana (Lillis y Mc Kinney, 2013). De esta manera, uno de los ejes centrales de esta perspectiva, a diferencia de las explicaciones más tradicionales, consiste en abandonar la concepción de literacidad, asociada únicamente a atributos individuales, para considerarla inserta en esferas sociales más amplias en constante transformación.

En el marco de la interacción de diversas disciplinas abocadas a la teoría social, como la sociología, la historia, la antropología, la filosofía, los estudios culturales y los estudios feministas, los NEL surgen para poner de manifiesto la complejidad de ser una persona letrada o alfabetizada, y así comprender el uso del lenguaje escrito en términos de participación en el mundo social, corriendo el foco de las capacidades individuales y mecánicas. De esta forma, “[...] ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros” (Kalman, 2008, p. 120). La lectura y la escritura emergen ahora como actividades moldeadas por prácticas sociales (Street, 2003), dentro de las cuales las personas no son meras reproductoras de convenciones ya existentes, sino “hacedoras de sentido” (Bourne, Franks, Hardcastle, Jewitt, Jones, Kress y Reid, 2004 p. 5). A partir de esto, es posible pensar el *graffiti* escolar como parte de las distintas literacidades que tienen lugar en las instituciones educativas.

²⁵ Es preciso mencionar que el término *literacidad* es una traducción al español del término *literacy*, históricamente identificado con el concepto de *alfabetización*. Esta terminología busca dar cuenta de los procesos sociales en torno a las prácticas de lectura y escritura, al tiempo de separarse de una perspectiva educacional tradicional en términos de falencias y logros. En tal sentido, Kalman (2008, p. 109) hace hincapié en la amplitud del término anglosajón, que se emplea para hacer “referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff y Duffy, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997). Al proponer el término *literacidad* o *letramento* en portugués (Zavala, 2008, Ribeiro, 2003) como alternativa a *alfabetización*, se busca desarmar la concepción de las prácticas de lectura y escritura asociadas a los ideales de desarrollo (Graff y Duffy, 2008)”.

Algunos de los precursores de esta perspectiva teórica iniciada en la década de 1980 fueron autores como Ron y Susan Scollon (2005 [1981]), Brian Street (1984), James Paul Gee (1989), Mary Hamilton, Roz Ivanič y David Barton (1994). Dentro de esta corriente de estudios, Heath (1982) propuso la delimitación de los denominados *eventos de literacidad*, que están arraigados en la vida cotidiana de las personas, son observables y se encuentran en momentos concretos, funcionando así como el punto de partida para observar las interacciones sociales entre lxs participantes. En términos de la autora, se trata de “las ocasiones en las cuales el lenguaje escrito está integrado en la naturaleza de las interacciones, los procesos y estrategias interpretativas de las y los participantes” (Heath, 1982, p. 50).

En trabajos ulteriores, ya a mediados de la década de los 90, Street se enfoca en las *prácticas de literacidad* (Street 1995), con el objetivo de alcanzar un nivel de abstracción mayor y una mirada más global, para acceder así a los conceptos sociales sobre la lectura y la escritura, y los patrones subyacentes a las construcciones de sentido (Kell, 2009, p. 77). También Barton y Hamilton (1998) toman los aportes de estudios anteriores y adoptan como objeto de estudio las *prácticas de literacidad*. Uno de sus mayores aportes es considerar la importancia de la perspectiva etnográfica como un medio para visibilizar las tensiones y acomodamientos. Así, según estos autores, esta mirada permitiría tener una visión a largo plazo en múltiples situaciones y dominios distintos de la vida cotidiana, los patrones de comportamiento social y los aspectos ideológicos que se relacionan con estas prácticas en torno a la escritura y la lectura (Hamilton, Ivanič y Barton, 1994, p. 5).

En una línea similar, Barton (1991) sostiene que las prácticas autogeneradas por los sujetos responden a propósitos social y culturalmente definidos, constituyendo instancias de construcción de identidades menos estructuradas que las prácticas institucionales. Allí, entran en juego habilidades, recursos y saberes que se desplazan, desde el entorno íntimo del hablante hacia entornos con reglas más establecidas (Nordmark, 2017, p. 22, citado en Atorresi y Eisner). Si observamos qué sucede en las instituciones educativas, es posible observar de qué manera las prácticas de literacidad escolares han sido desarrolladas bajo la mirada de la “corrección” y del ideal de progreso como consecuencia de la primera. Sin embargo, según Atorresi y Eisner (2021, p. 7) esto no hace más que esconder “los supuestos culturales e ideológicos que subyacen a una práctica histórica y socialmente localizada”, al tiempo que “excluye a amplios sectores de la población y conlleva una estructuración de identidades ‘deficitarias’ para quienes no se desempeñan exitosamente en relación con las

prácticas de escritura (y lectura)”. Esta nueva concepción nos permite abandonar la idea del *graffiti* escolar como un problema, para considerarlo parte de un entramado de sistemas semióticos que lxs estudiantes utilizan en sus prácticas de literacidad escolares cotidianas.

Otro de los supuestos cuestionados por la perspectiva de los NEL consiste en dejar de pensar al lenguaje como un elemento de comunicación “transparente”. Ahora, adoptan relevancia los sentidos que los hablantes atribuyen a los lenguajes, códigos y prácticas lingüísticas, vinculados a sus propias experiencias personales y trayectorias de vida particulares, y en especial, el modo en el cual los recursos lingüísticos son experimentados en el contexto de construcciones discursivas sobre nacionalidad, etnia y (des)afiliaciones sociales como ejes identitarios (Busch, 2012, p. 19). Es así que, en diversas situaciones, personas y grupos pueden negociar las identidades exigidas o producir identidades nuevas, desplegando lo que Giddens (1995) define como *agencia*. De esta manera, en cada evento de literacidad pueden observarse múltiples supuestos y relaciones intertextuales que se hacen presentes construyendo la identidad (en esa interacción) de las personas participantes, y poniendo en juego sus capacidades de agentividad, como por ejemplo, decidir si se posicionan con cercanía o distancia. Es entonces que las identidades se producen performativamente en cada instancia de escritura en relación con estadios temporales, espacios institucionales y prácticas previas. En el caso del *graffiti* escolar, esa *agencia* está relacionada con percepciones compartidas que podrían entrar en tensión en esta práctica.

Este abordaje de las prácticas de escritura tiene diversas implicancias metodológicas. En primer lugar, al otorgar centralidad a la construcción identitaria, se considera prioritario considerar las perspectivas de lxs participantes y las formas en que categorizan los eventos y los recursos de literacidad. Para esto, autores como Lillis (2013) proponen una articulación de técnicas que combinen las categorías del analista (*etic*) y con las interpretaciones de los escritores (*emic*).

Otra cuestión teórico-metodológica que se hace presente en los NEL es una perspectiva que pone foco en lo local, es decir, entender la literacidad situada en contexto. Las prácticas de literacidad se sitúan de esta manera en un intersticio, es decir, un lugar intermedio entre lo micro y lo macro (Kell, 2009, p. 9), que abre la posibilidad de pensar la relevancia de un contexto más global que incide en uno más situado y viceversa. Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son moldeados por ellas,

por esta razón, considerarlos como eje central de análisis enfatiza la naturaleza situada de la literacidad, en la que todos los discursos existen en un contexto social (Hamilton, Ivanič y Barton 1994, p. 1-2).

Como veremos en la próxima sección, la sociolingüística de la escritura coincide en varios aspectos con los NEL, sobre todo en pensar la relación entre los textos y las condiciones sociales para la producción de sentido, dado que las prácticas están formadas por reglas sociales que regulan el uso y distribución de textos, prescribiendo quién puede producir y tener acceso a ellos. A continuación, nos centraremos en las nociones teórico-conceptuales aportadas por la corriente de la sociolingüística de la escritura, que se complementa y complejiza con la perspectiva desarrollada en esta sección.

Sociolingüística de la escritura

Como ya observamos, las interacciones en torno a lo escrito emergen a partir de las diversas relaciones sociales entre las personas y el entorno en que se producen. En dichas interacciones, subyacen relaciones de poder generales y particulares que impactan en el modo en que emergen los textos escritos en tanto objetos sociales, cuyos sentidos y percepciones pueden ser diversos. Al hacer foco sobre las diferentes acciones sociales que involucran textos escritos, se abre el panorama de lo que implican los mismos en la vida cotidiana de las personas. En esta línea, Lillis (2013) reflexiona respecto a la “necesidad de considerar las formas específicas y a menudo no reconocidas en que los textos escritos median la forma en que se organizan los propósitos y necesidades de las personas” (p. 7). Resulta entonces que el lenguaje escrito no es solo una “transcripción” del lenguaje oral, sino que tiene sus lógicas y variaciones particulares, por lo que surge la necesidad de desarrollar herramientas analíticas pertinentes para dar cuenta de ello.

Lillis y McKinney (2013, p. 424) sostienen que tanto “escribir” como “la escritura” (lo que la gente hace y produce mediante la misma y las características de la inscripción, como tipología, caracteres, colores) constituyen y median la vida cotidiana de las personas a través de un paisaje semiótico²⁶ social. En este sentido, Blommaert (2005) señala la importancia de ver los textos en tanto “economías de literacidad”, donde los recursos lingüísticos operan en términos de estratificación según su función y valor social.

²⁶ Al final de este apartado ahondaremos en este concepto.

No hace falta recordar que, en la última década, el avance de las redes sociales ha transformado profundamente la circulación de los textos escritos: las prácticas de escritura han impregnado nuestra vida cotidiana, impulsando la reflexión sobre las mismas y dando un fuerte impulso a las ramas disciplinares que se encargan de su estudio. Se trata de tener una percepción cada vez más sofisticada del lenguaje escrito como objeto semiótico y conjunto complejo de prácticas. Como señala Blommaert (2012, p. 23), es necesario una precisión mayor en términos de literacidad, porque las condiciones y los modos de producción se han transformado, creando nuevas formas de inequidad en el acceso a la infraestructura de lo escrito. Esta línea teórica considera importante poder describir los repertorios individuales como una colección dinámica de recursos semióticos específicos. Las elecciones de las cuestiones formales están estrechamente relacionadas con la función social que realizan, es una relación de forma-función: una forma X performa una función Y.

En este marco, otro supuesto acerca de la lectura y la escritura en la modernidad es que se trata de una actividad solitaria e individual. Sin embargo, con el desarrollo de las redes sociales y la web 2.0, aparece en primer plano el desarrollo de los espacios informales donde ciertas variantes tienen una circulación más extendida, en contraste con las tendencias hegemónicas escolares. Interesa pensar entonces que el *graffiti* escolar constituye una práctica analógica atravesada por las lógicas de la comunicación de jóvenes insertos en una socialización lingüística digital. Según Blommaert (2012, p. 19) en un mundo globalizado donde todo está en constante cambio el ‘saber cómo escribir’ es una cuestión muy compleja de realizar. Lo novedoso de esta perspectiva es comenzar a pensar los textos como objetos sociales que se van modificando en su producción y recepción, lejos de permanecer estáticos. Aparecen entonces negociaciones o “cambios de código”, donde las diferentes trayectorias y orígenes generan diferentes efectos en la construcción textual y colectiva de los textos. Algo imposible de ignorar.

Para entender de qué hablamos cuando nos referimos al lenguaje escrito, Lillis y McKinney (2013) definen una serie de características distintivas a la hora de pensar los “objetos escritos”, que pueden resultar obvias pero necesarias. En primer lugar, estos implican la inscripción, es decir, la realización de marcas o signos de algún tipo. Segundo, tienen una naturaleza semiótica, es decir, utilizan símbolos y signos históricamente situados, incluido el lenguaje verbal, tratándose de un lenguaje material por naturaleza, realizado a través de diferentes tipos de herramientas que se relacionan con prácticas

históricas situadas y la disponibilidad de recursos. Por otra parte -como veremos en la sección siguiente-, se trata de fenómenos multimodales, con el potencial de cumplir un amplio abanico de funciones sociales y comunicativas. Y por último, constituyen prácticas sociales, lo que implica que están intrínsecamente relacionados con otras actividades y propósitos y, por lo tanto, vinculados estrechamente con relaciones de poder, que responden a diversas necesidades e intereses (Lillis y McKinney, 2013, p. 424-425). En el *graffiti* escolar puede encontrarse cada uno de estos aspectos y pensarlo en estos términos nos permite considerar algunas de sus características de manera más situada y en relación con implicancias sociales amplias en la comunidad en la que se inscribe.

El desarrollo de repertorios para realizar textos escritos está estrechamente relacionado con el contexto sociocultural en el que nos movemos, por lo que cuestionar cuáles y de qué dependen las posibilidades de acceso a estos repertorios se torna fundamental para desarmar patrones de distribución desiguales. Estos “recursos y convenciones”, según Lillis (2013), conforman la norma de lo que está permitido o no en la escritura, delimitando autores y lugares para hacerlo. Estas reglas operan de manera implícita pero poderosa, ejerciendo límites entre lo aceptable o no para determinados usos de la escritura (Lillis, 2013, p. 2). Históricamente la lengua escrita ha tenido (y tiene) un prestigio relacionado con el capital cultural que implica “ser o no alfabetizado/letrado”. Como ya mencionamos en relación a las instituciones educativas, los parámetros de corrección e incorrección atribuidos a la escritura invisibilizan las negociaciones de capital cultural que se dan en los intercambios lingüísticos a través de la lectura y la escritura.

En este contexto, es preciso desnaturalizar las condiciones desiguales de acceso a la alfabetización a partir de considerar los factores anteriormente mencionados como el punto de partida para la producción de textos, que no depende únicamente de la disponibilidad de materiales escritos para garantizar el acceso a los mismos y a la escritura en sí. De esta forma, Kalman (2003-2005, citado en Atorresi y Eisner, 2021, p.116) distingue entre tres factores cruciales: las condiciones sociales para el aprendizaje de la cultura escrita, la presencia física de materiales de lectura y escritura, y la infraestructura disponible.

Con todo esto, para comprender la relación que establece el *graffiti* con otros tipos de escritura y, a la vez, con los actores sociales que entran en contacto con él, es necesario comprender que todo acto de comunicación, junto con los recursos utilizados y los juicios

que recaen en él, son socialmente preexistentes (Lillis, 2013, p. 2). Las formas en que un texto y sus recursos se relacionan con comunidades, prácticas y valores específicos dependen de la forma en que estos median con los propósitos y las necesidades de las personas (Lillis, 2013, p.7). Es entonces que podemos interrogar esta práctica en términos de “por quién [es realizada] y con qué consecuencias” (Lillis y McKinney, 2013, p. 423) para entender así al *graffiti* como objeto semiótico complejo.

Para nuestra investigación nos interesa retomar tres conceptos de la lingüística clásica, desde la presente perspectiva: *comunidad de habla, discursiva y de prácticas*. Estos conceptos permiten interrogar los recursos utilizados por lxs estudiantes, visibilizando los diversos tipos de lenguajes como parte del repertorio de recursos al que tienen acceso las personas en una instancia específica de escritura. También nos permiten interrogar al *graffiti* escolar en términos de la gama de actividades y propósitos que son mediados por discursos establecidos a lo largo del tiempo como intrínsecos a esas actividades (lo que nos permitirá pensar los consumos culturales y las redes de relaciones en las cuales se insertan). Y por último, permite pensarlo en tanto práctica situada, ya que se considera que las personas escriben como parte de otras actividades y que la familiaridad con determinados tipos de escritura generalmente se logra a través de un contacto regular con estos (Lillis, 2013, p. 8).

Como señalamos, comprender la diversidad de posibilidades de la práctica del lenguaje escrito deja entrever las diferentes trayectorias sociales, que es imprescindible tener en cuenta para evitar caer en supuestos normalizadores donde la injusticia y la opresión pueden pasar desapercibidas y continúan reproduciéndose (Blommaert, 2012). Al develar la naturaleza de esas diferencias, que tienen consecuencias en las posibilidades de reproducción social y económica de las personas, comprenderemos mejor el entramado social donde esas prácticas emergen. La sociolingüística de la escritura propone que, apoyándose en los supuestos compartidos acerca de los usos de determinados elementos (desde estilos tipográficos hasta partículas léxicas), la construcción identitaria reside en “las relaciones intersubjetivas de igualdad y diferencia, autenticidad y falsedad, poder y desvalorización que se actualizan durante la producción semiótica al concebir la identidad como inherentemente relacional” (Atorresi y Eisner, 2021, p. 9-10). De esta forma, la escritura se entiende como un espacio en el que las identidades se realizan performativamente, actualizando o subvirtiendo identidades ya consolidadas. Surge entonces el interés por los llamados “textos marginales”, donde las variantes vernáculas de

escritura coexisten y tensionan los regímenes de literacidad de las instituciones centralizadoras, ofreciendo otras posibilidades de inscripción identitaria (Atorresi y Eisner, 2021, p. 9- 10). De estos estudios se desprende el análisis de la identidad en la escritura y el concepto de *indexicalidad*, entendido como el vínculo semiótico entre las formas lingüísticas y los sentidos sociales (Bucholtz y Hall, 2005).

Con todo esto, es posible observar que la sociolingüística de la escritura mantiene los supuestos descriptivos de la sociolingüística clásica, y así como toma en cuenta las variantes sociales y las trayectorias personales de las personas para poder entender las elecciones lingüísticas, también se enfoca en la materialidad de esas elecciones que aparecen presentes en la escritura, desde selecciones ortográficas hasta soportes y materiales de inscripción. De esta manera, considera la historia de uso, el material, la tecnología y los recursos y convenciones relacionados con los textos. Esta nueva perspectiva analítica sobre el lenguaje escrito, busca “hacer declaraciones específicas sobre los elementos constitutivos concretos para la creación de significado que faltan o no están suficientemente desarrollados (Blommaert, 2012, p. 22). Asimismo, hace hincapié en las interacciones en torno a lo escrito, analizando los marcos de participación (Goffman, 2006 [1974]), la manifestación de las ideologías lingüísticas que intervienen en relación con las diversas formas de escritura habilitadas para determinadas personas (Irvine y Gal, 2000) y la negociación de los roles de escritura como componentes que contribuyen, a largo plazo, a la sedimentación de identidades perdurables (Eisner, 2018; Larson y Maier, 2000) que, como vimos en la sección anterior, pueden cambiar en contextos disímiles.

El foco está puesto en torno a quién escribe, cuándo, cómo y dónde. En el caso de los *grafittis*, podemos pensarlos como textos que parten de marcas e inscripciones desarrollados en los márgenes de una centralidad ocupada por otros tipos textuales hegemónicos. Es preciso entonces comprender de qué manera las características que se desprenden de estas inscripciones están influenciadas por los parámetros anteriormente mencionados. Blommaert (2012, p. 8) afirma que los materiales y la infraestructura para la escritura hacen a la diferenciación de acceso a la misma, es decir, pueden implicar una ventaja o desventaja en escenarios de desigualdad. Por esto consideramos de suma relevancia el aporte de la perspectiva de la multimodalidad para pensar cómo, o con qué se puede construir significado en la escritura y de qué manera están contruidos los textos en tanto objetos semióticos complejos.

Multimodalidad

Como se ha señalado a lo largo de esta sección, el estudio del *graffiti* requiere un abordaje que dé cuenta de los procesos sociales en los cuales aparecen los textos como unidades complejas y de los recursos que se ponen en juego en los mismos; es decir, no una comprensión de los signos aislados, sino sobre el conjunto de signos leídos todos a la vez en un contexto sociohistórico determinado. Es por eso que a continuación abordaremos algunas nociones aportadas por la teoría de la multimodalidad que reflexionan sobre las distintas formas que pueden adoptar los textos -además de la oral y escrita- ampliando así los conceptos de signo y texto de la lingüística clásica.

En un estudio sobre la circulación de lo escrito y lo multimodal en aulas de escuela secundaria (Bourne *et al.*, 2004, p. 2) definen el *modo* como aquel recurso modelado culturalmente para producir sentido. Lo *multi* refiere a que nunca hay un solo modo ocurriendo, sino que son varios modos ensamblados significando a la vez. La *multimodalidad* propone que los textos son producto de los múltiples elementos semióticos que despliegan diversos potenciales de sentido. Es decir, no sólo son importantes las dimensiones léxica y sintáctica del lenguaje, sino el emplazamiento, la tipografía, el gesto corporal, el tono de voz y otros *modos* que son seleccionados por los hablantes para potenciar determinados significados por sobre otros: se trata de “concebir (la) interacción entre los modos como un proceso semiótico complejo” (De Luca y Godoy, 2018, p. 173). Es decir, el hablante escoge el modo que prefiere para potenciar el significado que desea, a través de la variedad de opciones que la cultura que habita le otorga, construyendo una forma de estar en el mundo, y por lo tanto, performando identidades mediante textos. Es posible graficar esta concepción teórica mediante el *graffiti* de la figura 14, donde podemos observar cómo es posible performar diferentes identidades lingüísticas a través de, por ejemplo, una elección tipográfica.



Figura 14. En esta imagen vemos un *graffiti* realizado por Banksy, quien con una tipografía del estilo *graffiti hip hop* escribe “Este es mi acento de New York.” Abajo, más pequeño y con tipografía *Times New Roman* (asociada a textos más formales), puede leerse “Normalmente escribo así” (traducción propia).

Ahora bien, los principales estudios desde la perspectiva multimodal han planteado como eje central la construcción de sentidos en la escuela, considerando las tensiones entre los modos institucionales, las lógicas personales y los consumos culturales de lxs estudiantes. En este contexto, en muchos casos el aula puede significar un espacio de conflicto y tensión signada por la relación con los tiempos de aprendizaje, el diseño arquitectónico y las lógicas de la organización de la clase, así como la toma de la palabra, el silencio y los movimientos corporales que están determinados desde una lógica vertical altamente institucionalizada (Bourne *et al.*, 2004, p.14). Como vimos en las secciones anteriores, las disposiciones hegemónicas escolares han colocado las formas de la lengua escrita en un lugar estándar. Las tres perspectivas del marco teórico de esta tesina consideran el texto no ya como un objeto, sino como un evento social y comunicativo con un significado propio (De Luca y Godoy 2018, p. 180), lo que nos permitirá analizar los *graffitis* escolares contemplando la complejidad del contexto en el cual son producidos y recepcionados, y mediante el cual actualizan su significado los recursos puestos en juego. Los patrones consistentes del cambio en las relaciones sociales y las formas comunicacionales de la escolaridad adquieren relevancia en este abordaje, y observar el *graffiti* escolar y las elecciones modales en él presentes, nos permite encontrar pistas para comprender los supuestos sobre los que se basan las relaciones escolares. Como sostienen los autores (Bourne *et al.*, 2004), los discursos sobre los supuestos escolares y las elecciones modales están intrínsecamente relacionados:

[...] cada elección modal hace al significado y realiza un discurso específico a través de los tantos que están activos en la escuela. Por dar un ejemplo, cómo se

valora el trabajo de los estudiantes se aloja en un discurso específico sobre ‘lo que significa ser estudiante’ (Bourne *et al.*, 2004, p.22).

El *graffiti* manifiesta aquí las tensiones existentes en las negociaciones por la construcción de sentido entre docentes, institución y estudiantes. Cada elección modal hace al significado y realiza un discurso específico a través de los tantos que están activos en la escuela (Bourne *et al.*, 2004). La multimodalidad aporta una “lectura semiótica” con énfasis en el sentido y en las distintas formas en que se realizan y se comprenden culturalmente los signos (Bourne *et al.*, 2004, p. 2), es decir, que suponen entendimientos compartidos entre productores y receptores (Kress, 2009) que permiten la inteligibilidad de esas inscripciones. Es por ello que, para esta perspectiva, resulta de suma importancia la percepción de lxs estudiantes: qué signos están ahí para ser leídos, transformados y (re)hechos por ellxs; cómo se posicionan ante ellos y le dan significado, como grupo y como individuos con diferentes trayectorias (Bourne *et al.*, 2004, p.36).

Para pensar estas relaciones, siguiendo a estos autores, la dimensión de *agentividad*, mencionada más arriba, nos permite visibilizar las tensiones entre la capacidad de producir textos con un objetivo determinado y las restricciones sociales que pueden aparecer para reconocer los sentidos construidos socialmente. A partir de este concepto y en consonancia con la perspectiva de la multimodalidad, es posible observar las tensiones existentes en la producción de sentido en la sociedad, como también las formas activas en que lxs estudiantes se relacionan con los *graffitis* escolares y otras prácticas de literacidad, poniendo el foco en las posibilidades de (re)significar los objetos letrados en la escuela. Todo esto puede complementarse además con la noción de *affordance* (Gibson, 1979), que refiere a las posibilidades de acción materialmente plausible en la producción textual. En esta intrincada relación de mundos de significación, la trayectoria personal y la postura discursiva inciden en la elección de determinados signos para la producción textual. Si pensamos el *graffiti* escolar en términos multimodales, podemos rastrear algunos modos altamente tipificados social y culturalmente, es decir, con una especialización funcional. En los mismos, aparecen formas de representación que contienen aspectos análogos o traducibles y otros que guardan un potencial de representación exclusiva, ya que, tal como señalan De Luca y Godoy (2018, p.179) el amplio potencial de significado de los modos depende de las intenciones de los sujetos productores de signos. Lxs hablantes tienen la capacidad de recrearlos en tanto constituyen elementos que se construyen y reconstruyen de diversas formas en contextos determinados y objetivos particulares (De Luca y Godoy,

2018, p. 183). En esta línea, la identidad se construye partiendo de la apropiación de modos semióticos y el despliegue de recursos multimodales, y entra en estrecha relación con las posibilidades de agencia en el entorno escolar.

La re-agentividad involucra, de esta forma, la redistribución de las capacidades para dar sentido al trabajo en el aula (Bourne *et al.*, 2004, p. 14). En este sentido, la comunicación multimodal se conforma por las agentividades sociales de todos los participantes del contexto inmediato de la escuela, pero también por esas fuerzas “remotas” -aunque no por eso menos potentes-, propias de la institucionalidad escolar (Bourne *et al.*, 2004, p. 13-14). La multimodalidad sirve entonces para pensar cómo ese poder es disminuido, aumentado o re dirigido a otros niveles del sistema. Particularmente, es el aula el espacio donde la comunicación adopta otros modos, además del lenguaje hablado y escrito, como los gestos, la mirada, la postura y el despliegue de diversos objetos visuales que son cruciales para construir significado. En este marco, se torna relevante el análisis del *evento*, como vimos en el inicio de este marco teórico en la sección que aborda los NEL, o lo que Schefflen (1973) llama *customary acts*: “actos que suceden en un contexto particular en un momento particular y que tienen una función establecida” (citado en Bourne *et al.*, 2004, p. 118).

Para finalizar, es posible destacar que hacer hincapié en el espacio en el que los eventos suceden, en nuestro caso, específicamente el aula, considerando no sólo los intercambios orales y escritos entre docentes y estudiantes, sino también el uso de los gestos, las imágenes en las paredes, entre otras construcciones de significado, contribuye a amplificar la mirada sobre lo que sucede. De esta forma, desde los micro intercambios en el aula, hasta las decisiones macro de políticas institucionales son constitutivos en las maneras en que los distintos tipos de textos adoptan determinadas formas en ese espacio en específico. Una perspectiva multimodal nos aproxima a comprender todo un mundo de signos que da expresión a voces que no se manifiestan de las maneras canónicas en el discurso del contexto escolar; al tiempo que nos permite investigar los *modos* que utilizan lxs estudiantes para construir las interacciones en clase, entre pares y con docentes, a través del *graffiti* escolar.

Finalizando la presentación del marco teórico de este trabajo, procederemos a detallar a continuación las decisiones metodológicas y los supuestos epistemológicos que orientan la producción del corpus y el consiguiente análisis.

2.2. Metodología

En este estudio proponemos un abordaje situado y microanalítico de las prácticas de literacidad no institucionalizadas en el marco de los procesos de escolarización, para dar cuenta de las formas en que se van moldeando los modos de participación de lxs estudiantes en la comunidad escolar. De acuerdo con Rockwell (2000), lxs jóvenes se vinculan estrechamente -aunque de forma implícita- con la estructura social que impera en la institución y con las prácticas delineadas por el curriculum escolar. En este marco, la pregunta central al construir la metodología fue “¿hay algo que de otra forma no hubiera sido visible?” (Bourne *et al.*, 2004). En línea con el encuadre teórico del proyecto, para la investigación se adoptó una metodología etnográfica, que abarca tanto los textos como las interacciones sociales en torno a ellos, y que privilegia los puntos de vista de lxs propixos participantes para la elaboración de categorizaciones.

Se entiende en esta tesina que las decisiones metodológicas surgen a partir de una posición epistemológica donde es de cabal importancia el desarrollo de herramientas específicas para las investigaciones sobre literacidades. La subjetividad de quien investiga no debe ser negada sino integrada como una arista más de la producción de conocimiento social.

Buscamos amplificar la mirada sobre lo que sucede y edifica todas las realizaciones de sentido a través de poner el foco en el espacio en los que los eventos suceden -en nuestro caso, específicamente el aula- considerando no sólo los intercambios orales y escritos entre docentes y estudiantes, sino también el uso de los gestos, las imágenes en las paredes, entre otras construcciones de significado. De esta forma, desde los micro intercambios en el aula, hasta las decisiones macro de políticas institucionales son constitutivos en las maneras en que los distintos tipos de textos adoptan determinadas formas en ese espacio en específico.

El trabajo de campo estuvo circunscripto a un curso de una escuela secundaria urbana de la ciudad de San Carlos de Bariloche, a causa de entender que el estudio de caso permitiría una aproximación en profundidad a comunidades y prácticas en la zona. Se produjeron distintos tipos de datos a partir de múltiples métodos de relevamiento: observación participante de clases, entrevistas semi-estructuradas y registros fotográficos de inscripciones.

Además de las producciones fotografiadas en los espacios escolares se obtuvieron producciones generadas por lxs estudiantes en forma espontánea durante la realización de las entrevistas. También se realizó una entrevista a la directora de la institución y realizamos una actividad al final del ciclo de observaciones participantes con lxs estudiantes. La misma no quedó sistematizada en el corpus de datos producido, pero fue de suma importancia para mostrar parte de nuestro estudio e incluir en el proceso a las personas participantes.

Los resultados aquí expuestos son la condensación de un proceso de análisis profundo, del cual únicamente se da cuenta en términos de las categorías desarrolladas a partir del Capítulo 3, pero a las cuales se llegó mediante la utilización de herramientas propuestas por el marco teórico, es decir un corpus monitor, el cual no se despliega minuciosamente en esta tesina. Cabe destacar que este proceso de investigación se apoya en una investigación anterior con perspectiva sociovariacionista (Adamo, 2018)²⁷.

Descripción del sitio de investigación

El trabajo se desarrolló en la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) Número 132, ubicada en el barrio 10 de Diciembre, en los límites de lo que se conoce como “el alto” de Bariloche²⁸, asociado a las clases más bajas, y “el centro”, asociado a las clases media y alta, además de a la concentración turística²⁹.

²⁷ El estudio anterior (Adamo 2018) se realizó desde una perspectiva de variacionista clásica, y se llegaron reflexiones que apuntan a mostrar cómo las prácticas de lectura y escritura construyen identidad y delimitan territorio. Los consumos culturales marcan variaciones en el uso del inglés, la incorporación de emojis y las duplicaciones consonánticas, además de algunos cambios en grafías (c por k, por ejemplo). Esto apunta a una similitud del lenguaje utilizado en medios digitales. El estudio se detiene particularmente en la utilización de palabras soeces como formas de conformar una identidad lingüística antinómica y prestigiosa en ese grupo social.

²⁸ San Carlos de Bariloche se encuentra ubicada al oeste de la provincia de Río Negro y cuenta con aproximadamente 146.000 habitantes (de acuerdo al Censo 2022), sin contar el afluente relacionado al turismo que moviliza a miles de personas trabajadorxs golondrina y turistas durante todo el año (trabajadorxs golondrina y turistas).

²⁹ Para comprender la distribución simbólica en la cual se inserta la escuela donde realizamos la investigación, recomendamos una serie de estudios comentados a continuación. Verdún (2017) refiere al entramado sociocultural de la ciudad con dinámicas sociales en permanente circulación debido a diversos factores tanto sociales y políticos como económicos. En relación con esa distribución, Núñez (2011) señala la poca cohesión social entre sectores que presentan múltiples formas de pertenencia desigual. Kropff (2001) señala la existencia de una representación tripartita del espacio urbano barilocheño: el Centro se concibe como el espacio de trabajo, el lugar público, el espacio visible a los turistas, mientras que los Kilómetros como el espacio residencial de los “pioneros” europeos y de las clases altas. Por su parte, el Alto se construye como una zona marginal, cargada de prejuicios y de connotaciones discriminatorias que están asociadas a la pobreza, la criminalidad, y la xenofobia y el racismo. De esta forma, se excluye la heterogeneidad empírica de la ciudad, reduciéndola a una división tripartita del territorio. (citada en Chávez, 2023, p.12)

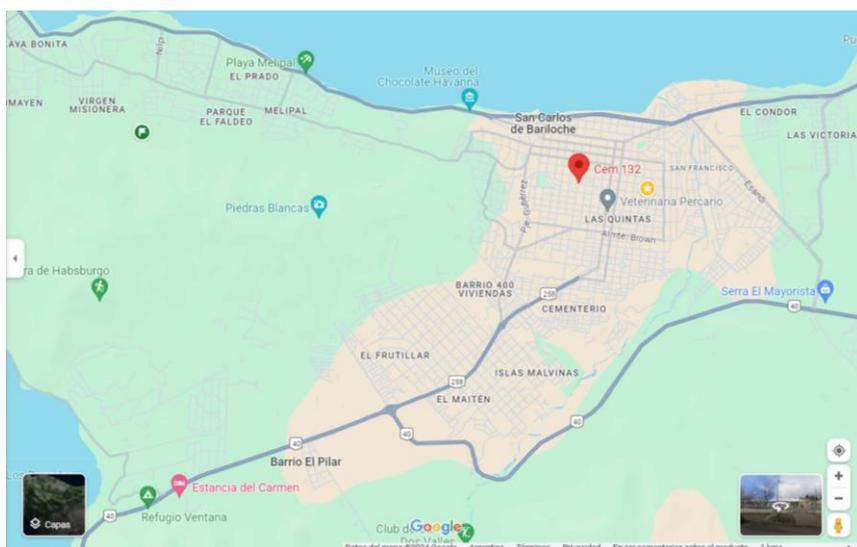


Figura 14 Mapa de la ciudad. El marcador rojo indica la ubicación de la escuela. Al norte se encuentra “el centro” y al sur “el alto”. Imagen de Google Maps.

La escuela es de gestión pública y tiene una orientación de Bachiller en Economía y Administración. En cuanto a las características de la población que asiste a la misma escuela, en conversaciones personales con la directora del establecimiento y con el referente del taller de muralismo (que llamaremos Rodolfo), coinciden en afirmar que la realidad socioeconómica de las familias hacen que las personas adultas trabajen muchas horas, dejando a lxs estudiantes muchas veces sin referentes adultxs presentes. Respecto a la conformación demográfica, la directora no duda en afirmar que:

Son de muchos barrios, pero en general viven cerca. Hay muchos que vienen caminando, hay muchos que son del [barrio] 10 de diciembre, hay muchos que son del Sara María Furman, pero también vienen del Frutillar, vienen de Unión, vienen “del centro”; tenemos como 30 barrios -fácil- diferentes, y son 246 pibes nada más. No son tantos. Estamos muy diseminados. No son de este barrio necesariamente³⁰.

La escuela se encuentra cercana a otros establecimientos educativos e instituciones estatales de diferentes niveles, desde inicial a universitario, y otros organismos estatales (en las inmediaciones se encuentra, por ejemplo, el Escuadrón N° 34 de Gendarmería Nacional): el jardín de infantes público N° 56 en frente, junto a la escuela primaria pública N°185, la escuela secundaria técnica Antu Ruca a la vuelta, la escuela primaria pública N°273, la escuela primaria religiosa de gestión privada, María Auxiliadora. Además de una

³⁰ Durante la entrevista preguntamos por las situaciones conflictivas que atravesaban el espacio escolar: “Cuando los dos son del mismo barrio y se reconocen los grupos familiares, ahí hay enfrentamientos y vienen a la escuela los enfrentamientos.” Hemos encontrado noticias relacionadas con un hecho violento (un joven acuchillado) fuera de turno y en la calle frente a la escuela, y una nota de la vicedirectora refiriendo a las situaciones de precariedad que vive la escuela en términos de violencia hacia el estudiantado. Por fuera de esta situación, no hemos asistido a ningún otro tipo de hecho similar.

de las aulas destinada principalmente a la carrera de teatro de la Universidad Nacional de Río Negro. Cabe destacar que en el mismo edificio conviven otras dos instituciones además de la ESRN N° 132: La ESRN N°105 con orientación en Lenguas (en el turno vespertino) y la ESRN N°104 Escuela de Jóvenes y Adultos (en el turno nocturno). Como se verá más adelante, la coexistencia de las tres instituciones da características particulares al paisaje semiótico del establecimiento.

La selección de la escuela se basó en criterios de accesibilidad, considerando que los docentes no tuvieran una vinculación previa con la Universidad ni el equipo de investigación al que pertenecemos, para evitar la superposición de roles y vínculos de trabajo conjunto. Para el ingreso a campo, nos contactamos en primer lugar con la docente a cargo de las materias de Taller de comunicación y Lengua (a quién nos referiremos como María), y luego con el equipo directivo, a quien le presentamos las notas correspondientes. Tal como surgió durante la entrevista que realizamos con directivxs, la escuela seleccionada tiene una política de apertura a los proyectos surgidos en el marco de la universidad, lo que aseguraba una buena predisposición del equipo docente para realizar una observación participante con estadía prolongada. La institución solicitó presentar un proyecto, explicitando los alcances de la investigación, y además se realizó una nota pidiendo autorización para realizar los registros audiovisuales y comentando someramente a padres, madres y tutores de lxs estudiantes sobre el proyecto. Esto permitió el inicio del trabajo de campo.

A lo largo del trabajo de campo se sumaron otras docentes que compartían las clases en pareja pedagógica, la docente de Historia (a quien nos referiremos como Helena) en el Taller de Comunicación y la docente de Geografía (a quien nos referiremos como Noemí) en el Taller de Educación Sexual Integral.

Métodos de Producción de datos

Nuestro corpus abarca tanto las inscripciones en el mobiliario escolar como las interacciones sociales en torno a ellas, y que privilegia los puntos de vista de lxs propixs participantes para la elaboración de categorizaciones. La codificación propuesta busca articular categorías elaboradas por las investigadoras a partir de estudios previos (*etic*) y formulaciones producidas por lxs propixs participantes durante las observaciones y/o las entrevistas (categorías *emic*). El análisis de la información sigue los lineamientos del

método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Este trabajo fue diseñado de acuerdo al concepto de *diseño flexible*, con un enfoque cualitativo con miras a realizar un estudio descriptivo y no prescriptivo de la realidad a conocer. Para la investigación una de las cuestiones centrales fue la posibilidad de poner a prueba instrumentos metodológicos novedosos: se construyeron instrumentos de indagación específicos para la misma.

En primer lugar, y en relación con el primer objetivo específico de esta tesina, es decir, para identificar y describir los recursos semióticos desplegados por lxs estudiantes en el *graffiti* escolar, se realizó un registro fotográfico de escrituras en el espacio escolar y también de las producidas durante las entrevistas, que se sistematizaron y conforman un corpus de 97 fotografías. Se fotografiaron los pasillos y las aulas donde realizamos las observaciones, el patio, los pasillos y los exteriores de la escuela.



Figura 15. Una de las 97 fotografías que conforman el corpus de imágenes realizadas en la escuela para esta investigación.

En segundo lugar, las observaciones³¹ se hicieron en el marco de las clases a cargo de la misma docente María: los días jueves en el marco del Taller de Comunicación junto a la docente Helena, de Historia y los días viernes en dos módulos, el primero dedicado al Taller de ESI, junto a la docente Natalia , y el segundo dedicado a la materia Lengua, dictado únicamente por la docente María, de Lengua, con quien establecimos el lazo más fuerte. Las expectativas respecto a la observación participante fueron superadas ampliamente: la entrada a campo comenzó el día 26 de abril de 2019 y realizamos 12

³¹ Antes de la inserción en campo, realizamos un Protocolo de observación , tomando como referente el Protocolo para las observaciones WiSP de Leedham, Lillis, & Twiner (2021) y el protocolo del Proyecto de Investigación PICT 2016-1774. Esta guía de observaciones fue pensada en términos de un diseño flexible, con el objetivo de orientar las observaciones y aprovecharlas al máximo.

observaciones hasta el día 4 de julio. Las observaciones fueron registradas en video y audio y se obtuvieron alrededor de 18 (dieciocho) horas de grabación. En las figuras 16 y 17 pueden verse dos tipos de registros, el primero con la cámara del proyecto, con lente normal, y el segundo con un lente “ojo de pez”, que permite una visión más periférica pero con menor detalle. En las esquinas izquierdas superiores puede verse el ejemplo de la metadata utilizada.



Figura 16. Captura de pantalla del registro audio visual de una de las observaciones realizadas con la cámara del proyecto de investigación de la universidad.



Figura 17. En esta imagen podemos ver otra de las observaciones grabadas en audio y video pero esta vez con un lente “ojo de pez”

En tercer lugar, se realizaron 4 (cuatro) entrevistas grupales luego de las observaciones participantes. Lxs estudiantes fueron divididos por lo que consideramos afinidades, y que coincidía con la distribución de lxs estudiantes en el aula. Planificamos 30 (treinta) minutos por entrevista aproximadamente y decidimos únicamente grabarlas en audio, ya que la cámara había demostrado generar resistencia y queríamos generar un clima lo más distendido posible. Además de las preguntas para la interacción verbal, en las entrevistas se utilizaron fotos de producciones autogeneradas en entornos escolares y espacios públicos para suscitar las evaluaciones de lxs entrevistadxs. Por otro lado, se habilitó la posibilidad de que lxs estudiantes realizarán inscripciones de manera espontánea, colocando hojas blancas tamaño A3 y marcadores a su disposición sobre las mesas; de este modo, se obtuvo un corpus no previsto de producciones autogeneradas³². Como podemos observar en la figura 18, se asimilan bastante a las inscripciones producidas en las mesas del aula (figura 15) pero en ninguna aparecen temas tabú como sexualidad o palabras soeces, tema que desarrollaremos en el análisis. Las entrevistas han sido transcritas y ha quedado registro fotográfico y originales en papel de las escrituras producidas por lxs estudiantes durante las entrevistas.

³² Así como el entrevistador Clearance se sentó en el piso para entrevistar a León (Labov 1985), se trataba de habilitar el espacio “escritura” para todas las personas involucradas en ese evento de literacidad “entrevista”, y desarmar algunas de las situaciones asimétricas de poder presentes en la misma (Guber, 2005).

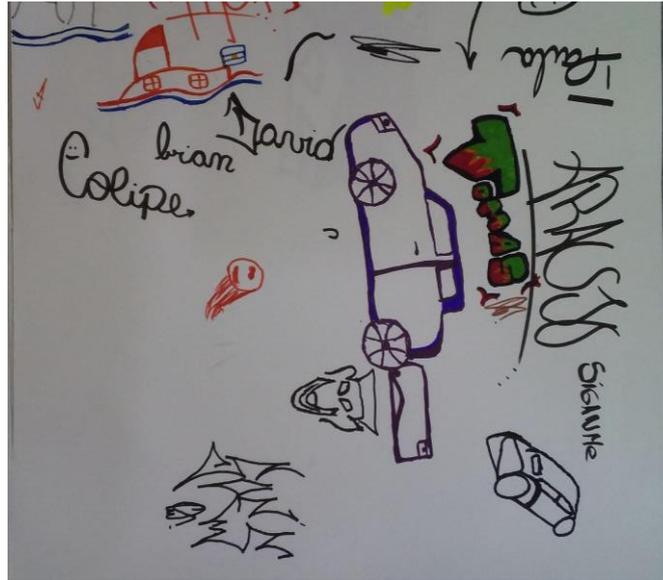


Figura 18. Inscripciones realizadas durante la entrevista grupal.

La instancia de las entrevistas se vio beneficiada por la presencia prolongada de las investigadoras en el aula lo que contribuyó a promover confianza y una actitud desenvuelta por parte de lxs estudiantes. La búsqueda respecto a la construcción del evento fue realizada para poder aprovechar al máximo esta instancia, sin que lxs estudiantes se sientan inhibidxs. En este sentido, fue reveladora la guía de Guber en su texto *La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad* (2005) y la reunión con la Dra. Pérez, quien nos aconsejó utilizar la entrevista grupal, al modo de Labov (1985) en *La lógica del inglés no estándar*. Luego de revisar las entrevistas realizadas en la investigación anterior (PI UNRN B40-366), comenzamos a delinear un cuestionario que tuviera una lógica conversacional. Finalmente se diseñó un mapa no lineal, separando las preguntas por temáticas no cerradas, sino en contacto, que habían surgido de las entrevistas anteriores y las observaciones de campo.

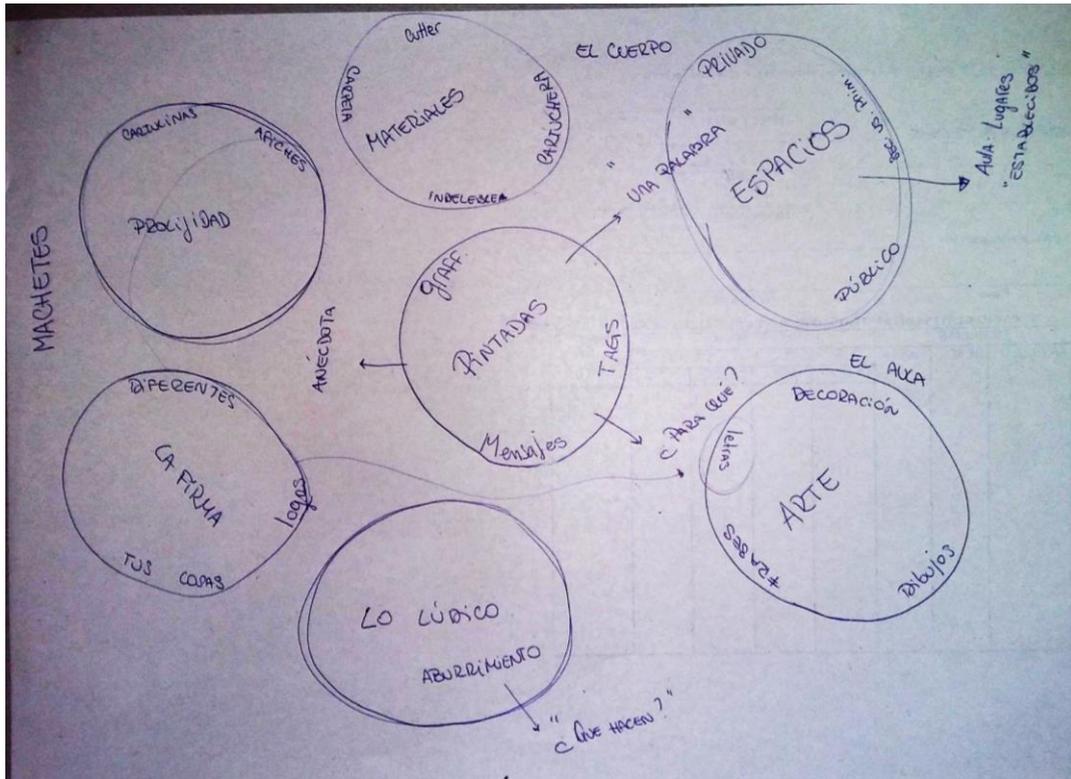


Figura 19. Mapa no lineal de preguntas diseñado para realizar las entrevistas grupales con estudiantes.

También se realizó una entrevista con la directora de la institución, de aproximadamente una hora de duración. Para esta instancia, realizamos un cuestionario con preguntas no cerradas y la entrevista quedó registrada en audio y transcribimos únicamente los fragmentos pertinentes. Para la nominación de lxs estudiantes se utilizarán nombres ficticios.

Una vez explicada la producción del corpus, a continuación detallaremos los métodos de análisis del mismo.

Método de análisis

El análisis de este corpus buscó triangular la información de fotografías, observaciones participantes y entrevistas para abordar los objetivos de esta tesina y poder describir las prácticas y actividades habituales en el aula, permitiendo así contextualizar la práctica del *graffiti* en el ecosistema del aula y comprender el repertorio de recursos puestos en juego.

En primer lugar, respecto al objetivo de identificar y analizar los eventos de literacidad que se relacionan con las inscripciones en las mesas en vinculación con otras prácticas de literacidad trabajadas en el aula, se recuperaron las grabaciones y las notas de campo tomadas durante las observaciones participantes, se las sistematizó y digitalizó y se utilizó el abordaje

analítico propuesto por Ivanic (2009) mediante el cuadro “Elementos básicos de eventos y prácticas de literacidad” adaptado de las propuestas de análisis de Barton y Hamilton (2000) para analizar eventos de literacidad concretos. A partir de ello, se consideraron una serie de casos paradigmáticos para analizar.

Por otra parte, para cumplir con el objetivo de explorar los repertorios de recursos semióticos y multimodales que se ponen en juego en las inscripciones de las mesas en el marco del entorno áulico, se ensayaron diferentes parámetros para analizar los *graffitis* escolares en términos que den cuenta de un abanico completo de las percepciones de esas inscripciones. En términos de la funcionalidad comunicativa y los modos puestos en juego para construir la significación de los *graffitis*, teniendo en cuenta las referencias culturales de los mismos.

Por último, a través de la transcripción y la escucha detenida de las entrevistas, y comparando con el desarrollo del análisis del resto del corpus, se retomaron categorías que surgieron de los estudiantes y se analizaron en relación con prácticas de literacidad autogeneradas que desarrollan en sus entornos cotidianos, en el hogar y con sus grupos de pares fuera de la escuela.

A partir de la triangulación de estas investigaciones, surgieron una serie de categorías de análisis que dan cuenta de cómo las prácticas de literacidad que se relacionan con el *graffiti* escolar y con los sentidos sociales atribuidos a las mismas. Estas categorías se desarrollarán de manera pormenorizada en el análisis.

Dicho esto, pasamos en el próximo capítulo al análisis concreto del corpus producido.

CAPÍTULO 3

Paisaje semiótico escolar

El entorno o paisaje semiótico de la escuela es un espacio hipersemiotizado, en el que coexisten tanto las inscripciones oficiales -que responden a aspectos de la propia organización de la institución (grillas de horarios, indicaciones de ubicación dentro del espacio, etc.) -, como materiales didácticos (tabla de multiplicar, listas de verbos en inglés, etc.) y producciones resultantes de actividades escolares (afiches, collages, murales, etc.). En ese espacio, donde las producciones propias del régimen escolar representan la hegemonía, surgen inscripciones autogeneradas por lxs estudiantes, el *graffiti* es una de ellas.



Figura 20. Afiche en el aula de 3^{ero} 1^{era} con los nombres de los integrantes del curso y un dibujo de Homero Simpson con una cerveza, personaje de animación norteamericana. Vemos una producción generada por estudiantes, pero dentro del marco regulatorio institucional que busca generar un entorno semiótico propio de lxs estudiantes.

A continuación, describiremos el paisaje semiótico de la escuela ESRN N°132 y, en particular, el aula de 3^{ero} 1^{era}, y luego veremos cómo nuestro objeto de estudio se inserta en ese paisaje.

3.1. La ardua tarea de la construcción del entorno semiótico oficial

Al acercarnos al edificio encontramos que la fachada exterior tiene un mural donde aparecen dos personas, una con libros en la cabeza y la otra con herramientas. Desde el mismo ingreso puede percibirse la coexistencia de tres instituciones escolares mencionadas en el capítulo anterior, ya que sobre la puerta de entrada cada escuela tiene su propio cartel (con el número correspondiente). Las diferencias en la materialidad de los carteles (ver figura 21) sugieren que las tres instituciones tienen diferentes propuestas de intervención del espacio, como describiremos más adelante.



Figura 21. El frente de la escuela visto desde la calle. Imágenes de Streetview de Google Maps.

En el interior de la escuela hay algunos murales, realizados sobre tablonos o paredes que, al igual que en la fachada exterior, fueron realizados con el consentimiento de las tres escuelas. Cabe destacar que todos los años (y a veces durante el receso invernal) se realiza un mantenimiento de pintura en la escuela. Los colores elegidos para este y otros establecimientos mantienen los colores pastel casi blanco, con tonalidades en azul, verde, rosa o amarillo muy livianos y con un cambio de tonalidad al metro del piso aproximadamente, que funciona como guarda. En el interior del edificio, la distribución del espacio es similar a la mayoría de los establecimientos públicos de la ciudad: cerca de las puertas de entrada se concentran los espacios institucionales (cocina, dirección, secretaría, etc.), mientras que las aulas se conectan a continuación a través de un pasillo central. El aula donde realizamos nuestra observación participante es la penúltima a la izquierda.

Muchas de las indicaciones sobre el uso del mobiliario están realizadas con marcador indeleble sobre los elementos (por ejemplo, rotulación de los tachos de basura, indicaciones respecto a cómo abrir las puertas principales). Por su parte, las comunicaciones dirigidas a docentes (protocolos, obligaciones, entre otras) están escritas en afiches monocromáticos con un solo tipo de letra. En el *hall* de entrada hay carteleras separadas para cada escuela con comunicaciones institucionales y con intervenciones referidas en su mayoría a efemérides. En la cartelera general (distinta a la institucional de cada escuela), hay propagandas y publicidades varias y los pasillos están colmados de afiches de las tres escuelas (como el que se puede ver en la figura 22). Cabe mencionar que la ESRN N°105 tiene orientación en Lenguas, y el paisaje lingüístico del edificio está marcado por carteles en mapuzungun e inglés que indican los

nombres del baño, la biblioteca, los números, etc. Existe una tensión latente respecto a la apropiación y la creación de un entorno semiótico acorde con la trayectoria de la escuela, como se observa en el siguiente fragmento:

Directora: Y en las jornadas lo que se hace es en general se les se les propone, al final de la reflexión, al final del taller, que hagan, aunque sea una palabrita, una algo que les haya significado que los haya movilizado. y queda todo empapelado el pasillo. Y bueno eh, a veces hay que frenar a los porteros. Porque entre las vacaciones de invierno en las vacaciones de verano arrancan todo lo que hay en los pasillos y a mí me pone fula [furiosa] porque a mí me gusta ver las manifestaciones. Por ejemplo, hay la idea de que todo lo que se hizo durante el año, tiene que estar ahí. Hubo, por ejemplo, en la muestra de Ciencias, hace poco tiempo. Estaba precioso y estaba todo el laboratorio lleno de experiencias que habían hecho los pibes. Y al terminarlo lo tenés que sacar todo, porque no se puede, porque viene la noche, porque hay que sacar. Entonces se sacó todo, se levantó todo y cada uno se llevó sus trabajitos. [...] Y cada uno se los lleva a su casa, pero también está lo otro, no, no se pueden dejar porque no podés dejar todo el pasillo lleno porque está la otra escuela y tener que levantar todo.

En la entrevista con la directora surgió una reflexión sobre las construcciones de pertenencia del cuerpo docente: la movilidad geográfica de lxs profesores implica cambiar de equipos de trabajo y esto impacta en términos del sentimiento de comunidad en la escuela. Sirve como comparación pensar otros sistemas escolares como el norteamericano, donde cada docente tiene su propia aula, que construye como espacio personal a lo largo del ciclo escolar y su permanencia en la escuela. En esta investigación son las docentes quienes ingresan al espacio de lxs estudiantes y no al revés.

También lxs estudiantes refieren a tensiones por la convivencia en el espacio y la apropiación del mismo en las entrevistas. Por ejemplo, un estudiante refirió a un afiche que realizaron en la conmemoración del Gral. Güemes. Comentó que se sintió muy frustrado al realizar con mucha dedicación un retrato del prócer, que terminó roto. Muchos de los afiches en los pasillos (como vemos en la figura 22.) están rotos o intervenidos por estudiantes, como podemos observar a continuación:



Figura 22. Afiche de actividades realizadas por estudiantes. Puede verse la guarda en la pared que indicamos en la descripción, además de la pared rayada y el afiche roto.

Esto también se refleja en el siguiente fragmento de otra entrevista donde se hace explícita esa acción de rayar los materiales (dimensión que analizaremos en detalle más adelante) del otro turno y las tensiones existentes por la apropiación del espacio, y cómo éstas se manifiestan en las prácticas de escritura vernáculas:

Investigadora 2: ¿Y les gustaría que en artística le dedicarían un tiempo a decorar el aula?

(A coro): Sí.

Julia: Sí, pero no se cuida.

Investigadora 1: No se cuida, ¿por qué piensan que no se cuida?

Daniela: Porque es de la mañana.

Julia: Los de la mañana.

Daniela: De la noche.

Julia: De todos. En cambio en la primaria sí, en la primaria se hace.

[...]

Daniela: Los de la mañana rayaron el horario.

Entrevistadora 1: ¿Ah sí?

Entrevistadora 2: ¿Sí?

Lucía Celeste: Yo igual se lo rayé.

(Risas)

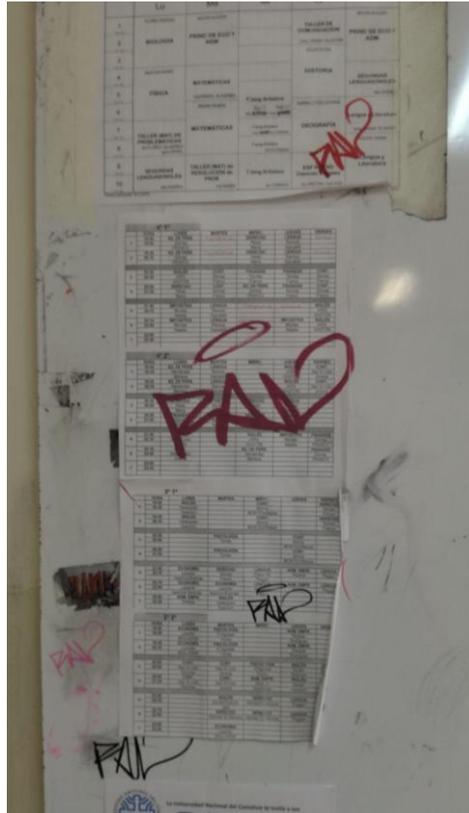


Figura 23. El horario institucional y otros carteles con información institucional que están al costado del pizarrón del aula de 3^{er} 1^{er}, como puede verse, intervenidos con *tags*.

En base a mis notas de campo, cabe destacar la impresión de escasez de materiales y de mantenimiento que tuve cuando recorrí por primera vez los pasillos de la escuela. Mobiliario roto y vacío, el pizarrón con la pintura rasgada y las mesas y sillas muchas veces rotas. Por otra parte, durante la observación se comenta que el taller de murales ha desaparecido por la renuncia del referente, y se hace mención al problema presupuestario, que dificulta sostener espacios extraescolares sumamente beneficiosos, también en términos de construcción de pertenencia comunitaria.

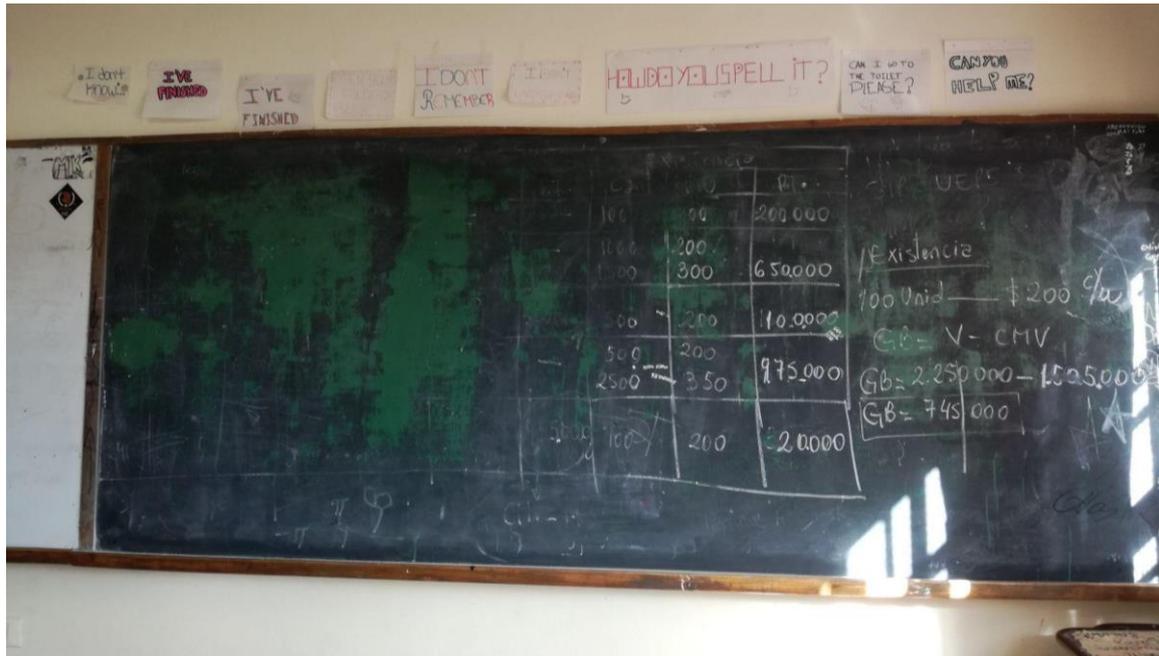


Figura 24. Como podemos ver en esta imagen, arriba del pizarrón hay frases en inglés, “can you help me?” (“¿podés ayudarme?”) “can I go to the bathroom?” (“¿puedo ir al baño?”), que construyen el paisaje semiótico en otras lenguas, como comentamos arriba. El pizarrón está en malas condiciones y no permite escribir en casi la mitad del espacio.

En este marco, en la entrevista, la directora de la escuela hace hincapié en que muchos de los insumos necesarios no se encuentran garantizados por el Consejo Escolar, sino que se obtienen por una autogestión de la institución y la comunidad (hacen pizzas, venden rifas y otras cuestiones para montos mayores o más específicos, como la compra de un parlante con micrófono):

Directora: El dinero que entra es el del kiosco, le cobramos un canon a cada una de las escuelas de 2500 pesos todos los meses y esos 2500 pesos, tenemos afiches, papeles, fibrones, esos rollos blancos que se pueden usar para, para cuando son los actos.

Los aspectos mencionados para el edificio en general, también se observan en el aula de tercer año, donde realizamos las observaciones.



Figura 25. Captura de pantalla de los videos de observación de clase en el aula de 3^{er}o 1^{er}a.

Esta aula da a las calles y las ventanas tienen rejas. En las paredes se observan afiches, en su mayoría de la otra escuela (nombrado como “turno mañana”). La docente no tiene escritorio, hay una pizarra para marcadores y otro pizarrón para tizas. Las tizas son blancas, los marcadores azules, rojos, verdes y negros, pero no suele usarse más de dos colores por clase. Estos elementos para escribir son entregados en la oficina de Dirección o traídos por lxs docentes desde su casa, los mismos no están disponibles para lxs estudiantes a menos que los soliciten y algún adultx responsable debe autorizarlo.

3.2. Los *graffitis* en el paisaje semiótico escolar



Figura 26. Matafuegos que está en el pasillo de la escuela, intervenido con *tags* y stickers.

Es en el marco de este paisaje semiótico, que emergen las escrituras autogeneradas de lxs estudiantes. Los *graffitis* se sitúan en todo el espacio escolar, pero parecen estar concentrados en el cerco exterior -lindero a la vereda pública- el *hall*, los marcos de las puertas y los matafuegos. También los encontramos en paredes, puertas, baños, y se observa una mayor cantidad de *tags* y *graffitis* en los espacios que no pueden ser re-pintados con facilidad. Estas inscripciones aparecen como una escritura paralela que convive de manera naturalizada con el entorno semiótico hegemónico que nombramos más arriba.

Respecto al aula de 3^{er} año en particular, los vidrios están escritos, la puerta también, y los techos presentan inscripciones con encendedor (ver figura 25); entre otros, se observa un *tag* de grandes dimensiones que fue pintado con blancos encima.

La mayoría de las mesas y sillas están intervenidas de modo similar. En este contexto, los *graffitis* en las paredes se concentran en la parte inferior y trasera del aula.



Figura 27. Mesa del aula completamente intervenida.



Figura 26. Podemos observar la pared opuesta al pizarrón, la mayoría de las escrituras son realizadas en la parte posterior del aula.

El *graffiti* escolar es visto como un elemento “normal” dentro de la institución, como uno de los componentes ya naturalizados del paisaje semiótico escolar, como se ve en el comentario de Wendy, una de las estudiantes, en la entrevista: “Bah, es como que no sé, es algo normal que esté escrito, porque desde la primaria que están escritos.”³³ Sin embargo, en el momento de caracterizarlo como práctica de literacidad, podemos ver diferentes perspectivas, no sólo entre estudiantes y docentes sino también al interior del estudiantado.

³³ De hecho, en el marco de una de las entrevistas (Entrevista Grupo 3), al ver una foto de una escuela con paredes completamente blancas, lxs estudiantes evaluaron que no parecía una escuela.

Por una parte, en el marco de la entrevista que realizamos, la directora se presentó, a ella personalmente y a la institución, como flexibles respecto al *graffiti*; lo considera una actividad propia de la juventud, que se relaciona con la expresión, la validación personal y el “hacerse ver”. En sus palabras “Esta escuela tiene las paredes para escribir”. No obstante, señala que, a lo largo de sus ocho años en la institución, ha buscado alternativas para encuadrar la actividad (proponer un taller de mural, habilitar espacios específicos para la realización de murales) y reparar los efectos indeseados del *graffiti* no habilitado. En la entrevista comenta que varias veces por año identifica a quienes realizan las marcas (en particular, cuando se trata de *tags*) y convoca a limpiar. Desde su perspectiva, de esta manera se adopta una estrategia de negociación con lxs estudiantes, ya que si su abordaje fuera la prohibición, tendría como resultado una mayor cantidad de firmas en esos espacios³⁴.



Figura 28. Pared del aula donde realizamos las entrevistas grupales, marcada con diferentes firmas.

A decir verdad, la política escolar respecto a las inscripciones en el mobiliario escolar se centra en las *ti*³⁵, es decir, los *tags*. En ese sentido, encontramos una tensión en torno a la expectativa institucional de “oficializar” el *graffiti*, en dos dimensiones: por una parte, asignarle un sentido o utilidad y, por otro, ubicarlo en espacios “autorizados”, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Directora: El tema es si además esa forma de expresión y esa forma de canalizar mucha bronca, mucho enojo, mucho, como le llaman ellos, mucha ilegalidad, que quieren promocionar, si se puede convertir en una herramienta laboral, sería excelente, pero siempre están las semillitas que recién entran, que son los nuevos que te escriben por

³⁴ Por ejemplo, como se nombra en la entrevista, en el aula de tercero se había realizado un tag de grandes dimensiones sobre la pared. Este parece ser un caso que pasó los límites de lo permitido, y las directivas convocaron a las familias de quien lo realizaron para cubrir los gastos y el trabajo de pintarlo.

³⁵ Esta denominación surge a partir de la pronunciación en inglés de la primera letra de la palabra *tag*

todos lados y que te que te escriben solo su como dicen ellos su *ti*. Y, entonces yo les digo “no, en vez de ponerla acá vamos a comprar un cartón y todos van a poner su *tí* ahí”. No, pero eso no es válido, porque es ahí, “nosotros no queremos ahí [imitando una conversación con unx estudiante] claro, ahí no queremos, queremos en el baño, queremos en la puerta del baño, en la puerta de la dirección”, “No en la puerta de la dirección. No en el baño no. No, porque la escuela se comparte”. “Pero usted sabe que a la mañana también hay gente que pone su *tí*, a la noche también”. Digo “pero bueno, a mí no me importan los demás, importa que ustedes respeten el lugar”. [...] Y ahora, antes de que terminara el año, estos tres que hacen murales me pidieron permiso para para acomodar [arreglar mediante la producción de un mural] una pared y la acomodaron, la acomodaron con esa enorme calavera que hay ahí en el medio que está preciosa. Y sí, la acomodaron porque estaba como fea.

Esto genera una dinámica, como vimos, que no se presenta como “resolución”, sino como proceso de negociación.

3.3. Categorizaciones del *graffiti* escolar: arte o rayón

Una dimensión inesperada que surgió del trabajo de campo es las tensiones respecto al *graffiti* escolar en las percepciones de lxs estudiantes. Al solicitarles, en las entrevistas, que formularan una opinión sobre el tema, en la mayoría de los casos se diferenciaba entre dos posturas opuestas: una que identifica inscripciones reconocidas como artísticas o como formas políticas de expresión, y otra que contrasta, asociada al “ensuciar” o al “rayar”.



Figura 29. Interior de la puerta del aula de tercero, intervenida con diferentes materiales, firmas y enunciados.

Encontramos que existe un parámetro estético que define la categoría “arte”: murales con colores, en general figurativos, y con pocas consignas políticas. Los *tags* y los *graffitis* con consignas políticas se ubican en el otro extremo.

Investigadora 2: ¿Si tienen que asociar una palabra, a todo lo que aparece así en los bancos³⁶, todos estos escritos, los que vemos acá en las fotos³⁷...? ¿una palabra? la que sea, puede ser una palabra larga, lo que se les ocurra, la primera palabra que se les venga.

Fernanda: Que está mal.

Investigadora 2: Que está mal, joya.

Daniela: Sí, lo mismo igual, depende .

Investigadora 2: Depende. Habría una que si está mal y otra...

Daniela: Por ahí si son dibujos así sin sentido, no me gusta.

Investigadora 2: ¿Pero si tienen sentido?

Daniela: Claro sí, por ejemplo no sé, un *graffiti* que esté lindo, bueno, pero puros rayones eso no.

Julia: Eso se me hace que lo hacen cuando están aburridos, todos los de la clase.

Fernanda: O el maldadoso.

Julia: Sí.

Tiziana: No sé, yo pienso que está mal porque, si hacen un dibujo, tiene que ser un dibujo lindo para que a la gente le guste, y a los turistas igual, que este es un lugar turístico, que les guste. Porque hay algunos que hacen rayas así como eso, que quedan re feo.

Fernanda: Claro eso está mal, porque lo pintan después, a la semana, ya rayan de vuelta.

Daniela: O en una semana de pintar.

Fernanda: Van a venir una semana a pintar la escuela y lo vuelven a rayar.

Así, es posible observar una serie de discursos que se van entretejiendo y surgen de las entrevistas, que refuerzan el sentido común que contraponen, como dijimos, “vandalismo” a “arte”. Por un lado, se entiende que quienes “hacen rayones” son personas irrespetuosas, que no cuidan el espacio (“maldadosos”, en palabras de una estudiante) y que producen inscripciones estéticamente feas y sin valor (“una pavada”, “una boludez”). Aparece también la cuestión de la maduración respecto a ser conscientes de que hay un esfuerzo por detrás de limpiar y pintar esos espacios. Ernesto, un estudiante que se autopercibe *graffitero*, comenta que cuando comenzó a tomar conciencia de que lxs porterxs debían limpiar las mesas y el dinero que implicaba comprar pinturas, dejó de realizar con tanta frecuencia su *tag*. La directora también comenta que lxs estudiantes de primer año realizan más *tags* que en los últimos años. Junto con esto, convive un discurso sobre la expresión creativa, donde las personas que realizan los *graffitis* tienen una intención expresiva y son artistas. Esta dicotomía se ve claramente en

³⁶ “Banco” es un sinónimo para “mesa”.

³⁷ Recordemos que en las entrevistas se colocaron una serie de fotografías de *graffitis*. Tanto escolares como urbanos.

el siguiente fragmento, en el que dos estudiantes discuten durante la entrevista sobre la interpretación del *graffiti*:

Daniela: para mí , una boludez ...(...) porque, ¿para qué rayar las cosas? Se ven re feas las cosas así. Mira las paredes, horribles

Investigadora 2: Sí, el techo también, ¿no?

Mariana: Pero capaz es una forma de expresarse.

Julia: Para mí si es *graffiti* no me parece una pavada eh.
(discuten y no se entiende)

Daniela: ¿Claro, pero por qué en la escuela?

Mariana: Porque cuando haces *graffitis* así en las paredes son lindos, yo los veo y para mí no son una pavada.

Ahora bien, en estas formulaciones de lxs estudiantes, comenzamos a percibir una categoría que, a medida que avanzamos en el análisis, emergió como clave para comprender los sentidos en torno a la práctica del *graffiti*: el “rayar las mesas”. Cuando lxs estudiantes comenzaban a relatar sus propias prácticas, aparecían caracterizaciones que no se enmarcaban en esa dicotomía entre arte versus vandalismo. Si bien pocos son quienes abiertamente admiten realizar *graffitis*, surge el hecho de que la mayoría de lxs estudiantes raya o ha rayado la mesa, sin por eso percibirse con una identidad ni vandálica ni artística. Incluso las estudiantes que antes consideraron que realizar *graffitis* era “una pavada”, como en el caso de Daniela:

Mariana: Yo rayo igual, las mesas las rayo

Julia: Ah yo igual

Mariana: No sé por qué me gusta rayar las mesas

Entrevistadora 1: Las mesas sí, pero las paredes no

Entrevistadora 2: ¿Cuándo en qué momento?

Daniela: Tipo las mesas sí porque...

Mariana: No sé, pero es de la nada que empiezo a rayar, (muy bajito) algún sentimiento que tengo.

Daniela: Yo cuando estoy escuchando música se me da por rayar, o poner una parte de la letra. Pero las paredes no da, porque no.

Mariana: Claro, las paredes no.

Julia: Bah, las paredes nunca las rayé yo. Las mesas nomás.

En este fragmento de entrevista comenzamos a rastrear posturas ciertamente diferenciadas entre lxs estudiantes, así como una reflexión sobre las formas de habitar los espacios públicos, y deseable en la construcción de entornos semióticos públicos.

Podemos apreciar que en estas valoraciones no están exentas de las resonancias de los debates sociales en torno al *graffiti* urbano (cómo pudimos observar en la sección 1.1., respecto al debate sobre la intervención de la plaza del Centro Cívico en esta misma ciudad) pero tiene también su propia especificidad por tratarse del entorno escolar y la materialidad propia de este contexto. Para acercarnos a una caracterización más detallada de esta práctica, analizaremos los recursos puestos en juego a la hora de realizar inscripciones no normadas.

CAPÍTULO 4

Recursos de literacidad desplegados en el *graffiti* escolar

Este capítulo busca dar cuenta de los recursos que se ponen en juego en las inscripciones en el mobiliario escolar. Entendemos recursos, siguiendo la perspectiva de Blommaert (2008), como todo aquello a lo que “se echa mano” para producir sentido, incluyendo desde los instrumentos de inscripción y los elementos semióticos que constituyen los *graffitis* hasta los géneros canónicos y las referencias culturales en que se apoyan lxs estudiantes para diseñar sus producciones. Recordemos que el análisis multimodal propone entender los signos que conforman un texto complejo como unidades funcionando todas a la vez en un contexto sociohistórico determinado, es decir, estos signos actualizan su significado a través de los recursos puestos en juego. A partir de una observación detenida del corpus fotográfico de los *graffitis* presentes en el aula de 3^{er} 1^{era} de la escuela N° 132, buscaremos caracterizar la especificidad del *graffiti* escolar, en cuanto a los recursos puestos en juego en su elaboración. De acuerdo con el planteo de Bourne *et al.* (2004, p. 90), el hecho de que los diferentes tipos de recursos se utilicen de manera simultánea hace necesario su abordaje metodológico por separado, pero siempre considerando el modo en que dichos recursos interactúan para construir sentido.

4.1. Recursos materiales

Como vimos detalladamente en la sección 2.1., el uso de materiales es de suma importancia al realizar inscripciones en el mobiliario escolar, porque determina su potencial significativo en términos de la multimodalidad. Recordemos que para la multimodalidad las diferentes herramientas que se utilizan están influenciadas por el uso, la tecnología y los recursos que se han construido históricamente de acuerdo a convenciones sociales (Barton y Hamilton, 2000). Estos recursos son inteligibles porque suponen entendimientos compartidos entre productores y receptores. En esta sección nos detendremos en la relación entre los materiales utilizados en los *graffitis* y los supuestos que existen a la hora de poner en uso estos materiales.

La lista de elementos con los que se realizan las inscripciones no es muy extensa, y suele estar profundamente anclada a la disponibilidad. Es interesante ver la circulación de materiales que hay en el aula: lxs estudiantes suelen pedirlos prestados, y mencionan en las entrevistas qué sucede cuando los pierden o si no los devuelven al prestarlos. Llama la atención

que parte del grupo tiene cartucheras muy completas, cuidadas, adornadas, mientras que otrxs estudiantes ni siquiera tienen cartuchera, y que suelen pedirles a sus compañerxs de mesa, ya que tienen “únicamente una lapicera”, como surgió en las entrevistas.



Figura 30 y Figura 31 Dos mesas del aula de 3^{er} 1^{er}a intervenidas por escrituras vernáculas.

Como podemos apreciar en las figuras 30 y 31, la gama de colores es bastante reducida si la comparamos con la figura 18 y 32, donde había varios tipos de lápices y lapiceras disponibles. Los materiales para la producción de *graffitis* suelen reducirse a: lápiz, lapicera azul (a veces roja, violeta o celeste), marcador negro, resaltador amarillo (a veces de otros colores), cutter u objeto cortante, y corrector. Hay usos de otros colores en fibra, pero destacan por su excepcionalidad. De ello da cuenta el siguiente fragmento de entrevista:

Investigadora 1 ¿Y qué usan para escribir? Las cosas que tienen...

Ludmila Mercedes: Yo lápiz, lapicera.

Wendy: La lapicera.

Dalmasio: Lapicera, lápiz.

Facundo: Yo lo que tenga a mano.

Investigadora 1: ¿Usan varias cosas distintas, cambian o cuando ya estás con algo...

Ludmila Mercedes: Sí, yo lo dibujo y después lo pinto,

Investigadora 2: ¿Y dibujas por ejemplo si te encontrás algo acá, que es un dibujo que está negro, lo rellenarías, tipo de pondrías a pintarlo?

Wendy: Ah si así con lápiz negro.

Facundo: Sí, yo lo hago igual.

Investigadora 1: Está pidiendo que lo pintes.

Investigadora 2: Sí, o las constelaciones, se encuentran como los puntitos y los...

Wendy: Seh

Ludmila Mercedes: Sí yo igual.

Investigadora 2: Los unen.

Cabe destacar que el día que realizamos las entrevistas y llevamos múltiples materiales, las inscripciones realizadas en el momento fueron similares a las encontradas en las mesas (excepto por las inscripciones con temática tabú - temáticas sexuales, insultos- que no estuvieron presentes en las inscripciones realizadas en las entrevistas y sí son temáticas

presentes en los *graffitis* escolares), pero con un alto contenido de diversidad de materiales y combinaciones:

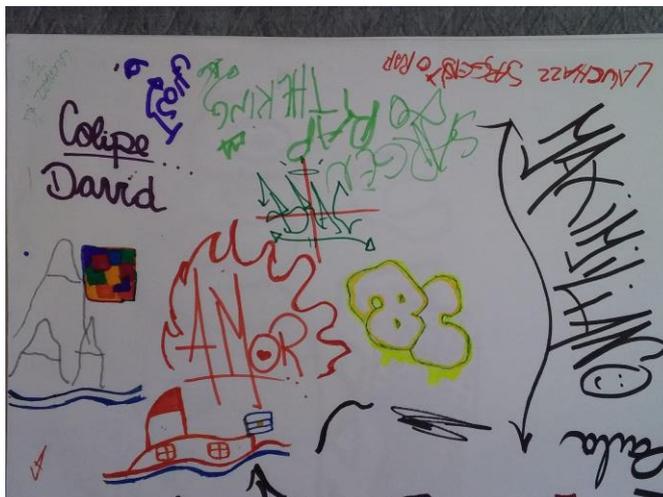


Figura 32. Escrituras realizadas durante las entrevistas; ante la disponibilidad de materiales existe una mayor variedad de colores y combinaciones.

Es interesante destacar que cuando los estudiantes se acercaron a realizar las entrevistas y se ofrecía una amplia disponibilidad de fibras y marcadores, su reacción fue altamente entusiasta. Como se indicó, hay quienes tienen más materiales disponibles y quienes tienen menos, expresado como “tener la cartuchera completa”. Definitivamente resultó positivo contar con una amplia diversidad de materiales. La disponibilidad, en términos de *affordance*³⁸, es a su vez indicadora de que la construcción multimodal de los textos depende de los recursos materiales disponibles; a diferencia del *graffiti* urbano, que se inscriben en una práctica preparada y planificada, a donde se llevan los materiales para la realización de las inscripciones. En ninguna de los *graffitis* del edificio hay uso de aerosoles, elemento por antonomasia del *graffiti* callejero, excepto en las paredes del cerco exterior de la escuela. Como excepción de la poca diversidad de materiales utilizados, nos interesa destacar el caso del *tag* de las figuras 33, 34, 35 y 36 (que no sabemos si leer como raw/paw/pan). Encontramos que en todo el edificio escolar se ve esta inscripción, realizada con diferentes materiales y colores y con una marcada estética *hip hop*. Al respecto, podemos destacar que se trata de un caso en que aparece un mayor despliegue de la gama cromática y uso de materiales específicos:

³⁸ Las posibilidades de acción, dependientes de la materialidad, en la producción textual. (Gibson, 1979) Ver Capítulo 2.2, Marco Teórico.



Figura 33. Mesa del aula de 3^{er} 1^{er}a intervenida con diversos *graffitis*. La mesa está rota y podemos observar dibujos, firmas y rayones.



Figuras 34, 35 y 36. Detalles de la misma mesa, donde podemos observar el *tag* Raw (?) en diferentes materiales y colores. En rosa con fibra, en corrector pintado con verde flúor y en marcador plateado.

Por otra parte, otra dimensión relevante de los materiales es, como dijimos, la económica: en las entrevistas surgió la cuestión de que “tener la cartuchera completa” no solo es algo deseable en términos de una performance de “buen estudiante”, sino que hay una dimensión económica que posibilita la compra o no de estos materiales. Como comentábamos antes, muchas veces son materiales que se pierden, se prestan y no se devuelven o, en los casos más extremos, son robados. Lxs estudiantes ponen en primer plano una cuestión: los útiles son caros -el corrector es el destacado respecto a su alto valor económico-.³⁹ Un estudiante

³⁹ Como veremos más adelante, respecto a la práctica de tachar en la carpeta en vez de borrar, el comentario de la estudiante Lucía fue “ahorras corrector”.

(Ernesto, al que hemos hecho referencia antes) que comentaba realizar prácticas de *graffiti hip hop*, comentaba el esfuerzo para acceder a materiales que tienen un alto valor económico (particularmente los aerosoles), y como eso determinaba la frustración de encontrar que esas piezas artísticas fueran intervenidas o “arruinadas”. En la misma línea, recordemos la entrevista con la directora y la cuestión presupuestaria como determinante para la construcción de un espacio de pertenencia en parámetros de paisaje semiótico.

Respecto al soporte de inscripción, como pudimos observar en los fragmentos de entrevistas en el Capítulo, no se performa la misma acción al realizar un *graffiti* o rayón sobre una mesa que sobre las paredes, y los espacios públicos y privados son bien distintos entre sí. El soporte de inscripción es determinante para la construcción semiótica del *graffiti*.

4.2. Modo verbal y visual en el *graffiti* escolar

Una de las cuestiones que surgió al inicio de la investigación fue identificar los modos que pone en juego el *graffiti* para significar, en función de las potencialidades de significado de cada uno. Siguiendo el planteo de Kress (2009), pensamos estas caracterizaciones en términos de gradualidad. Ubicamos en un extremo los enunciados o textos que únicamente utilizan caracteres alfabéticos para construir significado, y en el otro extremo, los textos que únicamente utilizan imágenes (es decir, enunciados donde prevalece el modo verbal o el modo visual), con toda una gradiente de mixturas entre ellos. A efectos del análisis, proponemos estas distinciones para pensar diferentes formas de combinar el modo verbal⁴⁰ y el modo imagen.

En el primer caso se trata de enunciados que no combinan caracteres alfabéticos con caracteres numéricos, *emojis*⁴¹, dibujos, símbolos ni íconos. Es decir, se trata de un contenido únicamente del modo verbal. Estos pueden tener distintos contenidos, como en la figura 37, que parece ser un apunte o un “machete” realizado en lápiz.

⁴⁰ Más allá de realizar esta distinción por razones prácticas, consideramos que sería necesario problematizar el carácter monomodal verbal en estos casos, ya que si, en efecto, todo signo es multimodal, incluso la selección de los materiales de escritura, la tipografía y el lugar de emplazamiento, así como el hecho de quedar situado entre otros *graffitis* con los que puede entablar diálogo, aporta a la construcción de su significado.

⁴¹ Para definir *emojis* y emoticonos, tomamos las investigaciones de Vela Delfa y Cantamutto (2021) donde describen a ambos y sus diferencias: "Los emoticonos ASCII pueden considerarse los antecesores de los *emojis*. Se corresponden con secuencias de signos de puntuación que, al leerse girando 180 grados la cabeza, representan una cara humana. Se empleaban en los primeros sistemas de comunicación digital, como por ejemplo, en las conversaciones de IRC o en los primeros foros en línea, y servían fundamentalmente para marcar emocionalmente los enunciados." (p. 20) y "Los *emojis* son pequeños pictogramas de colores creados en Japón en los años 90 y pronto se extendieron por todo el mundo. Su nombre deriva de la combinación de dos términos en lengua japonesa: “e” (imagen) y “moji” (carácter)." (p. 24) .



Figura 37. Detalle de una inscripción realizada en una mesa de 3^{ero} 1^{era} en lápiz negro. Transcripción: “Provocar que la temperatura media terrestre aumente. Calentamiento global y cambio climatico. Funcion: participa en la división celular.”

La mayoría de los enunciados donde prevalece el modo verbal se trata de “machetes” o apuntes de clase y de fragmentos de letras de canciones⁴², como en la figura 39, en la que se ve, escrita con lapicera, la letra de una canción de música bailable.



Figura 38. Mesa del aula de 3^{ero} 1^{era} con diversos graffitis.

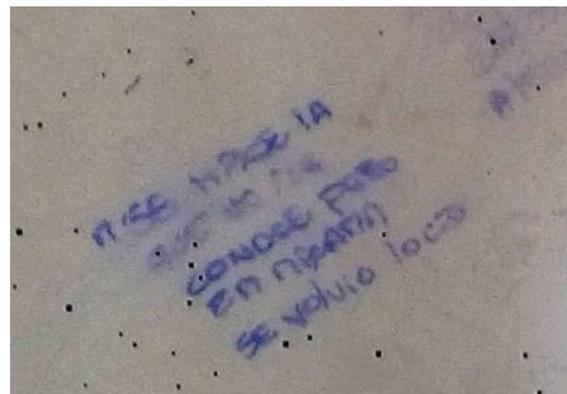


Figura 39. Detalle de la figura 38. Fragmento de la canción “No me conoce” en lapicera azul. Transcripción: “Se hace la que no me conoce pero en mi cama se volvio loca”

En muchos ejemplos de este tipo de enunciados, donde prevalece el modo verbal, se utilizan otras lenguas además del castellano: en el aula analizada, encontramos enunciados en inglés, coreano y japonés. Como pudimos observar en algunas entrevistas, esto tiene que ver con una valoración positiva de otras lenguas (Moreno Fernandez, 2009). Las estudiantes refirieron a su valoración positiva de la lengua inglesa de la siguiente manera:

Investigadora 2: ahh vos dijiste que escribías canciones en inglés ¿por qué en inglés y no en español? Las letras...
Daniela: Son más lindas

⁴² Sin embargo, en investigaciones anteriores hemos encontrado otro tipo de ejemplos, como por ejemplo arriba de la estufa del pasillo un relato: “le robaron la campera al boludo”. En tal caso consideramos la construcción de relatos como una especie de narración grupal que ejerce el sentido de pertenencia y denota marcas territoriales.

Julia: ¿Sí viste? Como que la música en inglés es más linda.

Además de que muchos de los consumos culturales populares entre jóvenes se dan en otras lenguas, como el caso del K-pop⁴³, el *manga* y el *anime*⁴⁴ y la industria cultural norteamericana, de lo cual dan cuenta los siguientes ejemplos de *graffitis* en las figuras 40 y 41:

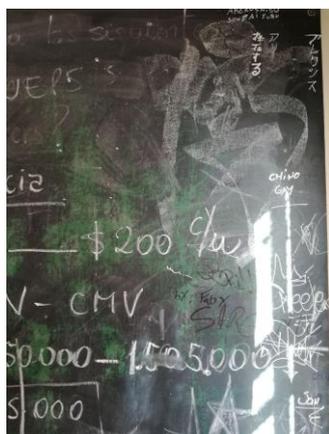


Figura 40 Esquina del pizarrón de 3^{ero} 1^{era}. Podemos observar una combinación de variados tipos de *graffitis* en tiza, en corrector y marcador negro.

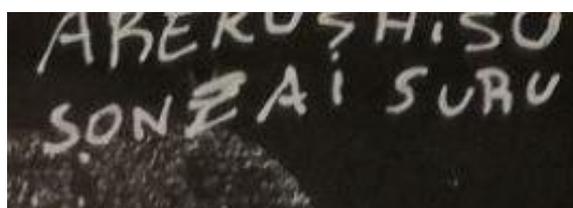


Figura 41 Detalle de la imagen donde podemos reconocer un enunciado en japonés que es factible de traducir como “yo soy Arekushisu”, pseudónimo de un dibujante de estilo *manga*.

En los casos en que prevalece el modo visual, aparecen gráficos con diversos grados de codificación (Pedroza Amarillas, 2021) y esto resulta esencial, porque de ello depende la inteligibilidad de los mismos. Muchas veces se trata de agrupaciones de elementos de la imagen que aluden a conocimientos pertenecientes a un código cultural compartido por emisor y receptor y, a la vez, varían según cada individuo, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

⁴³ K-POP es un subgénero del pop que tiene origen en Corea del Sur. Es la abreviación de la Korean Popular Music.

⁴⁴ El *manga* y el *anime* se diferencian, de una forma básica, en que el primero se refiere a un cómic, mientras que el segundo es un dibujo animado. Es decir, el vocablo *manga* hace referencia a la historieta, y la palabra *anime* lo hace a las series de animación. Ambos refieren a un producto cultural en forma de dibujo (cómic o animado) de origen japonés.



Figura 42. Mesa del aula de 3^{er} 1^{er}a intervenida por diferentes *graffitis*.

Si bien muchos de los *graffitis* en esta imagen responden a la utilización de recursos simbólicos y referencias culturales compartidas (como veremos en el Capítulo 4.3), el contenido connotado en tales *graffitis* se refiere a mensajes no explícitos que aparecen en una lectura compleja de la imagen. Como veremos en el Capítulo 5.3, muchas veces esa escritura y lectura se realiza con lxs interlocutores presentes, otorgando de esa manera la inteligibilidad a los mismos.



Figura 43. En corrector, una esvástica, símbolo popularmente asociado al nazismo.



Figura 44. En lapicera roja, un fantasma estilo *manga*.



Figura 45. En lapicera negra un dibujo de un insecto humanoide y a su derecha algo que resulta obtuso para nuestra interpretación.

Como vemos, la utilización del modo visual se apoya en la intertextualidad de estas imágenes que habitan el imaginario social, incluso como una forma disidente de utilizarlas. Por ejemplo, en las entrevistas, Ernesto comentó realizar esta inscripción “para incomodar”, porque si bien se asocia popularmente al Nacionalsocialismo, él lo atribuía más bien a la simbología budista.

Más allá de los casos presentados en que predomina un único modo semiótico, lo más habitual en el *graffiti* es que el modo visual y verbal aparezcan combinados. Como pudimos observar en el Capítulo 1, estas combinaciones son moneda corriente del género. Muchas veces se trata de textos formados por caracteres alfanuméricos, huella de la relación con el lenguaje de la web 2.0 y la utilización de emoticones y *emojis*, como podemos ver en las figuras 46 y 47. Más adelante, dentro de este mismo capítulo, nos detendremos puntualmente en las culturas compartidas. Dejamos un ejemplo a continuación de combinaciones de modos:



Figura 46. En la imagen podemos ver una mesa de 3^{er} 1^{er}a intervenida con diferentes *graffitis*.



Figura 47. Detalle de la misma mesa, vemos una firma en fibra negra, acompañada por un emoticono formado por la X y la D, imitando una sonrisa emocionada. En el *graffiti* puede leerse “Pablo XD”

En este ejemplo vemos cómo la combinación de caracteres alfanuméricos da lugar a una construcción de un emoticono, que expresa una sonrisa efusiva, dotando de emoción al enunciado⁴⁵.



Figura 48. En esta imagen podemos comprender la relación entre este emoticono y los dibujos de estilo *manga* y *anime*, asociado a una risa emocionada. Imagen obtenida de <https://culturacolectiva.com/noticias/tecnologia/xd-que-significa-quien-lo-invento/>

En tal sentido sirve pensar lo que dice Blommaert (2008) en términos de lo que implica o no “escribir” en la escuela:

Dependiendo del género, fuertes expectativas de “pureza” lingüística pueden prevalecer, forzando a lxs escritorxs a evitar formas vernáculas y/o cambios de

⁴⁵ Para más estudios sobre la construcción de emojis ver Sampietro (2016).

código hacia otras variedades del lenguaje, como el uso de emoticones y otras formas gráficas que no son vistas como pertenecientes al lenguaje. (p.10)

Observamos entonces que los supuestos sobre lo que es y lo que no es escritura aparecen mucho más difusos en las realizaciones vernáculas del *graffiti* escolar que en las producciones escolares.

La dimensión estética de la tipografía

Por último, encontramos en las producciones de *graffiti* una fuerte atención a la tipografía, en tanto recurso semiótico que se encuentra a caballo entre lo lingüístico y lo visual. En ese sentido, Järlehed y Jaworski (2015) destacan la creciente importancia que han adquirido en las últimas décadas las decisiones referidas a la dimensión estética a la hora de escribir y cómo ello incide en la construcción de sentido:

Las letras y los carteles son cada vez más valorados como objetos estéticos exhibidos y colocados tanto en espacios públicos (por ejemplo, bares y cafés) como privados (por ejemplo, hogares de clase media), donde sirven como expresiones de moda urbana y como herramientas para producir distinciones sociales. (p. 120)

Como podemos apreciar en los siguientes ejemplos, aparecen diferentes elecciones tipográficas asociadas a diferentes estilos (se trata del detalle de los *graffitis* que aparecen en la figura. 27.). En el caso de la figura 49, puede leerse “Beef” en caligrafía *bubble* con un relleno de colores rojo y azul, mientras que en la figura 50 vemos dos firmas estilo *tags*, una por encima de la otra, denotando mayor velocidad de trazo y coloración monocromática. En ambos casos se trata de estilos característicos del *graffiti* hip hop. De este modo, proponemos que las diferentes elecciones tipográficas construyen diferentes formas de presentarse, es decir, se trata de elecciones estéticas que performan distintas identidades:



Figura 49. Detalle de la figura 27. Caligrafía *bubble*, que puede asociarse a las *masterpieces*.



Figura 50. Detalle de la figura 27. Firmas estilo *tags*.

En el contexto escolar, la reproducción de tipografías asociadas a la práctica del *graffiti* urbano es una forma de construir performativamente una identidad “canchera”, relacionada con los objetos letrados socialmente deseables para determinado grupo, como veremos en la sección 4.3., respecto a las comunidades de prácticas y sus valoraciones.

Es interesante observar que la valoración estética asociada a la dimensión gráfica de la escritura aparece no solamente en las inscripciones en las mesas sino también en las prácticas hegemónicas de la literacidad escolar: en ese sentido, pudimos observar la importancia asignada por lxs estudiantes a “la letra” en la producción de afiches o carteles para el aula o, como se verá en el próximo capítulo, a mantener la prolijidad en el espacio de la carpeta, como parte de la construcción identitaria de “buen estudiante”. Si bien en ambos casos se comparte la importancia de la dimensión estética, hay fuertes diferencias en aquello que es valorado positivamente en cada uno de ellos (“ser prolijx” versus “ser cancherx”).

4.3. Recursos simbólicos y referencias culturales compartidas

“Voy corriendo a ver lo que escribe en la pared la banda de mi calle.”
Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

Otro tipo de recursos que se despliega en los *graffitis* escolares son las frases, íconos y símbolos codificados que evocan referencias culturales compartidas. Como pudimos ver en el Capítulo 1, entre los campos culturales más frecuentes en los *graffitis* en la escuela, aparecen sobre todo bandas musicales y equipos de fútbol, marcas de productos deportivos y de la cultura

de masas. Diferentes estudios⁴⁶ coinciden en afirmar que se trata de un poderoso elemento de construcción identitaria.

En el mismo sentido, en las figuras 53 y 54, se ve la inscripción realizada por una estudiante durante la entrevista, momento en que comentó ser fanática de Patricio Rey y realizar normalmente la inscripción del logo de la banda en diferentes soportes. Podemos reconocer los colores rojo y amarillo, además del tipo de tipografía y la pequeña corona que forman el logo de la banda.



Figura 51. Dibujo realizado durante las entrevistas por una estudiante. Podemos ver la hoja A3 intervenida con los nombres de las estudiantes, estrellas amarillas, letras de canciones, corazones y el nombre del curso: 3^{ero} 1^{era}. Ante la gran disponibilidad de materiales, vemos más colores presentes.



Figura 52. Detalle de la figura 51. Observamos el logo de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota con los colores típicos de la banda musical. La estudiante comenta realizarlo de manera bastante constante en diferentes espacios y soportes.

Como adelantamos en la sección 4.2., el hecho mismo de realizar estas inscripciones supone inscribirse en una comunidad de prácticas. Por ejemplo, las “misa ricoterías”⁴⁷ implican una serie de códigos ampliamente extendidos entre diferentes personas de territorios disímiles pero que comparten una serie de prácticas. En tal sentido, el concepto de comunidad de prácticas considera que las personas escriben como parte de otras actividades y que la familiaridad con determinados tipos de escritura generalmente se logra a través de un contacto regular con estos (Lillis, 2013, p. 8). Tal como sucede con los *tags*, a los que “quien los entiende, los entiende” (como observó el estudiante Darío durante una entrevista), la incorporación de expresiones verbales e íconos altamente codificados y establecidos

⁴⁶ Beltrán (2012), Henao, G. B., Herrera, O. M. Z., & Noreña, J. F. O. (2016), Gándara (2002), García Aguirre (2010), Kozak (2004) y Lau (2008); por nombrar algunos.

⁴⁷ Se le dice “misa ricotería” a la costumbre de viajar largas distancias para presenciar los shows de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota y colocar banderas (“trapos”) con la localidad de la cuál se procede. Parte del término litúrgico está relacionado con los sacrificios económicos y físicos para realizar el viaje. Para más detalle ver Boggi, S. (2017).

históricamente establece lazos interpares a través de prácticas de literacidad por fuera de las regulaciones institucionales. En tal sentido, a veces se trata de grupos pequeños, de lazos más fuertes y territorialmente situados, como un grupo de estudiantes de determinada escuela, o puede tratarse de referencias a grupos de mayor alcance, como equipos de fútbol, bandas de rock o cultura K-Pop.

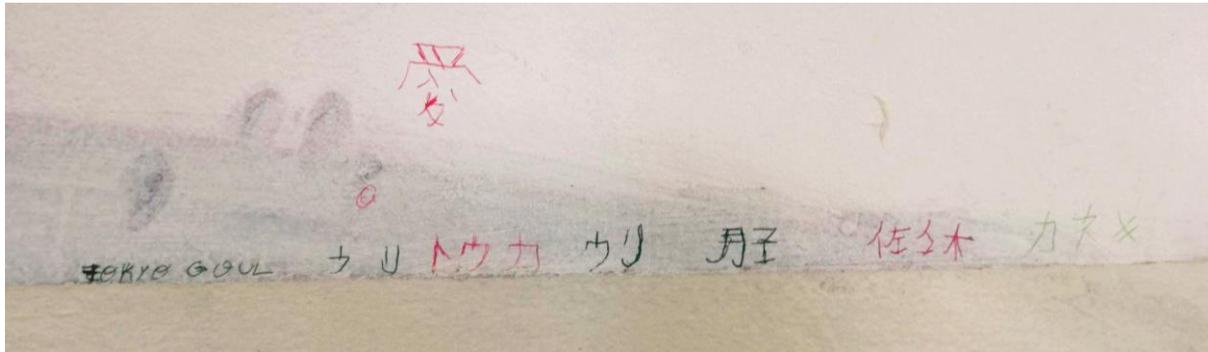


Figura 53. Podemos observar una inscripción con lapicera verde y roja en la pared del aula de 3^{ero} 1^{era} que reza “Tokyo Goul” seguido por inscripción en japonés, la cual no hemos logrado traducir.

En el caso de este enunciado, aparece la referencia a un *manga* y *animé* japonés (Tokio Goul), seguido de una inscripción en esa lengua. Esta elección no sólo establece una marca de pertenencia a un colectivo cultural particular, sino que la producción de un mensaje en otra lengua y alfabeto aparece dirigida también a lxs integrantes de esa misma comunidad que consume productos culturales japoneses (sin necesariamente comprender la lengua, pero reconociendo los caracteres de este alfabeto).

Retomamos aquí la noción de comunidad de habla, según la cual los diversos tipos de lenguajes forman el conjunto de recursos al que tiene acceso un enunciador en una instancia específica de escritura. El *tag* (del cual venimos dando vastos ejemplos en esta investigación), críptico en su esencia, o el uso de *kanjis*⁴⁸ pueden servir de ejemplos para pensar cómo la pertenencia a comunidades específicas (cultura *hip hop* en un caso y la cultura *Otaku*⁴⁹ en otro). Las evocaciones implícitas exigen que el público deba localizar la referencia y solo son posibles de activar al establecer una suerte de “coincidencia cultural” (Adsuar, 2008, p.1) entre lxs interlocutores, es decir, un mismo nivel de conocimientos compartidos. Estas manifestaciones no surgen aisladas de otros discursos multimodales, ya que todos los discursos existen en un contexto social (Hamilton, Ivanič y Barton 1994, pp. 1-2). Actualmente, existe consenso en

⁴⁸ Los kanji (漢字 literalmente “carácter Chino”) son los sinogramas utilizados en la escritura del idioma japonés.

⁴⁹ El término *otaku* se emplea popularmente en Japón y en otros países y se ha convertido en sinónimo de persona con aficiones apasionadas al *anime* y *manga*.

reconocer la fuerte influencia que las redes sociales han tenido en socializar discursos en forma masiva, profundizando la incidencia del contexto global sobre el contexto local, situado. Es así que puede reconocerse cómo las grandes marcas han generado identidades asociadas a objetos de consumo. Muchas veces esos grupos de pertenencia vienen de la mano con un gran *merchandising*, donde marcas, logos, etc., son parte de ese consumo cultural, y estilos de corte de pelo hasta ropa o comidas constituyen formas de construir una identidad apoyada en objetos de consumo. Llamó la atención que en muchos *graffitis* escolares aparecen logotipos de marcas; además, en una entrevista, el estudiante Julio se mostró hábil para copiar logos de marcas (“Quiere que le copie el logo, se lo copio eh”)⁵⁰. Como adelantamos antes, hacia el final de la sección 4.1, la importancia de la dimensión estética de la tipografía y la dimensión de “prolijidad”, está fuertemente anclada a cuestiones de identidades deseables en el contexto escolar.

Para pensar la inteligibilidad de los enunciados, es posible considerar el caso de grupos pequeños de compañerxs de clase que comparten un contexto y una trayectoria compartida, lo que les permite establecer un código interno para comprender y codificar ciertos enunciados, que aparecen como “guiños”, “chistes internos” o disputas que se trasladan a los soportes de inscripción de las mesas. Tal es el caso de la figura 55, donde encontramos códigos compartidos respecto al consumo de marihuana y una figura humanoide. Si bien esto es comprensible, la referencia concreta de esta figura y la inscripción en el pecho de la misma resultan referencias opacas para las investigadoras.



Figura 54: En esta fotografía podemos observar una mesa del aula de 3^{er} 1^{er}, intervenida con distintos *graffitis*.



Figura 55. Detalle de la figura 54, en el que podemos observar una figura humanoide con un cigarrillo de marihuana y la locución “fasoo?” (Forma popular de nombrar el cigarrillo de marihuana) además de una aparente sigla en el pecho.

⁵⁰ Aquí surge la pregunta, para futuras investigaciones, sobre la cuestión de si copiar, como práctica de literacidad, es una forma de construir resistencias o bien un modo de participación periférica en ese circuito de consumo, ante un mundo adquisitivo no accesible para todxs

Vemos cómo, tanto en la inscripción en una comunidad de prácticas como en la selección de referencias culturales, las inscripciones pueden entenderse como una realización performativa de determinadas identidades a través de la escritura, siguiendo el planteo de Bucholtz y Hall (2005):

La identidad es el producto más que la fuente de prácticas lingüísticas y semióticas. La identidad puede ser en parte intencional, en parte habitual y menos que plenamente consciente, en parte un resultado de una negociación interaccional, en parte una construcción de las percepciones y representaciones de otros, y en parte un resultado de procesos y estructuras ideológicos más amplios. (p.85)

En tal sentido, es posible analizar las inscripciones realizadas en el mobiliario escolar como formas de performar identidades. Estas están ancladas en relaciones sociales micro o macro situadas. Es decir, la construcción identitaria de los estudiantes se realiza a través de las negociaciones culturales que tienen lugar en las inscripciones autogeneradas y la relaciones con la norma estándar.

4.4. Actos de habla: cómo hacer cosas con *graffitis*.

En las inscripciones, notamos que los estudiantes recurrían a *graffitis* para realizar actos de habla canónicos, entendiendo al género en su dimensión performativa. Como plantea Bazerman (2012), se trata de una forma tipificada de hacer cosas con palabras (y en este caso, también con imágenes). Puede pensarse que los actos de habla asociados al género constituyen recursos de literacidad, porque aportan una estructura retórica y unos significados pragmáticos reconocibles, que están disponibles para los estudiantes y en los que pueden apoyarse como “guiones compositivos” (Eisner, 2022). A su vez, y profundizando lo que vimos en la sección 4.3, estos actos de habla conllevan la inscripción implícita en aquellas comunidades de prácticas - la de quienes realizan estos actos de habla- y a su vez construyen diferentes tipos de destinatario que puede ir desde un lector general hasta otro más delimitado, generando un vínculo de “complicidad” con quienes pueden reponer las referencias crípticas o interpretar el sentido en aquellos *graffitis* altamente codificados.

La declaración

Un acto de habla muy frecuente en las inscripciones es la de declararse. Se trata de declaraciones de amor y de amistad, o de fanatismo por un grupo (musical, político, deportivo, etc.). Esta práctica extendida en el género *graffiti* es otra forma de “hacerse ver/escondese”. Hacerse ver porque se pone un enunciado en el espacio público, abiertamente visible;

escondese porque se trata de una práctica la mayoría de las veces anónima, o al menos en la dimensión de la ilegalidad.⁵¹



Figura 56. Mesa del aula de 3^{ero} 1^{era} con *graffitis*.

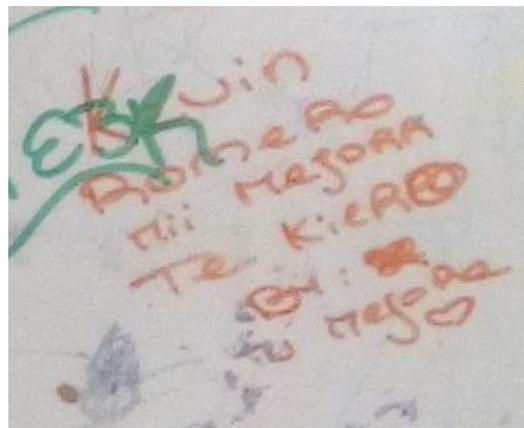


Figura 57. Detalle de la figura 56. En fibra naranja puede leerse “Kevin Romero mii mejora Te kiero By: Mejora (corazón)” La o final del “te kiero” está intervenida al modo de parecer una pequeña cara con dos ojos muy grandes.

La mayoría de las veces esta declaración se hace de manera positiva, pero existen casos en que la adscripción se realiza mediante la descalificación de un potencial destinatario, como en el siguiente caso de la figura 58.



Figura 58. Borde metálico de la ventana del aula de 3^{ero} 1^{era}. Se puede leer un *graffiti* en marcador de pizarra azul. Transcripción: “NCT tu patron.....”

En este caso vemos que la declaración de pasión, de pertenencia, de fanatismo, se realiza mediante la descalificación de quien potencialmente está leyendo. NCT es una banda del género K-Pop, género que ha crecido exponencialmente en la última década. En este caso,

⁵¹ Para profundizar sobre esta dimensión de “la máscara” en el *graffiti*, ver Gandara (2002).

la declaración de fanatismo, de pertenencia a la comunidad de fans, se realiza mediante la posible descalificación de aquellas personas que no son seguidoras de este género. En estos casos, la descalificación se acerca a otro acto de habla canónico, que veremos a continuación: el insulto.

El insulto

El *graffiti* en repetidas ocasiones tiene una búsqueda de realizar un chiste o de ser ocurrente a través de algún juego lingüístico, como observábamos en el Capítulo 1, en la figura 12. Muchas veces el insulto se da en una dimensión poético-lúdica, donde diferentes juegos lingüísticos, como puede ser una rima, se encuentran en pos de realizar un insulto que además es “ingenioso”.



Figura 59. Detalle de la figura 42. Podemos observar un enunciado con preeminencia del modo verbal. Transcripción: “Del cielo cayó una rosa y yo me comí una oblea y como no soy poeta puto el que lo lea (corazón) By= Diego Szumsky” La rima le otorga al insulto una dimensión lingüístico-lúdica.

Particularmente en el contexto escolar, insultarse es una práctica común de estos grupos adolescentes, ya que de alguna manera estrecha lazos de pertenencia⁵². Insultarse está permitido únicamente entre el grupo de pertenencia cercano (Adamo, 2018). La mayoría de las veces encontramos que los insultos rituales, tal como señala Labov (1973) en su estudio pionero, están en el marco de una dimensión patriarcal de la sexualidad. El insulto entre varones está vinculado a la dimensión homosexual, mientras que en las mujeres respecto a la

⁵² En este sentido, es de nuestro interés profundizar sobre el insulto en el *graffiti* como forma, para poder comprender estas formas de agresión, pero excede los objetivos de esta investigación. En la investigación

promiscuidad. Otra posibilidad es pensar el insulto en el *graffiti* como una forma de hostigamiento. En tal sentido, nos apoyamos en el estudio de García Aguirre, que reflexiona al respecto:

Estos *graffitis* intentan agredir, someter y destruir a la víctima. Consisten en insultos y a veces amenazas, con la finalidad de dejarla públicamente en un mal lugar. Muchos de los *graffitis* ya analizados incluyen insultos, como ocurre en los de índole sexual y deportiva. Pero lo que ocurre con estos *graffitis* de hostigamiento es que suelen incluir nombre y apellido de la víctima, crudo y desnudo, y el grupo al que pertenece. O, por ejemplo, son inscriptos en el banco en que se sienta el hostigado. (p.53)

Esta autora remarca la importancia de prever situaciones de hostigamiento (*bullying* en inglés), ya que tienen un fuerte impacto en la psiquis del estudiantado.

Por otro lado, también encontramos que la función de determinados *graffitis* es incomodar. La mayoría de los casos se realiza mediante tratamiento de temas tabú, como pueden ser temáticas sexuales. Algunos de los antecedentes, como por ejemplo García Aguirre (2010), colocan las declaraciones de amor junto con las temáticas sexuales, y me interesa destacar el desacuerdo con esta perspectiva, ya que creo que mientras en uno de los casos se busca buscar la atención de la persona que es el interés romántico o al menos construir una identidad como “enamorado de”, las temáticas sexuales están más relacionadas con cuestiones de machismo. Por ejemplo, cabe destacar la proliferación de dibujos del órgano sexual masculino versus una ausencia de dibujos del órgano sexual femenino. La aparición de este dibujo es una forma de incomodar a quien está, por ejemplo, sentándose sobre ese dibujo que está en una silla, como podemos retomar en un fragmento de una de las entrevistas:

Investigadora 2: ¿Y para qué piensan que las hacen, osea , ustedes o quien las haga, porqué piensan que estan ahí, para qué?

Ernesto: Y, depende lo que hagas (...), no es lo mismo, por ejemplo es muy normal, yo lo ví por acá (buscando entre las fotos estímulo que están en la mesa) (...) una silla con un , con un, con un ... miembro, miembro masculino . Osea, no es una forma de expresión

Benjamin: ¿Ésta no es la que está nuestro curso?⁵³

Investigadora 1: ¡No son de acá, eh!Creo que ninguna es de acá,

Investigadora 2: No, no, ninguna es de acá

Ernesto: No es una forma de expresión que vos digas, uh mirá

Miguel: (ríe)

Ernesto: Este chabón lo hace porque, lo hace porque es maldad, osea no es otra cosa.

⁵³ Nótese la familiaridad con este tipo de inscripciones que consideran que han visto esa imagen antes.

Como vemos, la dimensión del insulto, el ser ingenioso, o el incomodar requieren un estudio más detallado, pero claramente es uno de los actos de habla canónicos más extendidos en este género.

Conversar

Otra particularidad de los *graffitis* es la posibilidad de que lxs interlocutorxs - si se sienten interpeladxs- puedan responder los mensajes, como una forma de aprobar/desaprobar lo dicho. De este modo, conversar o contestar es una de las prácticas más extendidas de este género, como se observa en el *graffiti* de la figura 60:

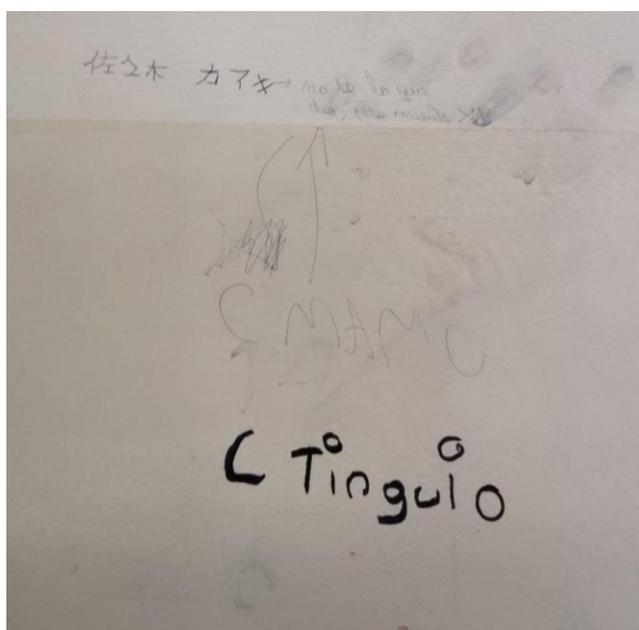


Figura 60. Pared del aula de 3^{er} 1^{er}. Transcripción: “No sé lo que dice, pero miente⁵⁴>:v (flecha) C mamo⁵⁵ (flecha) C tingui⁵⁶”. Podemos aventurar que se trata de cuatro interlocutores diferentes.

En tal sentido, recordemos que se trata de tres turnos y que las mesas muchas veces circulan dentro del aula e incluso dentro de la escuela. La dimensión conversacional del *graffiti* es parte de una forma de relacionarse con ese colectivo de pares anónimos que es la escuela, como detallaremos en la sección 5.3. En una de las entrevistas, Ernesto y Miguel comentan que practican regularmente las intervenciones a otros *graffitis*, y así como observamos en la figura 60, en este fragmento encontramos que la actividad de intervenir o contestar está bastante extendida entre estudiantes:

⁵⁴ La referencia a los *graffitis* realizados en el contexto del conflicto Clarín - Kirchnerismo en el 2018; “Clarín miente - TN desinforma”.

⁵⁵ Respecto a la voz popular “mamarse” como sinónimo de emborracharse.

⁵⁶ De la raíz “tingui”, con origen en la música popular.

Investigadora 2 ¿Y suelen escribir algo para que alguien les conteste o, suelen, como intervenir lo que está escrito, si yo tengo, por ejemplo, las constelaciones las suelen completar, cuando hay como puntitos?

Ernesto: Sí.

Miguel: Sí, yo sí (risas).

Ernesto: O por ahí cuando escriben el nombre suyo y de su pareja, lo tacho.

Investigadora 2 Lo tachás.

Ernesto: Sí, lo tacho. De mala onda nomás.

En algunos casos, como veremos en el Capítulo 5, la sección 3, en una de las observaciones de campo, el destinatario puede estar presente.

La firma

Parte de la bibliografía específica sobre *graffiti*⁵⁷, considera a la firma como uno de los actos de habla más característicos de este género en espacios públicos, y se traslada también al espacio escolar. El acto de firmar está relacionado con dejar una huella de identidad en un territorio, por un lado, y como una forma de marcar el territorio y hacerlo propio y por otro, se trata de reafirmar una identidad en un “doble juego de máscara” (Gándara, 2002), al mostrarse pero mediante muchas veces un pseudónimo. Como vimos en los apartados anteriores, la firma es esencialmente multimodal y las elecciones estilísticas, de emplazamiento, de materialidad, de selecciones tipográficas, son decisiones que, como dijimos anteriormente, implican inscribirse en diferentes comunidades en torno a códigos culturales compartidos. Como señala Reguillo (2013), en su estudio sobre cultura juvenil:

...la práctica de las firmas plantea la existencia de un yo-individual como sujeto de enunciación, definido por un nombre propio con relación a un colectivo presencial que hace las veces de cómplice y testigo, y a un colectivo ausente que opera como fuente de identificación. Entre sus integrantes, las firmas tienen el mismo valor que una conversación silenciosa, un guiño cómplice entre socios que conocen el secreto. (p. 95)

En el entorno escolar, manifestaciones como el *tag* conviven con otros tipos de firmas que no se relacionan estéticamente con el *graffiti hip hop* o con las inscripciones identitarias que venimos desarrollando, sino que se asemejan a aquellas más relacionadas con espacios burocráticos del estado moderno, como por ejemplo la firma para votar o las firmas de lxs adultxs responsables en las comunicaciones institucionales⁵⁸.

⁵⁷ Beltrán (2012), Henao, Herrera & Noreña, (2016), Gándara(2002) ,García Aguirre (2010), Kozak (2004) y Lau (en Lucchini, 2008); por nombrar algunos.

⁵⁸ Incluso varixs estudiantes refirieron saber realizar la firma de sus xadres durante las entrevistas.

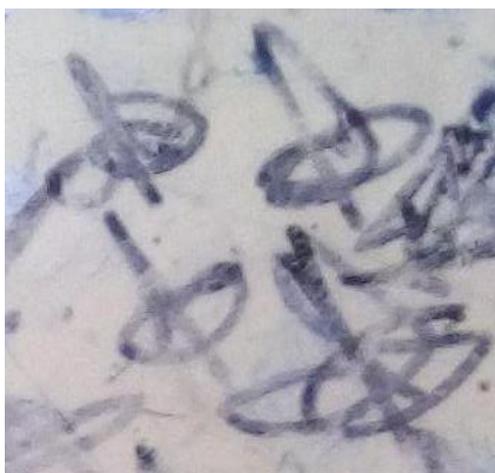


Figura 61. Se ve en detalle la mesa que encontramos en la figura 39. Puede observarse una firma distinta a las del estilo *graffiti hip hop* y más similar a un estilo de firma “burocrático”.

En las entrevistas, lxs estudiantes relacionaron la firma, no solo con el *graffiti*, sino con prácticas de la “vida adulta”:

Karina: Cuando fui a votar este año hice mi firma también por primera vez.

Wendy: Pero está bueno tener tu firma, bueno a mí me gusta.

Investigadora 2 Pero bueno, ¿y las cosas también las escribís, cuando marcás tus cosas le haces con esa marca, con esa firma?

Facundo: Seh. En la hoja siempre, la escribo así, en todos lados.

Sin duda el *graffiti* escolar está estrechamente relacionado con las prácticas y la comunidad de prácticas alrededor del *graffiti* urbano, pero a la vez un matiz particular por su contexto de producción escolar, atiborrado de prácticas de lectura y escritura implicadas en espacios burocráticos y la impronta de la secundaria como un espacio de preparación para la vida adulta. En ese sentido, podemos pensar las mesas y otros espacios de inscripción en la escuela como un lugar donde se ensayan prácticas de escritura, que, si bien no están incluidas en el régimen de literacidad escolar, sí aparecen relacionadas con la dimensión institucional de la vida adulta.

4.5. Rayar las mesas

En los *graffitis* que analizamos en este capítulo, el despliegue de recursos semióticos se presuponía siempre en función de un mensaje, ya fuera con una destinación más universal o más restringida. Sin embargo, en el corpus fotográfico encontramos otro tipo de inscripciones, las “inclasificables”, que no parecen poder abordarse productivamente como artefactos semióticos. En la siguiente figura (62) observamos, coexistiendo con íconos y enunciados verbales como los que describimos antes, una serie de líneas que conectan puntos o rayas, o imágenes que parecen ser el resultado de un remarcado de los bordes de los elementos que

permanecen sobre la mesa (transportador, hojas, etc.) ¿Es un dibujo sin acabar? ¿el rastro de un gesto? ¿se trata de un juego?



Figura 62: Detalle de la figura. 27. Podemos observar marcas en la mesa, “rayones” que no son posibles de clasificar.

Si bien, analizadas en tanto producto semiótico, parece que no pudiéramos asignarle sentido, es posible pensar estos “rayones” como huellas de las acciones que desarrollan lxs estudiantes en la cotidianidad del aula. Por ejemplo, los puntos que se ven son el resultado de un juego que consiste en pegarle a la lapicera con otra lapicera justo en un agujero que tiene en el centro y desarmarla. Este juego deja como resultado estos puntos en las mesas -a los cuales se refiere como “constelaciones” en algunos de los fragmentos de las entrevistas -. Repetidas veces observamos que esas marcas son resignificadas a través de funcionar como ángulos para dibujos improvisados, como puede apreciarse en la Fig. 62

Al describir sus propias inscripciones, lxs estudiantes recurren a dos categorías recurrentes: “una boludez” o “una huevada”, que remiten a producciones no planificadas ni acabadas:

Investigadora 2: ¿O los hacen o juntan como los puntitos? viste a veces los bancos tienen como...

Daniela: Ah yo sí (a coro Daniela y Julia)
(risas)

Julia: Hace un ratito lo hice.

Investigadora 2: ¿Qué haces, como que intentas hacer un dibujo con...?

Julia: No, no, hago una huevada.

No las consideran piezas con una dimensión estética ni con un mensaje, ni tampoco cuentan como “escribir”, como comentamos antes en base a lo dicho por Blommaert (2008) respecto a qué cuenta como escritura y qué no:

Benjamín: Yo un montón de veces rayé la mesa.

Miguel: Ah yo también.
(hablan todxs)

Investigadora 2: ¿Qué ponés? ponele.
Benjamín: ¿Qué?
Investigadora 2: ¿Qué escribís? ¿Escribís o ...?
Benjamín: No, nada. Hago boludeces.
Miguel: Boludeces.
Benjamín: Hago un dibujo sí.
Ernesto: Lo que salga o...

De esta forma, podemos concluir que esta concepción parece estar más relacionada con que no se trata de un discurso acabado ni que guarda pretensiones artísticas, sino que se trata de signos y enunciados incompletos e inacabados. Normalmente, cuando refieren ejemplos de este tipo de producciones, podemos ver que no se trata de enunciados representativos a nivel simbólico.

Estas inscripciones pueden englobarse en lo que señalamos, en el capítulo anterior, como una categoría relevante desde la perspectiva de lxs estudiantes: el “rayar la mesa”. Mientras que el *graffiti* está más relacionado con pretensiones artísticas y/o la pertenencia al movimiento *hip hop*, la acción “rayar las mesas” se relaciona con otras actividades que se realizan en el aula en tiempos muertos, cuando están aburridxs, o con formas de relacionarse con otrxs, como analizaremos a continuación en el Capítulo 5. Se trata de una acción que no pone el foco en el producto, el resultado, sino en el gesto mismo. Para dar cuenta más acertadamente del *graffiti* escolar en tanto práctica de literacidad en contexto aulico, analizaremos a continuación las prácticas de literacidad hegemónicas y su relación con el *graffiti* escolar.

CAPÍTULO 5

Prácticas de literacidad en las clases de 3^{ero} 1^{era}

En este capítulo analizaremos las prácticas de literacidad observadas durante el trabajo de campo en las clases de 3ro 1era. Primero observaremos las prácticas de literacidad hegemónicas, o normadas, para luego pasar a ver específicamente las prácticas no hegemónicas en torno al *graffiti* escolar y a la acción de “rayar las mesas”, pero poniendo el foco en cómo se relacionan con las primeras. Nos basaremos en las notas de campo como observadora participante y en las entrevistas realizadas a algunos de lxs estudiantes, buscando interpretar dichas prácticas desde la perspectiva de sus actorxs en la ecología del aula.

5.1 Prácticas de literacidad hegemónicas en la ecología del aula

La dinámica dentro del aula

Nuestras observaciones se realizaron en el aula durante tres clases: Lengua, Taller de Comunicación y Taller de ESI. María es la docente referente en ambas, pero en cada Taller tiene una pareja pedagógica distinta, lo que modifica la dinámica del aula. Por un lado, la docente Noemí, pareja pedagógica en el Taller de Comunicación, que tiene más relación con lxs estudiantes, sabe sus nombres y obtiene un feedback más fluido. La docente Helena, pareja pedagógica de Taller de ESI, se nota más distanciada del estudiantado. En este contexto, durante las observaciones de clase notamos que en repetidas ocasiones preguntan el nombre de la materia, piden orientación a las docentes para ubicar los materiales en las carpetas correspondientes, y las docentes tiene que especificar cuál es el recorrido de cada materia para distinguirlas.

El grupo tiene cierta estabilidad de distribución de lugares. En algunas ocasiones las mesas se colocan en ronda, pero en líneas generales, la docente permanece al frente de tres filas de dos bancos, con un espacio central vacío, la distribución tiene forma de U. Por parte de las docentes, la presentación de los temas se da mayormente en forma expositiva. En estos momentos de exposición teórica o repaso (en términos de María), las docentes monologan o dialogan entre ellas, obteniendo respuestas monosilábicas de lxs estudiantes o con poco

desarrollo⁵⁹. La docente María, en conversaciones personales con las investigadoras, comentó que es consciente de que a veces las formas más clásicas de dar clases no son del todo efectivas para convocar la atención de lxs estudiantes, y busca generar un clima más distendido, y en dos ocasiones pone a prueba dinámicas novedosas: lleva parlantes y pone música de fondo, y en otra ocasión realiza una propuesta del juego de las sillas. Durante los momentos más “teóricos” o de “repaso”. Sin embargo, a nivel corporal, se mueven en sus mesas, abren y cierran carpetas, se tocan el pelo, se ponen y sacan capuchas. En general, se lxs reta cuando están usando auriculares o el teléfono. En los otros momentos que se trata de realizar tareas de producción de textos, el clima es más distendido, lxs estudiantes circulan por el aula, tienen más libertad de uso de teléfono, y charlan entre ellxs. En líneas generales, lxs estudiantes tienen ya desarrolladas sus formas de llevar adelante las tareas, trabajan de a dos o de a tres, leyendo en pequeños grupos y dictando las respuestas de las consignas, o dejan las tareas para realizar en casa. Se piden materiales y orientación entre ellxs y a las docentes.

Las personas que más participan son Teodoro y Wendy, pero a Wendy constantemente se la “reta” por distintas razones. Tomemos el siguiente ejemplo de una situación agendada por ambas investigadoras: Wendy dormitaba mientras la docente María leía el texto, luego de que Wendy propusiera que el texto fuera leído para toda la clase. Luego, en la devolución del texto, Wendy fue la que más participó e incluso lo comprendió en profundidad. Es interesante que la dimensión actitudinal (dormitar semi acostada encima de la mesa) no parece corresponderse con el involucramiento en esa actividad, es decir, rompe las expectativas hegemónicas respecto a “prestar atención”. Es decir, a partir de la disposición corporal y de lo gestual, Wendy parecía que no estaba prestando atención, pero luego mostró lo contrario. Respecto a esto, es notorio cómo algunxs estudiantes (por ejemplo “las chicas de la derecha”, como llamamos cariñosamente al grupo integrado por Daniela, Julia y Mariana), performan una actitud de estar realizando las tareas, es decir, cumplen con los requisitos de “buen comportamiento”, sin involucrarse con los contenidos ni con las propuestas de participación en clase. Por el contrario, estudiantes como Wendy y Teodoro, participan activamente de la clase, pero de formas “menos esperadas”. Así, llama la atención en las observaciones de clase que si bien Wendy es una de las estudiantes que más participa en los intercambios con la docente, también es una de las que recibe más llamados de atención por su comportamiento (uso del teléfono, postura corporal,

⁵⁹ Este trabajo está lejos de realizar una tarea evaluativa de las docentes, las cuales se han mostrado comprometidas con su tarea y deseosas de plantear alternativas que comprometan a lxs estudiantes con los contenidos propuestos en clase.

etc.). En ese sentido, cabe preguntarse cuáles son los supuestos sobre las actitudes que implican “ser buen estudiante” (desde cuestiones respecto a los materiales disponibles, actitudinales a nivel corporal y gestuales).

Las acciones del “buen estudiante”: copiar y tener la carpeta prolija y al día

En el marco de las prácticas de literacidad hegemónicas, dos cuestiones se destacan: la copia y el lugar de la carpeta. Al realizar nuestra observación en el período del cierre de notas, había cierta preocupación por “tener todo entregado, tener la carpeta completa”. El lugar de la carpeta es central en las prácticas de literacidad hegemónicas escolares. Está bastante extendido que “tener la carpeta completa” es una forma de demostrar la participación y el cumplimiento de las tareas escolares, y sirve como repositorio de la trayectoria del estudiante. Son pocos los estudiantes que naturalmente toman apuntes, y muchas veces vemos que transcribir lo que está escrito en el pizarrón toma un tiempo y una dedicación desmedida respecto a otras tareas planificadas por docentes. Es interesante ver que muchas veces, en vez de transcribir, los estudiantes sacan fotos al pizarrón, como forma de recuperar el contenido. Una de las preguntas más realizadas en voz alta durante las clases era: “¿Profe, esto lo copiamos?”.

Una de las cuestiones más interesantes en este grupo es que la docente traía la novedad de dejar el rastro de los errores en la carpeta. En las entrevistas los estudiantes se encuentran bastante satisfechos con respecto a “entregar con los tachones” que implica la escritura y re-escritura de un texto. La docente María nos comentó que su búsqueda está relacionada con dejar un rastro del proceso de escritura, donde tachones, re-escrituras, etc., hablan de ese proceso no lineal que es la composición textual. Durante las entrevistas, surgió el tema repetidas veces, el siguiente fragmento da cuenta de ello:

(Julia estaba explicando una situación donde había escrito los márgenes de las hojas)

Julia Sí, me dijeron que no raye la hoja.

Investigadora 1: ¿Y son de hacer, de pasar en limpio, ponerle cuando hay cosas para entregar?

Julia: Sí.

Investigadora 1 ¿Les gusta ser prolijas con...?

Julia: Sí.

Mariana: Depende el día. Pero María nos dijo que a ella le gustaba ver la carpeta así.

Julia: Ah sí.

Mariana: Rayada.

Julia: Tachado.

Investigadora 1 ¿Y cómo les resultaba eso?

Julia: Bien, a mí me gustaba.

Mariana: Y sí, porque es lengua.

(risa)

Julia: Es medio raro pero...

Mariana: Igual todos los profesores te dicen, ¿por qué tachas? Podés borrar con el corrector. (...) Pero María siempre nos dice que tachemos, no importa, aprendemos de nuestros errores

Investigadora 2 ¿Y les parece bien eso? ¿O les parece qué?

Daniela: Sí.

Mariana: A mí me gustó.

Daniela: Ahorras corrector⁶⁰.

(risas)

Cabe destacar nuevamente que las valoraciones, actitudes y prácticas del estudiantado no son homogéneas, y que mientras algunxs disfrutaban sostener una prolijidad, otrxs ejercitan con más ligereza los criterios de hegemonía escolar. Observamos en esta entrevista una pista sobre la prolijidad como forma de demostrar interés por la materia. En las entrevistas también surgió la diferencia entre la primaria y la secundaria respecto a esto mismo, pero esto excede los objetivos de esta tesina y quedará pendiente para investigaciones posteriores. Sin embargo, sí hemos podido observar cómo las elecciones multimodales en la construcción de los textos están asociadas a performar diferentes formas de ser estudiante, y cómo la ruptura de las costumbres más extendidas por parte de la docente María impacta de forma positiva en lxs estudiantes, que encuentran en el rastro del error una mayor apropiación del proceso de escritura, normalmente invisibilizado en la trayectoria de la cual da cuenta “la carpeta prolija y completa”.

5.2. Prácticas de literacidad vernáculas en la ecología del aula: el *graffiti* escolar

La relación constante con objetos y prácticas de literacidad hegemónicas y la extendida permanencia en quietud y silencio con esos materiales disponibles ejerce un profundo impacto en las particularidades del *graffiti* escolar.

Con respecto a los espacios habilitados para la producción textual (la carpeta, los afiches, etc) encontramos que las mesas es un espacio donde lxs estudiantes desarrollaban una práctica particular: el “ensayar” o “practicar”. Lo cierto es que la mesa o pupitre resulta un espacio de ensayo de *tags*, firmas, dibujos y muchas cosas más. Tal vez sea por su disposición horizontal, su material de fácil borrado (melamina), la cercanía de materiales de escritura, y el largo tiempo de permanencia en pretendida quietud de las horas escolares; lo cierto es que muchas veces cumple la función de “hoja borrador”, y es por eso que hay muchas obras sin

⁶⁰ Cabe destacar la importancia económica detrás de ciertos insumos, como veíamos en la sección 4.1

terminar, o se ve repetidas veces un mismo texto con variaciones que demuestran un recorrido de escritura, de ensayo.



Figura 63. Inscripciones realizadas sobre una mesa del aula de 3^{er}o 1^{er}a. Podemos observar en la parte superior derecha la repetición o ensayo de una firma, que veíamos en detalle en la figura 61

Es interesante también ver cómo se desarrollan diferentes niveles de experticia, desde “hacer siempre lo mismo” (recordemos el orgullo con el cuál el estudiante refería saber copiar logos de marcas en el Capítulo 4, sección 4), hasta ensayar construcciones simbólicas de diferente tipo, “huevadas” en términos de lxs estudiantes. Por otra parte, también en términos de espacio borrador, se utiliza la mesa tanto para “machetes” como para la memoria mecánica, o incluso para no utilizar una hoja de más, teniendo en cuenta la dimensión presupuestaria de los materiales escolares, la mesa pasa a ser el espacio de recepción de las “ayuda memoria”, el espacio de prácticas de escritura, de lxs estudiantes.

A partir de ello, nos preguntamos cómo se inserta la práctica del *graffiti* escolar (como gesto más que como producto) en el marco de las prácticas hegemónicas. El siguiente fragmento de una observación de clase nos permitirá desarrollar un principio de respuesta:

Se trata de una clase en la que las docentes María y Helena proponen reflexiones sobre temáticas de educación sexual integral (ESI), utilizando como disparador el argumento de la película La joven vida de Juno, que se vio la clase anterior. La dinámica se basa en el diálogo entre ellas, intercalando preguntas que buscan fomentar la participación de lxs estudiantes o bien convocar su atención. Las docentes hablan para el grupo que está sentado en forma de círculo, se están tratando temáticas tabú como sexualidad, aborto y embarazo adolescente. El estudiantado aparenta tener la atención dispersa. Hay quienes están con el teléfono, otrxs duermen. No hay una consigna concreta de tomar apuntes. Teodoro y Darío (sentados a la derecha) están callados y no están interrumpiendo. Darío

escribe en la mesa. Teodoro lo lee, borra algo de lo que Darío escribió. Luego escriben un papel, intercambian ese papel. Se lo guardan. Hay risas cómplices.



Figura 64. Captura de pantalla del video de la observación de clase. Teodoro y Darío no conversan, pero realizan una actividad en torno a la lectura y la escritura en conjunto, sin romper abiertamente las pautas de buena conducta.

Teodoro borra lo que Darío escribe en la mesa. Hay un diálogo no verbal a través de lo que cada uno está haciendo. Se involucran en la actividad de literacidad del otro, comentando, indicando con gestos, riendo. Todo sin palabras, más bien con gestos, pero en torno a textos. Cabe destacar que Teodoro tiene un excelente desempeño en clase, y es un estudiante que cumple todos los requisitos de “buen estudiante”. Realiza las tareas, participa en clase, se comunica fluidamente con docentes y otrxs adultxs de la institución.

Nos interesa retomar esta situación en términos no tanto del producto *graffiti* realizado durante la interacción, sino la secuencia que sucede en aparente independencia de la clase. Vemos entonces que a través de la observación de clase, podemos comprender la práctica de “rayar la mesa” poniendo foco en las interacciones entre estudiantes. La función central de este *graffiti* es dialogar con un otrx a través de textos, en un espacio donde la conversación está vedada o al menos no habilitada entre pares, sino únicamente en torno a la temática que se está tratando. Es decir, podemos ver que la práctica se desarrolla en el marco de una interacción central hegemónica (puesta en común sobre la película) y que surge en un momento de caída de la atención, porque si bien se espera que lxs estudiantes participen, la interacción es únicamente entre las docentes, con algunas interjecciones por parte de lxs estudiantes. Consideramos que esta práctica forma parte de una serie de maneras de “estar en clase” que veremos a continuación.

5.3. Formas de estar en clase mediante textos no normados: rayando las mesas

Como adelantamos en diferentes momentos de este trabajo, consideramos que el *graffiti* escolar es una forma de ser y estar en la escuela mediante textos. Consideraremos diferentes maneras de estar en clase mediante la inscripción de textos no hegemónicos a continuación.

Pasar el tiempo

En el marco del “aburrimiento” en clase (categoría que surgió en repetidas ocasiones durante las entrevistas y de lo cuál daremos cuenta en el fragmento de entrevista a continuación), surgen una serie de acciones: por ejemplo, actividades más kinésicas -como comerse las uñas, mirarse el pelo florecido y mirar para afuera- o actividades más abiertamente evasivas -como escuchar música, mirar el teléfono-; escribir es parte de esa serie mayor de acciones.

Investigadora 1: ¿Y en qué momento por ahí se ponen a hacer algo en el banco o en algún lado?

Teodoro: Cuando estamos aburridos.

Fernando: Estamos aburridos.

Dario: No sabés qué hacer y...

Fernando: No sabés qué hacer y, o no tenes ganas de estudiar y bueno.

Observamos entonces que estas prácticas no siempre se dan de manera paralela a la clase (es decir, independientemente de lo que esté sucediendo) sino que surgen en momentos particulares, como el trabajo silencioso, cuando se produce una configuración radial de la clase (Eisner, 2019). En este sentido, están íntimamente insertas en la ecología de prácticas de literacidad del aula.



Figura 65. Observamos en la fotografía una mesa con *tags*, insultos, firmas, dibujos, rayones, etc. Sobre la mesa también observamos una carpeta y una cartuchera.



Figura 66. Detalle de la figura 65. Puede observarse una carpeta negra intervenida con corrector. Vemos estrellas, corazones y rayones.

A veces la actividad de “rayar” se extiende a, como ya mencionamos, la carpeta, los celulares o incluso el cuerpo propio o de lxs compañerxs.

Teodoro: Yo rayo el coso, a la tapa, cuando estoy aburrido rayo la tapa y le pongo el coso.

Investigadora 2: ¿Pero tipo rayada o te tomas el tiempo que quede prolijo, que quede así como lindo?

Teodoro: A veces sí. Pero igual lo borrás, le pasas el dedo así y sale, pero...

Investigadora 1: Es más por hacer algo.

Fernando: Claro.

Teodoro: Sí.

Investigadora 1: No para que quede.

Teodoro: No, pero en los celulares más que nada, en la tapa de los celulares.

Como analizamos en el Capítulo 4.5, este tipo de inscripciones no tienen valor como productos terminados, sino que su clasificación responde más a la actividad, al proceso de producción en el contexto escolar.

Relacionarse con otrxs

Como pudimos observar en la viñeta de la situación de clase entre Teodoro y Dario, en la sección 5.2, además de ser una forma de “pasar el tiempo” (vinculado con la categoría “aburrimento”) esta práctica se relaciona con formas de vincularse con un otrx en circunstancias de permanencia en el aula. Como se observa lo referido por el grupo de “las chicas de la derecha” durante una entrevista: “cuando hablamos, estamos hablando y empezamos a rayar la mesa”.

Existen diferentes niveles de confianza a partir de los cuales lxs estudiantes manifiestan habilitar las inscripciones en espacios privados, que suponen un vínculo que se ve fortalecido mediante estas prácticas de literacidad. Como adelantamos en el Capítulo 3, los espacios de inscripción son determinantes en cuestiones de “lo público” y “lo privado”. En el siguiente fragmento, cómo la práctica de escribir en los espacios personales de unx otrx (carpeta, cartuchera, mesa o incluso el cuerpo) pueden considerarse formas de estrechar lazos interpares,

Wendy: Es que estaba aburrida, siempre le hago cosas a Facundo (risas).

Facundo: Siempre me rayan.

Ludmila Mercedes: Ahhh.

Investigadora 2: ¿Y vos dejarías a cualquiera que te raye o a las chicas porque bueno, hay confianza?

Facundo: A ellas porque siempre me rayan digamos, sí, sí, les dejo tranqui, por más que no sea, que sea algo piola, no un miembro algo así.

Además de aparecer como una práctica sostenida en el tiempo, se ve que Facundo confía en los criterios de las otras estudiantes para prestarse a esta actividad. Algo similar surge en otra entrevista de la cual da cuenta este fragmento, donde el espacio de la carpeta del compañero es un espacio “privado”:

Investigadora 1: ¿O escribirle algo al otro en su carpeta?
Ernesto: En su carpeta sí.
Investigadora 1: Cuando no ven.
Bartolomé: Sí.
Ernesto: Yo en la carpeta la re bardeo, sí.
Mateo: No.
Ernesto: Sí porque eso queda para el compañero, si alguno lo lee bueno pero.

Como pudimos observar en este fragmento y en otros anteriores, lxs estudiantes refieren a que mientras charlan o escuchan música suelen rayar las mesas, a veces contestan mensajes ya escritos o hablan entre ellxs. También suelen unir puntos en la mesa, poner su nombre, tachar declaraciones de amor escritas, o rellenar dibujos ya realizados. Ese otrx puede o no estar sincrónicamente presente al momento de la escritura.

5.4. Formas de ser estudiante

Como venimos analizando hasta ahora, las identidades que se performan mediante la inscripción de textos en el espacio público es muy variable. En una entrevista, una estudiante refirió respecto a la práctica del *graffiti* escolar de la siguiente manera: “hasta el más angelito puede hacerlo”. A continuación, para analizar las diferentes formas de ser estudiante, tomaremos dos ejemplos que representan dos formas muy opuestas de posicionarse respecto a la actividad de rayar la mesa: pasar desapercibidx o romper ostensiblemente las reglas. Cabe destacar que ambxs estudiantes no participan en clase y tampoco se vinculan estrechamente con el resto de lxs estudiantes del aula.

En el primer caso veremos una situación que tiene a Marina como protagonista, y que nos permite pensar las formas de pasar desapercibidx como estudiante:

Marina es una estudiante particular por su tranquilidad. Sus actividades son silenciosas, simula participar en los espacios de interacción entre pares, pero únicamente desde la escucha. Pasa desapercibida en el entorno escolar porque no infringe abiertamente ninguna de las “pautas de convivencia” escolares. Esta estudiante no sale a los recreos, no interactúa con pares ni con docentes. El evento sucede en el contexto de la clase de Lengua, luego de que la semana anterior no hubo clases, la docente les entrega una fotocopia para que lean, como no hay suficientes para cada estudiante, deben compartirlas. Luego del pedido de la estudiante Wendy para leer en voz alta, lxs estudiantes comienzan en trabajar en grupos pequeños. Marina comparte materiales con las compañeras que tiene en la cercanía de su ubicación. Como dimos cuenta antes, participa de la conversación escuchando y sonriendo a veces, pero nunca hay una interacción directa con sus compañeras

(referidas antes como “las chicas de la derecha”), que si bien hablan abiertamente delante de ella, no interactúan en forma de diálogo directo. En varias ocasiones durante la clase podemos verla abstraída del entorno, rayando la mesa. En una de esas ocasiones permanece en silencio concentrada en esta actividad durante casi 20 (veinte) minutos.



Figura 67. Captura de pantalla de la observación de clase donde vemos a Marina performar una actitud de “buena estudiante” mientras en silencio y sin interactuar con sus compañerxs realiza una inscripción no normada en su mesa.

Podemos pensar la actitud de Marina como una forma de estar en clase sin romper abiertamente las pautas de conducta esperables de “buen estudiante”, pero sin vincularse con su entorno ni con sus pares. Marina dispone los materiales de clase sobre su mesa y realiza las actividades pautadas por la docente, pero en la actividad de “rayar la mesa” observamos una abstracción total de su entorno, como cuando otrxs estudiantes se colocan los auriculares para realizar las tareas. Esto nos invita a pensar para próximas investigaciones cómo la escritura crea espacio de intimidad en un contexto público.

Por otra parte, cabe destacar que durante las observaciones de clase no encontramos que se escribiera en las paredes. Este dato abona a la conclusión de que son actividades que se realizan como alternativa a las prácticas hegemónicas de la clase, sin destacar o ponerse en evidencia.

Una de las excepciones es el caso de Bartolomé. Bartolomé es un estudiante con un alto nivel de ausentismo, quien además manifiesta intenciones de abandonar la escuela. Como caso opuesto a Marina, Bartolomé se destaca por su conducta antinormativa. Se trata de un estudiante que no parece establecer relaciones estrechas con sus compañerxs ni con las docentes, quienes intentan establecer una comunicación con él, con poco éxito. Durante las

entrevistas sus compañeros intentaron integrarlo en la charla, pero únicamente participó en contadas ocasiones cuando el tema era de su interés. Su actitud oscilaba entre la apatía y el interés por integrarse en la idiosincrasia del curso; comentaba la docente María en conversaciones con las investigadoras, que en determinado momento se acercó a ella para pedirle un listado de las tareas pendientes, pero que luego dejaba de asistir a clase por semanas.



Figura 68. En la captura de pantalla podemos observar a Bartolomé con la capucha y gorra puestas, inclinado sobre la mesa y rayando la misma.

Durante las clases, se ubicaba en los márgenes del aula, “al fondo”⁶¹, con la capucha puesta y un cuello tapando su cara. Bartolomé performa una actitud de “mal estudiante”, llamando la atención por su desafío a las pautas. Durante las clases permanece balanceándose sobre la silla, inclinado sobre la mesa, mientras dormita o raya la mesa con lapicera y con lo que parece ser un elemento cortante. Llama la atención su forma de buscar “escondersse de manera visible”. Es de nuestro interés detenernos en analizar cómo se fue desarrollando la relación con Bartolomé durante la presente investigación, por lo cual nos detendremos en la siguiente viñeta en una serie de situaciones que nos parecen pertinentes de comentar para el análisis:

Al ver mi interés por las producciones autogeneradas en torno al género graffiti, Bartolomé se atribuyó la autoría de algunos, y le pedí si podía escribirlos en mi cuaderno. Cuando, una vez fuera de la escuela, abrí mi cuaderno para ver lo que había escrito, me dí cuenta de que en realidad no tenía conocimiento alguno de la escritura de tags. Bartolomé había copiado en mi cuaderno varias de estas producciones, sin que se asemejaran estilísticamente y mostrando desconocimiento del significado de aquellos

⁶¹ Para profundizar sobre cómo los espacios en el aula refieren a diferentes actitudes del estudiantado y los supuestos de lxs docentes ver Barreiro, T. (2009). *Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula.*

que estaban en inglés. En la figura 60 y 70 podemos ver las diferencias de pericias al realizar la firma. Podemos ver la escritura errada, por ejemplo, de Ghost por Ghos, Wid por Weed, la falta de pericia estilística y la ausencia de elementos como el círculo por encima, las flechas finales y otros elementos típicos del estilo hip hop que se pueden apreciar en otras imágenes de esta investigación.



Figura 69. En la fotografía podemos ver el tag original de Ghost escrito en una de las paredes traseras del aula. En el mismo podemos reconocer la pericia de una firma realizada con frecuencia.

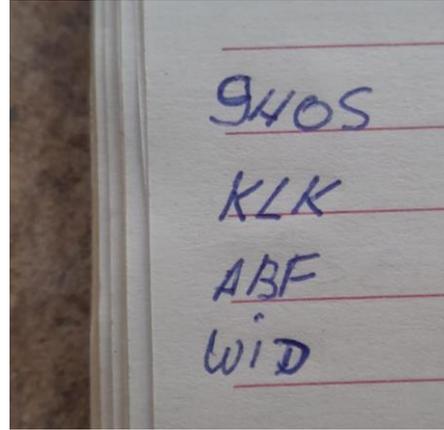


Figura 70. En esta imagen podemos observar los tags que realizó Bartolomé en mi cuaderno de campo.

A lo largo de la investigación, adoptó el tag de Ghost, aprendiendo su escritura “correcta” y su significado en inglés. Entonces empezamos a ver la presencia de este tag (visualmente distinto del original, debido a diferencias tipográficas) en todo soporte disponible (un afiche, una hoja, una mesa). Cuando salimos de la entrevista grupal, que fue realizada casi al final de nuestra permanencia en campo, Bartolomé iba delante de mí, en el pasillo, marcando todos los afiches que estaban colgados con su propia firma Ghost o con la de Sargento Rap, otra identidad que había adoptado.



Figura 71. Hoja A3 con inscripciones realizadas por lxs estudiantes durante la instancia de entrevista. Podemos observar mayor y menor pericia estilística en algunas firmas, así como dibujos más acabados que otros.

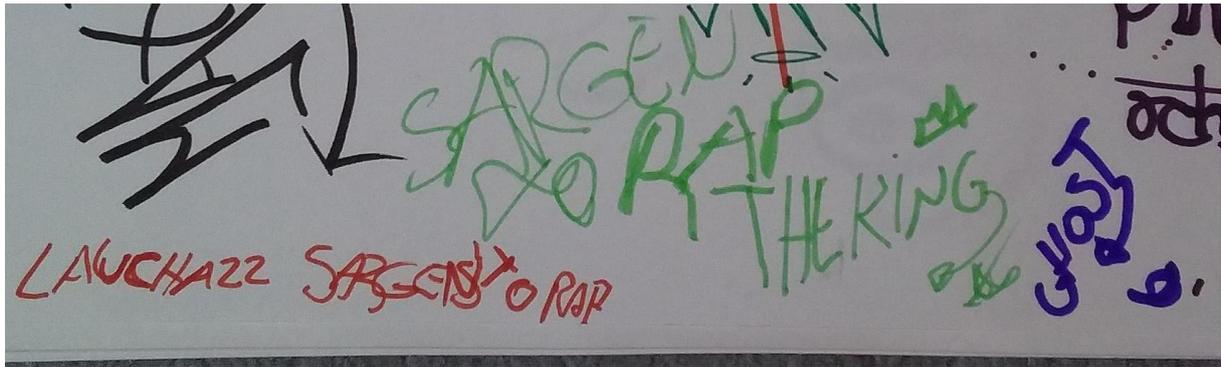


Figura 72. Detalle de la figura 71 donde observamos las firmas de Bartolomé en todas las identidades que referimos antes y algunas más: *Lauchazz*, *Sargento Rap*, *The king*, *Ghost*. Vemos una marcada diferencia respecto a las primeras inscripciones en mi cuaderno de campo, pero también una menor pericia que el *tag* original.

Como se puede apreciar, hay una práctica sostenida para lograr mejor pericia estilística. Sabemos que en el último caso se trata de firmas realizadas por Bartolomé porque coinciden con las que realizó delante de la investigadora al salir de la entrevista. Podemos pensar en que esta actividad ilícita realizada abiertamente estaba siendo realizada en un gesto de performar una identidad rebelde, que llama la atención. Es en este sentido que decimos que Bartolomé rompe ostensiblemente las reglas, actitud opuesta a la de Marina, que pasa completamente desapercibida, realizando una actividad similar como es “rayar las mesas”.

Observamos entonces cómo existen diferentes formas de ser y estar mediante textos. Se trata de identidades superdiversas que tensionan con las formas esperables de participar en clase.

5.5. A modo de cierre

El análisis situado nos permite ver entonces cómo, a través de estos eventos de literacidad, el *graffiti* escolar, o el “rayar la mesa”, se trata de formas de estar con otrx, en ese contexto de silencio que es la clase; o de generar un espacio íntimo, aislándose del entorno, respetando las formas implícitamente acordadas, o desafiándolas abiertamente.

Como pudimos observar, las expectativas docentes sobre el momento dedicado en clase a la producción textual entran en tensión con el clima en el aula y las formas en que lxs estudiantes se vinculan entre sí. Entendemos que las prácticas de literacidad están asociadas con el despliegue de una agencia estudiantil, donde las identidades se producen performativamente en cada instancia de escritura en relación con momentos y espacios institucionales y con las trayectorias y prácticas lxs estudiantes.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo presentamos una serie de conclusiones a las que hemos arribado luego de la investigación realizada con el objetivo de analizar las prácticas de literacidad en torno al *graffiti* escolar en un curso de una escuela secundaria de San Carlos de Bariloche. El proceso de análisis que comprende los capítulos 3, 4 y 5 permitió acceder a los supuestos compartidos sobre el *graffiti* escolar, pudiendo complejizar el objeto y las funciones sociales que este performa, además de permitirnos entender cómo se relaciona con las prácticas de literacidad hegemónicas escolares. A continuación, comentaremos las conclusiones generales que se desprenden del análisis.

Una de las primeras conclusiones que surgen de la investigación se refieren a la especificidad del *graffiti* escolar. A través de las inscripciones en bancos y paredes, podemos decir que el mundo del *graffiti* se inmiscuye también en la escuela; por ello entonces, muchas de las inscripciones realizadas en el mobiliario escolar responden a los rasgos típicos de la práctica del *graffiti* general, con las características que pudimos apreciar en el Capítulo 1. Ahora bien, fue de nuestro interés ver cómo esto impactaba en las prácticas de literacidad en contexto escolar y cuáles eran las particularidades del *graffiti* escolar. Así, análisis de las prácticas de literacidad que tienen lugar en el aula (desarrolladas, tanto las hegemónicas como las vernáculas, en el Capítulo 5), podemos argumentar que el *graffiti* escolar es una forma de habitar la escuela, es decir, una forma de *ser y estar*) mediante la lectura y la escritura.

A partir del análisis del entorno semiótico de la escuela (desarrollado en el Capítulo 3),” , observamos que este conforma el paisaje semiótico escolar en un contrapunto con los discursos hegemónicos escolares que se ven materializados en otros textos regulados institucionalmente. Encontramos diferentes posturas respecto a las formas de apropiación del espacio, y cómo se establecen los límites entre lo público y lo privado, demostrando las variadas formas de agentividad de los estudiantes mediante la producción textual. En ese sentido, en los discursos de estudiantes y directivos, los supuestos sobre el *graffiti* aparecen explicitados en primer plano (“arte” versus “vandalismo”), poniendo de manifiesto tensiones respecto a las formas de construcción del entorno semiótico, las formas de ciudadanía y dimensiones morales y éticas puestas en juego a la hora de convivir en el espacio público.

Por otra parte, el análisis de la cotidianidad del aula de 3er año permitió ver cómo las prácticas de literacidad son herramientas que se ponen en juego a la hora de cumplir diferentes

propósitos sociales simultáneos en la escuela: lejos de una supuesta homogeneidad, resultan heterogéneas en sus contenidos y objetivos, respondiendo a una diversidad de sentidos, funciones y valoraciones dentro de la ecología semiótica del aula. Si, por un lado, vimos que el *graffiti* es una práctica “transversal”, ya que tanto “buenxs y malxs estudiantes” los realizan, la puesta en relación de las diferentes fuentes de datos puso en evidencia que no todas las manifestaciones de *graffiti* escolar son iguales. En ese sentido, destacamos la categoría *rayar las mesas*, que surgió de la investigación, como una categoría que es particular del contexto escolar y que pone el foco más sobre la práctica que sobre los productos. La distinción entre “rayón” y *graffiti* está relacionada con las elecciones modales, el material y el soporte donde se realiza, las características estéticas del texto y la función social que este performa. De esta manera, pudimos concluir - gracias a las clasificaciones que surgieron en las entrevistas y de las cuales damos cuenta en las secciones 3.3 y 4.5- que lxs estudiantes perciben el *graffiti* y el *rayar las mesas* como dos prácticas distintas.

Por una parte, la categoría *graffiti* mostró estar relacionada con performar una identidad que da cuenta de una pertenencia grupal a una comunidad de prácticas (como pudimos rastrear gracias al análisis del corpus de fotografías y las entrevistas grupales, de lo cual damos cuenta en el Capítulo 4, sección 3): desde las elecciones tipográficas -al producir tipografías pertenecientes a estilos que inscriben a quien los produce en una tradición-, hasta la puesta en juego de otras lenguas y alfabetos o la realización de actos de habla que observamos en la sección 4.4 (declararse, insultar, conversar y firmar), fuertemente codificados en los intercambios entre pares. La aparición de estos elementos se apoya en repertorios culturales compartidos, construyendo no sólo la inteligibilidad del mensaje, sino también lazos que apuntan a fortalecer las redes de pertenencia de las personas. De este modo, contribuyen a sostener procesos de construcción de identidad mediante selecciones semióticas.

Estas prácticas son entonces formas *de participar de redes* que pueden tener un alcance local o global. Este último aspecto da cuenta del fuerte impacto de las redes sociales virtuales sobre las construcciones textuales, rastreable, por ejemplo, en la proliferación de *emojis* y emoticones. Los modos verbal y visual aparecen combinados de la misma manera que en la creciente Web 2.0. La producción de *graffitis* como forma de construir identidad adscribiéndose a determinados grupos o construyendo identidades mediante textos.

Por otra parte, *rayar las mesas* está relacionado intrínsecamente con la ecología de prácticas en el aula (haciendo caer así una de nuestras hipótesis, ya que inicialmente concebíamos

las inscripciones en los bancos como prácticas paralelas e independientes al desarrollo de las clases). Una de las constantes más interesantes es la categoría nativa de “aburrimento”, referida por lxs estudiantes, que muestra la estrecha relación entre estas inscripciones autogeneradas y el clima de la clase. En contextos interaccionales que interpretan como poco estimulantes o con poco lugar para la participación y una disponibilidad de elementos para escribir (como pudimos observar en el Capítulo 4, apartado 1, la mayoría de las inscripciones se realizan con los elementos pensados para la tarea escolar y no con elementos específicos para el *graffiti*, como pintura y aerosol), lxs estudiantes desarrollaban estas inscripciones, que eran calificadas de “boludeces” o “pavadas” (en sus palabras): más que *graffitear*, se trataba de *rayar la mesa*.

Como pudimos apreciar en el Capítulo 5, sección 3, muchas veces los productos de esta actividad están relacionados con prácticas que no tienen su lugar en la estructura escolar: la falta de espacios “borradores” en las carpetas y en las trayectorias de los trabajos escolares, hacen de la mesa el lugar donde lxs estudiantes ensayan diferentes textos que no son pensados como enunciados acabados, sino más bien como ejercicios de práctica de textos. Pero, sobre todo, a partir del análisis de las observaciones y las entrevistas a lxs estudiantes), pudimos concluir que estas producciones aparecen como alternativas discursivas frente a un acuerdo de silencio y quietud (como puede recuperarse en el Capítulo 5). Son formas de hablar, relacionarse con otrxs (como en el caso de los dos estudiantes que dialogan mediante textos en la primera descripción del evento en la sección 2) o generar mundos internos (como en el caso de Marina, visto en la sección 4) sin romper los acuerdos institucionales sobre buena conducta, es decir, performando identidades de “buen estudiante”. Por su parte, el caso de Bartolomé exhibe otras formas de ser estudiante mediante la producción de textos: al romper abiertamente los acuerdos de convivencia escolares, se performa una identidad disidente, es decir, de “mal estudiante”..

Durante la investigación detectamos, por parte de lxs estudiantes, una búsqueda para construir entornos semióticos de pertenencia. Sin embargo, encontramos tensiones vinculadas con la precariedad de condiciones y materiales para poder realizar efectivamente estos espacios. En el *graffiti* escolar, a diferencia de otras expresiones del *graffiti* urbano (que generan sus propias condiciones y recursos de manera planificada), la construcción multimodal de los textos está determinada por los elementos con los que se cuenta, y las particularidades materiales de la dinámica escolar. Como se pudo observar en el registro de las inscripciones realizadas durante las entrevistas, la disponibilidad de recursos amplifica las posibilidades semióticas de los discursos; es decir, a mayor abanico de posibilidades multimodales, el texto se complejiza (.

Como sabemos, la escuela es una de las principales instituciones reguladoras de las prácticas de literacidad hegemónicas, y en ella muchas veces no hay lugar para la realización de prácticas vernáculas por parte de lxs estudiantes. En ese contexto, esta investigación sobre el *graffiti* escolar, alejándose de los enfoques que lo abordan en términos de “problema”, buscó aportar a comprender cómo, en un espacio como el escolar, donde las prácticas de literacidad son centrales y los recursos están disponibles para realizarlas, surgen en los márgenes prácticas letradas que son simplemente formas de ser y estar mediante textos en un espacio colmado de materiales para la escritura.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados de esta investigación, surgen nuevas dimensiones para continuar indagando la práctica del *graffiti*, que detallamos a continuación.

En primer lugar, las relaciones entre la corporalidad y la escritura surgen como una cuestión determinante para considerar los supuestos sobre las performances de ser estudiante. En el trazado del *graffiti* y en la elección del cuerpo (propio y de otros) como superficie de inscripción aparece una significación que va más allá del contenido, y que es parte de la multimodalidad del texto. Es decir, interesa analizar el gesto discursivo respecto a la producción ostentosa o escondida de estos textos.

Otro de los puntos que se abre a próximas investigaciones es la dimensión estética de las inscripciones semióticas. Podemos hipotetizar que la diversidad de tipografías que se encuentran en internet y el *boom* del diseño gráfico en las últimas décadas, hacen al desarrollo de la importancia en el diseño textual. En una práctica completamente analógica como lo es el *graffiti*, cobra especial importancia la pericia en la escritura en tanto trazado de las letras. En tal sentido encontramos en las entrevistas una valoración distintiva para calificar *graffiti* versus *rayar las mesas*, y también un fuerte impacto de lo estético en términos de las valoraciones respecto a la construcción de entornos semióticos deseables.

Asimismo, como se señaló en las conclusiones, entre los estudiantes se asignaba fuerte importancia a la disponibilidad de recursos materiales para poder construir entornos semióticos de pertenencia. Se manifestaron en las entrevistas un supuesto según el cual los colegios privados no tendrían *graffitis* (supuesto falso según lo comprobado en indagaciones previas), y eso nos invita a pensar en las experiencias de precariedad y de restricciones presupuestarias que se viven en la escuela secundaria pública y su relación con la escasa apropiación del entorno semiótico.

En la misma línea, es interesante las percepciones de los estudiantes sobre el entorno semiótico construido en la primaria (tema que no pudimos desarrollar en la investigación por estar alejado de nuestros objetivos), pero que se relaciona estrechamente con las formas de pertenencia que ejercen la construcción de entornos semióticos agradables mediante textos multimodales en entorno escolar.

Por último, queda pendiente profundizar en la incidencia de la variable “género” en la realización e interpretación del *graffiti*. Hemos encontrado a lo largo de la investigación

supuestos escolares que definen identidades asociadas a determinadas prácticas (como por ejemplo el supuesto de que las mujeres son más prolijas, o que quien dibuja un órgano masculino debe ser un varón), que permiten anticipar la productividad de analizar el modo en que las expectativas en torno a los géneros atraviesan al *graffiti* como práctica de literacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamo, P. (2018) El susurro del grafiti. Un estudio sociolingüístico sobre las pintadas realizadas en el CEM 138 en San Carlos de Bariloche en los años 2016 y 2017. En Iparraguirre, M.S. y Malvestitti, M., (Comp.) *Lectura, escritura y oralidad en la escuela. Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos* (pp. 133-157). Universidad Nacional de Río Negro.
- Adsuar, M. D. (2008) La intertextualidad (e)vocación de mundos posibles. *Cartaphilus, Revista de Investigación y Crítica Estética*, 4, 1-8.
- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
- Bajtin, M.M. (1979) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores
- Barreiro, T. (2009). *Los del Fondo. Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*. Noveduc Libros.
- Barton D., Hamilton M, y Ivanic R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004 [1998]) La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Universidad del Pacífico
- Baudrillard, J. (1983) Los graffiti de Nueva York, En *Revista de Sociología* 2, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En *Géneros textuales, tipificación y actividad* (pp. 122-136.) Universidad Autónoma de Puebla
- Beltrán, M. (2012) La apropiación del espacio público escolar: grafitis y otras prácticas de escritura juvenil En *Propuesta Educativa* 1 (37) 102-109.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- (2008). *Grassroots Literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge. — (2012). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.

- Blume, R. (1999) Graffiti. En Van Dijk, Teun A. (Ed.) *Discourse and Literature. New approaches to de analysis of literary genres* (pp. 137-148) John Benjamins Publishing Company
- Boggi, S. (2017). ¿Ciudad o pueblo? Imaginarios sociales y otredades nómades en una ciudad media. *Illuminuras*, 18(45), 44-74.
- Borgoman, L. (1982). Et vous? Lecture de graffiti dans la rue. *Français dans le Monde*, 173, 94-103.
- Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jewitt, C., Jones, K., Kress, G., & Reid, E. (2004). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005) Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7, (4, 5), 585-614. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523. Disponible en <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Caggiano, S. (2012) *El sentido común visual: Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*. Miño y Dávila.
- Caminha, G. S. (2021). *Counter-Literacies: o graffiti e a pixação como letramentos urbanos nas paisagens linguísticas da cidade*. (Disertación de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponible en <http://hdl.handle.net/1843/37838>
- Chaves, M. (2012). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1) 695-704.
- Chávez, M. (2023) *Variación léxico semántica en las categorías referentes al sur de Bariloche: una aproximación desde la sociolingüística cognitiva*. (Tesis de grado dirigida por M. Malvestitti. Universidad Nacional de Río Negro) Disponible en <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/10443>
- Cooper, M., & Chalfant, H. (1984). *Subway art*. Macmillan.
- Cruz Salazar, T. (2008). Instantáneas sobre el graffiti mexicano: historias, voces y experiencias juveniles. *Última década*, 16(29), 137-157.

- De Certeau, M. (2008). Caminar la ciudad. *Bifurcaciones*, 7, 1-17.
- De Luca, N. & Godoy, L. (2018). Más que palabras: análisis del discurso multimodal. En Marafioti, R. & Bonnin, J.E (Eds.) *Voces en Conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios* (pp. 317) Universidad Nacional de Moreno.
- Delfa, C.V y Cantamutto, L. (2021). *Los emojis en la interacción digital escrita*. Arco Libros.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.
- Eisner, E. (2018) On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational researcher*, 10(4), 5-9.
- Eisner, L. (2022): “Formas de hacer” con la lectura y la escritura en las aulas de EPJA. Apropiación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para adultos trabajadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (RIIE)*, 13 (18), 76-101.
- Furtado, C. (2007). Los desafíos de la nueva generación. En publicación Vidal, G. y Guillén R. A. (comp.). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gándara, L. (2002) *Graffiti*. Eudeba
- García Aguirre Lourdes (2010) *Escuchar las paredes del liceo: hermenéutica del graffiti*. (Tesis de maestría dirigida por Mag. Gabriel Augustowsky, Universidad ORT)
- Garí, J. (1995). *La conversación mural: ensayo para una lectura del graffiti*. Fundesco.
- Gee, J. P. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
- Gibson, J. J. (2014). The theory of affordances. En *The people, place, and space reader* (pp. 56-60). Routledge.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

- Gonza, C. N. (2020). "Grafiteras, negras y lesbianas": la escritura de grafitis feministas en la ciudad de Salta, Argentina. *Nodo: Arquitectura. Ciudad. Medio Ambiente*, 14(28), 25-40.
- Graff, H., & Duffy, J. (2008). Literacy myths. *Encyclopedia of language and education*, 2, 41-52.
- Guber, R. (2005) La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. *El salvaje metropolitano*. (pp. 132-165). Paidós
- Gumperz, J. J. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Hamilton, M., & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: what does it really measure? *International review of education*, 46, 377-389.
- Hamilton, M., Barton, D., & Ivanič, R. (Eds.). (1994). *Worlds of literacy* (Vol. 5). Multilingual Matters.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001) *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Harrop-Allin, S. (2014). "The Pen Talks My Story": South African Children's Multimodal Storytelling as Artistic Practice. En *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy* (pp. 19-40). Routledge.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Henao, G. B., Herrera, O. M. Z., & Noreña, J. F. O. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 35-56.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P.V. (Ed.) *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. School of American Research Press
- Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. En *The future of literacy studies* (pp. 100-122). Palgrave Macmillan.
- Järlehed, J. & Jaworski, A. (2015) Typographic landscaping: creativity, ideology, movement. *Social Semiotics*, 25:2, 117-125.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (2010). *Semiotic landscapes*. Bloomsbury

- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Vol. 1). Routledge.
- Kalman, J. (2008). Literacies in Latin America. *Encyclopedia of Language and Education*, 2, 321-334.
- Kell, C. (2009). Literacy practices, text/s and meaning making across time and space. In *The future of literacy studies* (pp. 75-99). Palgrave Macmillan
- Kozak, C. (2004) *Contra la pared: sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*. Libros del Rojas.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge
- Labov, W. (1973). The linguistic consequences of being a lame. *Language in society*, 2(1), 81-115.
- . (1985). La lógica del inglés no standard. *Educación y sociedad*, 4, 147-170.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16(1), 23-49.
- Larson, J., & Maier, M. (2000). Co-Authoring Classroom Texts:" Shifting Participant Roles in Writing Activity". *Research in the Teaching of English* 34(4), 468-497
- Lassala, G. (2017). *Pichação não é pixação: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas*. Altamira Editorial.
- Leal, G. (2018) *Cidade: modos de ler, usar e se apropriar. Uma etnografía das práticas de graffiti de Sao Paulo*. (Disertación de maestría, Universidade de São Paulo) <https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-02052019-140447>
- Leedham, M., Lillis, T., & Twiner, A. (2021). Creating a corpus of sensitive and hard-to-access texts: Methodological challenges and ethical concerns in the building of the WiSP corpus. *Applied Corpus Linguistics*, 1(3). Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2021.100011>
- Lefebvre, H. (2020). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing Libros.
- Lillis, T. (2008) Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353–388. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>

— (2013) *The Sociolinguistics of Writing*. Routledge.

Lillis, T., & McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of sociolinguistics*, 17(4), 415-439. Disponible en <https://doi.org/10.1111/josl.12046>

Lucchini, C. (2008). Hermanos en las calles de Buenos Aires. *La historia del arte urbano político y no político*. Disponible en <http://bsasgraffiti.files.wordpress.com/2009/01/monografia-como-pdf>

Maybin, J. (2006) *Children's Voices: talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 65-105). Gedisa.

Milroy, L. y Milroy, J. (1992) *Language in Society*, Universidad de Newcastel upon Tyme.

Moje, E. B. (2000) To be part of the story: The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers College Record*, 102(3), 651-690.

Moreno Fernández, F. (2009) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel

Núñez, P. G. & Barelli, A. I. (2013). Marcas urbanas y sentidos sociales en disputa. San Carlos de Bariloche, Argentina 1966-1983. HISTOReLo. *Revista de Historia Regional y Local*, 5(10), 164-196.

Pahl, K. (2014). The Aesthetics of Everyday Literacies: Home Writing Practices in a British Asian Household. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 293-311.

Pahl, K. y J.Rowsell (2007) Sedimented identities in texts: instances of practice . En *Reading Research Quarterly*, 42(3): 388-404.

Pedroza Amarillas, M. T. (2021): Estéticas de la calle: la estética de la transgresión. En Amoroso Boelcke, N., Fragoso Susunaga, O. y Olvera Rabadán, A. (Coord). *Lo estético en el arte, el diseño y la vida cotidiana* (pp. 313-329) Universidad Autónoma Metropolitana.

Pennycook (2011), *Spatial Narratives: Graffscape and City Souls*. Bloomsbury.

Poveda, D. (2012). Literacy artifacts and the semiotic landscape of a Spanish secondary school. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 61-88.

- Prinsloo, M. (2005). The New Literacies as Placed Resources: Research: Information and Communication Technologies en *Perspectives in Education*, 23(4), 87-98.
- Rampton, B. (2006) Language and Ethnicity at School: some implications from theoretical developments in Sociolinguistics. *Langage et société* 2 (116) ,51-71. Disponible en <https://doi.org/10.3917/lis.116.0051>
- Reguillo, Rossana (2013) *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores
- Ribeiro, V.M Vóvio, C.L Moura, M.P (2002) Letramento no Brasil: Alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. En *Educ.Soc. Campinas*, 23 (81), 49-70. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5, 1-12.
- Roozen, K. (2009) Fan fic-ing English studies: A case study exploring the interplay of vernacular literacies and disciplinary engagement. *Research in the Teaching of English*, 44(2) 136-169.
- Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis: análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación digital actual*. (Disertación Doctoral, Universitat de València).
- Schefflen, A. E. (1973). *How behavior means*. Interface.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2005). Discourse and intercultural communication. En *The handbook of discourse analysis* (pp. 537-547). Wiley.
- Sheivandi, L., Taghinezhad, A., Alishavandi, A., & Ranjbar, S. (2015). Exploring Linguistic Aspects in Iranians' Graffiti. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(5), 62-73
- Silva, A. (1986). *Una ciudad imaginada: graffiti; Expresión urbana*. Universidad Nacional de Colombia.
- (1987). *Punto de vista ciudadano: focalización visual y puesta en escena del graffiti*. Instituto Caro y Cuervo.
- (2000). *Imaginario urbanos*. Tercer Mundo Editores.

- Srhir, A. M. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y seña*, (35), 7-28.
- Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2) 77-91
- Street, J. C., & Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. *Subject learning in the primary curriculum: Issues in English, science, and math*, 75-88.
- Velásquez, H. (2022) *Lugares de memoria: El caso de la plaza de los Pañuelos y Kultrunes*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Verdún, Noelia (2017) *Etnografías: jóvenes, territorios, identificaciones culturales y producción cultural. Una "microscopía" de prácticas estético-político-culturales en escenarios locales en Más allá de las mediaciones y la hibridación* (pp.105-120). Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9879>.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79.
- Zimmering, R. (2019) *The transnationalization of resistance memory using the example of zapatista mural painting and its worldwide reception through emancipatory movements*. Disponible en <https://welttrends.de/the-transnationalization-of-resistance-memory/>