

GRAFFITI: UN PROYECTO DE TRABAJO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I de Castelló

Los protagonistas del proyecto de trabajo que presentamos son los estudiantes y las estudiantes de 3º E de la asignatura de didáctica del catalán de la titulación de Maestro de la UJI de Castelló.

El proyecto lo planteamos desde una aproximación a la opción crítica constructivista, donde el currículum se entiende como una construcción histórica y social.

Diferentes autores nos muestran cómo existe una relación entre la teoría y los hechos: los marcos teóricos actúan como un conjunto de filtros que condicionan la visión de la realidad.

Henry Giroux (1) expone como el lenguaje no es sólo un instrumento que refleja la realidad social “que está ahí”, sino que él mismo está parcialmente constituido de lo que en nuestra sociedad se considera “real”. El conocimiento nunca es neutral ni objetivo, es una construcción social que enmarca determinados intereses y propósitos.

Popkewitz (2) evidencia como el poder se ejerce a través de la producción y la reproducción del conocimiento, y denuncia la concepción bancaria de la educación que establece que el conocimiento es externo a los individuos, y cómo este conocimiento está controlado por quienes ostentan el poder de definir y categorizar la realidad social.

Giroux y Peter McLaren (3) recuerdan cómo los individuos, en contextos históricos concretos, “dentro y a través del lenguaje”, traducen los valores en formas y prácticas determinadas. Ambos autores señalan la necesidad de evidenciar el papel que juegan los signos, los símbolos, los rituales y las formaciones culturales, en la definición y la conformación de la subjetividad y la opinión del estudiante. Privar de voz a los estudiantes es privarles de cualquier poder.

También exponen cómo los educadores, para entender y cuestionar los múltiples y variados significados que constituyen los discursos de la opinión del estudiante, deben aprender las prácticas comunicativas asociadas con usos concretos de las formas hablada y escrita de grupos sociales específicos (4), y cómo en el diseño de un currículum como forma de política cultural, es preciso que el estudio de la historia esté conectado directamente con la lengua y con la lectura. La lengua puede estudiarse en su dimensión de poseedora de la historia a la vez que ésta puede analizarse críticamente como elemento textual (5).

Giroux y MacLaren, siguiendo a Paulo Freire y a Mikhail Bakhtin, señalan el uso del lenguaje como un acto eminentemente social y político, relacionado con la forma en que los individuos definen el significado y asumen sus relacio-

nes con el mundo mediante un continuo diálogo con los otros.

El papel del lenguaje, opinan, es importante ya que es uno de los elementos operativos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad. El lenguaje se entrecruza con el poder en la forma en que determinadas formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de unos grupos específicos.

Para Bakhtin el lenguaje se analiza como parte de una política de la lucha por la opinión y de la representación, forjada en las relaciones de poder sobre quién decide y regula el territorio en el que se define y se negocia el discurso (6).

Henry Giroux y Peter McLaren argumentan contra la idea de que los diversos modos de representación de los textos son simplemente proveedores neutrales y transparentes de ideas: el texto se convierte en objeto de discusión.

Así proponen realizar unas formas de crítica que favorezcan el diálogo, como condición para la acción social, que tenga en cuenta: tratar el texto como algo elaborado socialmente a partir de un número disponible de discursos; identificar las contradicciones y los vacíos de un texto educativo, y situarlos históricamente en términos de los intereses que sostienen y legitiman; comprender la política interna del estilo del texto, y cómo ésta posibilita, a la vez que limita, determinadas representaciones del mundo social; reconocer cómo el texto silencia activamente determinadas opiniones, y descubrir cómo poder sacar del texto oportunidades para reflexiones nuevas y lecturas críticas sobre la naturaleza humana y las prácticas sociales (7).

Desde la investigación-acción numerosos trabajos demuestran cómo los contenidos que trabajamos en clase nunca son ideológicamente neutros. Muchas y diversas investigaciones han evidenciado cómo el libro de texto es, todavía, uno de los recursos didácticos más utilizados por los profesores (8). Sus contenidos son productos políticos que intentan reproducir la “cultura” que los grupos y las clases sociales que controlan el poder quieren legitimar; además, son una fuente económica para las editoriales, interesadas en los beneficios económicos, y esto va ligado a un problema básico: ¿qué tipo de actividades queremos trabajar?

Nuestra hipótesis de partida planteaba que a partir de las pintadas que tatuaban nuestra ciudad podríamos descubrir qué temas preocupaban a las tribus urbanas, qué relación existía con el conocimiento legitimado.

En clase nos interesó la selección de las actividades intelectuales, que se deben tener en cuenta como punto de partida del proyecto, de D’Hainaut (9) y la selección de actividades en el desarrollo curricular propuesta por Raths (10) como, por ejemplo, una actividad que permita a los estudiantes o les estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de los procesos intelectuales, o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga; una actividad tendrá más valor pedagógico que otra si implica al estudiante con la realidad, recopilando materiales, por ejemplo, y no

tan sólo utilizando modelos; o las actividades que obliguen a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que puedan suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no incluyen este riesgo.

Desde una opción del aprendizaje como conducta reflexiva, es necesario incidir en la necesidad de una implicación de los profesores y profesoras en la elaboración de estrategias de producción de materiales (11).

El conocimiento exige una búsqueda constante y se tiene que poner en relación con el tema del poder y en cómo éste influye en la producción, asimilación y transformación del conocimiento en contextos sociales e históricos específicos.

Los enseñantes, consecuentemente, tenemos el deber de plantearnos las teorías implícitas que influyen y modelan nuestro trabajo, respetando el derecho de cualquier persona a ser diferente.

Jurjo Torres (12) señala la necesidad de generar prácticas educativas con posibilidades reales de poner en cuestión los conocimientos culturales que la institución educativa valora y exige, teniendo en cuenta la pertenencia a un determinado grupo o clase social, sexo, raza o nacionalidad.

Para conseguirlo, los y las enseñantes tenemos que ser conscientes de los prejuicios y de los estereotipos que puedan influir en nuestra actitud docente e intentar llevar a cabo un cambio profundo y real de nuestros planteamientos actitudinales.

Laure Borgomano (13) explica cómo el “graffiti” en las grandes crisis nacionales o locales es la expresión de la vida de una comunidad, de los problemas del momento, de sus coleras y de sus reivindicaciones, de su humor y de su poesía.

Borgomano resalta cómo el escritor de “graffitis” se refugia en el anonimato. El mismo hecho de utilizarlos como medio de expresión, hace suponer que ocupa un lugar marginal, que no tiene acceso a los grandes medios de expresión, como la prensa, la radio, la televisión, o simplemente los folletos de propaganda; pero al mismo tiempo que el “graffiti” le designa ese lugar marginal, significa que el escritor /emisor reivindica la comunicación; existe una voluntad de reivindicación, de lucha, de acusación.

Señala Borgomano como en el “graffiti” se encuentra algo de la puesta en escena de un espectáculo, la necesidad del reconocimiento de un público. Al lector de “graffiti”, afirma, se le pide estar allí, asistir a la lucha, garantizar por su simple lectura que el combate existe, que no forma parte tan solo de los sueños de los marginales.

El arquitecto Sáenz de Oiza, con respecto al “graffiti”, opina que es una manifestación artística popular que machaca el entorno, o lo eleva y lo mejora, según su uso (14).

Román Gubern resalta la importancia decisiva de los factores subjetivos y

de los factores culturales en los procesos de invención, de codificación y de lectura de las representaciones icónicas, basados en contingencias altamente contingentes, ya que las diferentes morfologías de imágenes apelan a diferentes estrategias de lectura y de análisis.

Gubern señala cómo toda imagen forma parte integrante de un contexto cultural muy preciso y cómo cada contexto contiene las claves culturales de los productos que se generan en su seno. El contexto es el marco de legitimación o de descalificación de toda representación. Cada contexto contiene un acervo de posibles icónicos que por exclusión determina sus imposibles icónicos.

Expone Gubern cómo los códigos icónicos pueden ser translingüísticos y transnacionales, generalmente cuando son difundidos por grandes centros de poder comunicativo, o vigentes sólo en microgrupos sociales marginales. Todo producto cultural, subraya, adopta de su contexto sus convenciones y a él se remite. Cuando dos contextos son muy dispares y muy débilmente intercomunicados, resulta imposible o muy difícil leer correctamente las imágenes icónicas de una cultura por parte de un miembro de otra cultura ajena. Y esta incomunicación no nace de una torpeza o inhabilidad técnica o conceptual (15).

En algunas pintadas de Castelló aparece, por ejemplo, una bota militar, que ninguna relación tiene con el ejército, sino con grupos de “skins” que las utilizan habitualmente y las dibujan junto a sus pintadas.

Un casco militar invertido del que salen flores es el dibujo que acompaña las pintadas de los colectivos de objetores de conciencia o insumisos.

Los grupos “hip-hop” utilizan en sus pintadas letras o números y, muy pocas veces, dibujo estricto.

C.E.C., son las siglas de la “Colla Ecologista de Castelló”.

Estos ejemplos, de sobra conocidos por colectivos de jóvenes de distintos grupos castellonenses, no son fácilmente reconocibles para personas de más edad, o incluso para otros colectivos de jóvenes, de determinados contextos socioculturales.

Margarita González-Sánchez expone, siguiendo a Bernstein, cómo la lengua y el comportamiento lingüístico de un individuo dependen de la estructura social en que se halla inserto y, particularmente, depende de las relaciones sociales y de las interacciones que se producen en el grupo del que el individuo forma parte. Al mismo tiempo, señala, la lengua y los comportamientos lingüísticos actúan sobre el comportamiento social, por lo que es posible encontrar correlaciones determinantes entre las clases sociales y los usos lingüísticos (16).

Basil Bernstein explica la importancia de los procesos de comunicación en el aprendizaje de roles. Un rol, expone, “es una constelación de significados aprendidos y compartidos, a través de los cuales el individuo es capaz de entrar en formas persistentes, consistentes y reconocidas de interacción con otros”.

Un rol es una compleja actividad codificante que controla la creación de significados específicos y las condiciones para su transmisión y recepción.

Bernstein señala cómo a medida que una persona aprende a subordinar su conducta al código lingüístico (expresión de su rol) se le ofrecen diferentes órdenes de relación. El complejo de significados que transmite un sistema de roles informa la conducta general de un individuo. Este autor concluye cómo, a partir de este argumento, el principal portador de significados es la transformación del rol: a través de los códigos lingüísticos se crea la relevancia, la experiencia adquiere una forma determinada y se constriñe la identidad social (17).

María Josep Cuenca (18) señala cómo los lingüistas textuales han hecho ver cómo la lengua se materializa en una colección de textos (objetos lingüísticos culturalmente reconocibles) y que los textos son algo más que una retahíla de oraciones: un conjunto de oraciones gramaticales puede dar lugar a textos anómalos, ya sea desde el punto de vista estrictamente textual (textos incoherentes o no cohesivos), ya sea desde el punto de vista contextual (textos no adecuados al contexto de comunicación).

Esta autora resalta la importancia de las “textonomías”, y destaca cómo las tipologías textuales entran en la esfera de lo que, siguiendo la terminología de Canale y Swain, denomina la competencia discursiva, que contendría dos aspectos: uno general, que es el que tiene que ver con los mecanismos generales para construir textos (los que se organizan en torno a la adecuación, la coherencia y la cohesión), y otro específico, que es el que concretamente se refiere a la capacidad para producir y entender textos de diferentes tipos (19).

También recuerda como el lenguaje escrito no es una simple traducción del oral: tiene reglas de funcionamiento y convenciones específicas (20).

En el desarrollo del proyecto nos planteamos trabajar la tipología textual de Adam (21). En torno a esta tipología reflexiona Núria Saló (22) y diferencia ocho tipos textuales ligados a actos discursivos como aseverar, convencer, ordenar, predecir y cuestionar:

- la aserción de los enunciados “de hecho” da el tipo textual narrativo.
- la aserción de los enunciados “de estado” da el tipo textual descriptivo.
- la aserción como acción “de explicar o hacer comprender algo a alguien”, proporciona el tipo textual explicativo.
- del acto de convencer se deriva el texto argumentativo.
- del acto de ordenar, se concreta el texto instructivo.

A estos cinco tipos es necesario, según Saló, añadir el tipo textual predictivo, el tipo textual conversacional y el tipo textual retórico.

Artur Noguerol (23) se basa en la misma propuesta tipológica de Adam y propone los siguientes tipos de texto, aplicables al trabajo lecto-escritor:

- el narrativo: habla de los hechos que se desarrollan en el tiempo y que a menudo muestra los cambios que se producen en los personajes y las acciones que estos desarrollan como núcleo central.
- el descriptivo: plantea el orden espacial de los elementos que componen una realidad : personajes, ambientes, objetos, paisajes... etc.

— el expositivo: presenta datos o hechos que se quieren hacer entender a los demás, y está relacionado con el análisis y la síntesis de los conceptos.

— el argumentativo: añade a los anteriores una toma de posición por parte de quien escribe y con ánimo de convencer al que lee el texto.

— el predictivo-instructivo: textos que incitan a la acción y plantean la descripción ordenada de una serie de acciones con la intención de facilitar la realización por parte del lector.

— el “conversacional”: a través del cruce de diversas líneas discursivas, se realiza un texto.

— el retórico: engloba el poema, la prosa poética, la canción, los refranes y, añade Nogueroles, cabría pensar en determinados “slogans” publicitarios, “graffiti” o títulos, con la función dominante poética.

El desarrollo de nuestro proyecto contempló tres partes:

— el mundo social (24).

— opiniones : a favor y en contra (25).

— el mundo sensorial (26).

Trabajamos y creamos a partir de diversos textos; realizamos un seguimiento de la prensa, del cine, del cómic, de la televisión, de vídeos y de la radio; descubrimos cómo el argot urbano posee un doble sentido que convierte sus mensajes en ininteligibles para los que no comparten el mundo de las tribus urbanas; comprobamos la relación entre el lenguaje, la economía y la educación; encontramos las reivindicaciones sociales implícitas en el “hip-hop” que incluye, según Luis Hidalgo, el “rap” como forma de canto, el “graffiti” como manifestación plástica, y el “break-dance” como estilo de baile; también las consecuencias de la propia evolución musical del “rap”, determinante con la tecnología digital y el “sampler” que sustituye al sintetizador, su relación con el “rock” y el “pop”... cómo los autores de “graffitis”, se incluyan en el “hip-hop”, en el “after-punk” o en otros grupos, dan importancia a la propagación de sus textos, que en algunos lugares, como EEUU habían anticipado los disturbios de la primavera del 92.

También llevamos a cabo experiencias a través de textos (27) como el poema “Testament mural” de Vicent Andrés Estellés o “Capítol en blanc” de Josep Palau i Fabre. Jugamos con ellos, descubrimos las paredes que escondían multitud de corazones y firmas, de nombres arañados con las uñas; proyectamos los textos producidos sobre nosotros mismos, y experimentamos cómo realmente todo se esconde detrás del blanco: versos sobre la cuartilla o colores sobre la tela. Y, finalmente, llegamos a la conclusión de que cualquier tribu urbana esconde en sus “graffitis” mucho más que colores y letras.

El tipo de modelo pedagógico y los contenidos culturales que nos llegan desde los libros de texto, la selección y secuenciación de los contenidos que en ellos aparecen, poco o nada tienen que ver con el entorno y la realidad de estos chicos y chicas.

Una muestra de nuestro proyecto y de los resultados a los que llegamos es el vídeo que a continuación vamos a pasar, con una duración de quince minutos.

RELACIÓN DE CITAS

- (1) GIROUX, Henry A. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós/MEC, 20.
Cfr.: POSTMAN, Neil - WEINGARTNER, Charles. (1975). **La enseñanza como actividad crítica**. Barcelona: Fontanella.
- (2) POPKEWITZ, Th.S. (1990). "Ideología y formación social en la educación del profesorado" en **Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica**. València: Universitat de València, 810.
- (3) Cfr.: GIROUX, Henry - McLAREN, Peter. (1990) "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición". *Ibid.* p. 263.
Ibid. p.p. 253-259
- (4) *Ibid.* p. 270.
- (5) *Ibid.* p. 258.
- (6) *Ibid.* p. 262.
- (7) *Ibid.* p. 268
- (8) Cfr.: AAVV. (1988). *Libros de historia y geografía de BUP. Cuadernos de Pedagogía*, 163, 89-90.
AAVV. (1991). *Com s'ensenya i com s'aprèn a veure l'altre. La diversitat cultural en els llibres de text. Perspectiva Escolar*, 159, 45-49.
CANALS, M. Antònia- ROIG, Anna. (1992). *El llibre de text a l'escola d'avui. Perspectiva Escolar*, 161, 15-19.
GRASA, Rafael. (1988). *Los libros de texto. Manuales y educación para la paz. Cuadernos de Pedagogía*, 163, 87-89.
GRASA, Rafael. (1988). *El racismo en los libros infantiles y juveniles. Cuadernos de Pedagogía*, 163, 93-94.
MICHEL, André. (1988). *El sexismo en los libros infantiles y los manuales escolares. Cuadernos de Pedagogía*, 163, 90-92.
TORRES, Jurjo. (1989). *Libros de texto y control del curriculum. Cuadernos de Pedagogía*, 16, 50-55.
- (9) GIMENO SACRISTÁN, José. (1982). **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata, 157.
- (10) STENHOUSE, Lawrence. (1987). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 130-131.
- (11) Cfr.: AAVV. (1991). *Monográfico: Proyectos y materiales curriculares. Cuadernos de Pedagogía*, 194, 7-38.
HERNÁNDEZ, Fernando. (1992). *A vueltas con la globalización. Cuadernos de Pedagogía*, 202, 64-66.
MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (1992). *Siete cuestiones y una propuesta. Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (1992). *¿Cómo analizar los materiales? Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- (12) TORRES, Jurjo. (1991). **El curriculum oculto**. Madrid: Morata.
- (13) BORGOMANO, Laure. (1982). *Et vous? Lecture de graffiti dans la rue. Le français dans le monde*, 173, 94-103.
- (14) Programa "Tres de Antena 3", documental "El graffiti" emitido el 27/6/92.
- (15) GONZÁLEZ-SÁNCHEZ, Margarita. (1987). **Lenguaje escolar y clase social**. Salamanca: Amarú, 55.
- (16) BERNSTEIN, Basil. (1989). **Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje**. Madrid: Akal, 132.
- (17) GUBERN, Román. (1987). **La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea**. Barcelona: Gustavo Gili, 124-128.

- (18) CUENCA, María Josep. (1992). **Teories gramaticals i ensenyament de llengües**. València: Tàndem, 109.
- (19) *Ibid.* p. 119.
- (20) *Ibid.* p. 110
- Cfr.: CASSANY, Daniel. (1988). **Descriure Escriure. Com s'aprèn a escriure**. Barcelona: Empúries, 29-44.
- (21) ADAM, Jean-Michel. (1985). *Quels types de textes? Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- (22) SALÓ, Núria. (1990). **La parla a la classe**. Barcelona: Ceac, 30.
- Cfr.: TUSON, Amparo. (1991). *Las marcas de la oralidad en la escritura*. **Signos**, 3, 14-19.
- (23) NOGUEROL, Artur. (1988). *Models i funcions del text escrit*. **Perspectiva Escolar**, 129, 14-19.
- Cfr.: CUENCA, María Josep. *op. cit.* pp.1 19-126.
- (24) Cfr.: FERRANDIS, J. - AHRENS, J.M. (1992). *Los 'skins' pelean entre ellos en el Concierto de la Raza*. **El País**. 16/3/92,3.
- GOZALBO, Marina. (1991). Cabecera introductoria del monográfico "violencia" del programa "Metrópolis" de TV2, emitido el 28/11/1991.
- JACKSON, Gabriel. (1992). "De la pobreza y la violencia urbanas". **El País**. 23/6/92. p. 11.
- LEAL, José Luis. (1992). *Lenguaje y economía*. **El País /Temas**, 231, 8.
- REY, Javier. (1992). *Las profecías del rap. La música de las calles advirtió del peligro de la explosión*. **El Mundo / 7días**. 10/5/92,8.
- RIVAS, Rosa. (1992). *Spike Lee enseña cine en Harvard*. **El País**. 21/3/92,40.
- RODRIGO, M. José. (1985). *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. **Infancia y Aprendizaje**, 31-32, 145-186.
- RODRÍGUEZ, Jesús. (1992). *La cita de los malditos*. **El País Semanal**, 55, 67-71.
- ROIG, Emma. (1992). "Una canción "rap" que anima a matar policías provoca un debate electoral en Estados Unidos". **El País**. 24/6/92. p. 35.
- (25) Cfr.: GIL CALVO, Enrique. (1992). "Rap" de Moscú. **El País**. 4/2/92, 13.
- HIDALGO, Luís. (1992). *La última revolución. El "rap" ¿una estética de los noventa?* **Babelia. Revista de Cultura**. 12, 24-25.
- PASQUAU, Miguel. (1992). *Racismo, nuevos argumentos para un debate antiguo*. **El País**. 9/5/92, 12
- VALENZUELA, Javier. (1992). *La "pintada" no quiere entrar en el museo*. **El País**. 14/1/92, 2,
- (26) JANER MANILA, Gabriel. (1982). **Cultura popular i ecologia del llenguatge**. Barcelona: Ceac.
- Cfr.: GARCÍA BERRIO, Antonio - HERNÁNDEZ, Teresa. (1988). **Ut poesis pictura. Poética del arte visual**. Madrid: Tecnos.
- (27) Cfr.: ANDRÉS ESTELLÉS, Vicent. (1980). *Testament mural*. **Llibre de Meravelles**. València: Tres i Quatre,35-36.
- PALAU I FABRE, Josep. (1979). *Capítol en blanc*. **Poemes de l'Alquimista**. Barcelona: Aymà, 109.