

EFECTO MICELIO

Un proyecto de hip hop comunitario



Treball de fi de grau

Lucas Vico Stenderup

NIUB 16465035

Tutor: Fernando Hernández

Grau en Belles Arts

2019

RESUMEN

En el siguiente texto relato la experiencia del proyecto “Efecto Micelio”, cuyo objetivo formal es la creación comunitaria de un video musical creado entre jóvenes de tres comunidades en distintas partes del mundo. Este trabajo se centra en el grupo participante de Premià de Mar, Barcelona. Concretamente, investigo la intersección de las pedagogías críticas, las prácticas artísticas comunitarias y las herramientas del Hip Hop en nuestro enfoque pedagógico, y reflexiono desde una perspectiva etnográfica acerca de las problemáticas, dilemas y retos que se dieron durante el proceso, sirviéndome de entrevistas y otras fuentes primarias para hilar mi narración.

Palabras Clave

pedagogía crítica, arte comunitario, Hip Hop, Juventud.

ABSTRACT

In the following text I describe the experience of the “Efecto Micelio” project, whose formal objective is the community creation of a music video created by young people from three communities in different parts of the world. This work focuses on the participating group from Premià de Mar, Barcelona. Specifically, I investigate the intersection of critical pedagogies, community artistic practices and the Hip Hop tools in our pedagogical approach, and reflect from an ethnographic point of view on the problems, dilemmas and challenges that took place during the process, using interviews and other primary sources to spin together my narration.

Keywords

Critical pedagogy, community Arts, Hip Hop, Youth.

ÍNDICE

EN ESTE LIBRO:

AGRADECIMIENTOS	5
1. INTRODUCCIÓN	7
1.2 Contextualización.....	9
1.2 Algunas definiciones iniciales.....	10
2. SITUÁNDONOS	13
2.1 ¿Quién soy yo?.....	15
2.2 ¿Quién es el Otro?	15
3. ESTABLECIENDO UN MARCO.....	21
3.1 Sobre las Pedagogías Críticas.....	23
3.2 Sobre las Prácticas Artísticas Comunitarias.....	26
3.3 Sobre el Hip Hop	29
4. ANTECEDENTES.....	35
5. REFLEXIONES Y RESONANCIAS DEL PROCESO.....	41
5.1 Fuentes	43
5.2 Encontrándonos.....	45
5.3 Análisis de referentes.....	49
5.4 Co-Creación.....	52
5.5 Presentación pública.....	67
6. CONCLUYENDO	71
6.1 Valoración del proyecto	73
6.2 Valoración de mi trayecto	75

EN EL CD:

- Anexo 1: El Proyecto
- Anexo 2: Instrumento DADOS
- Anexo 3: Entrevistas
- Anexo 4: Cuaderno de campo
- Teaser Documental EFECTO MICELIO

AGRADECIMIENTOS

A Ula, Adrià i Amat por confiar en mi propuesta y poner lo mejor de sus habilidades en la materialización de este proyecto. He après moltíssim amb vosaltres.

Mónica y Carlos, por animarme a soñar a lo grande y trazar puentes intercontinentales. Su experiencia y recorrido han inspirado mi trabajo.

A Braco por liderar el proyecto en Bogotá a pesar de todas las dificultades.

A mi familia, por sencillamente todo.

Pero sin duda, mi mayor agradecimiento va por todos los jóvenes participantes del proyecto. Especialment per als joves de Premià, que han posat tot l'amor i la força en aquesta idea, dia rere dia, demostrant al món que no tot està perdut. Aquest treball és vostre.

RECONOCIMIENTOS

A l'Ajuntament de Premià de Mar, per facilitar l'espai i els recursos necessaris per a que el jovent de Premià s'expressi.

A L'Esberla SCCL, per permetre'ns fusionar el seu Efecte Jove amb el nostre Miceli. Sense la vostra feina prèvia mai haguéssim arribat fins aquest grup de joves.

También agradecer a Evalutile (Chile) y Cinjudesco Asoveg (Colombia), por unirse a esta iniciativa y aportar todo su bagaje. Sus años de experiencia nos han demostrado que la constancia y el compromiso pueden salvar vidas a través del arte.

1.

INTRODUCCIÓN



El proyecto Efecto Micelio toma su nombre de la red orgánica que tejen los hongos bajo tierra y que conecta los ecosistemas, en un constante traspaso de información y nutrientes. Hace alusión a todo el trabajo que se hace bajo la superficie, la realidad sensible a los cambios y la interdependencia entre los seres vivos. Nos inspiramos en el crecimiento rizomático y horizontal del micelio para abordar este proyecto de Hip Hop intercomunitario.

Este trabajo viene acompañado por un *teaser* del documental del proyecto Efecto Micelio. Tiene un formato *making-off* y hace un recorrido de la experiencia a través de los testimonios ofrecidos por los participantes, que también se ocuparon de rodar los vídeos y realizar la mayor parte de las entrevistas.

A continuación situamos al lector en las circunstancias que dan lugar a este trabajo.

1.1 Contextualización

¿De dónde surge este proyecto?

Este proyecto nace de las conversaciones que tuvieron lugar en enero de 2019 con Carlos Hidalgo- miembro de Evalutile ONG en Chile-, y Mónica Malagón – coordinadora pedagógica de Cinjudesco en Colombia. Tuve la suerte de poder reunir a ambos en mi pueblo, Cardedeu, y organizar durante esos días una jornada de artes en la que pudimos trabajar codo a codo.

EVALUTILE (Educación Valórica para el Uso del Tiempo Libre) es el nombre de la ONG y del método que crearon sus fundadores para hacer pedagogía con los lenguajes creativos del arte urbano, en pro del bienestar integral de las comunidades en que intervienen. Tuve la oportunidad de trabajar con ellos en 2016 en Valparaíso, Chile, y desde entonces tenemos un vínculo estrecho.

CINJUDESCO (Centro infantil y juvenil para el desarrollo comunitario) es un proyecto nacido hace 30 años en una localidad al sur de Bogotá. Muy conectados en el tejido social local, su trabajo comunitario se enfoca a las poblaciones vulnerables de la ciudad mediante el uso de expresiones artísticas. Pude visitar su centro y participar en sus actividades hace 4 años, y sus recientes visitas nos han permitido conectarnos en esta gran red.

Habiendo realizado ya varios proyectos con ambos en el pasado, tanto en Sudamérica como aquí, pensamos que era momento de iniciar una propuesta conjunta que pudiera poner en diálogo las tres realidades sobre las que trabajamos y nuestras distintas maneras de intervenir con los jóvenes. Fue ahí donde les hablé de mi TFG y de la posibilidad de hacerlo girar en torno a esa experiencia. A partir de ahí, me reuní con Oleguer Montané (Ula) y Adrià Saiz, mis compañeros de Erol Urbà. Este es el nombre que pusimos al colectivo de trabajo comunitario con jóvenes que recién estábamos formulando, y cuya formalización se aceleró a causa del proyecto que les propuse. Después de intensas conversaciones a tres bandas, los de Chile y Colombia partieron para continuar su trabajo. Durante el mes siguiente, redacté un boceto asentando las bases del proyecto, que recibió propuestas y revisiones de los demás. Esto era necesario para concretar nuestra manera de trabajar y coordinar nuestros equipos, y redactarlo nos permitió enmarcar los objetivos, la logística y las líneas metodológicas en las que nos apoyaríamos para dar sentido y coherencia al proceso. Sintiéndonos representados por el texto, sólo nos quedaba localizar un grupo de jóvenes con el que trabajar en cada territorio.

El dossier del proyecto se puede consultar en el Anexo 1: El proyecto.

Tras proponerle mi proyecto a Fernando Hernández, empezamos a establecer cuál podía ser el marco de mi trabajo y hacia dónde podía dirigir mi mirada. Decidí centrarme en la experiencia vivida por los jóvenes con los que trabajásemos aquí, y dejar la colaboración internacional en un segundo plano.

¿Cómo llegamos hasta los participantes?

Antes de nuestro encuentro con los jóvenes de Premià y el inicio del proyecto Efecto Micelio, hay unos pro-

cesos que vale la pena mencionar con tal de entender el contexto y los acontecimientos que dieron lugar a todo esto.

El ayuntamiento de Premià de Mar tiene una línea de trabajo llamada *Ajuntament Jove*, basada en el “*Efecte Jove*”, un servicio que presta la cooperativa de educación L’Esberla desde hace varios años. Se trata de un proceso participativo de acompañamiento y empoderamiento de los jóvenes mediante proyectos artísticos. Yo ya había trabajado con L’Esberla en calidad de colaborador en otros *Efectes Joves* en Barcelona y Vilassar. Amat Molero (miembro de L’Esberla) visitó las clases de 4to de la ESO de los institutos de Premià de Mar, facilitando una serie de dinámicas de lo que desde la psicología orientada al trabajo de procesos se llama *procesos de grupo*. Estas intervenciones buscaban, en primer lugar, acompañar la resolución y prevención de conflictos entre los alumnos, en términos de género, raza, sexualidad, etc. Además, mediante una serie de juegos cada clase señaló las principales problemáticas que les afectan en su cotidianidad, y así vieron cuáles tienen más peso. Dimensionaron el impacto de estos conflictos y la intersección que localizaba el origen de las opresiones que sufrían. Entonces se hizo una invitación abierta a todos los alumnos para empezar a reunirse y organizar una manera de responder colectivamente a estas cuestiones.

La particularidad de estos jóvenes es que ya habían trabajado con Amat el año anterior en un *Efecte Jove*, y por lo tanto ya habían compartido experiencias previas y habían conectado con el tipo de ambiente que promueve Amat en sus prácticas.

Al inicio de estos encuentros había unas cuarenta personas, divididas en dos grupos horarios: uno de treinta personas de 17h a 19h y otro de 10 personas de 17h a 19h.

A partir de aquí, se hicieron unas dinámicas de exploración emocional en base a diversas preguntas para cohesionar el grupo y comprender sus particularidades. Entonces localizaron los focos temáticos a los que querían dirigirse, y plantearon de qué manera querían intervenir para mostrar sus reivindicaciones. En este caso, en el primer grupo surgió el interés por componer canciones, y en el segundo por trabajar los audiovisuales. Amat contactó conmigo para la propuesta del primer grupo, y coincidió con que yo estaba buscando un colectivo para dar inicio a nuestro proyecto de Hip Hop internacional. Nuestra contrapropuesta les convenció, y de hecho, los del segundo grupo decidieron sumarse también a esta iniciativa y formar un sólo grupo, saltándose el protocolo de votaciones para decidir proyecto. La primera propuesta para nombrar este trabajo en red era Proyecto Micelio, pero en referencia y agradecimiento a L’Esberla, Amat propuso llamarlo Efecto Micelio. Desde Chile y Colombia les pareció genial y así quedó. Teniendo un amplio consenso al respecto, decidimos empezar a trabajar juntos la primera semana de marzo de 2019.

1.2 Algunas definiciones iniciales

A continuación, definiremos algunos términos que aparecen en este texto, para desambiguarlos de sus otras acepciones y facilitar su entendimiento fuera de los círculos académicos.

Alfabetización (Literacy)

En este campo, esta noción expande la idea de leer y escribir, para referirse a cómo una persona procesa la información, la sintetiza o traduce a otros ámbitos comunicativos. Se habla de descodificación (analizar críticamente sus sentidos) y recodificación (apropiarse, mutar o resignificar palabras) siempre en relación con un contexto vivido y compartido que es dinámico y cambiante (Freire, 2006). Este conocimiento permite nombrar aquello que se invisibiliza, y se incorpora en las prácticas sociales y políticas.

Autoría (Agency)

También referida como Agencia, es un supuesto que define la capacidad individual de actuar independientemente y decidir bajo criterio propio, en contraposición a una estructura social que moldea y limita la autonomía. La autoría es necesaria para incrementar el empoderamiento.

Empoderamiento (Empowerment)

Proceso por el cual una persona adquiere poder para incidir en su vida y en la de los demás. Implica conocer su situación dentro de una escala social y obtener herramientas para enfrentar los factores desfavorables, responsabilizándose de su desarrollo y generando un impacto favorable en su contexto (Valladares, 2011, p.18).

Adultocentrismo

Relación asimétrica y tensional de poder entre adultos y no adultos, basada en la imposición por parte de los adultos en el orden de valores, toma de decisiones o distribución material. Se asocia al paternalismo y se critica desde un análisis colonial del saber adulto, que “determina y se reproduce en una amplia serie de prácticas sociales (desde la familia a la política, pasando por la escuela y los sistemas de salud)” (Vásquez, 2013, p. 222). Comprende una visión del adulto como modelo acabado de persona, y se traduce en las políticas dirigidas a jóvenes y ancianos.

Adultismo

Se trata de la represión y abuso de poder por parte de los adultos hacia los menores que se visibiliza en sus interacciones, y comprende actitudes concretas (totalitarismo, condescendencia, etc.) (Krauskopf, 1998). El adultismo es un fenómeno cuya causa es el adultocentrismo.



2.

SITUÁNDONOS

2.1 ¿Quién soy yo?

Mi relación con el hiphop y la educación

Hace 12 años empecé a bailar breakdance en el patio del instituto. Hace 9 descubrí el graffiti, y de ahí empecé a dibujar y por ello terminé entrando en Bellas Artes. Hace 7 empecé a rapear y hoy es el proyecto artístico al que más tiempo dedico.

¿Por qué cuento todo esto? Porque, ante todo, siento que le debo a la cultura Hip Hop y al arte urbano un profundo agradecimiento. Estas herramientas me permitieron relacionarme conmigo y con mi contexto de forma crítica y expresiva, así como conocer otras personas y maneras de entender lo político, lo colaborativo, el espacio público, “el civismo”, etc. En 2015 hice un viaje por América Latina que me permitió conectar colectivos y realidades separadas geográficamente a través de estas mismas herramientas, pintando murales en 7 países, colaborando con proyectos locales, etc., y también a esta experiencia siento que debo parte de la persona que soy hoy día.

Desde mi regreso he estado dedicando mi trabajo a realizar talleres, proyectos artísticos y actividades variadas compartiendo estos lenguajes y asombrándome de los resultados que da. Más allá de lo técnico, cada vez he ido dándole más sentido a los debates y contradicciones que genera, viendo un fuerte potencial visibilizador de problemáticas y empoderador para quien los usa.

Durante mi proceso en la universidad he intentado seguir el modo de trabajo, la concepción del arte y enfoque al que conduce la mayoría de profesores, siendo la obra individual fruto de la subjetividad el ejemplo clásico. En varias ocasiones y asignaturas he ido intentando introducir estas prácticas propias del arte callejero, casi siempre acogidas con cierto escepticismo y en general sintiéndome un poco ridículo al respecto. Llegado el momento de hacer el TFG, vi claro que ya no tenía sentido seguir intentando pasar por el aro para ser el modelo de artista que la universidad proyecta, pues con el tiempo no he hecho más que alejarme de él. Y está resultando liberador poder decir alto y claro que no necesito ser un gran pintor ni escultor ni dibujante; que prefiero ser un canal, un facilitador de espacios donde dialoguen las vivencias de las personas y ofrecer las técnicas para producir obras cargadas de sentido y cuya experiencia trascienda los resultados visibles. Reivindico usar el arte como medio, no como fin, en el que las personas y sus historias puedan pasar por delante de las apariencias o la rotundidad de los discursos.

En definitiva, este proyecto tiene mucho que ver conmigo. Quiero criticar la educación desde la educación, repensar el aprendizaje y lo colaborativo desde una visión global, pero comprendiendo y abrazando las complejidades de cada comunidad. Conectar estos procesos que tanto me llenan con los colectivos que en América Latina me hicieron abrir los ojos al respecto me parece un reto gratificante y lleno de posibilidades. A este tipo de proyectos me dedico y quiero dedicarme a partir de ahora, y si se supone que el TFG ha de ser una carta de presentación al mundo laboral, creo que no habría una mejor. Por primera vez en mucho tiempo, en la universidad me siento convencido y realmente ilusionado con el proyecto que tengo entre manos. Para mí, este proyecto es mucho más que el trámite final para obtener mi graduado, es una apuesta

2.2 ¿Quién es el Otro?

El Otro más evidente en este proyecto son los jóvenes con los que trabajo.

Concretamente, estudiantes de 4to de ESO de varios centros de Premià de Mar, una localidad del Maresme, en la costa catalana.

Vamos a ver de qué manera sitúo a los participantes del proyecto y qué semejanzas o diferencias me permiten esbozar nuestras posiciones respectivas.

Y, ¿Quién es joven? o ¿Qué es ser joven?

Partiendo de un criterio sociológico, podríamos colocar bajo esta etiqueta a aquellos que abandonan la in-

fancia y todavía no son considerados adultos. Entraría dentro de esta categoría la adolescencia, que para el ámbito que vamos a trabajar se encuentra bajo los mismos condicionantes, puesto que ambos calificativos parten de un discurso de negación y diferenciación por parte del adulto.

La juventud es una construcción social que, igual que la infancia, viene dada desde fuera. Es un espacio que se habita por imposición ajena: Los adultos colocan a los jóvenes en oposición a ellos: Inmaduros, sin responsabilidades, ociosos, etc. El juvenólogo Klaudio Duarte (2002), en su texto 'Mundos Adultos, Mundos Jóvenes', afirma:

concebimos a las juventudes como un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos. (p.104)

En la sociedad occidental, esta etapa aparece diferenciada a partir del siglo XVIII, como una capa social que disfruta de una cierta permisividad o "moratoria social" (término acuñado por Erik Erikson) en un punto medio entre la madurez biológica y la madurez social.

La extensión de la esperanza de vida abre espacio para nuevos ciclos vitales, y esto reordena todas las etapas antes establecidas. Es por esto que "entre las edades infantiles y las etapas adultas han aparecido, en las sociedades occidentales, etapas vitales destinadas a no ser ni lo uno ni lo otro". (Funes, 2001, p.43).

Como vemos, esta etapa viene ligada a un aumento de las condiciones de vida de las sociedades acomodadas, que permite a un sector de la población bien estante posponer su inserción en el mercado laboral. Algo que va de la mano con los actuales tiempos de formación estudiantil. Por ello es difícil hablar de juventud o adolescencia "sin posibilidades de alargamiento de la escolarización más allá de la infancia" (Funes, 2001, p.42).

Entre los colectivos que no pueden permitirse tal moratoria, las personas de esa edad siguen siendo referidas como jóvenes, aún y tener que asumir responsabilidades familiares o jornadas laborales. Por ello, podríamos distinguir entre el "ser joven" y el "ser juvenil". Lo juvenil es una modalidad de juventud popularizada por los medios que lleva consigo una serie de signos y expresiones sociales y culturales (estilo de vestir, manera de hablar, códigos, etc.) que se adapta a cada contexto y que no va ligada a una edad específica, sino a una performance, que se vive en tensión constante con el mundo adulto. Duarte (2002) establece esta tensión en la resolución de "las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias que se van construyendo y que las más de las veces no coinciden con lo ofrecido-impuesto" (p.104). La representación mediática que se expone desde los centros de poder establece cánones limitados y estereotipados de las culturas juveniles, simplificándolas y espectacularizándolas de un modo que las invisibiliza y deslegitima. (Vásquez, 2011). Además, tienden a enfatizar los peligros y monstruosidades asociadas al ser joven mediante una serie de principios morales, que asumen a los jóvenes en un constante peligro. Los discursos del riesgo han sido siempre una herramienta para ejercer miedo y poder sobre la población, mediante la demonización de un colectivo: Inmigrantes, manifestantes, comunistas, etc. Anna Hickey-Moody, en su artículo "Youth, Arts and Education: Resembling subjectivity through affect", define este fenómeno como 'Moral panics', y advierte de la facilidad con la que programas de arte dirigidos a jóvenes tienden a proyectar esta visión dando a sus prácticas un aire de salvación, que reproduce el estigma de marginalización en los jóvenes que supuestamente quieren combatir (Hickey-Moody, 2013, p.45).

Las identidades juveniles son, por lo tanto, un modo de representación que sitúa a los jóvenes entre ellos y respecto a los demás.

Entonces, ¿cómo me sitúo yo respecto al ser joven? ¿A caso no entro yo en esa categoría social? Soy un estudiante que trabaja a tiempo parcial y dedica un tiempo considerable a la socialización, el ocio y la creatividad. Tengo veinticuatro años.

Habiendo visto cómo se gesta la construcción del ser joven, me veo bastante identificado con ella. Aun así, me siento en un limbo cercano al ser adulto, ya que mis pensamientos, deseos y tareas diarias cada vez se identifican más con éste, así como la el trato que recibo por parte de los demás adultos en ámbitos profesionales. Me ubico entonces en un espacio intermedio entre ambas categorías, que a mi parecer no son excluyentes.

Viendo que hay muchos puntos que me identifican a la categoría que yo asumo en los participantes del proyecto, vamos a ver cuáles nos diferencian:

En primer lugar, está el salto generacional. Mi trabajo diario con jóvenes y niños me permite comprobar en primera persona la evolución, expansión y constante renegociación de valores, modos de relación e inquietudes que median en su manera de ser, y advierto las diferencias con las mías. Veo el fuerte componente que tiene la industria musical y de entretenimiento en la composición de sus códigos, que apropian y reconfiguran constantemente, así como la relación entre presión escolar y situación económica familiar de cada uno. Desde la perspectiva de un adulto, los jóvenes son la clase de 'Otros' que "viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea" (Margulis y Urresti, 1998, p.4).

Cuando hablamos de generaciones, hablamos de grupos nacidos en una determinada franja temporal, y socializados bajo una serie de condicionantes histórico-culturales que les permiten auto-identificarse y significarse, "en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo" (Duarte, 2002, p.104).

Lo generacional nos permite problematizar los discursos, cosmovisiones y maneras de entender las relaciones en los grupos juveniles de cada época, así como su relación con los demás grupos, ya sean adultos, profesores, etc., o entre ellos mismos. Mis diferencias generacionales con los participantes del proyecto son una medida de distanciamiento que abre la posibilidad del diálogo, y por tanto, del aprendizaje colectivo.

Los autores del primer capítulo del libro "Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades", Margulis y Urresti (1998), consideran:

los jóvenes son nativos del presente, y cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) es resultante de la época en que se han socializado. Cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva episteme, de diferentes recuerdos; es expresión de otra experiencia histórica. (p.4).

Es aquí cuando podemos plantear que, aparte de ser una tensión que fácilmente se resuelve con la imposición de los adultos, también es posible abrirnos a la conversación intergeneracional, dando valor a todas las miradas e integrándolas en la producción de conocimiento.

Mientras que la relación edad/madurez es algo relativo que nos habla del entorno socio-cultural - que tanto dista entre regiones del mundo-, hay un criterio impuesto que nos coloca (a mí y a los participantes) en dos lugares totalmente distintos: La mayoría de edad legal. Independientemente de su responsabilidad, aptitudes o necesidades, los 'otros' en este proyecto tienen sus libertades coartadas por un régimen arbitrario, que les brinda una serie de derechos y obligaciones distinta del resto de personas. No son considerados ciudadanos plenos, pues no pueden votar ni decidir sobre varias cuestiones fundamentales que inciden directamente en sus cuerpos. Junto con la corta diferencia generacional, vamos con la siguiente línea que marca la otredad del colectivo con el que trabajo.

¿Qué es la minoría de edad?

La minoría de edad es un constructo cultural que ha variado según la época, muy ligado al desarrollo industrial y los cambios en el sistema educativo obligatorio. Cada legislación estipula una franja de edad determinada, dentro de la cual los individuos están sometidos a un régimen conocido como 'patria potestad'. Esto significa que viven bajo la autoridad de sus progenitores o tutores legales, que tienen la responsabilidad de protegerlos y educarlos hasta que cumplan la mayoría de edad.

A finales del s. XVIII, Kant definía la minoría de edad cómo "la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro" (Kant, 2013, p.87), criticando la subordinación acrítica de los individuos ante sus tutores, ya fueran espirituales, políticos o médicos. Esta noción extendida sobre la minoría de edad nos sirve para alejarnos del canon legal vigente y entrar de pleno en la noción de Autoría (*agency*), un supuesto abstracto que nos permite cuestionar la capacidad de decidir libremente y a conciencia. Como la conciencia absoluta es *improbable* – o, mejor dicho, imposible de probar- podríamos evadir una dicotomía entre libertad y determinismo para hablar de tránsito entre niveles de conciencia.

Paulo Freire señala la transición entre los estadios de conciencia ingenua o mágica hacia una conciencia crítica mediante la investigación empírica, la responsabilización social y política y la lectura causal de los acontecimientos, así como el despojo de preconcepciones inducidas (Freire, 2005). Independientemente de los niveles de conciencia que puedan ir habitando los estudiantes, el hecho es que mi posición como adulto (y la de mis compañeros) respecto a ellos define una clara asimetría que, antes de sumarse a nuestro rol como guías del proyecto, ya define una clara relación de poder. Los conocimientos, títulos adquiridos o la experiencia vivida, no son, en primer lugar, lo que fundamenta el privilegio de docentes y formadores en su relación con los estudiantes. Para Duarte (2002), se encuentra en su condición de “ser adultos, más que por el nivel de aporte que su opinión o acción generan” (p. 106).

Según Duarte, la opresión sufrida por la diferencia de edad tiene una fuerza definitoria comparable e interseccionable con las discriminaciones de género, raciales, económicas, etc. (Duarte, 2002, p. 103). A este conjunto de prácticas de exclusión basadas en diferencias generacionales llamamos ‘adultocentrismo’. Vásquez (2013), en su texto ‘Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas’, lo define así:

El adultocentrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral). (p.222)

Esta condición deficitaria impuesta y asumida cimienta la base de las instituciones educativas, que para Vásquez (2013) se puede pensar desde la anatomopolítica (referida al cuerpo humano) “configurada en las instituciones tradicionales (sobre todo la escuela)”, así como la biopolítica, que “se conforma en disputa con los discursos mediáticos y de la industria cultural” (p.228).

Es importante tener en cuenta estos factores en la producción de conocimiento y subjetividades en una relación entre adultos y no adultos, y si uno de los objetivos del proyecto Efecto Micelio es generar conocimiento colectivo, es necesario posicionar la dimensión ética que comprende mi relación con los participantes en el modo de producción de esa experiencia.

Para este trabajo he querido usar como punto de partida ético la concepción de conocimiento situado que nos trae Donna J. Haraway. Ella nos habla de las contradicciones que esconde la asunción de una objetividad total, cuando ésta viene dada desde un sector privilegiado y se impone bajo unos criterios determinados (Haraway, 1995). En el ámbito de este trabajo, la visión que yo pueda dar de la realidad social de los jóvenes participantes en el proyecto acarrea una serie de riesgos, tales como hablar en su nombre, simplificar su opinión o tergiversar los hechos documentados para servir mi interés personal, amparándome en el poder que me confiere mi rol de coordinador del proyecto y redactor del trabajo. Haraway (1995) nos sitúa “a favor de los conocimientos situados y encarnados y contra las formas variadas de declaraciones de conocimiento irresponsable e insituable. Irresponsable significa incapaz de dar cuentas de algo” (p.12). Esta afirmación me empuja a reflexionar acerca de cómo voy a situar el conocimiento generado en este proceso, y de qué manera retrataré el mapa de relaciones que lo hace posible. Para Maritza Montero, una reconocida autora en el campo de la psicología comunitaria, el poder es omnipresente, y se presenta en nuestra manera de conceptualizar y tratar a la gente con la que trabajamos. Según ella, “En todas nuestras interacciones con miembros de la comunidad usamos nuestro poder con consecuencias que pueden aumentar el bienestar o resultar opresoras.” (Montero, 2004, p.12). Para Montero, el principal desafío está en la reflexión que generen nuestras prácticas, así como introducir éstas mismas cuestiones en la praxis, para facilitar debates que den lugar a nuevas preguntas. (Montero, 2004, p.12).

El aprendizaje que se espera de este proyecto no es, por tanto, uno diseñado y prefabricado para los jóvenes: Será un resultado del diálogo entre todos los participantes, incluidos los miembros del equipo facilitador, pues “el conocimiento se produce siempre en y por relaciones y no como un hecho aislado de un individuo solitario” (Montero, 2004, p.42). Sabemos cuál es el resultado formal que buscamos (un videoclip), pero desconocemos totalmente el carácter y los nuevos saberes que de este proyecto se desprenderán. El no saber será entonces un motor del proceso, en el que nosotros acompañaremos mostrando nuestras dudas, miedos e incertidumbres, así como nuestra motivación, intereses y ambiciones. La problematización como forma de visibilizar contradicciones, la vulnerabilidad reconocida y la gestión colectiva de los conflictos nos puede permitir transformar el tipo de situaciones en que sería fácil ejercer una opresión adultocéntrica en oportunidades para aprender, desplazar el poder y asumir actitudes que no enfatizan el estigma de la edad.

Para Fernando Hernández (2018), “Esta posición implica reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales” (p.17).

Hernández nos advierte del riesgo ético que supone hablar de compromiso, empoderamiento o emancipación, en tanto que su uso bien intencionado puede dar lugar a reproducir de nuevo los mismos cargos de paternalismo y colonización del Otro (Hernández, 2018).

Este cúmulo de visiones y análisis me sitúa en un terreno pantanoso a la hora de trabajar con jóvenes, puesto que mi socialización dentro del contexto educativo ha respondido exactamente a los cánones de poder que ahora critico, y su revisión no me exime de la carga ideológica adquirida y subordinada durante tantos años. Mi objetivo entonces será desplazar mi rol -junto a mis compañeros- de un profesor/policía a un acompañante/guía, valorando mis conocimientos y transmitiéndolos a la par que, invitando a la propia reflexión y criterio, y pensándome a mí mismo como aprendiz, tal y como veremos más adelante. Los jóvenes y yo seremos co-autores del relato de esta vivencia, y le daremos un sentido que dé lugar a nuevos enfoques de los temas que tratemos. Para Hernández (2018), “las tensiones y las contradicciones nos abren a nuevas vías de conocimiento sobre el Otro y sobre nosotros mismos” (p20).

Por todo esto, no presupongo en los jóvenes una falta inherente de criterio o responsabilidad. No creo en la educación como una imposición de verdades, y me acerco a ellos con preguntas a las que responder colectivamente. No creo ni quiero imbuir mi figura en la de un maestro sabedor, pero aun así soy consciente del poder que ejerce mi rol e intento llevar esa referencialidad desde lo natural e imperfecto, mostrando mi sensibilidad, visibilizando mi subjetividad e invitando a los alumnos a cuestionar lo que digo y pasarlo por sus propios filtros. Me gusta pensarme como un canal.

Youth

Portador de Saberes que se gestan en la cotidianeidad + Intercambio + Interacción

- El Otro

- Dimensión Ética → Montoro

- reconocer otro → Intercambio

Agency, equity, self determination

Adultismo

Estigma

Paternalismo

Colonización

MORAL

Común cond. Humano vs condiciones contexto

- Jóvenes

Experiencias conformadas por instituciones sociales

cultura popular → Postura? → Articulación de su voz y modo de comunicar
Literacy Power gustos

Corporate Public Pedagogy

Situándonos

HARAWA Spivak

Paradoja: cuestionar otra cultura trabajar en ella

PANICS

Tener opinión

ser escuchado activamente

Juventud - Moratoria Social

Foucault

- Hickey Moody

Intervención

crítica, reprop, recontext,

Identidad

Sentido de pertenencia

→ Giroux

Asociación de

diferenciación

visibilidad



3.

ESTABLECIENDO UN MARCO

Este trabajo se encuentra en un cruce de caminos entre varios saberes y ámbitos, que transitan entre la pedagogía crítica, las prácticas artísticas comunitarias y las herramientas del Hip Hop. A continuación, profundizo en estas ramas del conocimiento para ubicar y ordenar los centros de interés de mi trabajo.

3.1 Sobre las Pedagogías Críticas

Cuando empecé a recabar información bibliográfica para este trabajo, lo primero que hice fue preguntar a mis compañeros de proyecto sobre sus fuentes. Todos y cada uno, desde sus propias metodologías, pusieron como referente indiscutible las pedagogías críticas, y destacaron el papel fundamental que han tenido en la formulación de lo pedagógico como una herramienta de liberación y crítica contrahegemónica. Las conversaciones con mis compañeros de Chile y Bogotá me animaron a profundizar al respecto; aquí van algunas reflexiones iniciales que sustentan nuestro enfoque del proyecto Efecto Micelio.

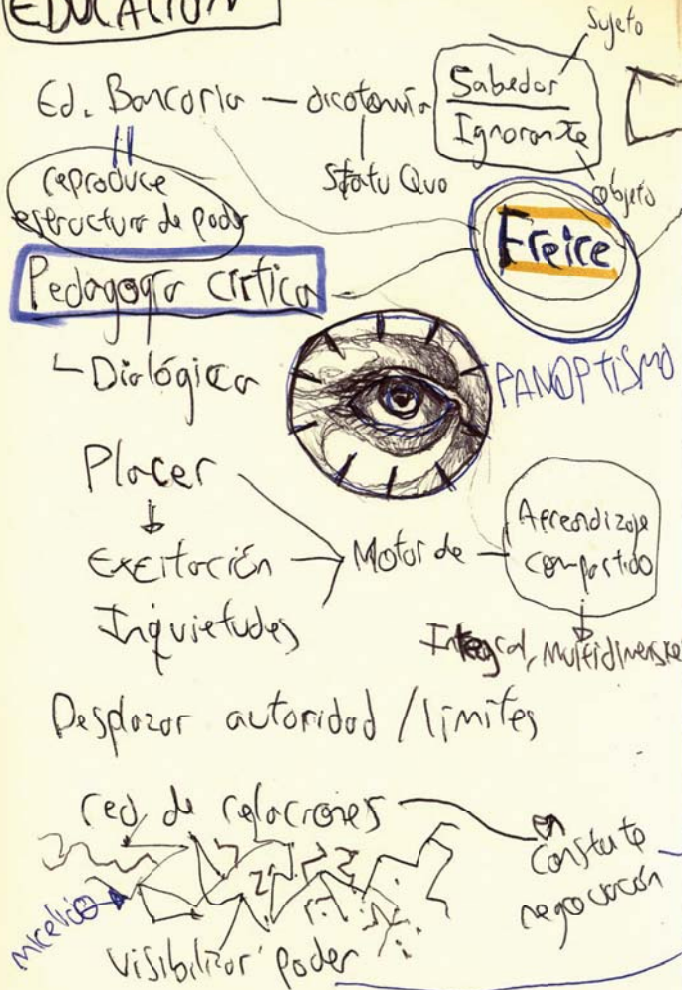
Las Pedagogías Críticas son un conjunto de prácticas y modos de ver la educación que desafía sus postulados tradicionales y busca dar herramientas para el análisis crítico del contexto social y político que construye al alumno como sujeto, así como las relaciones de poder que se dan en el mismo hacer educativo, con el objetivo de transformar la realidad individual y colectiva en pro de la libertad y la democracia.

Desde este ámbito se reconoce las instituciones educativas como lugares de construcción, legitimación e imposición de narrativas e ideologías respecto a lo que es correcto, verdadero o justo. La educación no es una práctica ajena a la realidad política; no hay nada de natural o neutral en ella. De hecho, refleja con exactitud los valores y cánones del sistema al cual pertenece, y produce con éxito un espectro de ciudadanos a insertarse en la sociedad para ocupar las distintas posiciones que ofrece o impone según las circunstancias. En nuestro caso, hablamos de una sociedad capitalista neoliberal, donde prima la competencia, el individualismo y el elitismo académico. El fracaso escolar o los recortes en educación pública responden a las necesidades de un mercado en constante reconfiguración que requiere de mano de obra barata y obediente.

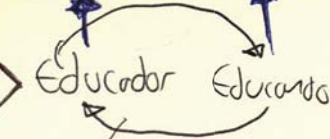
Paulo Freire, uno de los autores más reconocidos en este campo, se refiere a la ‘educación bancaria’ para tratar la relación profesor-alumno como la de un sabio absoluto que transfiere conocimiento a un completo ignorante. Citando a Freire (2005), “El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados” (p.80). Éste enfoque de la educación como proceso mecánico dentro de una escala de producción de mano de obra obediente está muy presente en la obra de Foucault, quien en “Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión” establece vínculos entre el poder ejercido sobre enfermos, presos, trabajadores o estudiantes para controlar y esculpir su comportamiento. Esto lo hace mediante el estudio del Panóptico, un diseño carcelario ideado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII que sume al preso en un estado de visibilidad constante. “Es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder” (Foucault, 2003, p.209) que garantiza la vigilancia y ejerce su control de un modo psicológico, amedrentando la voluntad de los individuos por miedo al castigo. Este planteamiento - que tan bien ficciona Orwell en 1984- resuena en mi experiencia como estudiante y revela lo que podría ser un currículum oculto de la educación obligatoria tradicional. He visto y vivido cómo la educación bancaria de la que nos habla Freire tiende a producir en los alumnos un efecto contrario al que sería de esperar en el ámbito escolar: rechazo, pérdida de curiosidad y pasividad, viéndose la educación como un trámite forzado e identificando al profesor con un carcelero, para frustración y desasosiego de ambos.

La propuesta de Freire en cuanto al pulso educador-educando pasa por “la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 2005, p.79). Para ello, es necesario cuestionar y reconfigurar la figura y el rol del maestro como poseedor de verdad absoluta y policía intelectual. El diálogo pasa a ser clave, así como la escucha activa, y más que dar respuestas a preguntas que nadie ha hecho, centrar el interés en el de los mismos alumnos y desde sus experiencias. Potenciar el análisis y la relacionalidad entre los problemas propios, las experiencias vividas y el contexto social en que se dan. Para ello, es importante atender la realidad material, así como los factores objetivos que sitúan el reparto del poder. Sobre los dilemas que presentan los criterios de objetividad, volvemos a citar a Haraway (1995), que afirma:

EDUCACIÓN



enseñar + Aprender = **Conocer**



H. Giroux

Cultura visual = **Expandida**



quiero luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar. Pero no podrá lograrlo cualquier perspectiva parcial. Debemos ser hostiles a los relativismos fáciles y a los holismos contruidos a base de destacar y subsumir las partes. (p. 15)

En la búsqueda de una lectura del entorno objetiva y posicionada, primero tenemos que plantearnos cómo leemos los códigos y símbolos que median entre el mundo sensible y la realidad social. Puesto que el lenguaje conforma la realidad, la educación ha de tener como uno de sus objetivos la comprensión de los códigos que se emplean en toda comunicación. Su aprendizaje por asimilación pasiva tiende a la reproducción de sistemas de relación adquiridos, así como la violencia que puede estar implícita en ellos. La alfabetización (*literacy*), pues, es una herramienta básica de las pedagogías críticas, que requieren de un proceso de descodificación y recodificación que nos permita pensarnos como actores activos en la configuración del mundo, que según Haraway (1995), se materializa en “una relación social de «conversación» cargada de poder” (p.25). Esto pasa por estudiar cuáles son los códigos que usamos, qué implicación cultural tienen y en qué posición social nos colocan, qué factores políticos y artefactos sociales intervienen en nuestra manera de conocer el mundo y cómo podemos participar en ello desde la praxis colectiva. En las pedagogías críticas -inspiradas en la literatura marxista-, la praxis trasciende la dicotomía teoría/práctica. Hablamos de un aprender haciendo, una reflexión activa que produce conocimiento en tanto que interactúa con la realidad desde lo cotidiano, dando sentido a las prácticas a medida que éstas nos plantean nuevas preguntas a resolver. La praxis nos aleja del ámbito puramente especulativo y nos permite situarnos en la realidad social, así como ser agentes del cambio que proyectamos en ella. Henry Giroux y Peter McLaren (como se citó en Hooks, B., 1994) afirman:

those critical thinkers working with issues of pedagogy who are committed to cultural studies must combine “theory and practice in order to affirm and demonstrate pedagogical practices engaged in creating a new language, rupturing disciplinary boundaries, decentering authority, and rewriting the institutional and discursive borderlands in which politics becomes a condition for reasserting the relationship between agency, power, and struggle.” (p.129)

Habiendo planteado esta noción, debemos preguntarnos cómo influyen nuestras praxis en la codificación del mundo y que autoría tenemos en ella. Esto supone cuestionar la alfabetización escolar clásica y plantear una semiótica extensiva a los múltiples medios de comunicación existentes en la actualidad, incluyendo los productos de la industria musical y de entretenimiento (cine, videojuegos, redes sociales, etc.) que activan y conforman nuestra percepción de la realidad. Henry Giroux (2006) sostiene la necesidad de repensar la educación teniendo en cuenta los nuevos modos de información, comunicación y producción cultural, pluralizando la noción de alfabetización y abarcando el conocimiento y dominio de los nuevos lenguajes, habilidades y herramientas que nos brinda la actualidad. Entra aquí la noción de Cultura visual, que nos permite pensar en estos artefactos como medios para construir y visualizar identidades, siempre cambiantes, y ponerlas en relación con otras. Este intercambio constante está mediado por símbolos y estéticas cuya apropiación o resistencia nos da pistas sobre cómo nos situamos ante las representaciones que se nos imponen. Por lo tanto, exigen de una reflexión crítica.

Ésta actualización tiene una dificultad importante: Los alumnos tienden a consumir y entender las nuevas tecnologías y sus códigos con mayor antelación, facilidad y aplicación que sus maestros, que a menudo no disponen de las herramientas necesarias para integrar estos dispositivos y, por ende, tienden a rechazarlos, perdiendo la oportunidad de generar debates enriquecedores acerca de las representaciones y significados que consumen y visualizan los alumnos así como las lecturas, efectos y afectos que despiertan. El fuerte salto generacional que existe actualmente entre educadores y educandos en cuanto a lo tecnológico y lo cultural potencia esta dinámica, que envejece la educación y la convierte en algo aburrido y alejado de la realidad de los alumnos. Transformar el ‘enseñar’ y el ‘aprender’ en un proceso de ‘conocer’ (Freire, 2005) colectivo y apasionante es un reto que se plantea a los docentes de este siglo, y esto será difícil si no nos alejamos de la perspectiva adultocéntrica que tan presente está en las aulas. Sobre la importancia de enfatizar el placer de conocer como un acto de resistencia nos habla Bell Hooks (1994), activista y escritora norteamericana, en su libro *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. En él, considera la falta de investigación en la relación de placer, deseo o excitación en el acto de aprender, y relaciona el rechazo que estas ideas generan con el miedo a perder el control sobre los estudiantes, al disrumpir la at-

mósfera de seriedad que se espera de una clase. Esto es, que la pasión por aprender supere la autoridad del docente. (Hooks, 1994, p.7).

Hernández, (como se citó en Mejía, 2008) plantea:

todas las concepciones y prácticas pedagógicas pueden y deben ser interrogadas, todo lo que sucede en la escuela puede ser apasionante, todas las normas de homogenización pueden ser quebradas y el enseñar es un acto performativo en tanto requiere relaciones de reciprocidad. (p. 39)

Por todo esto, opino que vale la pena apostar por un ‘conocer’ mutuo que sea resituable en múltiples ambientes y condiciones, que se adapte a las necesidades de los agentes involucrados y esté siempre abierta al desplazamiento. Considero que estas prácticas de pensamiento y alfabetización extendida deben trascender los espacios tradicionalmente pedagógicos y fundirse en el espacio público y el ámbito cotidiano, así como no debe limitarse únicamente a estudiantes o menores de edad. Para Giroux (2006), la alfabetización debe verse como algo más allá de la comprensión crítica: Es un modo de intervención en el mundo. “If literacy is a condition for human agency, then pedagogy and education cannot be limited to young people, but should be the right of everyone” (Giroux, 2006, p.4). Como ya hemos visto, la minoría de edad o la consideración del ser joven o estudiante es un constructo que poco tiene que ver con el nivel de aprendizaje adquirido o la capacidad de analizar críticamente, sino que más bien se vincula con un estatus de subyugación respecto a los adultos. Romper estas barreras generacionales pasa por cuestionar la performance típica del docente, que en su papel más normativo se sitúa en la jerarquía social como agente de la autoridad al lado del progenitor y del jefe, el policía o el político. Deconstruir esta figura endiosada del que no comete errores, conocedor de la verdad absoluta, insensible y superior es un primer paso para brindar una referencia más humana y conectada con la realidad. Apuesto por una pedagogía de la vulnerabilidad, que permita poner en diálogo aquello que hasta ahora se ha negado en el aula o los entornos educativos: La VIDA, en mayúsculas y en todas sus facetas.

En definitiva, mis lecturas sobre las pedagogías críticas me invitan a hacer del espacio educativo un espacio para la convivencia humana, en lugar de replicar las condiciones de una oficina o una fábrica. Permitir que la vida entre en los espacios educativos, o, cómo es nuestro caso, intentar transformar los espacios cotidianos de vida en potenciales encuentros de aprendizaje. Veremos cómo todo esto se refleja en nuestra praxis.

3.2 Sobre las Prácticas Artísticas Comunitarias

Desde que empecé a esbozar el formato de mi trabajo, tomando un café con Mónica (Colombia) y Carlos (Chile) en Cardedeu -mi pueblo-, tenía claro que el proyecto tenía que trabajar con lo colectivo, desde la horizontalidad y la suma de subjetividades. Hablamos sobre los potenciales del arte comunitario, o de lo colaborativo, siendo este tipo de prácticas las que fundamentan su manera de entender el arte en sus respectivos procesos. Y si lo que queremos es trabajar desde lo comunitario, primero tenemos que hacernos una pregunta:

¿Qué entendemos por comunidad?

Se trata de un término polisémico y complejo. Podemos hablar de comunidad de vecinos, de comunidad científica o de comunidad religiosa. Vamos a intentar desambiguar esta noción para el ámbito específico en el que queremos trabajarla.

Martiza Montero la define como un fenómeno social, que deriva de su denominación de lo común- compartido-, “que toca a todos aquellos agrupados en función de determinados móviles, intereses o aspectos” (Montero, 2004, p.95). Aun así, esta definición es tan básica que podría comprender casi cualquier grupo humano. Entrando en el campo psicosocial, podemos asociar a este término las interacciones en el hacer y sentir que se dan dentro de ese espacio compartido, que comprende un ámbito social con un desarrollo histórico y cultural concreto, y que dan lugar a un ‘sentido de comunidad’, “definido en mayor o menor grado entre los componentes de ese conjunto, pero identificable en el pronombre personal de la primera persona del plural: nosotros” (Montero, 2004, p.95).

Community Art

Antecedentes

Comunidad/colectivos

- categoría social
- grupo concreto
- comunidad creada específic.

OBRA

REALIDAD

Kwaku

- Caracteres comunes

¿^{Estereotipos} se proyectan estereotipos?

PAC Prácticas artísticas comunitarias

reconocimiento del otro, creación colectiva y denuncia social

El sujeto se reafirma desde el otro en diálogo con otros y su realidad.

Community of Practice

Freire

- Dominio
- Práctica
- Comunidad

COMUNIDAD DE PRAXIS

fundador
en arte

Arden P. Lippard

Hickory Moody

competencia política → Bienestar
(Martha)

ARTE

Palabras

Impacto

Reflexión - Contexto - obra

COMUNIDAD DE PRAXIS

Una comunidad, pues, no es una burbuja social aislada del resto, y, por lo tanto, no puede pensarse si no es en relación con su contexto, territorio o situación social, política o económica.

Los miembros construyen una identidad social en la medida que sus interacciones y los acontecimientos que comparten dan lugar a un recorrido que expande o contrae sus límites, siempre dinámicos, y generan un sentimiento de pertinencia en ellos. La comunidad de la que hablamos, pues, comparte determinados intereses, problemáticas y expectativas socialmente construidas por sus miembros, en un espacio-tiempo determinados, con una relación social frecuente e interinfluenciada, así como una vinculación emocional compartida. Su integración es superior y más concreta que el de otras formas colectivas de organización social, como pueden ser clase social, etnia, religión o nación (Montero, 2004, p.96). Aun así, hay una serie de problemáticas que se despiertan al extender esta categoría sobre un colectivo. Alfredo Palacios (2009) nos pregunta:

¿Qué es lo que une realmente a los miembros de una comunidad? ¿Qué característica se aísla y cuáles se rechazan para definir al grupo? ¿Hasta qué punto no se proyectan determinados estereotipos en el mismo hecho de definir y nombrar una comunidad? (p.207)

Estos dilemas éticos nos llevan a reflexionar sobre los riesgos que conlleva una mala comprensión en el campo de las identidades o las relaciones que se dan en el grupo, pudiendo llevar a “la simplificación y al error, a la manipulación, o a la instrumentalización de determinados colectivos, tanto por parte del artista como de las instituciones públicas o privadas que apoyan, organizan o financian los proyectos” (Palacios, 2009, p.208). Para reducir estos riesgos, debemos buscar una definición de comunidad que no sea impositiva, que respete las subjetividades de sus miembros y a la que éstos puedan dar sentido con sus mismas prácticas colectivas. El mismo autor nos señala la propuesta de Kester (como se citó en Palacios, 2009) que nos habla de una ‘comunidad políticamente coherente’, que “surge como resultado de un complejo proceso de auto-definición política. Proceso desarrollado contra algún modo colectivo de opresión (raza, sexo, clase...) pero también dentro de un marco de cultura compartida y con una tradición discursiva” (p.208). Ésta es una definición que mantiene la coherencia buscada respecto a la situabilidad de nuestras afirmaciones (Haraway 1995). En esta línea, también es destacable el trabajo de Lave y Wenger (1991) que en su libro *Situated Learning* acuñaron el término ‘*community of practice*’, con el que definen los grupos sociales basados en un interés, habilidad, oficio o pasión común, que aprenden, enseñan y mejoran en la medida que interactúan. Los integrantes de estas ‘comunidades de práctica’ desarrollan mayor apego por la actividad puesto que ésta es un vínculo que fortalece sus relaciones con los demás practicantes, y la reflexión compartida acerca de sus experiencias transforma una afición determinada en una práctica sociocultural intersubjetiva.

Quedándonos con estas dos últimas definiciones de comunidad, pasamos a plantear nuestra manera de trabajar con ella. Entramos así en el campo de las **artes comunitarias** (*community-based arts, o community arts*): Se trata de una corriente de prácticas que surgen durante los 60 en el seno de movimientos sociales, y que impulsan proyectos de acción cultural y artística en relación a una comunidad concreta, con el objetivo de transformar su realidad social o aportar herramientas que la visibilice.

Cuando pregunté a Mónica por las referencias bibliográficas que fundamentaban el trabajo de CINJUDESCO en Bogotá, ella me pasó un texto de David Ramos (2013): “*Prácticas Artísticas Comunitarias. Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto*”. Su lectura me sirvió para comprender distintos tipos de intervención colectiva, y voy a basarme en su visión para ordenar algunos de los criterios que sostienen este trabajo. En su texto, Ramos plantea los orígenes y relaciones entre el arte contextual, el arte participativo o el arte relacional, sosteniendo que todos buscan crear conexiones entre artista, obra y espectador, teniendo en cuenta la realidad que los envuelve.

Prácticas artísticas comunitarias (PAC)

Ramos las define como “una construcción que se desarrolla en el aquí y el ahora y se elabora con el otro, desde sus intereses, particularidades y diferencias” preocupándose por “generar, en contextos específicos, experiencias colaborativas y democráticas alrededor del arte, integrando el medio local y a los actores que se encuentran allí” (Ramos, 2013, p.122).

Sintiéndonos representados por esta manera de hacer desde lo comunitario y en su relación con los participantes, decidimos inscribirnos bajo sus parámetros, apostando por el potencial que reside en el encuentro

intersubjetivo y sus posibilidades pedagógicas, al permitirnos otras maneras de conocer el mundo y resignificando nuestra posición en él: “el sujeto es reafirmado desde el arte en diálogo con otros y su realidad inmediata” (Ramos, 2013, 130). Es por esto que en nuestro proyecto se da un desplazamiento jerárquico sobre el núcleo de interés: en lugar de ser el resultado estético o funcionamiento formal de la obra acabada, nosotros, como coordinadores, centramos nuestra atención en el proceso. Aprendizaje compartido, nuevas relaciones, resolución de conflictos, gestión de las frustraciones, etc. Como veremos más adelante, esta mirada choca frontalmente con la estructura cronológica marcada, los tempos de producción y la necesidad de obtener resultados tangibles.

En sintonía con los apartados anteriores sobre la construcción social del ser joven, así como el análisis crítico de sus representaciones, considero que parte del éxito de este proyecto se hará visible en la valoración que hagan los participantes de su recorrido individual en relación a la comunidad, así como el recorrido de la comunidad respecto a su entorno.

3.3 Sobre el Hip Hop

Si vamos a usar la estética, ritmos y técnicas asociadas a esto que ahora se llama “estilos urbanos”, es necesario entender primero qué es y cuáles son los orígenes, extensos y difusos, de la cultura Hip Hop.

El Hip Hop es un movimiento cultural que comprende múltiples lenguajes expresivos cuyas prácticas se asocian al espacio público urbano, y que van desde las expresiones plásticas de intervención callejera (graffiti, tagging), la expresión corporal y danza (breaking, popping, etc.), la escritura lírica e improvisación (rap, emceeing) o las técnicas de producción musical (DJing, sampling, scratch), así como hacer ritmos con sonidos bucales (beatbox).

KRS-One, un conocido rapero y activista *old-school*, nos habla en su libro ‘The Gospel of Hip Hop’ (2009) de la imposibilidad de trazar una línea histórica clara y continua que explique con rotundidad el inicio de estas prácticas, y critica la constante simplificación cultural que se hace de sus orígenes, al resaltarse unas pocas figuras mediáticas e invisibilizarse los procesos migratorios, políticos y sociales que las antecedieron. A día de hoy se siguen publicando libros que teorizan nuevos orígenes y relaciones históricas que son remontables a la época colonial o a danzas tradicionales africanas, así que esta introducción tan sólo pretende ser un acercamiento inicial a esta cultura para aquellos que le son ajenos.

La versión más reconocida o ‘*mainstream*’ de su origen está en el Bronx de los años 70, en un contexto de marginación, racismo institucionalizado y bandas callejeras. Se habla de un encuentro intercultural entre los jóvenes que, en el espacio público, empiezan a compartir los ritmos, bailes, cantos y expresiones tradicionales de sus distintas raíces. Afroamericanos, puertorriqueños, jamaicanos, trinitenses, y otras minorías.

Es muy destacada la figura de Dj Kool Herc, que en las ‘*block parties*’ (fiestas ilegales) usaba dos tocadiscos y una copia del mismo vinilo en ambos, volviendo la aguja hacia atrás para repetir en *loop* una parte determinada de la canción. Y así lo hacía con los breaks, la parte instrumental más rítmica de las canciones de *funk*. En estos solos percusivos, algunos se ponían a bailar alocadamente mostrando movimientos espectaculares y haciendo gala de su estilo y vestimenta. Ésta es la figura de lo que más adelante se conocería como el *bboy* o *bgirl* y evolucionaría hacia el *breakdance*. También es en esta escena donde se reconoce la figura del MC (*Master of Ceremonies*) que toma el micro y anima al público, jugando con él o soltando algunas rimas improvisadas. Inspirado en estos cánticos, Afrika Bambaataa empezó a emplear el término ‘hip hop’ para referirse a esta cultura, que se expandió globalmente con la fundación de la ‘Universal Zulu Nation’. Ésta fue una organización fundada con el objetivo de mostrar una alternativa social y pacifista a las bandas o *gangs* de la que sus mismos fundadores habían formado parte. Fue entonces cuando se establecieron los 4 elementos fundamentales (break, rap, dj, graffiti). Desde una perspectiva mediática, un gran antecedente fue el programa televisivo Soul Train (en antena desde 1971 hasta el 2006), que, aparte de recibir artistas como James Brown, Eriqah Badu, Chuck Berry o The Jackson Five, fue clave para el desarrollo de los estilos de baile y maneras de vestir y moverse que más adelante serían nutrientes de la estética del Hip Hop.

Otros pioneros del movimiento fueron Grandmaster Flash y los Furious Five, que con la publicación de “The

Message” popularizaron el movimiento al retratar una realidad social complicada y violenta con unos ritmos bailables y un sonido fresco.

Esta narrativa se extendió gracias a la distribución de películas como *Beat Street* (1984) o el documental *Style Wars* (1983), que dieron popularidad internacional al movimiento y llamaron el interés de productoras y discográficas, que posteriormente generaron un mercado millonario vendiendo discos. Se popularizó el ‘Gangsta Rap’, teniendo como pioneros los NWA (Niggaz with Attitude). Durante los noventa fueron conocidos artistas como Tupac Shakur o Notorious B.I.G., cuyas muertes tempranas en tiroteos enfatizaron la asociación del Hip Hop y la cultura negra a las armas o las drogas, y que junto a contenidos sexuales explícitos protagonizaban las letras y videoclips de muchos de sus autores. Curiosamente, la mayor parte de los consumidores de estos productos eran adolescentes blancos de clase acomodada, que vivían en suburbios alejados de los barrios marginales (Kitwana, 2005).

La internacionalización del Hip Hop y su transformación en un producto mercantil, desechado de su visión más crítica, fue lo que KRS-One consideró ser un proceso de inversión de sus potenciales. De una manera de agruparse, identificarse culturalmente y darse autoría a través del arte, pasó a ser un negocio basado en la estigmatización de las culturas negras (KRS-One, 2009). Esta distorsión mediática en las representaciones asociadas al arte callejero construye una mirada que se retroalimenta en los más jóvenes, que fácilmente reproducen los estereotipos que visualizan. Asimismo, los juicios sobre el valor moral de muchas de estas obras requieren de una alfabetización propia, así como una contextualización adecuada; “a single song can be constructed as a cautionary tale of street violence or as a glorification of that same topic” (Petchauer, 2011, p.1414).

Sobre la narrativa clásica del Hip Hop, KRS-One reivindica la importancia de no asumir el barrio del Bronx como el origen de estas prácticas artísticas. Según él, todas estas expresiones remontan sus orígenes en las culturas caribeñas, latinas y africanas, que en sus países de origen ya contenían la base de estas técnicas, así como en otras partes de Norteamérica. Por ello, considera que este movimiento no ‘nació’ en el Bronx, sino que ‘creció’ en él, y su expansión posterior lo ha convertido en una ‘cultura global’. (KRS-One, 2009). Habiendo visto cómo el Hip-Hop se encuentra en una tensión constante entre las luchas contra-hegemónicas y la máxima expresión del neoliberalismo, cabe mencionar a Joycelyn Wilson (2007)

The irony of hiphop culture is that it is a victim of the very issues it critiques—capitalist excess, material gain, dishonesty, and degradation of men and women. At many levels, the culture of hip-hop participates in its own subjugation. (p.45)

Sólo se puede entender el Hip Hop como fenómeno masivo en la medida que, manteniendo con mayor o menor éxito sus valores ‘esenciales’, su flexibilidad ha permitido enraizarse en cada país, adaptándose a su cultura local y las tensiones circunstanciales de cada zona, ofreciendo a los individuos un espacio de construcción de identidades en base a las prácticas cotidianas. Bettina Love (2015) afirma:

“Hip Hop culture is rooted in and is fundamentally tied to the daily experiences of individuals and groups who engage in sharing, building, preserving, and creating Hip Hop’s identity in the lives of all who participate or observe, regardless of race, ethnicity, or gender”. (p. 116)

Ésto último es importante, puesto que la comunidad del Hip Hop no se entiende como un público consumidor pasivo de determinados productos musicales o artísticos; aquellos que se identifican con esta cultura acostumbran a practicar también alguna de sus disciplinas. Por ello, es típico ir a un concierto de rap en el que la mayor parte del público sean también raperos, o una jam de breakdance, en la que todo el mundo baila y comparte a la vez que aprende de los demás. Esto se conecta con las aún vigentes ‘Block Parties’, donde se mezclan todas las expresiones y la participación está abierta a todo el mundo (muros libres, micro abierto, etc). Los miembros de esta cultura, por lo tanto, tienden a ser agentes activos en su comunidad de Hip Hop local. Conectando esta dimensión hacedora de los adeptos del Hip Hop con la antes mencionada ‘comunidad de práctica’ (Lave y Wegner,) Wilson (como se citó en Love, B., 2015) propone la noción ‘Hip Hop community of practice’, y la define así:

Focusing inquiry and situating it based on what hip-hop participants “do”— that is, how they practice hip-hop in their day-to-day lives, and how what they do creates meaning and identity. How youth and youth influencers utilize the hip hop community of practice to define, curate, and use artifacts, language styles, kinship norms, schooling methods, epistemologies of authenticity, and

aesthetic practices to remix generational narratives about ideology, identity, race, class, and gender. (p.111)

Habiendo visto cómo la comunidad Hip Hop se extiende en todo el mundo y transfiere unos signos identitarios y una cosmovisión que pasa por encima de género, raza o clase, y sabiendo que este proceso es fruto de la globalización y mercantilización de sus prácticas (Red Bull patrocinando batallas de gallos, grafiteros en museos, películas de Hollywood sobre el breakdance, etc.), se nos abre el espacio para plantear de qué manera visualizamos estos acontecimientos, cómo nos posicionamos ante ellos y de qué manera nos apropiamos de estas expresiones para resignificarlas en nuestro contexto.

A día de hoy, en un momento en el que la cultura musical asociada al Hip Hop y la música urbana se ha impuesto entre los jóvenes sobre la ya desfasada industria del *rock*, son muchos los agentes que desde varios ámbitos emplean estos lenguajes creativos para generar discursos y narrativas críticas con este fenómeno desde dentro. En el ámbito académico, vale la pena destacar el papel que en la actualidad está teniendo la red #HipHopED* en la difusión de investigaciones y artículos en torno al potencial pedagógico del Hip Hop.

Hip Hop y educación

“Although hip hop culture has been one of the most significant urban youth movements over the last three decades, it has only recently gained attention within the educational literature as a force to be reckoned with” (Baszile, 2009, p.6).

Los usos del Hip Hop en contextos educativos está siendo cada vez más investigado, especialmente en Estados Unidos, donde sus usos fuera y dentro de los centros educativos ha dado lugar al término Hip Hop Based Education (HHBE).

Marc Lamont Hill (2009), un reconocido autor en este ámbito, define la HHBE como el uso de las herramientas expresivas del Hip Hop como recurso pedagógico. Considera que la integración del Hip Hop en los espacios educativos puede favorecer la motivación de los estudiantes, así como promover la alfabetización. La educación basada en el Hip Hop busca inspirar a los jóvenes para convertirse en agentes sociales.

Muchas de las aplicaciones del Hip Hop en espacios escolares o extraescolares parten de la consideración de que el Hip Hop es, de por sí, una fuente de educación no formal y construcción de subjetividades. La irrupción del Hip Hop en los centros educativos puede ser un tanto contradictoria con el funcionamiento clásico de un aula, en la medida que sus prácticas colectivas tienden a ser ociosas, ruidosas, y requieren de movimiento, contacto físico, expresión corporal y plástica. Denise T. Baszile (2009), en su artículo ‘Deal with It We Must: Education, Social Justice, and the Curriculum of Hip Hop Culture’ nos invita a entender el Hip Hop como una articulación y desarticulación del currículum escolar oficial: “through their creation or participation in hip hop culture, young people have forged a space and engaged a discourse—where they can negotiate their self-performances in ways that the traditional school curriculum does not allow” (Baszile, 2009, p.8).

El mismo autor nos advierte que una de las principales dificultades que tiene pensar nuevas conexiones entre lo pedagógico, la justicia social y el Hip Hop está en la relación entre el currículum escolar y normativización de determinadas ‘identidades aceptables’, que choca frontalmente con las contra-representaciones que se reflejan en la cultura Hip Hop (Baszile, 2009). Aun así, estas representaciones son las que a menudo visualizan y de las que se apropian algunos estudiantes, y por lo tanto, es interesante ofrecer los espacios de análisis y reflexión que medien estas apropiaciones y permitan una resignificación alfabetizada y consciente.

Vinculando esto con la mencionada *Hip Hop community of practice* y la noción de praxis que nos trae Freire (2005), considero que la mejor manera de invitar a esta reflexión colectiva es desde el hacer. Si hablamos de las letras en el rap, tiene sentido que escribamos canciones de rap. Si criticamos el rol de la mujer en los videoclips, tiene sentido buscar nuevas representaciones y performance que incluyan la visión de las jóve-

*#HipHopEd empezó siendo una conversación semanal en twitter donde académicos debatían las intersecciones entre Hip Hop y educación. Actualmente se ha transformado en una organización global que apuesta por la implementación de estos avances. Christopher Emdin, impulsor del proyecto en la universidad de Columbia, nombró a Carlos Hidalgo de Evalutile embajador oficial de #HipHopEd en Chile, y a su vez, nos unió a nosotros a este conversatorio.

nes al respecto, y mostrarlas en un nuevo videoclip. La crítica desde la crítica tiende a la estigmatización, mientras que la crítica desde la práctica nos da poder para pensar y ejercer otras maneras de usar estas herramientas, de afrontar sus contradicciones, y demostrar a los demás y a nosotros mismos hasta qué punto podemos compartir el fruto de nuestras reflexiones mediante el arte.

Esto supone ir más allá de los postulados de la HHBE, y nos lleva a las metodologías que Akom (2009) define como *Critical Hip Hop Pedagogy* (CHHP). Esta línea considera el Hip Hop como una lente para el análisis socio-cultural y la representación de múltiples modalidades del ser joven, y parte del conocimiento de uno mismo y de su comunidad, con el objetivo de enfrentar injusticias sociales. Estas prácticas comprenden la alfabetización extendida de la que nos habla Giroux (2006) y según Akom (2009) es una manera investigar el Hip Hop y la cultura popular que sitúa a los jóvenes como lectores y actores del mundo. Autoras como Courtney Rose o Bettina Love profundizan en este campo en el libro #HipHopEd: The Compilation on Hip-hop Education (Emdin y Adjapong, 2018). Desde la CHHP, se aboga por el uso de textos no convencionales (videoclips, películas, anuncios, experiencias vividas y narrativas personales) con los artefactos culturales del Hip Hop (*sampling*, improvisación, *cypher*, *beatbox*, *tagging*), para facilitar una deconstrucción de la 'veracidad en los textos dominantes' (Rose, 2018), (Love, 2018). Este proceso se articula desde el diálogo bidireccional entre educadores y educandos, que participan y se exponen por igual. La pedagogía crítica del hip hop, pues, es participatoria, inclusiva y cooperativa, se dirige desde los jóvenes, comprende las intersecciones de raza, género, clase, edad y otros ejes de diferenciación social, y las usa en el diseño y análisis de su praxis. Es multidireccional y transdisciplinaria, y busca el empoderamiento de los participantes en la medida que construye consciencia y control sobre su realidad más cercana, con el propósito de mejorarla. "It seeks a balance among critical thinking, reflection, analysis, and action. It emphasizes a union of mind, body, and spirit rather than a separation of these elements" (Akom, 2009, p.56).

Habiéndonos introducido en la pedagogía crítica, las prácticas artísticas comunitarias y la CHHP, vamos a ver de qué manera vinculamos estos conocimientos en la proyección de nuestro trabajo colaborativo con los jóvenes de Premià. Antes, pero, veremos algunos ejemplos de experiencias y prácticas – ajenas y propias – que nos sirven de referente y han influenciado nuestra manera de trabajar y entender los potenciales que guarda la intersección entre arte, comunidad y crítica.

Hip Hop Education

wilson, J

HH Community of Practice:

- Dorein
 - Community
 - Practice
- Wenger, E.

Identidad

Actividades y conocimientos compartidos.
Participación

Haceres, gestos, modos de comunicación

Cultura abierta y dinámica

Permite resignificación

(Código)

Autoconcepto

"Each one teach one"

Hip Hop

HHBE

→

CHHP

Hip Hop Based Education

Critical Hip Hop Pedagogy

Expansión

de NY
(Contexto específico)

Mass media

Global

Critica
Protección

Zona cultural
Popular
Discursos abstractos
Transcultural

Nuevos
receptos
culturales

SI

Estado alterado

NO

Nuevas formas de programación

Excitación + Placer

Reproducir estereotipos

referencia emocional

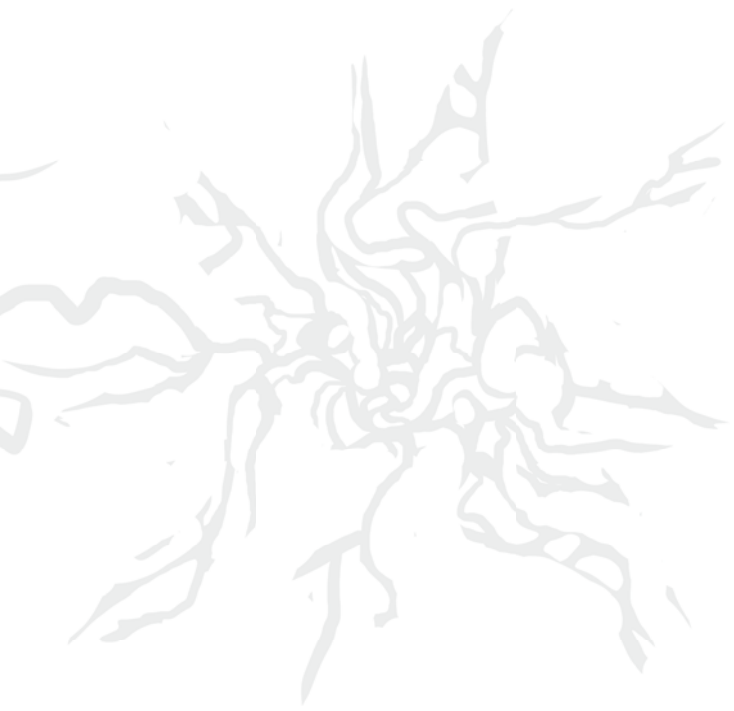
LIVIANISMO

Violencia
Misoginia
Homofobia

Community of Practice

- Video
- Rap
- Beat

Own literacy,
technique,
Shared Knowledge



4.

ANTECEDENTES

Paz a la Olla (2018 - actualidad)

PAZ A LA OLLA es una estrategia de intervención social de la organización CINJUDESCO- nuestros amigos en Bogotá-, que busca la transformación del territorio a través de tomas culturales, graffiti social y olla comunitaria, que aporta a la re-significación del territorio y la participación de la comunidad local.

Esto lo hacen interviniendo en las zonas donde hay mayor consumo de drogas - las llamadas *ollas*- observando el estado de la calle, limpiándola y organizando un espacio festivo de interacción social y artística. Se abre un micro libre para que las personas se expresen, se comparten alimentos con los vecinos y éstos plasman sus mensajes en un mural, facilitando otra manera de convivir en el espacio público e invitando a la comunidad a organizarse en pro de su bienestar.

Rap contra el racismo (2011)

Se trata de una canción publicada por el rapero español Chojin, que invitó a más de 15 artistas de primer nivel en el panorama estatal, como Nach, Kase O o Zatu a participar en este videoclip. En él, cada rapero ofrece su visión en torno al racismo, desde su pluralidad de tonos, vocabularios y maneras de representarse. Me parece llamativo que en esta canción el único artista no blanco sea el mismo Chojin, teniendo reconocidos raperos racializados en el panorama. Aun así, me quedo con el trabajo de colaboración que realizaron los artistas, que ofrecieron distintas miradas de una misma problemática y aprovecharon su amplia popularidad para visibilizarla. Logró cerca de veintidós millones de reproducciones en Youtube.

Los Borbones son unos ladrones (2018)

Otra macrocolaboración, que unió a 17 músicos y grupos, y varios bailarines, DJs y grafiteros en un proyecto que fue rodado en la Cárcel Modelo de Barcelona. Su propósito: Denunciar la persecución política que varios raperos están sufriendo por parte del estado español, que encuentra enaltecimiento al terrorismo e injurias a la corona en sus letras. Los cantantes que aparecen en el videoclip cantan fragmentos de las canciones por las cuales están siendo juzgados estos raperos, haciendo una muestra colectiva de solidaridad y libertad de expresión. Los beneficios de esta canción – adherida a la campaña #NoCallarem- fueron para financiar los casos judiciales. Este videoclip fue tendencia en Youtube y su viralización demostró que la comunidad Hip Hop puede unirse y protestar contra una problemática creciente que no sólo afecta a los raperos; también están siendo juzgados tuiteros, dibujantes, humoristas y titiriteros.

Metanoia Educativa para el siglo XXI. Un camino para recuperar la experiencia vital (2019)

La ONG Evalutile presentó recientemente este documental, que explica el desarrollo de una capacitación en el desarrollo de habilidades y estrategias para el aprendizaje dirigida a docentes en colaboración con el Ministerio de Educación de Chile. Para mí, su trabajo a lo largo de los años denota la perseverancia que han mantenido para llegar a implementar sus metodologías en la educación pública, teniendo en cuenta que empezaron enseñando *parkour* a niños en la calle, y que no han dejado de hacerlo. La propuesta de su documental me parece inspiradora para el nuestro, donde los profesores asistentes a la formación dan su testimonio sin censurar y se muestra un proceso vivo, sin adulteraciones.

The Great Wall (1976 – actualidad)

Se trata de un mural que se comenzó en el 76 en Los Ángeles, coordinado por la artista Judy Baca. A lo largo de canal del río Los Ángeles, cientos de adolescentes de distintos orígenes culturales representan la *Historia no blanca* de Los Ángeles, dando visibilidad a las luchas y aportaciones de la comunidad indígena, las minorías migrantes o las mujeres (Palacios, 2009). De este proyecto me interesa su continuidad temporal, que permite a sus participantes aprender lo que otros aprendieron y aportar nuevas visiones en la construcción de un relato contra hegemónico, que, en contra de la historia única de los libros, está vivo y cambiante, y accesible para todos en el espacio público.

Jornada d'Arts Urbanes - "Irreductibles" (2019)

Éste fue un evento coordinado entre nuestro equipo de Erol Urbà y los compañeros de Evalutile. Después

de un proceso de agrupación y cohesión de jóvenes en Cardedeu, especialmente aquellos que pasan mayor tiempo en la calle y que mostraron interés por el Hip Hop y el arte callejero, organizamos una jornada a su medida donde pudieron aprender *parkour*, *slackline*, *skate*, *graffiti* y *breakdance*. Terminamos con la pintura de un mural colaborativo y una batalla de rap en que los participantes fueron retados a usar su ingenio para mostrar sus habilidades sin faltar al respeto de sus contrincantes. Fue el primer evento que organizamos como colectivo fundado y nos demostró que en el caos hay un potencial factor creativo.

Vamos a Darle la vuelta (2018)

En nuestra primera colaboración con L'Esberla SCCL, en 2015, realizamos un *Efecte Jove* en que las jóvenes participantes mostraron las canciones que más les gustaba bailar. Adoptamos una de ellas, "Vamos a dar una vuelta" y analizamos críticamente su letra. Tras plantear cómo resonaba en ellas su texto y en qué posición las dejaba, decidieron reescribir la letra, modificando algunas partes para invertir su sentido y ejercer un discurso contra el acoso callejero y la culpabilización de las víctimas. Gravarón la canción, y rodaron el videoclip en las calles y rincones que les son más peligrosos de andar de noche. De esta manera, resignificaron el espacio público, se dieron autoría y competencias para expresarse respecto un tema que las afecta y tuvieron un tremendo éxito con su publicación, que superó las quince mil visitas en el primer mes.



"Paz a la Olla", Bogotá 2018



#BorbonesSonLadrones

Los Borbones son unos Ladrones VIDEOCLIP (feat. Frank T, Sara Hebe, Elphomega, Rapsusklei...)

4.188.982 visualizaciones

138 MIL

17 MIL

COMPARTIR

GUARDAR

...



"The Great Wall"
1976- Actualidad



Vamos a darle la vuelta - Efecte Jove Barcelona La Verneda i La Pau 2018

Me encanta Comentar Compartir

222

27 comentarios

269 veces compartido

L'Esberla SCCL

16 mil reproducciones · hace 11 meses aproximadamente



5.

REFLEXIONES Y RESONANCIAS DEL PROCESO

El siguiente apartado pretende ser una reflexión en torno a las experiencias vividas durante las sesiones del proyecto, buscando tejer relaciones entre los conceptos establecidos en el marco y profundizando en los dilemas, problemáticas y aprendizajes que ha despertado el proceso.

No pretende ser, en ningún caso, una narración oficial del proyecto. Siguiendo la línea ética marcada anteriormente y teniendo en cuenta la importancia que tiene el adultocentrismo en este trabajo, señalo la contradicción a la que nos refiere Spivak (2003) cuando analiza el trabajo que intelectuales postcoloniales hacen en defensa de los subalternos, reproduciendo en sus prácticas y discursos los mismos esquemas de dominación que pretenden criticar. Ante tal riesgo, pretendo situar mi discurso en lo relacional, introduciendo mi visión como sujeto y actor involucrado en el proceso y evidenciando la parcialidad de mi mirada. El *teaser* documental del *making off* será un producto que, aún y haber sido editado por adultos, contendrá la voz exclusiva y material rodado por los jóvenes. Por lo tanto, este texto es una complementación reflexiva de lo que aparece -y de lo que no aparece- en el documental. No pretendo hacer una narración detallada de cómo ha avanzado el proyecto sesión por sesión, porque para ello ya tenemos la extensa información de primera mano brindada en los anexos, así como el documental. Cabe citar a Hernández (2013), que nos invita a esquivar la pretensión de una totalidad pedagógica que lo explique absolutamente todo, y autorizar al lector para construir su relato: “abrir una puerta para que pueda transitar y organizar su propio recorrido”, y “pensar qué claves le damos para que haga su propio tránsito y, al tiempo, que no se sienta perdido” (Hernández, 2013, p.83). Según Hernández, dar cuenta de algo requiere plantearse hasta dónde queremos dejar pasar al lector, qué le mostramos y que no, y en mi caso, qué me parece admisible en un trabajo académico. He optado por aspirar a la máxima transparencia posible. Por ello, invito a los lectores a leer con atención todos los anexos; no se ha omitido ningún detalle. Asimismo, en lo siguiente vamos a contextualizar y matizar algunas de estas referencias para reflexionar más profundamente sobre sus implicaciones.

5.1 Fuentes

A continuación, nombro las principales fuentes de información cualitativa en las que me voy a apoyar, agrupándolas según si han sido captadas por y desde mí y o si han sido ofrecidas por los jóvenes y desde sus perspectivas.

Fuentes extraídas desde los participantes

INSTRUMENTO D.A.D.O.S.

Desde el equipo de Evalutile (Chile), nos llega una aportación de Amaranta Ortiz, desarrollada en cooperación con el departamento de Neurociencia de la Universidad de Cádiz. Se trata de un instrumento de evaluación integral lúdica llamada D.A.D.O.S. (Dinámica de Activación de las Dimensiones Originales del Ser). Permite obtener una evaluación multidimensional de los participantes (según el modelo M.M.D.O.S.) en base a unos indicadores que se traducen en preguntas (Ortiz, 2017). Con la información cualitativa recabada se pueden sistematizar los resultados y obtener una valoración integral del estado previo del grupo (pre-evaluación) y de la estimulación generada por la actividad (evaluación posterior).

Una vez terminado el juego, se realiza un análisis colectivo de las respuestas que ha ofrecido el grupo, permitiendo a los participantes reflexionar en torno a su estado, sus intereses, motivaciones, preocupaciones, etc.

Para el proyecto Efecto Micelio, esta herramienta ha sido usada en los 3 territorios con el objetivo de plantear unas mismas preguntas a los participantes y compartir los resultados con las demás comunidades. Asimismo, también ha sido usado como punto de partida para co-inspirar la letra y temática de cada grupo.

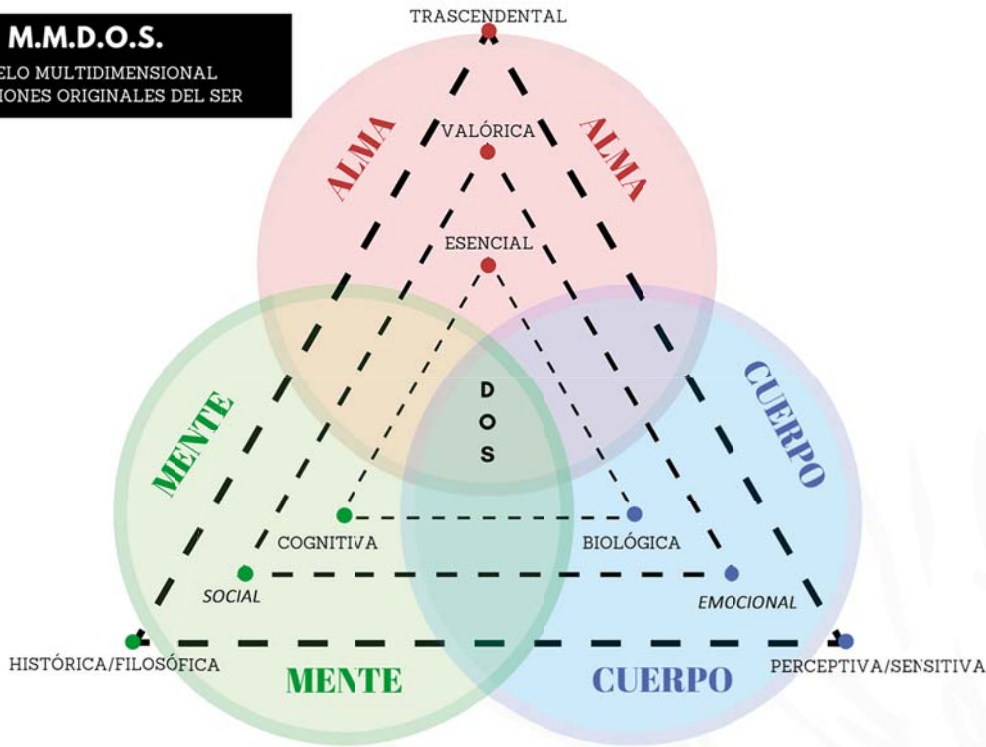
El funcionamiento del instrumento, el planteamiento de las preguntas y los resultados sistematizados se pueden ver en el Anexo 2: Instrumento D.A.D.O.S.

VIDEOS Y ENTREVISTAS

Durante todo el proceso, fuimos rodando partes del proceso creativo, de los debates o en momentos de

M.M.D.O.S.

MODELO MULTIDIMENSIONAL
DIMENSIONES ORIGINALES DEL SER



efectomicelio • Siguiendo
Premià de Mar



efectomicelio Holaaaa!! Somos Efecto Micelio en Premià de Mar y hemos hecho este pequeño video presentando algunas de las caras que forman nuestro maravilloso grupo. Desde aquí querríamos saludar a nuestros compañerxs de Chile y Colombia y deciros que estamos suuuuper emocionados con este proyecto y con muchas ganas de aprender de todes ustedes ☑



527 reproducciones

29 DE MARZO

Añade un comentario...

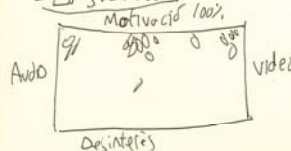
Publicar

Sessió 7

6/3/19

L'Ula i jo hem arribat expectants i motivats amb la primera sessió. De camí a Premià de mar hem parlat la planificació d'Avui:

- Presentació
- Intro projecte
- Establir codis "Espai Ideal"
- Dinàmica "Què t'agrada"
 - ↳ País
 - ↳ Llibres
 - ↳ Vídeos
 - ↳ Música
 - ↳ Altres reflexió
- Intro Hip-hop
- "La Sabana"



Normalment, quan li voldria explicar a l'Avui el que havien planejat, s'ho acollia un noi interessant i el sentíem. Enllac de motivació, he decidit comentar-li de forma transparent. Tant bé ha funcionat que he decidit mantenir aquesta transparència durant tota la sessió. A la nova xifra de això "pua nosaltres forem el que considerem opost".

Les paraules m'han transmes ganes i bona vibració des del minut 1, i crec que s'han notava l'alegria a la cara. A més, la idea de treballar amb l'Avui per primer cop m'omple d'illúcia i nervis. La nostra proposta ha estat ben rebuda, i ens va ben passant pel facilíssim.

reflexión colectiva. Asimismo, también se grabaron entrevistas de tipo coloquial a los participantes del proyecto. Los participantes que formaron el equipo audiovisual se ocuparon de obtener este material, y las preguntas las realizan tanto participantes como facilitadores. Con este material y sumado al que nos llegue de Chile y Colombia se hará el documental, y junto a este libro se adjunta un *teaser* sobre nuestra experiencia con los jóvenes de Premià. Todas las entrevistas han sido transcritas textualmente y se encuentran completas y ordenadas cronológicamente en el Anexo 3: Entrevistas. Recomiendo su lectura a parte, puesto que dada la gran cantidad de material recopilado y con tal de facilitar una lectura fluida, sólo voy a citar determinadas partes de algunas entrevistas, buscando reflejar la máxima diversidad.

INSTAGRAM DEL PROYECTO

Los participantes abrieron una cuenta de Instagram (@efectomicelio) gestionada conjuntamente con los participantes de Chile y Colombia. Esta red social está enteramente gestionada por ellos, y aparte de ser una manera de compartir los avances entre los colectivos y hacerlos públicos, nos brinda información acerca de cómo se representan, actúan ante la cámara, escriben en las publicaciones y reaccionan a ellas. En este trabajo se presentarán algunas imágenes de publicaciones que visibilizan cómo los participantes dan cuenta del proceso en las redes sociales y las interacciones que desatan.

Fuentes extraídas desde el autor

CUADERNO DE CAMPO

También citaré algunos apuntes de mi cuaderno de campo, que ha estado presente en todas las sesiones y en el que he apuntado mis sensaciones al término de cada una. También aparecen actas de las reuniones realizadas, apuntes de las tutorías y algunos dibujos y gráficos conceptuales. Es una herramienta etnográfica a la par que un registro fresco de mi propio recorrido. Las páginas escaneadas, así como la transcripción de los textos, se encuentran en el Anexo 4: Cuaderno de campo.

FOTOGRAFÍA

Acompañaré el relato con fotografías realizadas durante las sesiones. La mayoría las he hecho yo mismo o son capturas de vídeos. Estas nos muestran las personas, los momentos y las acciones. Asimismo, también nos muestran las miradas, la distribución de los cuerpos en el espacio y detalles que, más allá de acompañar o ilustrar lo que dice el texto, complementa la información y admite lecturas menos literales. Desde la cultura visual se entiende la imagen como texto y se le otorga la misma importancia, puesto que vehicula maneras de representar al otro, y construye un relato que bien puede constreñir la realidad de los que estuvieron presentes o bien acercar la experiencia a los que no. Hernández (2013) nos invita a “cuestionar la autoreferencialidad que tiene lugar cuando al narrar no tenemos en cuenta que no lo hacemos para nosotros sino para otros: quienes participaron y quienes no estuvieron allí” (p.82).

5.2 Encontrándonos

Les joves m'han transmès ganes i bona vibració des del minut 1, i crec que se'm notava l'alegria a la cara. A més, la idea de treballar amb l'Amat per primer cop m'omple d'il·lusió i nervis. La nostra proposta ha estat ben rebuda, i ens ho han posat tot facilíssim.

Més que establir un espai ideal, ens han explicat com és, doncs pel que sembla, tenen una convivència boníssima. Amb la dinàmica dels gustos culturals, hem pogut comprovar com la música és de llarg el producte més consumit. Pràcticament no han deixat espais lliures!

(Cuaderno de campo, 06/03/19)

El encuentro con los jóvenes fue fluido e intenso. Nuestra idea era hacer una toma de contacto, ver el estado general del grupo y pactar con ellos unos modos de relación horizontales, siguiendo nuestra metodología

habitual de trabajo. Esto pasa por preguntar, debatir y consensuar los códigos y maneras de entender el espacio social que íbamos a compartir para maximizar el bienestar. Nos sorprendió mucho ver hasta qué punto ese espacio de relación ya estaba asentado y normalizado. Los jóvenes nos hablaron de apoyo mutuo, de respeto y amistad. El grupo era grande y había mucha excitación en el ambiente, pero aun así era posible mantener un diálogo constante y sin demasiadas interrupciones.

Posteriormente, Amat nos comentó que entre los ejercicios de cohesión previos a nuestra llegada ya habían trabajado en estas cuestiones, con preguntas como: ¿Cómo quiero estar yo en el Efecte Jove?, ¿De qué manera me quiero mostrar? o ¿Cómo quiero crear este espacio? Este recorrido previo se hizo muy visible durante la aplicación del instrumento DADOS, que nos hizo constatar la sensación generalizada de pertinencia al grupo.

Las respuestas que ofrecieron (consultables en el Anexo 2: Instrumento Datos), así como la reflexión posterior nos devolvió una visión del grupo basada en una el alto nivel de tolerancia y respeto a la diversidad, la importancia que le dan al sentido de grupo, las amistades y la codependencia. De hecho, definieron como fortaleza principal el apoyo mutuo y la seguridad que ofrece estar acompañados por personas de confianza, localizando sus debilidades en los juicios ajenos, la soledad o el acoso. Hablamos de la importancia de estar unidos y comprender las diferencias como un potencial espacio de aprendizaje y comprensión del otro. También mostraron preferencia por la comunicación directa y el cara a cara sincero y respetuoso.

Sobre el contexto de su población, Premià, destacaron muy poca cosa. De su historia, sólo conocían de la pasada presencia de piratas a causa de una festividad local. Y sobre la vida en el pueblo, se repetían palabras como monótona, aburrida, repetitiva, etc.

En las preguntas asociadas a sus intereses e inquietudes, mostraron gran variedad de motivaciones, entre las cuales sobresalía la palabra familia. Durante las reflexiones posteriores, salieron temas como la presión escolar o la incertidumbre del futuro, señalando el momento de tensión en que se encontraban al estar cercanos al momento de decidir 'qué quieren hacer con su vida'. Algunos transmitieron desasosiego por no saber qué responder a eso.

A nivel creativo, también muy diverso, destacaron las artes relacionadas con la música: baile, tocar instrumentos, cantar, etc. En la primera sesión ya pudimos confirmar, a través de una dinámica en la que apuntaban sus referencias favoritas en el ámbito cultural, que la música era con mucha diferencia el objeto cultural más consumido, dejando muy atrás las series, los videojuegos o los libros. Mostraron un interés difuso y bastante típico por las culturas de otros territorios. Al preguntar sobre qué situaciones despertaban su empatía, se descubrieron una gran cantidad de reivindicaciones asociadas al machismo, el racismo, la violencia y el maltrato animal, y un rechazo generalizado a las injusticias. Nos llamó la atención ver la implicación social que se respiraba en ese grupo.

Una de las preguntas del DADOS se refería a sus expectativas del proyecto. En general, resaltaron las ganas de divertirse y aprender, así como su interés por llegar a la gente. Quisimos indagar un poco más en ello, y en las entrevistas iniciales que hicimos a varios participantes empezamos preguntando: "¿Qué esperas de este proyecto?" Estas fueron sus respuestas:

"Espero créixer com a persona, millorar com a freestyler que sóc ara mateix, i m'agradaria ajudar a molta gent que està patint en aquest món, i sobretot l'ajuda del Hip Hop és molt important per les classes més baixes del món, i m'agradaria que canviés."

(Entrevista 2: Gerard, 27/03/2019)

"Doncs passar-m'ho bé, passar-m'ho molt bé fent-ho, i... sí, perquè m'agrada molt la música i, tot el que estem fent, i el que volem aconseguir és molt guai, i espero arribar a la gent."

(Entrevista 3: Gemma, 27/03/2019)

"Espero que a tothom li arribi el missatge que transmetem amb la música, mitjançant la música, i que tothom es conscienciï del que volem transmetre, perquè a lo millor hi ha gent que ho escolta i 'pff, pos vale', però el que volem fer és que tothom es doni conta del que estem fent, i perquè ho estem fent."

(Entrevista 4: Manel, 27/03/2019)

“Bueno pues, éxito, y espero que la gente entienda cómo nos sentimos algunos de los jóvenes, o toda la, toda esta, o sea todo el sentimiento que tenemos nosotros, poder transmitirlo y cambiar un poco la mentalidad de la gente. “

(Entrevista 5: Lucas, 27/03/2019)

“Em, pues, me gustaría que la gente nos escuchase, y que lográsemos cambiar la mente de algunas personas.”

(Entrevista 6: Alejandra, 27/03/2019)

Cuando le preguntamos a una participante el motivo por el cual asistía a las sesiones, dijo:

“Porque creo que es una oportunidad muy buena para que la gente, sobre todo la gente adulta nos escuche, porque creo que a veces no... nuestra opinión no está tomada en cuenta, y creo que se necesita que nos escuchen porque tenemos opiniones iguales de válidas.”

(Entrevista 6: Alejandra, 27/03/2019)

Estas afirmaciones y los resultados que aporta el DADOS denotan una considerable unidad en cuanto a las motivaciones, ambiciones e intereses de los participantes, y la información que revelan nos permiten situar el estado general del grupo y vincularlo a la noción de ‘comunidad de práctica’(Lave y Wenger, 1991). Wenger (1998) amplió este concepto estableciendo sus tres parámetros principales: Dominio, práctica y comunidad.

El **dominio** es el área o campo de interés compartido entre sus miembros, que les permite identificarse y les dota de un sentido de pertinencia.

En el caso de los jóvenes de Premià, podríamos establecer el dominio, en primera instancia, en su interés por movilizarse en torno a los temas sociales que los atraviesan, puesto que eso distingue su voluntad por reunirse semanalmente del resto de estudiantes de 4to del municipio. En segunda instancia, la información recopilada nos alumbra un claro interés por la música (motivo por el cual se pusieron en contacto con nosotros). También podemos añadir sus ganas de pasarlo bien, aprender y socializar entre ellos, que son a la vez consecuencias que Wenger atribuye a las comunidades de práctica.

La **práctica** tiene que ver con el hacer. La actividad común cuyos practicantes comparten, y que les hace participar en rutinas, procesos, códigos y aprendizajes.

En este caso, sería el proyecto que nos hemos propuesto. La composición y grabación de una canción acompañada por un videoclip. Cómo veremos más adelante, la división del grupo en subgrupos de trabajo según se trabajase la producción musical (*beatmaking*), la escritura o el vídeo sugiere plantear a la vez subcomunidades de práctica, puesto que en cada una se han desarrollado unas técnicas, conocimientos y alfabetos específicos.

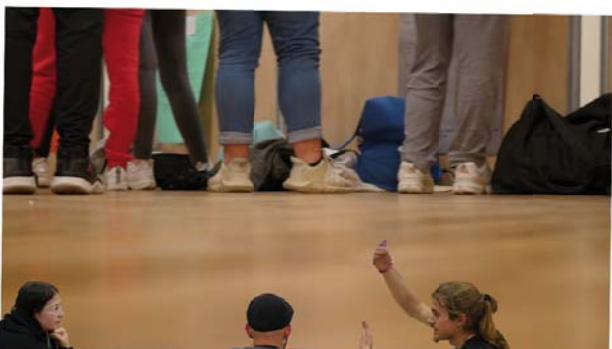
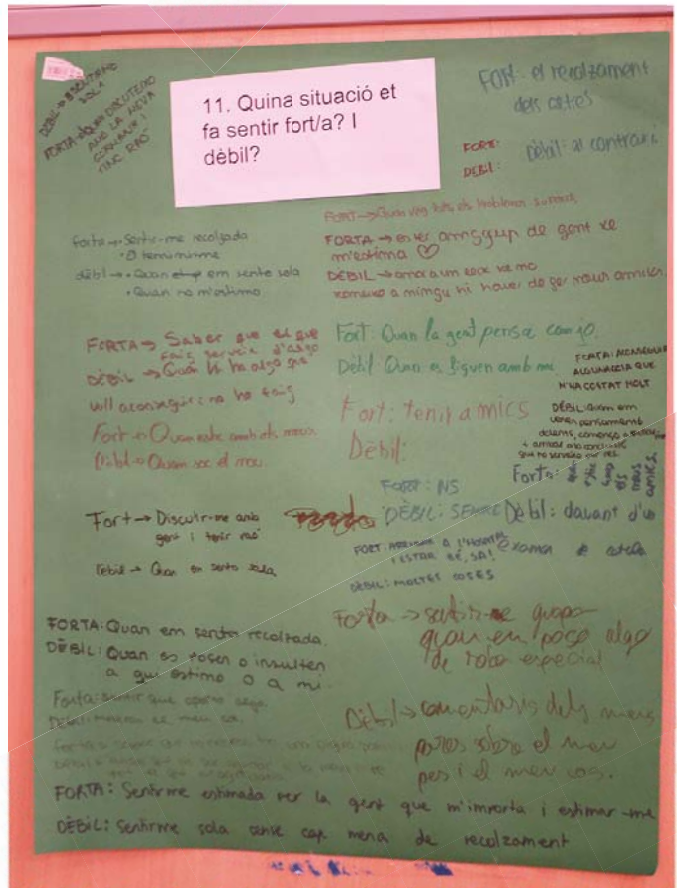
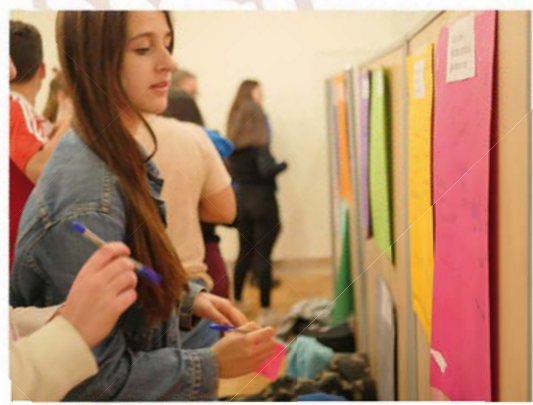
La **comunidad**, en esta noción, comprende al colectivo de personas que se integran en este proceso; aprendiendo, compartiendo e interviniendo en el grupo social. Las aportaciones de sus individuos dan lugar a una inteligencia colectiva, que es transmitida a los nuevos integrantes.

En el caso de nuestro proyecto, se trata de los alumnos de 4to de Eso que han accedido a participar en el programa *Ajuntament Jove* de Premià de Mar, a lo que podría sumarse su condición de menores.

Estos parámetros constituyen la base sobre la que empezamos a enfocar nuestra visión comunitaria del proyecto, y tenerlos localizados nos permite hacer lecturas sobre el mayor o menor éxito del proceso, en la medida que el dominio une e identifica a los miembros de la comunidad para realizar las prácticas que lleven al grupo a la consecución de sus expectativas.

Uniéndolo a la noción de *comunidad de práctica* a la propuesta marxista de *praxis*, que tan presente está en la pedagogía crítica y en este trabajo, propongo una evolución del concepto hacia una *comunidad de praxis*, que a mi parecer representa la atribución definitiva que buscaba para este grupo.

Nuestra comunidad de praxis es un grupo de personas que comparten un espacio sociocultural y físico cotidiano, y que trabaja artísticamente abordando las problemáticas que les son compartidas. En esta comunidad, la obra brinda un espacio para la reunión, reflexión y aprendizaje colectivo de sus miembros, que se



autorizan para opinar y manifestar públicamente el resultado de su cooperación.

Por todo esto, cuando hablamos de los jóvenes participantes del proyecto Efecto Micelio en Premià de Mar, entendemos que son un colectivo abierto en un proceso de constante negociación y autodefinición política, que da lugar a un complejo mapa de relaciones en el que se entremezclan lo personal, lo social y lo político. De la evolución de tal proceso tan sólo vemos una parte; más allá de las 4 horas que compartimos cada semana, los participantes se encuentran e interactúan en ambientes como el instituto, la calle, el club de fútbol, etc., donde el ambiente y los modos de relación son distintos y por lo tanto se deben redefinir en cada caso.

Su categorización como comunidad pasa a ser una consecuencia de su hacer periódico durante los meses que dura el proyecto, y se concreta a medida que enfrentan colectivamente los debates y situaciones que se van dando. La principal opresión contra la que los participantes se identifican es el adultismo, siendo la minoría de edad la situación común sobre la que luego se articulan las diferencias de género, clase, raciales, etc., que también están presentes en sus debates.

5.3 Análisis de referentes

Habiendo tomado contacto con los participantes y situado al grupo, quisimos hacer un acercamiento más específico a sus gustos mediante la visualización colectiva de videoclips. Éste es un ejercicio que siempre usamos para generar debates en torno al tipo de representaciones que muestran los videoclips de sus artistas favoritos, y plantear de qué manera promueven y construyen determinados discursos e imaginarios colectivos. También nos interesaba ver el tipo de sonidos que querrían usar en nuestra canción, los elementos visuales, los efectos de vídeo... Era una lluvia de referencias para inspirarnos, pero también para preguntarnos de qué manera nos afectan estas imágenes y letras, y ver qué despiertan en nosotros: deseo, admiración, envidia, incredulidad, impotencia...

Estos son los videoclips que comentamos con los jóvenes:

- Mackemore & Ryan Lewis - Thrift Shop ft Wanz
- Childish Gambino - This is America
- Dirty Porko & Crie930 - Bandoleros
- Crimen Pasional - Raka Raka
- Dante - Cinismo
- Tyga - Taste
- Ariana Grande - God is woman
- Sharif - Dorian Gray
- Txarango - Tanca els ulls

Después de poner cada canción, los jóvenes hicieron críticas y comentarios sobre aquello que les gustaba o no en todos los aspectos: estética, sonido, contenido, etc. Nosotros íbamos apuntando sus ideas, según si eran comentarios referidos al *beat o base* (Ula), al video (Adri) o a la letra o manera de cantar (yo).

La canción 'This is America', de Childish Gamino, reúne una gran cantidad de referencias, metáforas y capas de información, y muchos de los jóvenes demostraron haberlas investigado. Con un trasfondo de violencia creciente, el artista y su comparsa bailan y distraen al espectador de lo que está sucediendo detrás. Una clara crítica a las armas, el racismo institucional y mundo del espectáculo en USA, del cual el rapero forma parte. Sin duda un gran referente para comentar.

La canción de Tyga, "Taste", encendió un debate interesante. Mientras que quien la propuso quería referirse al sonido de la instrumental, el videoclip nos mostraba al cantante en un descapotable rodeado de chicas, y en una mansión llena de mujeres en bikini bailando *twerk*. Esto generó rechazo entre algunas de las chicas, que lo consideraron ofensivo por poner a las mujeres como un objeto que ostentar, al mismo nivel que el coche deportivo o los demás artículos de lujo que aparecen.

En medio del debate en torno a los modos de representación de la mujer, alguien propuso la canción “God is woman” de Ariana Grande. Este videoclip nos muestra a la artista en semejanza de dios en conocidas obras de la historia del arte, o bailando sobre la tierra usando como *hoolahop* una galaxia. También aparece ante unos diminutos hombres que le lanzan improperios sexistas. Quienes propusieron esta canción consideraron que en este caso la mujer tenía la voz cantante, y expresaba una feminidad empoderada.

Illescas, en su libro ‘La Dictadura del videoclip’, señala que los vídeos musicales son el producto cultural más consumido por la juventud internacional, por encima de libros, películas, videojuegos, programas de TV” (Illescas, 2015). Este dato explica la gran aceptación que ha tenido la propuesta y el interés que muestran los participantes en formar parte de uno. Como ya hemos visto, los videoclips son parte de la cultura popular y por lo tanto tienen un importante peso en nuestra educación y socialización (Hickey-Moody, 2013). Visualizar colectivamente estos vídeos permite poner en diálogo las distintas maneras de ver y de verse en las imágenes, y es una oportunidad para preguntarnos cómo interpretamos lo que vemos. Aun así, hago autocrítica del espacio y el tiempo que le dedicamos a este ejercicio, que yo considero de vital importancia para decidir el tipo y modo de representación que queremos proyectar. Entender los videos musicales como textos requiere la atención y comprensión lectora de quien los ve, y dado el ambiente de caos, ruido y ganas de empezar a crear, nos fue difícil mantener fijada nuestra atención en los detalles. También cabe decir que, ante la doble funcionalidad de la actividad (hacer análisis crítico de los videoclips e inspirar ideas para el nuestro) los jóvenes se centraron en la segunda. Esto nos proporcionó mucho material y referencias para orientar nuestra creación colectiva. Entre otras ideas, el grupo se puso de acuerdo en que querían emular las vestimentas y las cámaras lentas en la introducción de Thrift Shop, bailar twerk, y basarse en el beat de Tyga para nuestra instrumental.

Mutegui, J., Phelps-Moultrie, J. y Pitts Bannister, V. en ‘The Snare of Systemic Racism and Other Challenges’ (2018) hacen una revisión crítica de las HHBE, considerando que antes de abanderar el Hip Hop se tiene que cuestionar su industria. Según ellos, sus productos tienden a la estigmatización de las comunidades cuyos artistas pretenden representar, y su lectura plantea varias preguntas: ¿A qué intereses sirve la industria del Hip Hop? ¿Como se distribuyen sus beneficios? ¿De qué manera conforman un determinado comportamiento los mensajes presentes en sus productos?

La Pedagogía crítica del Hip Hop busca evitar la idealización del movimiento Hip Hop y sus referentes comerciales, que no pueden desvincularse de la cultura de masas. Dinero, armas, drogas y violencia son de algunos de los elementos más visibles en los vídeos de los principales artistas de Hip Hop y la música urbana (*trap, reggaeton*, etc.). Si sabemos que no hay nada inocente o casual en las imágenes que nos son ofrecidas, vale la pena tener el mismo rigor a la hora de apropiarnos de ellas y transformarlas para dar cuenta de nuestro aprendizaje. En definitiva, descodificar sus códigos. Hickey-Moody (2013) afirma:

this process of cultivating public awareness of the politics of processes of cultural communication requires us to read cultural forms as pedagogical, (...) Popular literacies – knowledges about dance moves, different bands, musical styles and their meanings – are core to the ways in which young people communicate about arts. They are knowledges that are central to how youth arts texts are composed. (p.32)

La lectura de estos vídeos y la inspiración de sus formas y propuestas estéticas nos lleva a preguntarnos por los gustos, conocimientos y deseos en el ámbito de la cultura popular. También en la forma en que queremos plasmarlos en el vídeo. Durante todas las sesiones le fuimos dando forma a la idea, negociando las apropiaciones, la corporalidad y los espacios. Ante la pregunta de ¿En qué localización rodamos el videoclip? Se desató un debate entre los que querían ir a Barcelona por ser más *guay* y los que querían rodarlo en el mismo pueblo. Éste fue el comentario que decantó la balanza:

“si tu vols reivindicar una cosa, directament- bueno principalment- la reivindiques perquè al teu dia a dia no passi aquella cosa. I aleshores crec que si, el teu dia a dia tu, -tots nosaltres- el nostre dia a dia es aquí a Premià. Per tant, crec que s’hauria de reivindicar principalment aquí a Premià.”

(Vídeo 3: (Eloi), Debate sobre la localización del videoclip, (10/04/19)

También tuvimos varios debates sobre el tipo de videoclip que queríamos hacer:

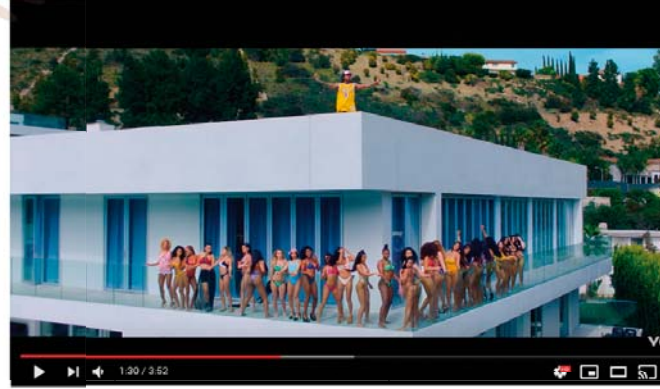
(?) Què us agradaria que transmetés el nostre videoclip?



Childish Gambino - This Is America (Official Video)
548 509 503 visualizaciones



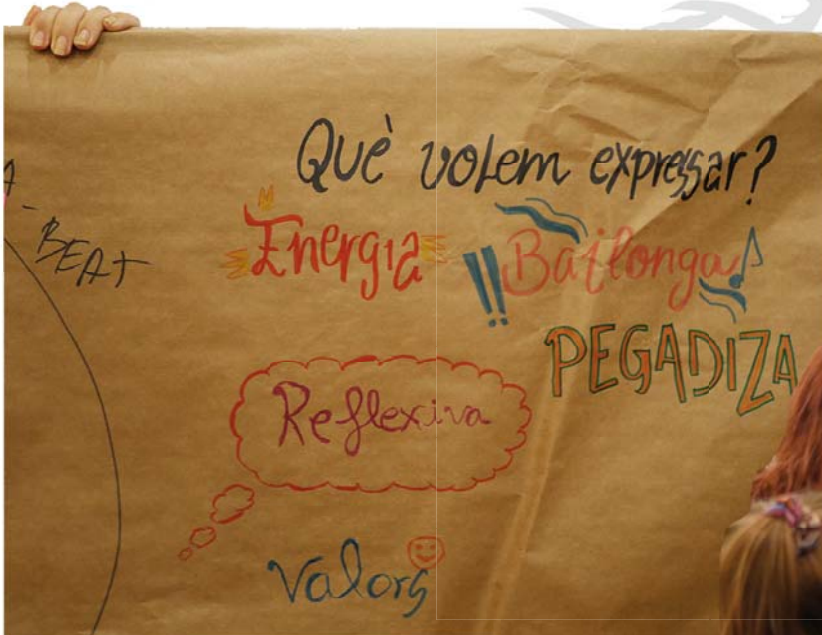
MACKLEMORE & RYAN LEWIS - THRIFT SHOP FEAT. WANZ (OFFICIAL VIDEO)
1 392 512 611 visualizaciones



Tyga - Taste (Official Music Video) ft. Offset
712 942 212 visualizaciones



Ariana Grande - God is a woman
228 063 904 visualizaciones



N: Energía, pero buena eh, no mala.

C: Que sea pegadizo.

N: Que la gente lo cante!

M: Que se enganche!

C: Que te pases una semana cantando el estribillo

L: Que cada vez que lo escuches te des cuenta de algo que antes no te habías dado cuenta. O sea, yo a veces escucho una canción, que la he escuchado 5 meses, y digo: Ostia, esto no me había dado cuenta. Pero te lo juro que es la ostia cuando pasa esto.

(?) Quina emoció us agradaria que transmetés?

C: Yo quiero quedarme satisfecha.

N: Un poco de todo. Potser una mica de tot no?

M: Que transmeti de tot: alegria, tristesa... però que la gent quan ho escolti, senti alegria. En plan, osti, nosqué

M: O tristesa perquè estem dient coses que ens fan ràbia.

(hablan todos a la vez)

M: Clar, per això, en plan ràbia però també alegria perquè nose, perquè ho estem dient, no ens ho estem callant.

L: Que la gente se sienta identificada.

C: Que haga reflexionar a la gente.

(Vídeo 1: Inspiració del Videoclip, 03/04/19)

Después de esta lluvia de ideas transportamos algunas de estas aportaciones a un mural grande al que me refiero como panel orgánico. En éste, el grupo puede ir registrando el avance del proyecto, el reparto de las tareas, las ideas y subgrupos, para dar cuenta de ello a los que no pudieron venir en la última sesión y comprobar cómo va evolucionando en el transcurso de las sesiones. Desde el primer día mostraron ilusión por ver crecer el mural, haciendo conexiones temáticas con ramas o raíces cómo si de un micelio se tratase.

Esta fase de mutuo reconocimiento sentó las bases de nuestra relación, permitiéndonos situar los conocimientos y experiencias vividas por los participantes. Esto era fundamental, pues su bagaje e intereses previos son el punto de partida epistemológico sobre el que íbamos a construir y direccionar el proceso. Cummins (como se citó en Gurn, 2011) dice: "All cognitive theorists agree that we learn new information by integrating it . . . with prior experience. Yet too often culturally diverse students are viewed as blank slates and no attempt is made to mobilize their prior knowledge" (p.148).

5.4 Co-Creación

Habiendo esbozado los gustos y propuestas temáticas y estéticas de nuestra obra, tocaba empezar a crearla. Esto no sucedió hasta la cuarta sesión. Llegados a este punto, pudimos observar cómo algunos chicos se habían descolgado del proyecto. Los mismos participantes nos comentaron que sentían que estábamos yendo lentos y que tenían ganas de empezar el proceso creativo. Nosotros argumentamos que las dinámicas realizadas hasta ese momento también eran parte del proceso creativo y que permitían darle sentido y entender hacia dónde encaminarlo para avanzar más firmemente.

Aun así, captamos su inquietud, y propusimos dividir el trabajo en tres líneas: La creación de la instrumental, con Ula, la planificación del videoclip, con Adri, y la escritura de la letra conmigo.

Esa primera sesión la dedicamos íntegramente a tomar contacto con las herramientas y técnicas que proponíamos, y se dio en un ambiente de caos, ensayo, error y diversión.

Conmigo vino un grupo de varias chicas que no había rapeado nunca. Mostraron mucha inseguridad al principio, así que les propuse empezar construyendo una letra conjunta, de temática libre y desenfadada. Empezamos hablando sobre la idea de que 'el error no existe' muy presente en el trabajo de Evalutile y que a menudo utilizo para desbloquear inseguridades. De ahí pasaron a temas más escatológicos y humorísticos. Pero de forma progresiva, el grupo de chicas terminó refiriéndose al instituto y, de ahí, a un profesor de edu-

cación física del que hablan a menudo. Resulta que, en su centro, este docente hace comentarios muy ofensivos y de tono sexual a las estudiantes, y abusa de su poder poniéndolas en situaciones muy incómodas.

Sin darse cuenta, transformaron un ejercicio técnico para entender la rima, el ritmo y la métrica, en un auténtico manifiesto contra la figura de este docente. Su resultado motivó mucho a las jóvenes, que de no atreverse a rapear en voz alta terminaron cantando la canción a gritos delante de los demás jóvenes.

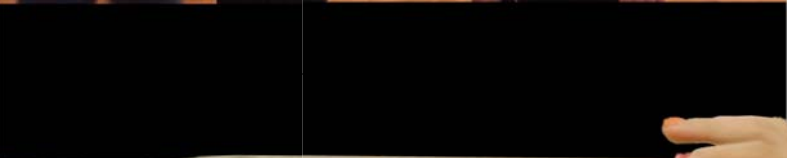
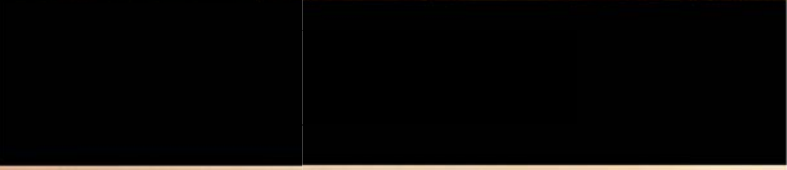
Esta experiencia me alumbró el poder que tiene la praxis artística cuando es compartida. En este caso, el hecho de que fuera una prueba inicial sin expectativa alguna hizo que se relajaran (hablado de los placeres de cagar, por ejemplo). Esta relajación dio lugar a un ambiente de sinceridad, que conectó la subjetividad de las chicas que formaban el grupo. Por casualidad, todas iban al mismo centro y eran víctimas del acoso de tal profesor. Sin ayuda externa fueron capaces de canalizar sus emociones y provocar la empatía en el resto. Facilitaron un espacio reflexivo donde distintas experiencias vividas confluyen y, lo más importante, son escuchadas.

Siguiendo con la escritura de la letra, en las siguientes sesiones se fue trabajando, con mayor o menor participación, en la confección del texto. Para hacerlo, nos basamos en unos *post-its* con frases e ideas que surgieron durante las reflexiones posteriores al DADOS. Organizamos estos *post-its* por grupos temáticos: género, juventud, *punchlines* (frases reivindicativas) y *germanor*, destacando la gran cantidad de propuestas que había en este último.

Teníamos ante nosotros la expresión directa de todos los participantes, que habían ido escribiendo sus aportaciones en estos *post-its* y que iban a servir como inspiración inicial para la letra. Aunque esto ralentizara la marcha de la producción, le quisimos dar mucha importancia. Todo el mundo tenía que verse reflejado en la letra, y cualquier persona, participase o no en su escritura, tenía derecho a objetar lo que fuera si no se sentía representada. Así, fuimos avanzando lentamente, realizando modificaciones y presentándolas al grupo. Rheingold (como se citó en Hickey-Moody, 2013) dice: “Young people protest that ‘having your say’ does not seem to mean ‘being listened to,’ and so they feel justified in recognising little responsibility to participate. (...) It isn’t ‘voice’ if nobody seems to be listening” (p.22). Esta cita define con precisión el estado previo de algunas personas, que venían acostumbradas a la dinámica pasiva que retrata. Algunas tardaron varias sesiones en entender que realmente de ellas dependía el producto de las sesiones, y que sus ideas eran el centro de todo este proceso creativo.

Durante las siguientes sesiones de escritura, se sumaron al grupo algunos chicos que rapean habitualmente, tanto grabando canciones cómo improvisando. Quiero destacar su rol, puesto que fueron capaces de aportar sus conocimientos técnicos y guiar a los demás compañeros en cuestiones específicas del rap, sin invadir el espacio creativo o imponer sus ideas. El primer día ellos no entraron en el grupo de escritura para que las chicas pudieran expresarse sin miedo a su juicio, y durante el proceso mantuvieron una posición de liderazgo inclusivo que permitió llevar la letra a otro nivel, y desplazó mi figura de una manera muy interesante. Como ya había dos personas alfabetizadas en el rap, las figuras metafóricas o las estructuras de rima interna, yo pude transitar el proceso de escritura en un rol secundario, pudiendo centrar mi atención en la manera de negociar cada verso y dar sentido a las propuestas que hacían. Esta es una recolocación que normalizamos durante el proceso y que en algunos momentos confundía a los alumnos, que no siempre creían tener el derecho de decidir en algunos aspectos. En el ámbito del arte comunitario, Palacios (2009) nos pregunta: “¿En qué posición se sitúa el artista? ¿Es intermediario, traductor, portavoz? ¿Quién decide qué temáticas sociales serán tratadas y representadas?” (p.207) Mi posición y la de mis compañeros no estaba claramente fijada de antemano, y esta movilidad nos permitió ir transitando nuestro rol adaptándolo a las necesidades del proyecto, para no limitarlo cuando está activo y para facilitar su desbloqueo cuando se queda encallado. Me di cuenta de que a menudo mi papel consistía en explicitar a los jóvenes la necesidad de autorizarse. Y así, los participantes fueron tomando las riendas del espacio creativo, enseñándose y aprendiendo unos de otros. Esto me permitió, en algunas ocasiones, alejarme del caos sinérgico (Evalutile, 2017) y mirar el proceso desde fuera. En estos casos, era difícil no reírme; Estaban sucediendo tantas cosas a la vez, tantas cosas más allá de la producción del videoclip: Risas, miradas, tensiones... Una vasta red de complejas relaciones que por asociación o diferenciación se negocian en un constante ejercicio de práctica democrática (Ramos, 2013). Esta visión, propia de las prácticas artísticas comunitarias, centra el poder creador en el espacio intersubjetivo, y me remite al tipo de ‘conocer’ del que nos habla Freire (2005).

En este aspecto, quiero comentar un conflicto que se dio durante el proceso y que manifestó la dificultad

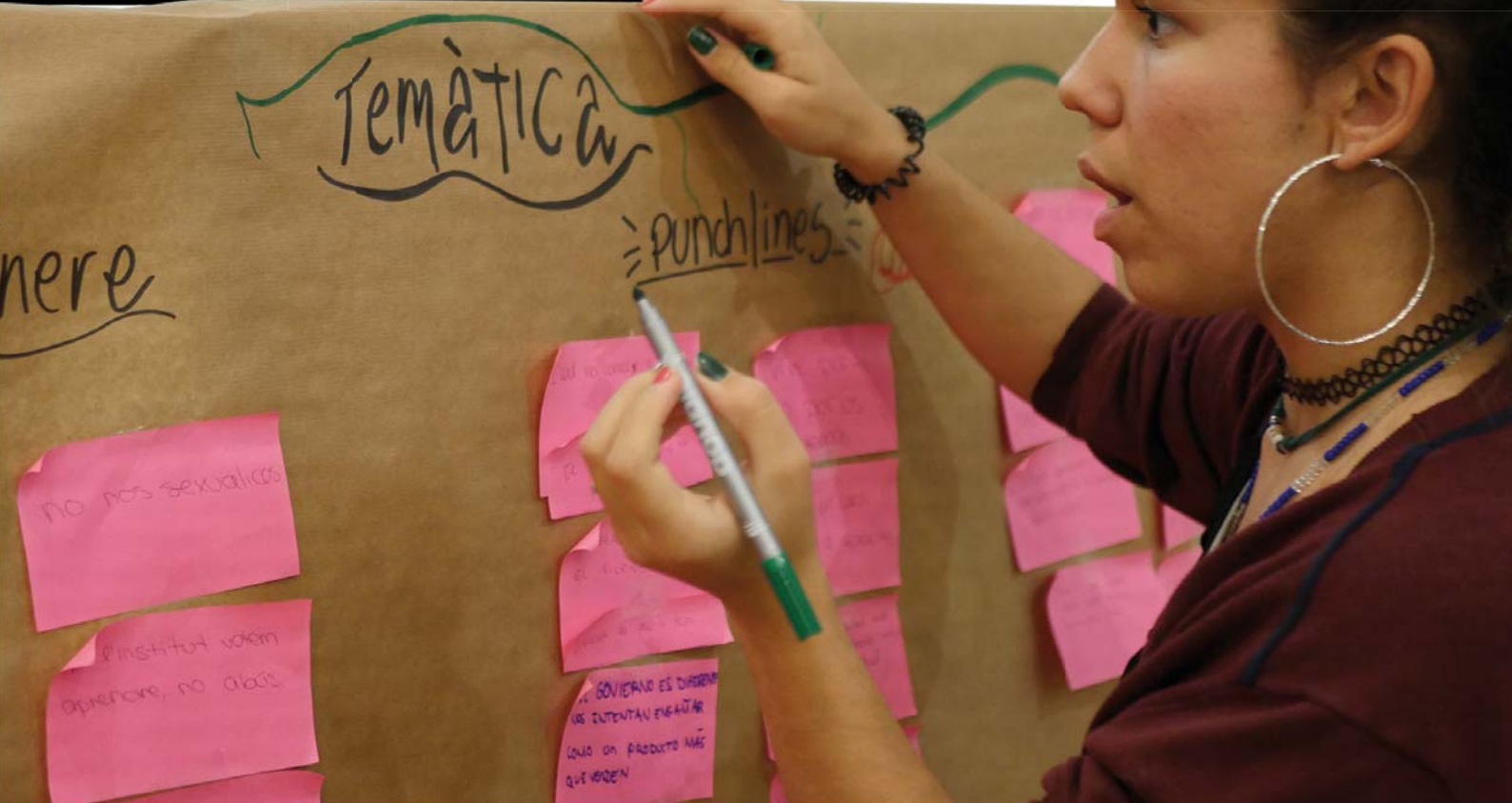


efectomicelio La sesión de ayer fue una sesión para familiarizarnos con los instrumentos y cojer confianza al rapear. 🎧 Hemos aprendido mucho sobre estructuras musicales, lenguaje musical y como utilizar cámaras y drum pads. Estamos super motivados para hacer esta canción y con MUCHAS ganas de conocer a nuestros compañeros de otro lado del charco 😊👍



331 reproducciones

4 DE ABRIL



de tirar adelante un proyecto que involucra tantas personas sin que nadie quede atrás. En las primeras sesiones, hubo un grupo concreto de tres chicas del equipo audiovisual que nos comentó que no les estaba convenciendo el sonido *rap*. Esto sucedía mientras los chicos del equipo *beat* (instrumental) montaban sus primeros ritmos y las chicas del equipo letra cantaban sus primeras líneas. Nosotros, desde nuestra posición, les preguntamos acerca de cómo les gustaría que sonase, y las invitamos a integrarse en los demás grupos para mostrar su opinión. Sus aportaciones en el ritmo de la base musical la llevaron a un estilo mucho másailable y parecida a la música urbana comercial. Esos ritmos eran totalmente combinables con los que se habían esbozado antes, y lo celebraron diseñando una coreografía.

Habiendo localizado ese pequeño grupo disidente con el estilo *rap*, intentamos escuchar sus ideas durante el proceso para garantizar que se sintieran parte de él. Aun así, cuando la canción ya estuvo terminada, y se hubieron hecho los ensayos finales, el día de grabar las voces se desató el conflicto de nuevo. Habíamos repartido las estrofas a cantar por grupos de cuatro, sin advertir que en la segunda estrofa se habían apuntado justamente ese grupo de amigas, que en el momento de grabar se presentaron con una propuesta totalmente distinta a la que se había pactado. Querían cantar la letra, con un ritmo y estructura distintas, entonado una melodía típica de canción pop. Dijeron que no se sentían cómodas rapeando. Yo, que estaba al cargo del estudio produciendo la grabación, noté que estaban tensas y preocupadas por la situación, ya que eran conscientes de que eso iba a levantar quejas entre los demás jóvenes. Las críticas no se hicieron esperar, violentando aún más la situación.

‘el cert és que posar-se a modificar la cançó el mateix dia que gravem i de forma unilateral és una mica injust per a la resta, que van escriure, estructurar i practicar la cançó de forma consensuada durant les sessions del procés creatiu. Alhora, entenc que elles no es veien amb cor de dir la seva davant del grup quan tothom estava mostrant tanta excitació amb el que havíem fet.

(Cuaderno de campo, 08/05/19)

A punto de finalizar el proyecto, nos encontramos con que el grupo se había dividido en dos, habiendo una clara minoría que se encontraba en una posición muy frágil. Para nosotros era muy importante no excluir esas disidencias, pero era tan fuerte el impacto que tenían esas voces en la grabación que era imposible evadir las por parte de los demás. Sin saber del todo cómo gestionar esta situación, decidimos abrir un debate transparente y respetuoso con el grupo, intentando visibilizar todas las sensibilidades, razones y motivos de cada parte. Reconozco que esto me daba un poco de miedo, puesto que una rotura en la convivencia justo al final del proyecto hubiese sido muy doloroso para todos. Durante las dos siguientes sesiones les trajimos diversas propuestas de mezcla, que combinaban *rap* y voces cantadas. Esto les parecía ofensivo a las chicas, que decían no escucharse lo suficiente. Tampoco contentaba al resto, que sencillamente preferían eliminarlas. Llegamos así a la décima y última sesión, sin tener un acuerdo en cuanto a esa parte de la canción. Viendo que no era posible hacer funcionar esas voces cantadas, les ofrecimos la posibilidad de que grabasen voces de nuevo en una sesión extraordinaria. Esa idea les ilusionó mucho, y nos permitió dedicarles un espacio y atención separada del resto para cuidarlas. Esto dijo una de las personas implicadas el mismo día en que tomamos esa decisión:

hi va haver un grup que no estàvem del tot d'acord, com que no ens representava del tot com que tota la cançó fos rap, perquè una cosa és escoltar-ho, i un altre cosa és, cantar-ho, interpretar-ho, i no ens sentíem del tot còmodes. I llavors vam pensar: Ah perquè no canviem el ritme, i ho fem més melòdic, més... I vam estar parlant, i al final vam gravar-ho. Què passa, que el dia que ens van posar la cançó, de repent hi havia una persona cantant rap. I les persones que havien estat cantant més melòdicament, només s'escoltava una persona i estava com de fons. I, a més a més, estava com descoordinat, perquè clar, no havíem quedat en dir 'bueno vale pues fem això, fem tal', i estava com que semblava una cosa totalment diferent, i no estava ni parlat. Llavors, pues va quedar una mica xurro. Però la cosa va millorant, perquè ens han ensenyat un altre solució, i estava millor, però 'mmm'; i al final, ho tornarem a fer, ho parlarem, ho concordarem bé perquè quedi ben tancat i per poder presentar-ho i escoltar-ho!

(Entrevista 25: Carla O, 15/05/19)

Terminaron grabando las voces rapeadas tal y como se pensó originalmente, pero no como una rendición pasiva ante la mayoría; lo afrontaron como un reto para demostrarse que también podían rapear. Les salió genial, y salimos del estudio contentos y emocionados con la resolución definitiva del problema.

Este conflicto me ha suscitado dudas respecto a los límites que tiene la inclusión del Hip Hop en los jóvenes. Si bien es cierto que tiene muy buena acogida en general, su estética y alfabeto no tienen por qué ser del gusto de todos, como es obvio. Analizando lo sucedido desde la noción de comunidad de práctica, podría localizar el problema en el dominio, puesto que habiéndole atribuido inicialmente 'la música', el dominio se había decantado hacia el 'estilo rap'.

Si estoy criticando instituciones educativas (tales como la universidad) por valorar determinado capital cultural y rechazar otros menos normativos, y estoy haciendo una lectura ideológica de los intereses que median en sus criterios, es coherente que haga la misma revisión con mi praxis pedagógica. ¿Qué valores, prácticas y códigos estoy representando o legitimando? ¿Cuáles estoy negando o invisibilizando? ¿Cuáles son los límites en nuestras prácticas para considerarlas propias de la *Critical Hip Hop Pedagogy* (CHHP)? Si esto pasa por una determinación formal de las expresiones colectivas, podemos estar ante un potencial factor de exclusión.

Esta problemática ha sido abordada por autores como Alexander Gurn (2011), quien señala que: “educators seeking to draw on nondominant forms of cultural capital in the classroom must be mindful not to merely replace one exclusionary cultural practice with another” (p.146).

En el ámbito de nuestro proyecto, podemos afirmar que la cultura Hip Hop y el estilo musical rap han sido las formas dominantes, y sin pretenderlo, yo me puedo haber erigido como autoridad en su capital cultural. Si bien surgió de ellos el interés por hacer una canción con nosotros, y desde el primer momento hablamos de Hip Hop, es posible que diéramos por sentado el interés de todos los jóvenes en esta estética concreta. Marc Lamont Hill (2009), otro autor conocido en el campo de la HHBE, ya nos advierte: “activities and pedagogies in hip-hop based education often “produce new cultural margins and, thus, new forms of marginalization” (p. 64).

Habiendo localizado esta tensión, estoy decidido a continuar trabajando su problematización en los proyectos venideros, para maximizar la inclusividad de nuestras praxis.

Sin duda, la resolución de este conflicto ha sido un reto, tanto para los facilitadores como para los jóvenes. Por suerte, se pudo resolver satisfactoriamente gracias al diálogo y empatía de todos los implicados. Además, el enfoque abierto y sincero que tuvo el debate lo transformó en una práctica democrática, donde se manifestó el puslo entre las expectativas personales de cada joven respecto al resultado con el interés colectivo por avanzar sin excluir a nadie. Esto se hace muy visible en los resultados del DADOS que hicimos en la última sesión, donde se destacó aún más su voluntad por mediar en los conflictos y respetar la diversidad.

Otra situación que ha marcado el proceso fue cuando desde Colombia nos llegó la noticia de que una de sus participantes del Efecto Micelio en Bogotá había sido asesinada. Se lo comunicamos a los participantes al inicio de la quinta sesión, antes de la dinámica de cuidados que teníamos planificada. Yo mismo expliqué lo sucedido, y mientras hablaba, observé tanto en mí como en los demás el profundo impacto que estaba teniendo. Esto es curioso, ya que se trataba de una persona totalmente desconocida para nosotros hasta ese momento. Durante la conversación, nos dimos cuenta de que se había dado un proceso de identificación desde nuestras respectivas posiciones: los jóvenes se imaginaron que esto pudiera haberle ocurrido a uno de ellos, y nosotros como facilitadores imaginamos que lo mismo le sucediera a una de nuestras participantes.

m'ho he imaginat aquí, i aquí seria super heavy que passés això; i tornar a començar seria molt fort, encara que li passes a qualsevol de nosaltres. I bueno no sé, es super heavy. I la reflexió que ha fet la Violeta i que ha plorat i tot, l'ha exterioritzat molt bé, jo potser m'ho he ficat més cap a dintre, però es que era exactament això, crec que el que pensa tothom, perquè és molt fort.

(Entrevista 9: Marina, 10/04/19)

La dinámica que hicimos después, dinamizada por Amat, quedó fuertemente afectada por el estado emocional del grupo. Estábamos en una frecuencia baja, sensible y sincera.

avui hem fet com una pausa i hem parlat de què ens estava semblant, pues per si algú no li semblava bé, per si algú tenia alguna cosa a dir i creia que no se li estava escoltant quan cadascú estava fent les seves coses. Ens hem sentat tots i hem parlat sobre com ho estem passant i com ho estem

Sessió V

10/4/19

Avui hem explicat als joves el que ha passat a Colòmbia. La mort d'una jove participant del procés ha deixat a tothom angaiolat, especialment per la violència que ha rodejat els fets. Rel que sabem, tot apunta a un feminicidi. També hem fet una roda emocional on tothom ha explicat com se sentia amb el procés, i m'ha alegrat molt veure que tothom està molt motivat i amb ganes de fer-ho créixer. Tot i així, sóc conscient de que hi ha gent que ha deixat de venir, i justament seria ells qui podrien estar menys d'acord amb tot plegat.

~~Després de la~~ Algunes noies s'han arribat a emocionar parlant de com ho estan vivint, i l'ambient s'ha

omplert de sensibilitat i cura.

Després hem començat a treballar. Els de la lletra han fet un primera estrofa, i els del beat han gravat instruments.

Sortim contents. La setmana vinent és Setmana Santa, però les joves valen quedar i sembla que busquen un espai.

El tiempo pasa rapido,
Nada está bajo control
Y cualquier día te pue de tocar

-Violeta
(frase que he dit
durant la sessió)

vivint. O sigui hem plorat, també hem rigut. Bueno, avui ha sigut com de pausa, veure com anem, i ara a continuar treballant.

(Entrevista 9: Marina, 10/04/19)

Tal y como muestra el teaser del documental, durante esa sesión todo el mundo explicó la resonancia emocional que estaba teniendo el proyecto en cada uno. Los facilitadores también lo hicimos, mostrando los miedos e inseguridades que teníamos respecto al proceso. Algunos de nosotros nos emocionamos, y aportamos una vulnerabilidad que fue acogida con respeto y aprecio por parte de los demás. Esta experiencia me recordó la lectura de Bell Hooks (1994), que en 'Teaching to Transgress' insiste en que no se puede generar empoderamiento alguno entre los alumnos si, animándolos a compartir narraciones confesionales, los educadores se rehúsan a mostrarse frágiles también.

El ambiente que generamos entre todos nos permitió conocer detalles y pequeñas tensiones que existían dentro del grupo, y darle importancia a lo que cada persona decía tuvo como resultado un estrechamiento de los vínculos dentro del grupo y un aumento de la motivación. El proyecto se había consolidado como un espacio libre de prejuicios y abierto a la diversidad, donde las emociones y pulsiones que en otros ámbitos están censuradas o sujetas a las apariencias, aquí se ponían en el centro y se les daba un valor epistemológico. Compartiendo lo que sentimos empatizamos, aprendemos y avanzamos. Petchauer (2011) investiga sobre las respuestas empáticas que se dan en proyectos comunitarios de Hip Hop basados en las experiencias vividas por los estudiantes. Según su texto, las experiencias afectivas o emocionales son fuentes válidas y críticas de conocer el mundo y construir conocimiento, en contraste con la visión eurocéntrica y racional de la epistemología. El primer libro de la Ong EVALUTILE (Evalutile, 2017) también se refiere a este tipo de espacios, a lo que se refiere cómo 'ambientes de formación y co-inspiración constante'.

Un lugar propicio para aprender, siendo uno mismo, un ambiente donde el error no existe con la carga negativa que se le atribuye (...) Cuando tienes un lugar para expresarte tal cual eres, cuando tu mundo te acepta tal cual eres, tu potencial de bienestar se eleva, se activa en lo colaborativo y es parte del proceso de vivencia y adaptación constante. (Evalutile, 2017, p.77)

Esta libertad de expresión y cuidado mutuo en el grupo se hizo patente tanto en los momentos difíciles como en los procesos de práctica o creación. Muestras espontáneas de alegría, de sorpresa o excitación. Gritos, bailes, saltos... El espacio y el tiempo (sesiones de cuatro horas) nos ha permitido desenvolvernos de forma plena y compartida. Trabajando, sí, pero divirtiéndonos. De la importancia de la afectividad en los procesos comunitarios nos habla Montero (2004), que critica el ámbito académico por tender a poner bajo el foco los aspectos más dolorosos o 'gloriosos' de las comunidades con las que trabajan, cuando lo normal es que sea la diversión, el humor y las emociones positivas las que alimentan el motor de tales procesos en su día a día. Estos afectos son a la vez recompensa y motivación de nuestras praxis, y nos demuestran una vez más que es posible trabajar, aprender y crear con placer. Citando a Montero (2004):

¿Cómo pensar en la participación comprometida y en el compromiso participativo, en los efectos de la concientización, sin considerar la emoción de darse cuenta de que es posible ver las cosas desde otros ángulos, entender por qué lo que se creía esencial e inmutable puede mutar, que todo puede cambiar, incluyéndonos a nosotros mismos? ¿Cómo ignorar la afectividad cuando vemos las múltiples obras del afecto en el día a día del trabajo comunitario? ¿O las manifestaciones que causa el miedo? (p.134)

Los afectos han generado en nuestra comunidad de jóvenes un proceso de retroalimentación progresiva, que los compañeros de Evalutile (2017) relacionan con la estimulación multidimensional: Si lo vives, lo compartes, lo haces con el cuerpo, lo sientes y lo analizas, el conocimiento generado y su impacto individual y colectivo será mucho más profundo que el que se puede tener estimulando únicamente nuestra inteligencia racional. El mejor ejemplo que me viene a la cabeza es este mismo texto: A mi parecer, por más buena que fuera mi redacción, las citas usadas o las conclusiones que pueda extraer de esta experiencia, los afectos que despierte en el lector serán mínimos en comparación con aquellos que han formado parte del proyecto. Y el conocimiento y aprendizaje generado por los participantes, aunque se detallaran en un libro de 1000 páginas, seguiría registrándose de un modo mucho más integral y duradero en aquellos que únicamente lo han vivido sobre aquellos que únicamente lo leyeron. Esta afirmación – quizás un tanto tendenciosa- no pretende infravalorar la importancia de documentar y registrar, sino evidenciar la parcialidad y superficialidad inherente en el acto de racionalizar y significar una experiencia tan extensa y compleja, vivida desde tantos

cuerpos, en un amasijo de conceptos, reflexiones y asociaciones textuales.

¿A caso están mis afectos presentes en este texto? Yo creo que sí, puesto que otra cosa sería inevitable, y, además, es coherente con mi situabilidad como autor. Pero la formalidad que asocio a un TFG me hace dudar de los límites traspasables en un documento de este tipo, y mi forma de resolver esta tensión empieza por evidenciarla.

Conectando esto con las anteriores reflexiones acerca del valor epistemológico de las emociones, Hooks (1994) afirma que la atmósfera seria y silenciosa que se atribuye al aula y se asocia al aprendizaje a menudo sirve para encubrir el control y represión que se ejerce sobre los alumnos. Volvemos al currículum oculto y el miedo aprendido que nos trajo Foucault (2003), y me atrevo a plantear que, bajo la premisa de que de lo vivido se aprende más que de lo estudiado, podemos plantear los potenciales de dar, a las vivencias asociadas al aprendizaje, un currículum oculto 'otro'. Este sería un currículum sin predefinir, pero orientado por experiencias intensas en que se mezcla la expectativa y la frustración, la empatía y el egoísmo, la realidad y la ficción, la concentración y la dispersión. El *caos sinérgico* del que nos habla Evalutile (2017) se manifiesta como una celebración colectiva dónde aprender es enseñar, compartir es construir, y reflexionar es crear.

Durante las entrevistas, Amat se interesó por la visión que los participantes tenían de sí mismos dentro del proyecto, teniendo en cuenta que nuestra performance se adapta a cada contexto según las circunstancias. Esto fue lo que respondieron:

“És com... lliure. Perquè a vegades hi ha llocs que estàs com: No faig això per si et diuen alguna cosa. però aquí no, aquí estem tots per estar bé i no et jutja ningú. ”

(Entrevista 14: Carla P., 24/04/19)

“Orgullós, molt. Sempre molt orgullós, i també boig. Vaig molt a la meua, i òbviament passant-ho bé, també pues tenint en compte als altres, però... És un boig orgullós. ”

(Entrevista 15: Joan, 24/04/19)

“Buah.. Más expresiva de lo normal, que quiere tener ideas, ideas, ideas y expresarlas, no sé. Más tranquila, más del chill siempre, y más alegre, también. ”

(entrevista 16: Andrea, 24/04/19)

“Pues yo, aquí es mi 'yo' más natural, porque sé que, o sea, si alguien tiene algún problema con lo que hago me lo dice y yo intento corregirlo y ya está. En cambio, en los demás lugares, se generan conflictos por este tipo de cosas, y pues, aquí podemos ser como somos nosotros mismos. ”

(Entrevista 17: Lucas, 24/04/19)

“En otros lugares tienes miedo a que te digan, que te digan que lo que haces está mal. Entonces, aquí es como que nos podemos liberar más. ”

(Entrevista 17: Anais, 24/04/19)

“Molt a gust, perquè, tot aquest rollo a mi em va molt, o sigui, sóc molt d'això. És que és això: M'he sentit molt fluït perquè no: 'Eh no és que em vull callar perquè no entro'. No, o sea, hem pogut participar i ha sigut molt guai, molt cooperatiu tot, i... la òstia. ”

(Entrevista 20: Manel, 15/05/19)

“com més oberta, que té més idees. Com dir-ho, que no em surt la paraula. I això de les frases, jo mai he fet frases, i si feia alguna la deixava allà, però, que em diguéssiu: 'Sí, mola, mola les frases!' També m'agradava, com que ara em ve de gust escriure més. Una cançó no, tardaria mil anys, però m'agradaria. I més expressiva també. ”

(Entrevista 22: Andrea, 15/05/19)



Esta información recopilada nos muestra una versión vivida y compartida del tipo de ambiente que nos sugiere Evalutile (2017). No quiero atribuirme a mí o al equipo facilitador este éxito; este espacio ha sido co-inspirado por los mismos participantes, que venían con esta disposición y la han mantenido o aumentado durante las sesiones. Este ambiente ya era tangible desde el principio, pero con el transcurso del proyecto los participantes nos han integrado en él, dando lugar a un clima cómodo y flexible. Si bien es cierto que durante las primeras sesiones dejaron de venir varias personas, las que quedaron fueron aumentando su participación a medida que el proyecto avanzaba y la comunidad se reafirmaba, y los que se añadieron a mitad de camino lograron integrarse. Maritza Montero (2004) define la participación comunitaria como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p.110). Bajo este criterio entran todas las modalidades de participante: desde los más comprometidos y que no se pierden ni una hasta los que se dejan ver esporádicamente. Todas sus aportaciones suman y conforman la fuerza de trabajo que constituye el proyecto. Montero (2004) resume así los beneficios de la participación comunitaria:

- Es un proceso que reúne simultáneamente enseñanza y aprendizaje. Todos los participantes aportan y reciben.
- Tiene efectos socializantes. Se generan pautas de acción.
- Tiene efectos concientizadores.
- Desarrolla la colaboración y la solidaridad.
- Moviliza, facilita y estimula recursos (materiales e inmateriales) existentes y fomenta la creación y obtención de otros nuevos.
- Puede generar formas de comunicación horizontal entre los participantes.
- Produce intercambio y generación de conocimientos.
- Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica.
- Desarrolla y fortalece el compromiso.
- Fortalece a la comunidad.
- Puede introducir diversidad, haciendo posible el diálogo y la relación con otros en un plano de igualdad basado en la inclusión.
- Debido a ello, fomenta el surgimiento de nuevas ideas, nuevos modos de hacer, nuevos resultados.
- Puede cambiar la dirección y el control de las tareas que se ejecutan.

(p. 110)

Leyendo esta lista, me siento capaz de vincular todos y cada uno de los alcances nombrados con situaciones y dinámicas experimentadas durante el proyecto. Basándome en estos indicadores, sin duda podría categorizar la participación como exitosa. Pero sería un error hacer una lectura plana y lineal de los niveles de participación en el grupo. Aunque ha habido un núcleo duro y bastante amplio que se ha consolidado, también han habido personas que, sin descolgarse, han tenido un recorrido menos constante y predecible, fuesen cuales fuesen sus motivos. No podemos hacer una lectura plana ni lineal de la comunidad porque esto supondría entender al grupo como un sujeto único y determinado, como un bloque sólido. Nuestra comunidad es una red de relaciones (Ramos, 2013), una amalgama de intereses, deseos, pasiones y miedos que gira y crece orgánicamente en torno a multitud de ejes. Cada actor del proceso reformula su identidad en el grupo a través del encuentro periódico con los otros (Palacios, 2009), y las distintas performatividades que exploramos durante estos 3 meses son una prueba de que, si bien la comunidad no tiene una identidad fija ni esencial, tampoco la tienen sus integrantes.

Habiendo escrito y grabado la canción, compuesto y mezclada la instrumental, y rodado el videoclip, terminamos la décima y última sesión respondiendo al DADOS y planificando cómo queríamos que fuera la presentación pública del proyecto.

Los resultados de la evaluación final del DADOS - cuyas preguntas habían sido enfocadas a la vivencia del proceso-, nos devolvieron unos resultados bastante homogéneos, tal y como ya lo fueron en la preevaluación. Es justo decir que, por necesidad organizativa, reservamos esta evaluación grupal para la última hora de la jornada, en la que gran parte de los jóvenes no pudo estar presente. Por ello, la cantidad de respuestas fue considerablemente menor a la evaluación inicial, y por tanto, quizás no fuera tan rica en matices. A continuación, hago un breve resumen de mi lectura y valoración de los resultados. La fuente primaria está accesible en el Anexo 2: Instrumento DADOS.

Generalizando, las respuestas coincidieron en lo mucho que se habían divertido, las ganas de aprender y la ilusión de ver avanzar el proyecto, que esperaban que sirviese para visibilizar problemas que podían ser desconocidos por la gente del pueblo, y para generar reflexión. Deseaban que a la gente le gustase y la cantasen. Sobre lo que habían aprendido de sus compañeros, reafirmaron lo que ya establecieron en la preevaluación: la diversidad como algo favorable, mirar las cosas desde otras perspectivas, el compañerismo, y el respeto a las opiniones. Sobre sus motivaciones y aportaciones, destacaron la letra, el baile, la instrumental o el video, poniendo énfasis en la unión de todas las partes en el resultado final, y aludiendo a veces a la conexión internacional, cuya escasa comunicación criticaron. Se mostraron muy sensibilizados con lo sucedido en Colombia, siendo el suceso que mayor empatía había despertado. A la pregunta “¿Qué situación te ha hecho sentir fuerte? ¿Y débil?” Devolvieron respuestas que reafirmaban lo que ya se vislumbró en la primera sesión: La comunidad, la libertad de expresión, el apoyo mutuo y el sentido de pertinencia, contra el miedo a la opinión ajena, los bloqueos del proceso, y el hecho de ser mucha gente y no siempre sentirse escuchados. Por último, al preguntarles “¿Qué mejorarías de este proyecto?” Respondieron de forma casi unánime que había faltado tiempo, que se necesitaban más sesiones y que no podía terminar ahí. Esta percepción también se repitió en muchas de las entrevistas.

En esa última sesión también realizamos algunas entrevistas, de las que salió material muy interesante. En esta ocasión, fui yo quien ocupó el papel del entrevistador. Una de mis preguntas, fue: ¿Qué mensaje le enviarías a los adultos que vean esto? Aquí van algunas de sus respuestas:

“Jo als adults els que els hi diria, és que: Som joves, no ho fem tot perfecte. Sí que és veritat que tenim ganes de passar-nos-ho bé, però també tenim moltes ganes de col·laborar per fer un món millor. I estem disposats a fer-ho i tenim entusiasme - en molts casos-, i que no ens infravalorin. Perquè els joves som el futur, i tenim molt de poder.”

(Entrevista 26: Martí C., 22/05/19)

“C: Bueno que, en la canción ya hemos hablado de este tema. Pero igualmente creemos que es muy importante que sepan que, nosotros no por ser jóvenes tenemos las cosas menos claras.”

M: Y que, si hemos querido participar en esto, hemos venido todos los miércoles, es porque queremos que se nos escuche y aquí nos sentíamos escuchados. Y muchas veces, en la sociedad, no nos sentimos escuchados sólo por nuestra edad. No importa lo que tu sepas en la mente, tus opiniones. Eres menor pues ya - bueno menor, que eres más pequeño- pues ya tu opinión es menos importante que la mía.

C: Y se piensan que sólo tenemos en la cabeza tonterías, salir de fiesta y todas esas cosas. Pero no, tenemos cosas que queremos cambiar, como los temas de que hablamos en nuestra canción. “

(Entrevista 27: Carla B. y Marina, 22/05/19)

“J: Principalmente que la canción que hemos estado haciendo refleja nuestras opiniones sobre cómo actúan los adultos y cómo nos influyen a ellos. Y con eso también quiero decir que la canción tiene - como ya he dicho antes- nuestra opinión, y que la deberían escuchar.

C: Porque la edad no define tu madurez, y ser mayor no te hace ser mejor. Y eso debería entrar en muchas, muchas, muchas cabezas, que se creen superiores sólo por la edad. Y bueno es un debate muy profundo, pero yo no estoy de acuerdo.

(?) ¿Con qué?

C: Con que se crean mejores por tener más edad. Es decir, es que tú puedes debatir con una persona que es mucho más pequeña que tú, y sus argumentos tener mil veces más sentido que los tuyos.



efectomicelio Miércoles 15, 2019:
Estuvimos grabando el videoclip de nuestra parte de la canción. Decir que fue una experiencia inolvidable y magnífica es quedarse corto al describirlo. Creo que todos nos identificaríamos diciendo que al encontrarnos en un espacio donde nos sentimos libres de expresarnos, los clips grabados son nuestras esencias en su estado más puro. La felicidad que se respiraba en el ambiente, y el amor y apoyo que nos dábamos los unos a los otros es algo que no cambiaría por nada. Gracias a todos los que formaron parte de este día y gracias a todos nuestros compañeros de #Colombia y #Chile que junto a @erolurba y @amat.mb hacen posible



Pero qué pasa, ¿que por tener la edad te vas a pensar que tienes la razón? pues no, porque te puedes equivocar cómo se equivocan todas las personas. No tienes ni que decidir de mi futuro, ni de mi ropa, ni nada. Sólo porque seas un cincuentón que me ve por la calle, y dice: 'Mira dónde van los chavales. Con las pintas, con la música, o con lo que dicen'. Pero seguro que a lo mejor nos ponemos a hablar y ves que lo que tú crees que soy a lo mejor no lo soy, y nos ponemos a debatir de X temas, y te sorprendes. "

(Entrevista 28: Carla O. y Joan, 22/05/19)

Estas declaraciones remarcaron su claro posicionamiento como sujetos políticos, sabedores de su posición en una jerarquía social y conscientes de sus consecuencias. La conciencia es un supuesto difícil de definir, y aún más de asumir en uno mismo o en los demás. Igual que con la autoría o el empoderamiento, considero problemático tratar la conciencia como un estado absoluto, como si de un rango sólido y constante se tratara. Esto ya lo hemos comentado estableciendo el marco, pero ahora me parece interesante profundizarlo.

Por los dilemas que antes he comentado, me parece más interesante hablar de procesos de concienciación o concientización, entendiéndolos como un el proceso de "movilización de la conciencia, de carácter liberador, respecto de situaciones, hechos o relaciones, causas y efectos hasta ese momento ignorados o inadvertidos, pero que inciden de una manera que los sujetos de ese proceso consideran negativa" (Montero, 2004, 126). Plantear la toma de conciencia como un proceso dinámico de movilización me parece más interesante y asumible, puesto que puede valorarse en, por ejemplo, las entrevistas que los jóvenes han ido realizando durante el proceso, sin necesidad de atribuir una falta de conciencia anterior o presuponer una conciencia plena a posteriori. Además, como ya dice Montero (2004):

"Destaco aquí el uso del término movilización, que prefiero al de toma de conciencia, pues todos los seres humanos tienen conciencia. Se trata, pues, de suscitar una movilización transformadora del contenido de la conciencia y no de generar una conciencia donde no la había. Y ese proceso ocurre en la persona debido a su reflexión y acción, no es obra de la imposición de manos o de ideas de un agente externo al cual se atribuyen poderes especiales." (p.127)

Por todo esto, no pretendo darle a este trabajo ningún aire de salvación; no hemos dado la conciencia a nadie, de la misma manera que la conciencia no nos ha sido dada. Si algo me atrevo a afirmar, es que durante el transcurso de estas sesiones se ha visto estimulada la conciencia crítica. La de los jóvenes y también la nuestra, desde luego. Y esto ha sido consecuencia del diálogo y la escucha activa al hablar de experiencias vividas, así como la intersección (a veces guiada) de estos relatos personales con las fuerzas y patrones sociales que las conectan. Cuando hablamos de conciencia crítica, hablamos de un sentido de observación, escucha, reflexión y problematización entre las circunstancias y los fenómenos. Para Freire, la concienciación "no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización "(2005, p.104). Esta visión nos devuelve al sentido de *praxis*, y me hace plantear hasta qué punto estos jóvenes, comprendiendo muchas de las opresiones que suceden a su alrededor, tienen el poder para intervenir en ellas. Yo creo que sí. La información recabada y mi percepción personal me hacen ver que, aunque sea sólo entre ellos, los saberes y sensibilidades que han desarrollado son sin duda una herramienta para la autodefensa colectiva y la responsabilidad social.

En la letra de la canción podemos rastrear muchos de los temas que nos han tocado durante estos tres meses. No todos habían escrito la letra de la canción, pero en cambio todos se sentían autores del texto, a lo que atribuí esas primeras y quizás algo pesadas primeras sesiones de co-inspiración. También me sorprendió que, además de sentirse representados por su canción, me expresaran la sensación de haber creado algo capaz de representar a muchos otros jóvenes.

Volviendo a las entrevistas: después de la pregunta anterior, en la que pudieron expresar su disconformidad con la figura del adulto y su papel represor, quise dirigir la mirada hacia nuestra relación. Esto fue lo que se habló:

(?) Entonces, os quería preguntar cómo consideráis que han sido las relaciones de poder - cómo se han tomado las decisiones y demás- entre los adultos y los participantes.

"M: Pues, al principio, a nosotros nos costó mucho entender que esto no sólo era un proyecto nuestro. Porque es cómo: ¿hay un adulto? Vale pues él es el que manda. Y siempre nos teníais que estar

repetiendo: ‘Pero, si esto, decirlo, que si nosequé’. Era cómo que no estábamos preparados o no nos habían enseñado a que nosotros tenemos el mismo poder que vosotros. Que no vosotros estáis por encima, y esto nosotros, vosotros nos lo habéis cómo dicho muchas veces de ‘eh pero que vosotros podéis decir. Nosotros decimos esto, pero vosotros. Hacemos esto, ¿pero a vosotros qué os parece?’

C: Nos habéis dejado participar mucho. Nos hemos sentido escuchados. Realmente, de hecho, hay veces que ni hemos notado la diferencia de edad es como ‘todos somos iguales aquí’, ni uno tiene más poder que el otro por ser más mayor ni nada.

M: Quizá vosotros sí que sabíais un poco más del tema y en momentos erais los que enseñabais. Pero luego, en el proceso creativo y todo, era como que estábamos los dos al mismo nivel. “

(Entrevista 27: Carla B. y Marina, 22/05/19)

(?) Ya que estamos hablando sobre el tema del adultismo, os quería pedir que explicarais con total sinceridad cómo creéis que ha sido la relación entre adultos y no adultos.

“C: Yo lo he dicho antes en otro vídeo. Aquí somos una familia. Aquí no ha habido adultos y no ha habido niños. Aquí ha habido amigos que han venido a pasárselo bien y a hacer lo que les gusta, ya está. Nadie ha decidido sobre las acciones de los demás. Todo el mundo ha hecho lo que le ha venido en gana, respetando a todo el mundo.

J: Bueno, yo me quedo con muchas cosas que ha dicho ella, pero una cosa a destacar: la relación también de adultos -por decirlo así- y menores - por decirlo de alguna manera- ha sido muy buena. Claro, obviamente, cualquier duda que hemos tenido, cualquier complicación, ahí estaban los mayores para ayudarnos, sabes, y para guiarnos en el camino. Claro, esto ha sido un camino largo. Ha habido complicaciones, ha habido obstáculos, pero como ha dicho ella somos una familia. Entonces nos ayudamos todos, y superamos cualquier obstáculo que se nos oponga.

C: En conclusión, han hecho que no nos perdamos, que sigamos el hilo, y sacar lo mejor de nosotros y pasárnoslo súper bien. “

(Entrevista 28: Carla O y Joan, 22/05/19)

Lo cierto es que esta pregunta tan sólo se la pude hacer a cuatro personas justo antes de dar por terminada la última sesión. Si quería poner el foco sobre este tema, que me parece tan problemático como interesante, debería haberlo planificado para que todo el mundo pudiera responder a ello. Estoy seguro de que hubiesen salido más matices o críticas en este aspecto, y eso me hubiese ayudado mucho para ofrecer un análisis más complejo de nuestra relación.

Mi lectura del testimonio que ofrecieron respecto a la relación de adultos y menores o, más específicamente, facilitadores y participantes, es un tanto dudosa. No dudo porque no considere su opinión válida, sino porque quizás no me parece suficientemente crítica. A esto puedo atribuir varios factores influyentes: Por una parte, se trataba de la última sesión, habíamos terminado de rodar el y estábamos excitados y emocionados. Por otra parte, muchos participantes nos confesaron no haberse encontrado antes en una dinámica de relación entre adultos y menores en que no se ejerciera un poder coercitivo sobre ellos. Pero que no se ejerciera el poder de forma evidente no implica que el poder no estuviera presente en nuestra relación. Nosotros diseñamos el proyecto, la estructura de las sesiones y la manera de trabajar. Nosotros traíamos el conocimiento técnico y las habilidades. Nosotros éramos responsables de ellos ante la ley. ¿A caso nos han idealizado? ¿A caso hemos ejercido un poder tan sutil y seductor que les ha impedido verlo? ¿O sencillamente hemos logrado guiar el proyecto sin reprimir sus libertades?

Creo que en todas estas dudas hay algo de cierto, y sin pretender encontrar ahora una respuesta que las resuelva, confieso que una parte de mí se siente inseguro con estos resultados tan positivos. Cuando les muestre este texto a mis compañeros y a los participantes del proyecto, estoy seguro de que lo aprobarán y se sentirán representados por mi narración. Aun así, siento que desde fuera puede que cueste de creer que realmente haya sido todo tan fácil. Desde luego, no ha sido sencillo: Sumadas a las sesiones con el grupo, están las horas y horas de reuniones y debates en el enfoque de cada sesión y la resolución de los conflictos y dificultades que iban apareciendo, y en las que a menudo se tensionaba el bienestar integral del grupo y sus integrantes con la necesidad de avanzar y terminar la obra. Debo añadir que todos los facilitadores estamos de acuerdo en que, comparando con nuestras experiencias anteriores con otros grupos de jóvenes, en esta



ocasión hemos tenido un auténtico privilegio al contar con un grupo grande de personas con subjetividades tan distintas, pero a la vez tan dispuestas a colaborar. Cabe recordar que los jóvenes decidieron participar voluntariamente en este proyecto justamente por su interés en estas cuestiones sociales, y que fueron ellos quienes quisieron trabajar con nosotros. Por todas estas circunstancias excepcionales, creo que todos los resultados y conclusiones de este trabajo deben mantenerse situadas en este grupo y contexto específicos, aunque muchas de las reflexiones y experiencias recogidas nos puedan ayudar a plantear y reforzar nuevas maneras de hacer en nuestros futuros proyectos con jóvenes.

Todo lo sucedido es muy reciente para mí, y necesitaré más tiempo y reflexión para dar sentido a estas vivencias y entender el alcance de nuestra referencialidad ante los jóvenes. Pero consideraba necesario evidenciar estos dilemas y la incomodidad que me generan para evitar un discurso redondo y autocomplaciente.

5.5 Presentación pública

Este proyecto fue presentado públicamente el día 31 de mayo de 2019 en el Teatre L'Amistat de Premià de Mar, ante amigos, profesores, representantes institucionales y padres y madres de las personas involucradas. Durante el evento, se proyectó nuestra parte correspondiente del videoclip, así como el *teaser* del documental, y los participantes hablaron de cómo habían vivido el proceso y del mensaje que habían querido lanzar. El público también pudo hacer preguntas y comentar sus sensaciones al respecto. Pudimos grabar un par de intervenciones del público; Dejo aquí la transcripción del comentario de dos chicas jóvenes:

“...Cridant, i parlant, i plantant-se contra les injustícies que hi ha en aquest món. Perquè jope, és una pena però encara vivim en un món súper injust, súper, amb un munt de desigualtats i coses que dius: ‘tio com pot estar passant, no? Això aquí?’ I per això també esteu vosaltres, estan els cantants de rap o del que sigui, està pues, tothom, que diu: Escolta, estic aquí, jo cridaré i resistiré fins que això que no m’agrada no canviï. I bueno, felicitats.”

“Jo volia dir que, o sigui m’ha agradat molt i que heu creat com una essència que no sé representa tot allò que no ens agrada i que ho heu transmès, no? A través d’un vídeo, a través de la música que és molt més curro, i felicitats.”

Video 4: Comentarios del público, (31/05/19)

Estos comentarios, junto a otros que no pudieron ser grabados, nos acercaron a la consecución del objetivo que el grupo se había marcado: Conectar con los demás jóvenes del pueblo y cambiar la mentalidad de los adultos. Aunque a falta de publicar el videoclip sólo fuera con los asistentes de la presentación, estas aportaciones iniciales asentaron la disposición para la actividad que se planteó a continuación.

Amat hizo bajar a los asistentes del público al escenario, y dinamizó una *rueda de palabra*, en la que se invitó a cada persona a expresar desde lo emocional aquello que le había despertado este proyecto. Junto con el micrófono, la persona que hablaba sostenía un anillo, que debía pasar al siguiente al terminar de hablar. Desde mi posición, pude ver claramente como en un lado del círculo se sentaban los jóvenes y en el otro los adultos. El sentido de la rueda hizo hablar primero a los adultos, que mostraron admiración por el trabajo realizado, respeto y confianza por el potencial de los jóvenes, desdiciéndose del típico discurso estigmatizador *-moral panics-* y, en algunos casos, disculpándose directamente por no haber escuchado ni tomado en serio las opiniones de sus hijos o alumnos. Aunque Amat había insistido en que se hablase ‘desde el corazón, y no desde la razón’, la mayoría de adultos se expresaron desde las ideas y las reflexiones que le habían sugerido todo lo hablado, exceptuando un par de madres que no pudieron evitar emocionarse. Cuando la palabra llegó a los jóvenes, éstos demostraron estar mucho más dispuestos a exponerse. Hablaron de cómo este proceso les había cambiado, les había quitado el miedo a expresarse en público o a denunciar aquello que les disgustaba, y de cómo se sentían parte de un grupo en el que todos se daban apoyo incondicional. La mayoría terminaron hablando de amor y cariño hacia los demás, y fueron muchos los que lloramos con

sus palabras. Esta dinámica no fue grabada para respetar la intimidad y no incomodar a los asistentes.

Este movimiento de las gradas al escenario, haciendo sentar en círculo a todo el mundo, horizontalizó la conversación y nos permitió integrar a los adultos, a los jóvenes y a los niños que no habían participado del proceso en nuestra atmósfera emocional y empática, demostrándonos que otros modos de comunicación eran posibles. Algunos padres hablaron de cómo lo habían vivido desde su posición: Las cosas que sus hijos contaban en la cena, las ganas que tenían antes de cada sesión y la alegría con la que regresaban a casa. Las sesiones habían desatado resonancias en temas morales, políticos y personales, que habían permeado en conversaciones en clase o en casa. Amigos y hermanos de los participantes hablaron de lo mucho que les representaba su discurso y sus formas, y mostraron mucho interés en poder añadirse y aportar en futuros proyectos. Sobre la capacidad visibilizadora del arte comunitario, cuando realmente está dirigido desde la comunidad y no manipulada por los artistas, Hickey-Moody (2013) afirma: “This capacity of art to effect a movement from invisibility to visibility, to make stories and publics, is a critical cultural function. It is how youth arts work as forms of popular and public pedagogy” (p.120).

Para mí, esta presentación fue una consolidación de la dinámica que ya se había configurado durante las sesiones. Por una banda, los participantes pudieron hacer un retorno de lo vivido a la gente del pueblo, expandiendo el conocimiento adquirido y aumentando el radio de acción de nuestro trabajo colectivo. Por otra banda, los jóvenes pudieron reafirmarse ante los adultos, en un posado al que los segundos confesaron no estar acostumbrados. Los jóvenes ENSEÑARON la manera en que habían aprendido, cómo se habían ayudado entre ellos y cómo habían respondido artísticamente a los temas que les afectaban. Los adultos ESCUCHARON y comprendieron. Esta conciliación de los polos fue muy significativa para mí: mis padres también estaban allí presentes y sentí que algo sanador ocurrió al integrarlos dentro de esta conversación colectiva. Hablábamos del proyecto, sí, pero sentí que paralelamente, de una forma menos explícita, también se estaba dando un reconocimiento mutuo en las miradas y los comentarios, ya fuera entre profesores y alumnos, o entre padres e hijos.

Dina Krauskopf (1998), en “Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes” nos habla de los *bloqueos generacionales*. Estos son el producto de las dificultades por distintos grupos de edad para escucharse y entenderse empáticamente. “La comunicación bloqueada hace emerger discursos paralelos, realidades paralelas, y se dificulta la construcción conjunta. Genera grandes tensiones, frustraciones y conflictos que se tornan crónicos” (Krauskopf, 1998, p.125). El paradigma adultocentrista se encuentra en la base de estos conflictos, y considero que este diálogo fue un ejercicio colectivo de desestigmatización y reconocimiento de la autoría de los jóvenes. Bajo mi punto de vista, lo sucedido fue un ritual que desde luego ablandó los bloqueos generacionales que pudieran estar presentes.

Este evento dio por terminada nuestra parte del proceso, a esperas de que los compañeros en Chile Y Colombia terminen las suyas y podamos presentar el videoclip definitivo y el documental completo.

Al término de la presentación, nos quedamos en la misma sala dónde habíamos estado trabajando todo este tiempo para hacer una cena de despedida. Fueron unas horas muy emotivas, cargadas de confesiones, euforia y celebración. También se intensificó el ya presente debate en torno a la continuidad del grupo. Se nos había criticado en repetidas ocasiones que era absurdo parar ahí, teniendo una comunidad cohesionada y dispuesta para seguir trabajando y realizar nuevos proyectos. Nosotros argumentamos que tendría sentido culminar este proceso -en que tan señalado ha sido el poder de los jóvenes- con la continuidad de su trabajo sin necesidad de adultos que intervinieran y coordinasen. Nosotros les ofrecimos todos nuestros recursos técnicos para darles las mismas facilidades de las que disponíamos. Aun así, nuestra propuesta no les convenció demasiado. Creo que, más allá de todo el trabajo realizado y por realizar, lo que nos estaban queriendo decir es que no querían dejar de vernos. Todos habíamos desarrollado un profundo sentido de pertinencia en esta comunidad. Desde luego, son muchas las posibilidades que tenemos por delante con ellos, pero por ahora nos es imposible aportar certeza alguna al respecto. Durante los próximos meses nos reuniremos para decidir de qué manera respondemos a estas peticiones. Termino este apartado con algunos comentarios que hicieron los jóvenes durante la presentación pública:

L: La verdad es que no me he preparado nada que decir, pero... Quería contaros que este proyecto – ya sé que es difícil de decir si mola o no mola y tal- pero a nosotros nos gusta porque ha sido como todo un proceso de esfuerzo tanto físico como psicológico, emocional, que ha recaído en esto, en este vídeo que es tan cortito pero a la vez es tan amplio. Y pues que, quería que lo supierais.

A: Sólo quería decir que, o sea, este vídeo, como ha dicho Lucas, es muy corto y no se ve, o sea en plan no dura todo lo que ha durado el proyecto en nuestras mentes y todo lo que va a durar no solo las amistades y con los monitores, no sé, Amat, el Lucas, el Ula y el Adrià... Que, pues todo nos queda en la mente y en el corazón. Y creo que ha sido una experiencia que ha sido super enriquecedora, que nos va a ayudar muchísimo y que espero que llegue super lejos porque nos ha llevado mucho esfuerzo y nos gusta mucho.

J: Bueno, yo lo que quiero decir es que: Bueno el videoclip que habéis visto básicamente es un trabajo de todos. Es sobre todo nuestra opinión sobre esto, o sea: La letra la hemos creado nosotros, entonces lo que son es – obviamente- nuestras palabras, pero es nuestras palabras sobre lo que pensamos de esto. O sea, algunos a veces pueden pensar que esto es un trabajo de ‘lo han hecho jóvenes con ayuda de adultos’. Sí, pero la gran parte del trabajo es a los jóvenes y cómo nos expresamos. Entonces, lo que para mí, - que intento llegarme a explicar- es que los adultos entiendan, que este trabajo es algo que los jóvenes vamos a seguir tirando adelante.

Vídeo 5: Comentarios de los participantes (Lucas, Alejandra i Joan) 31/05/19



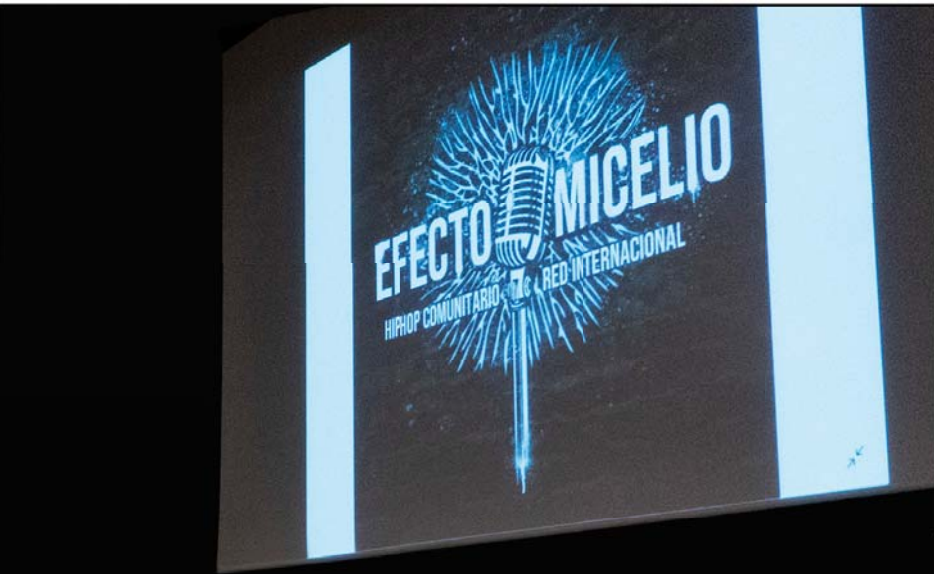
efectomicelio • Siguiendo
Premiá de Mar

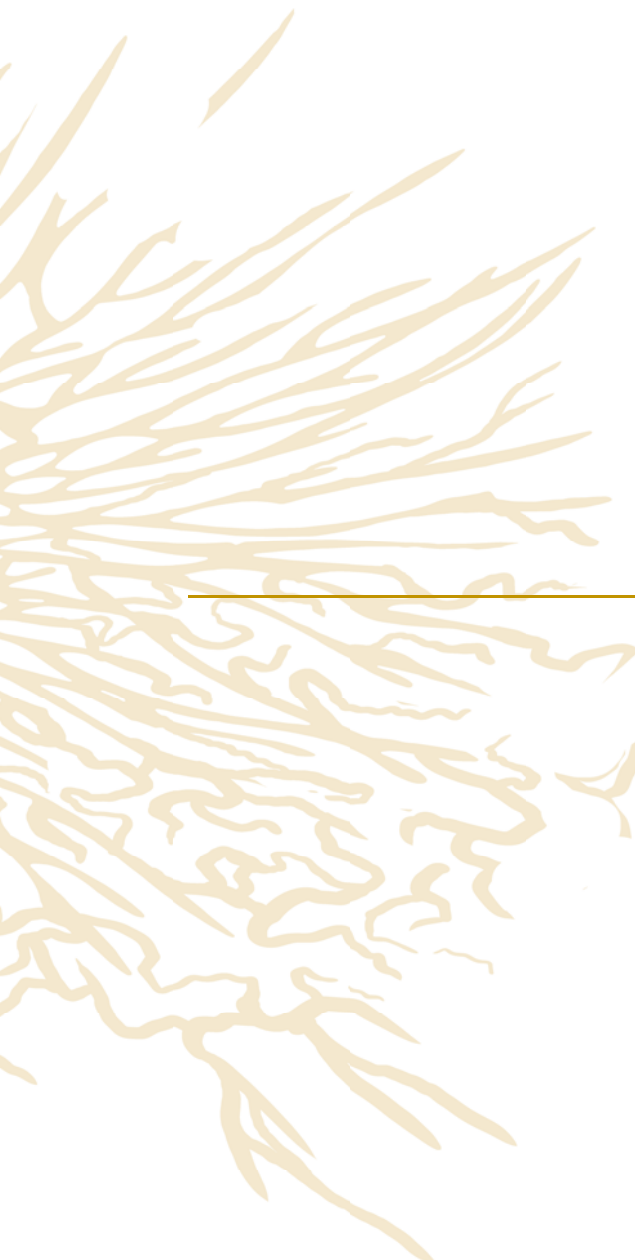


una conexión así no se rompe con solo un adiós. Como muy bien se dijo ayer, somos una gran familia donde todos nos sentimos representados y conectados por una gran red de micelio. Tal vez nuestro trocito está acabado, pero todo es parte de algo mucho más grande con lo que llegaremos tan lejos como queramos. Solo me queda agradecer a las cuatro personitas que nos han acompañado a lo largo de este viaje: Amat, Lucas



Les gusta a moha_elkaabouchi y 87 personas más





6.

CONCLUYENDO

6.1 Valoración del proyecto

Respecto al videoclip, valoro el resultado como una constatación política, de autoconceptualización y apropiación crítica. Todos los aspectos que conforman el video musical, tanto en la forma como en el contenido, son un ejercicio de alfabetización cultural. Su descodificación los sitúa como autores y agentes sociales, que deciden activamente representarse usando el estilo y encarnando las modalidades juveniles que ofrece la cultura popular actual: Colores, disfraces, ropa de deportes, etc. Su obra está situada en su realidad cotidiana, en Premià de Mar. Los lugares físicos en que aparecen son el túnel que da acceso a la estación, el skatepark o la plaza que hay al lado del centro cívico. Todos son espacios por los que circulan en su día a día y en donde se dan tanto las relaciones que celebran como las problemáticas que denuncian. Cada joven viste de acuerdo con la imagen que quiso proyectar, y la diversidad de estilos, cuerpos y maneras de actuar dentro de un mismo plano denotan la multiplicidad que se hizo patente durante el proceso. El mensaje que ofrecen es directo pero rico en figuras retóricas; interpelan al espectador y, sin necesidad de imponer ninguna lección moral, invitan al cuidado mutuo y la responsabilidad social.

No podemos medir ni calcular cual será el impacto de este videoclip y su documental cuando se publiquen, pero podemos ceñirnos a lo vivido hasta ahora. Aunque no llegásemos a publicar la canción en *Youtube*, estoy seguro de que el resultado de su trabajo ya ha desencadenado efectos y afectos en su realidad más cercana. Como dice Hickey-Moody (2013), el arte tiene impacto en el contexto: “it makes connections between youth, place, and community, and creates new ideas of youth in the community. This happens through providing physical places to inhabit, through facilitating experiences of being and making, and through generating public images of youth” (p.131). En ese sentido, considero que el ambiente generado durante las sesiones ha devenido un espacio de experimentación identitaria en torno a nuestras modalidades juveniles. Incluyo en esto a los facilitadores, puesto que cada uno, desde su performatividad característica, ha ofrecido una referencialidad que inevitablemente ha sido captada por los participantes. Durante todo el proceso, los jóvenes fueron acercándose a uno y a otro, poniendo a prueba distintas maneras de ser y estar con nosotros. Partiendo de que nosotros también somos jóvenes, proyectamos una imagen y modalidad abierta, humana, con rarezas e imperfecciones, vulnerable y comprometida con los demás. Fijando mi atención en los participantes que habitaban los márgenes del proyecto y que no encarnaban el canon de estudiante motivado y participativo, pude ver como nuestra inclusión relajada pero atenta y nuestra manera desenfadada de hablar y vestir pudo facilitar vínculos por identificación, que les facilitó transitar hacia actitudes más proactivas sin poner en riesgo su comodidad.

Respecto a las técnicas y habilidades que han desarrollado, quiero enfatizar la importancia que ha tenido el factor interdisciplinario. Trabajar paralelamente la producción musical, la imagen en movimiento y la escritura, ha sido una oportunidad para estudiar estos lenguajes y sus códigos por separado, y a la vez buscar la manera de que se complementasen. Encontrar una voz o un *flow* que encajase con la base o pensar un vídeo que conectase con la letra, son ejercicios de traducción y alfabetización extendida (Giroux 2006). La complementariedad entre estas artes también nos ayudó a entender las múltiples maneras en que podemos “hacer oír nuestra voz”, equiparando la importancia de estar delante y detrás de la cámara, escribiendo o cantando, tocando la guitarra o los volúmenes de cada pista de audio. Esto conecta mucho con el modo de entender y compartir las herramientas de la *Hip Hop Based Education*. Su uso y aprendizaje es democrático y compartido, no es académico ni reglado, se construye de a poco y admite constante revisión y crítica. Planteamos el aprendizaje de estas técnicas desde la propia praxis, resolviendo las dudas a medida que se planteaban y validando el bagaje anterior que cada persona traía, incluyendo el nuestro. Nuestra visión de las herramientas pedagógicas del Hip Hop no requiere ningún tipo de adoctrinamiento ni asimilación con esta cultura por parte de los participantes; había jóvenes que se sentían parte de ella, y otros que no. Pero nosotros sencillamente la situamos como nuestro punto de partida vivencial, y aportamos la pasión que nos despertaba desde cada uno de nuestros saberes.

Morris (2018), en su artículo ‘The Art of teaching using Hip Hop’ insiste en la importancia de contextualizar nuestros conocimientos y recorridos vitales en nuestra praxis educativa: “We all come to knowledge through our own entry points” (p.94). Esto recalca la situabilidad (Haraway, 1995) que ha transversalizado este trabajo, generando un espacio social epistemológico que da sentido a la praxis desde la subjetividad de cada individuo, logrando responder críticamente a la situación política de su comunidad para mejorarla. Ramos (2013) considera que la finalidad última de la educación artística es “permitir al ser humano un conocimiento del mundo, haciendo conciencia de su vida y resignificando su existencia, pues el sujeto es



efectomicelio

Siguiendo



17 publicaciones

221 seguidores

267 seguidos

Efecto Micelio

HipHop internacional 🍄

Barcelona, Chile, Colombia ❤️

statuquoniam, paraguacontierra, shirleycollao y 46 más siguen esta cuenta



Chile



Barcelona

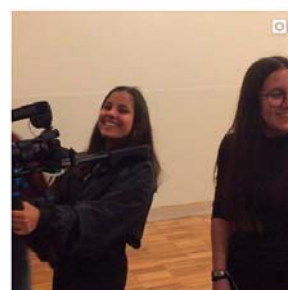
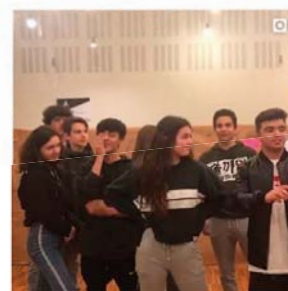
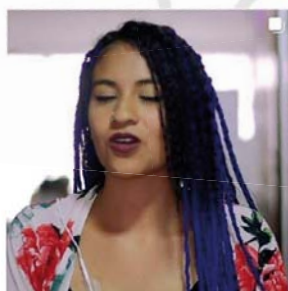
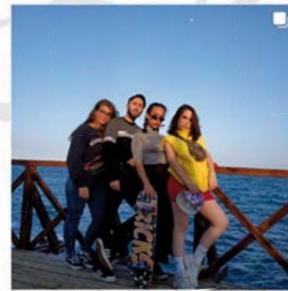
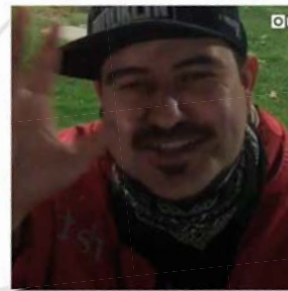


Colombia

PUBLICACIONES

IGTV

ETIQUETADAS



reafirmado desde el arte en diálogo con otros y su realidad inmediata” (p.130). Todo esto nos lleva a reafirmar la compatibilidad entre los saberes de la pedagogía crítica, las prácticas artísticas comunitarias y las herramientas del Hip Hop.

Si tuviese que volver a realizar este proyecto, hay varias cosas que cambiaría. En primer lugar, programaría más sesiones. Teníamos ocho sesiones pactadas con el ayuntamiento y terminamos realizando diez más una extra para regrabar voces. El pulso entre tiempos de producción y trabajo de cuidados con los jóvenes nos ha puesto en varias situaciones complicadas, que hemos sorteado de la mejor manera que hemos podido. Si realmente queremos profundizar y trascender las prácticas en pro de un intercambio enriquecedor que respete los ritmos y necesidades de todos, hay que poder dedicarle aún más tiempo. Otra cosa que mejoraría es la comunicación con los demás territorios. Las distintas dificultades que han tenido mis compañeros en Chile y Colombia han hecho que los ritmos de trabajo se dilatasen mucho, y por lo tanto ha sido complicado mantener un avance paralelo. No valoro negativamente esto; de hecho, con perspectiva considero muy inocente nuestra intención de poder guiar a la vez las tres comunidades en circunstancias tan dispares. También ha sido un fallo dar por sentado que en las otras comunidades tendrían *Instagram* como red principal. En cualquier caso, esta primera experiencia nos ha brindado la oportunidad de probar esta metodología intercomunitaria con organizaciones amigas y de confianza. ¡Quién sabe si en un futuro podremos extender este proyecto a otros colectivos del planeta!

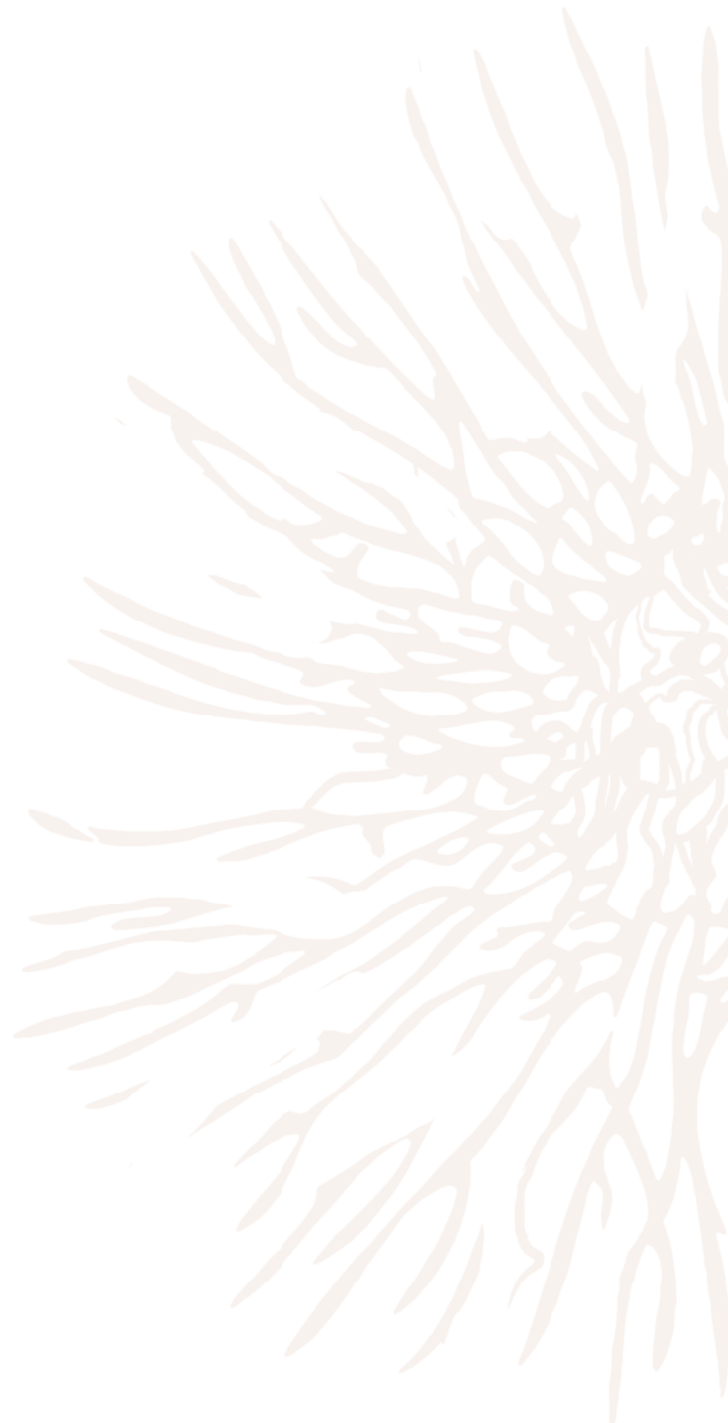
6.2 Valoración de mi trayecto

Sobre la redacción de mi TFG, tengo que reconocer que no ha sido nada fácil. Reconozco que me quise complicar la vida estableciendo un marco tan amplio y planteando un proyecto tan ambicioso: Este libro recoge mi deriva en el proceso de empaparme de referentes y vincularlos a mis praxis. Pretendiendo marcarme un punto de partida, hubo momentos en los que sentí que mis lecturas no iban a terminar nunca: Una noción me llevaba a otra, y una rama del conocimiento me llevaba a otra. Por eso, redactar mi relato del proceso desde la problematización me ha sido de gran ayuda, puesto que me ha permitido navegar entre los dilemas y contradicciones que iban surgiendo sin perderme en relativismos. Uno de los retos principales ha sido abandonar la pretensión de explicarlo todo. Esto ha sido difícil, puesto que al estar tan inmerso en el proyecto, todos los detalles y matices me parecían importantes y dignos de mencionar. Esta redacción también me ha enfrentado con lo inefable de mi experiencia. Todos los actores del proceso coincidimos en que había aspectos de nuestra experiencia colectiva que sencillamente no se podían explicar, pero sólo yo he pretendido racionalizarla hasta este punto. Encontrarme con esta limitación del lenguaje formal ha podido ser frustrante a la hora de expresar algunos sucesos de gran resonancia emocional, y porqué no, espiritual.

Respecto a la dimensión ética del proyecto y mi cruzada por evitar hablar en nombre de los jóvenes, considero que en la misma intención de redactar este texto está el problema: En el contexto de este trabajo, mi mirada es la mirada hegemónica que construye, selecciona y matiza los testimonios en beneficio de mi discurso. He intentado llevarlo de la forma más transparente posible, pero para no quedarme encallado en esta incertidumbre, dejo en manos del lector la libertad para consultar los anexos, visualizar el *teaser* del documental y sacar sus propias conclusiones.

Sobre mi trayecto personal en este viaje, quiero señalar lo mucho que he aprendido tanto de mis compañeros como de los participantes. He aprendido a poner en valor la presencia y aportación de todo el mundo, sin imponer expectativas. He aprendido a respetar la diversidad de caminos y a mostrar apoyo sin invadir: Que yo tenga un patrón de movimiento que me permita alcanzar mi destino no invalida otros, aunque disten tanto del mío que, a ratos, pueda creer que se han perdido. Mi performance de tallerista o dinamizador con jóvenes siempre ha sido enérgica, expansiva y confiada. Viendo las distintas maneras de conectar con los jóvenes que han tenido cada uno de mis compañeros, he descubierto que desde el espacio y el silencio también se puede aportar, y que es difícil escuchar u observar desde el centro. Mi rol de líder en este proceso ha ido tomando distintos derroteros hacia las periferias, y la validación del liderazgo en los mismos participantes me ha permitido encontrarme con otras maneras de ser yo ante los ellos: más relajado, frágil, atento o cómplice. Por más que racionalmente rechazara la figura del artista como salvador de la comunidad, mirando atrás veo en mi comportamiento o actitudes un cierto deje de condescendencia. Quizás per-

ciba esto en mí por la problemática relación que tengo con mis excesos de autoconfianza, pero desde luego esta experiencia me ha desplazado a un lugar que poco había vislumbrado en la Universidad. Lejos queda el estudiante que entró en la facultad con sueños de ser un genio de galerías y museos. Ahora me siento como una pieza o engranaje. O, más bien, como un rizoma o un nodo sináptico, palpitante y codependiente del resto, recibiendo y ofreciendo información, compartiendo nutrientes y creciendo en conjunto. Me siento profundamente agradecido por haber podido formar parte de esta red extensa de subjetividades, tan enraizada a la realidad social impuesta y a la vez tan dispuesta a explorar lo desconocido. Sin ser consciente de ello al empezar, siento en mí el efecto de este micelio internacional, y lo abrazo con orgullo y humildad.



DES D'UN PETIT POBLE PROP DE BARCELONA
UNA TAULA RODONA ON ANEM TOTS A UNA
SOM PERSONES, I NO SEMPRE TENIM FORÇA
PERÒ SI ESTEM JUNTES TROBAREM LA CURA.

LA EDAD NO DEFINE LA MADUREZ,
SER MAYOR NO TE HACE SER MEJOR,
TU PODER NO ECÍPSA NUESTRAS LUCES
PORQUE HASTA LA ESTRELLA MÁS PEQUEÑA
TE PODRÍA DAR CALOR.

FÁBRICA DE CLONES

FALSAS ILUSIONES

TANTOS PUNTOS DE VISTA COMO SITUACIONES

~~DIEN~~ A UNA PERSONA LA DEFINEN SUS ACCIONES

~~PERO LA~~ VIOLENCIA NO REPARA TUS ERRORES.
Y LA

NO LE TENGO MIEDO A LO DISTINTO
SÉ QUE CADA UNO, TIENE SU PROPIO LABERINTO
EL AZAR NO DEFINE MI DESTINO
ASÍ QUE SIGO MI CAMINO,
TIRO LOS DADOS Y ¡BINGO!

Efecto Miceliooo

Conexión de raíces bajo
el suelo

Efecto Miceliooo

Enlazando uno a uno
nuestros sueños.

Referencias

- Baszile, D.T. (2009). Deal with It We Must: Education, Social Justice, and the Curriculum of Hip Hop Culture. *Equity & Excellence in education*, 42(1), pp. 6–19. doi: 10.1080/10665680802594576
- Belafonte, H. y Picker, D. (productores) y Lathan Stan (director). (1984). *Beat Street* [cinte cinematográfica]. USA: Orion Pictures.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Desclée de Bouwer.
- Cornelius, D. (productor). (1971-2006). *Soul Train* [programa televisivo]. USA: Don Cornelius Productions.
- Duarte, K. (marzo 2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Ultima Década*. (16), pp. 99-118.
- Emdin, C. y Adjapong, E. (eds). (2018). *#HipHopEd: The Compilation on Hip Hop Education*. Boston, USA: Brill Sense.
- Focault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Funes, J. (abril 2001). Ser joven hoy, o las diferentes formas de vivir al día. *Gitanos, pensamiento y cultura*. (9), pp.42-46.
- Giroux, H. (2006). *America on the Edge. Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. Hampshire, England: Palgrave Macmillan. doi 10.1057/9781403984364
- Gurn, A. (2011). *Critical Pedagogy in the classroom and the community*. The Ontario Institute for studies in education of the University of Toronto. 41 (1), pp. 143-152. doi: 10.1111/j.1467873X201000536
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia*. 11 (2), pp.73-91
- Hidalgo, C. y Ramírez, A. (2017). *Evalutile: Educación valórica para el buen uso del tiempo libre*. Valparaíso, Chile: Ediciones Inubicalistas.
- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of iden-tity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, USA: Routledge.
- Illescas, Jon E. (2015). *La dictadura del Videoclip. Industria Musical y Sueños Prefabricados*. Barcelona, España: El Viejo Topo.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid, España: Alianza editorial
- Kitwana, B. (2005). *Why White Kids Love Hip-Hop: Wangstas, Wiggas, Wannabes, and the New Reality of Race in America*. New York, USA: Basic Civitas Books.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Revisión de: Participación y desarrollo social en la adolescencia. Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar>
- KRS-One (2009). *The Gospel of Hip Hop. First Instrument*. Recuperado de <http://archive.org>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mejía, S.A. (2008). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. Ponencia presentada en las IX Jornadas del Maestro Investigador, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Morrel, E. (septiembre 2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy develop-ment among urban youth. *Journal of adolescent & adult literacy*. (46), pp.72-77.
- Morris (2018). *The Art of Teaching Using Hip-Hop*. En Emdin, C. y Adjapong, E. (Eds), *#HipHo-pEd: The Compilation on Hip Hop Education* (pp. 89-97). Boston, USA: Brill Sense. doi: 10.1163/9789004371873_004
- Ortiz, A. (2017). *Utilidad del arte en programas de prevención para influir en el estilo de vida y bienestar a través de Evalutile*. (Trabajo de final de grado y máster). Universidad de Cádiz, España.
- Petchauer, E. (2011). I Feel What He Was Doin’: Responding to Justice-Oriented Teaching Through Hip-Hop Aesthetics. *Urban Education*, 46 (6), pp. 1411-1432. doi: 10.1177/0042085911400335
- Ramos, D. (enero-junio 2013). ¿Qué son las “Prácticas Artísticas Comunitarias”? (pen-samiento), (palabra)... Y oBra. (9), pp.116-133.

- Rose, C. (2018). Toward a Critical Hip-hop Pedagogy for Teacher Education. En Emdin, C. y Ad-japong, E. (Eds), #HipHopEd: The Compilation on Hip Hop Education (pp. 27-37). Boston, USA: Brill Sense. doi: 10.1163/9789004371873_004
- Silver, T. (director), Chalfant, H. y Silver, T. (productores). (1983). Style Wars [cinta cinematográfica documental]. USA: Public Art Films (distribuidora).
- Valladares, L. (octubre 2011). Autonomía, agencia y empoderamiento: El papel de las prácticas artísticas interculturales. En M. Martínez (Presidencia), Autonomía y responsabilidad. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>
- Vásquez, J.D. (julio-diciembre 2011). Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. 22 (2), pp. 171-184.
- Vásquez, J.D. (junio 2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. Sophia. (15), pp. 217-234.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Wilson, J. A. (2007). Outkast'd and claimin' true: The language of schooling and education in the southern hip-hop community of practice. Recuperado de <https://getd.libs.uga.edu>

