



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Joves, Art Urbà i Educació Comunitària

Recerca-Acció i Etnografia Visual
al Districte Collblanc - La Torrassa
(L'Hospitalet de Llobregat)



PhD Thesis
Pere Grané Feliu

Supervisors:
Miquel Àngel Essomba
Montserrat Rifà-Valls

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona





TESI DOCTORAL

JVES, ART URBÀ I
EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

RECERCA-ACCIÓ I ETNOGRAFIA VISUAL AL
DISTRICTE COLLBLANC – LA TORRASSA
(L'HOSPITALET DE LLOBREGAT)

Autor: Pere Grané Feliu

Directora: Montserrat Rifà-Valls

Director: Miquel Àngel Essomba Gelabert

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, març de 2018

A les persones que m'han acompanyat fins avui dia,
especialment a les que m'han cuidat.

A les persones que en la foscor de la nit lluiten per
donar color als murs de la normalitat de les ciutats.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

A. Motivació personal i justificació de la recerca	1
B. Àmbit de recerca, objecte d'estudi i subjectes participants	3
C. Pregunta de recerca i hipòtesis	5
D. Estructura de la tesi	8

Introduction - Translation into English

E. Personal motivation and justification of the research	10
F. Scope of research, target of study and participating subjects	11
G. Research question and hypothesis	13
H. Organisation of the thesis	16

1. JOVES I EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

1.1 Joves: els subjectes participants.....	19
1.1.1 Aproximació al concepte de «joventut».....	19
1.1.2 La joventut com a categoria social	23
1.1.3 La pervivència d'estereotips i violències de gènere en la joventut	27
1.2 Definició de l'àmbit de la recerca: el concepte d'educació comunitària.....	33
1.2.1 La comunitat en el context global actual.....	33
1.2.2 Què entenc per «comunitat»?	38

1.2.3 Educació comunitària: educació des de la comunitat, per a la comunitat i amb la comunitat .	41
1.2.4 Elements destacats de l'educació comunitària	46

2. EL GRAFFITI I L'ART URBÀ

2.1 Introducció al hip-hop i la seva relació amb el graffiti	49
2.2 El grafit i el graffiti	51
2.3 L'aparició del graffiti i el seu desenvolupament fins avui dia	53
2.4 El graffiti: cultura, subcultura o contracultura?.....	58
2.5 El funcionament de les subcultures del graffiti	61
2.6 El graffiti i el post-graffiti	69
2.7 Graffiti i art urbà com a reivindicació del dret a la ciutat	75
2.8 La masculinitat hegemònica en el graffiti i la seva perpetuació en l'art urbà	85

3. MÈTODES DE RECERCA EMPRATS EN EL DISPOSITIU METODOLÒGIC: LA RECERCA-ACCIÓ I L'ETNOGRAFIA VISUAL

3.1 Introducció al dispositiu metodològic	98
3.2 Definició del dispositiu metodològic	99
3.3 Recerca-acció.....	102
3.3.1 Models de recerca-acció.....	105
3.3.2 La recerca-acció emancipadora i participativa	112
3.4 Etnografia visual	116

3.4.1 El component visual de l'objecte d'estudi i l'ús pertinent amb els subjectes participants	120
3.4.2 La memòria audiovisual del procés de creació col·lectiva.....	124
3.5 Posicionament epistemològic-polític de la recerca: la teoria crítica i els feminismes	126
3.6 Planificació de la recerca	132
3.6.1 Avaluació com a un procés continu durant la recerca	136

4. CONTEXT DE LA RECERCA, ROLS I PRESA DE DECISIONS INICIAL

4.1 El context de la recerca	138
4.2 Els rols adoptats durant la recerca	147
4.3 Endegament del procés de recerca: diàleg inicial, etnografia participant i acord de la proposta .	152
4.3.1 Diàleg amb els agents impulsors	155
4.3.2 Etnografia participant inicial.....	159
4.3.3 Acord de la proposta	181

5. RECOL·LECCIÓ DE LES EVIDÈNCIES

5.1 Apropiacions d'espais urbans per part dels i les joves a Collblanc–La Torrassa.....	189
5.1.1 Espais urbans significatius de Collblanc–La Torrassa per part dels i les joves.....	189
5.1.2 Etnografia visual participativa en els espais urbans més significatius de Collblanc–La Torrassa	195
5.1.2.1 Reflexions dels subjectes participants al voltant dels espais urbans del districte identificats com a significatius	216
5.2 Vivències de racisme per part de joves de Collblanc–La Torrassa	220

5.3 La creació col·lectiva d'una intervenció visual contra el racisme: contribucions i limitacions	224
5.4 La participació en processos d'EC a través de graffiti i art urbà protagonitzats per joves	235
5.4.1 Constitució del grup motor «per a» joves	236
5.4.2 Canvi d'ubicació de la intervenció visual	239
5.4.3 Disparitat en la participació dels i les joves en accions «participatives»	246
5.5 Avaluació final del primer cicle de la R-A	253
5.5.1 Valoració de l'assoliment dels objectius del pla d'acció acordat	254
5.5.2 Canvi de relacions entre els agents participants de la comunitat	258
5.5.3 Sostenibilitat de la R-A: els pas d'un procés a processos diversos	263

6. CONTRIBUCIONS, LÍMITS I FUTURES LÍNIES DE RECERCA EN EDUCACIÓ COMUNITÀRIA A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

6.1 La identificació col·lectiva amb el territori en l'EC a través del graffiti i l'art urbà fomenta	269
6.2 L'EC a través del graffiti i l'art urbà com a estratègia per al apoderament juvenil	271
6.3 L'EC a través del graffiti i l'art urbà com a font de creativitat	273
6.4 La promoció del treball en xarxa en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	274
6.5 La convivència intercultural en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	275
6.6 Identitats i gèneres no hegemònics en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	276
6.7 La R-A en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	278
6.8 L'etnografia visual en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	281
6.9 La tasca de facilitació en l'EC a través del graffiti i l'art urbà	284
6.10 Futures línies de recerca	286

**Contributions, limitations and future avenues of research in community education
through graffiti and street art - Translation into English**

6.11 Collective identification with the region in CE via graffiti and street art	288
6.12 CE via graffiti and street art as a strategy for youth empowerment	290
6.13 CE via graffiti and street art as a source of creativity	292
6.14 Promoting networking in CE via graffiti and street art	294
6.15 Peaceful intercultural coexistence in CE via graffiti and street art	295
6.16 Non-hegemonic identities and genders in CE via graffiti and street art	296
6.17 AR in CE via graffiti and street art.....	297
6.18 Visual ethnography in CE via graffiti and street art	300
6.19 The role of the facilitator in CE via graffiti and street art.....	302
6.20 Future avenues of research	304

7. EPÍLEG: APRENTATGES D'AQUESTA RECERCA

7. Epíleg: Aprentatges d'aquesta recerca.....	306
---	-----

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

8. Referències bibliogràfiques	309
--------------------------------------	-----

AGRAÏMENTS

La recerca que presento a continuació va ser fruit d'un esforç individual, però també col·lectiu. Per aquest motiu agraeixo a totes les persones que em van donar el seu suport durant aquest trajecte. Especialment, dono gràcies a la meua família i amitats pel seu suport en les tasques de cures i reproducció. Tal com llegia en els agraïments de la tesi d'un mestre, disculpes per les meves absències durant aquests anys i la meua gratitud més sincera per la seva presència i escalf. Així mateix, aquesta tesi tampoc hauria arribat a bon port sense el guiatge d'en Miquel Àngel Essomba i la Montserrat Rifà-Valls. Gràcies al seu acompanyament durant aquesta travessa vaig créixer personalment i professionalment. Tant la Montse com el Miquel els considero referents educatius perquè van saber connectar el meu interès per conèixer amb els requeriments del trànsit pel doctorat, tot respectant el meu traç més personal. A més a més, agraeixo la confiança que em van mostrar els i les companyes de l'equip de recerca ERDISC, particularment en la fase final de la redacció de la tesi. Per altra banda, agraeixo especialment a les persones joves que van protagonitzar aquesta recerca i als diversos agents del districte Collblanc – La Torrassa que hi van participar: Espai Jove la Claqueta, Casal de Joves, Oci al Barri, l'equip d'Intervenció Comunitària Intercultural de L'H, la Regidoria de Joventut de L'H, el Centre de Creació Audiovisual Torre Barrina, Contorno Urbano, EnXarxa 2, la cooperativa Looky Produccions, els joves de Moviment Sinèrgia, el servei de Mediació Comunitària de L'H i l'AMPA de l'Escola Ernest Lluch. En particular, agraeixo a l'Associació Educativa Itaca haver-me permès formar part del seu equip, el qual es va mostrar disposat en tot moment a treballar colze a colze en els processos relacionats amb la recerca. Endemés, vull mostrar la meua gratitud als *colleagues* de la London Metropolitan University que em van acollir i tractar com a un igual durant la meua estada temporal. Concretament, a Peter Cunningham i Patrick Turner, els quals em van infondre valorar-me com a investigador. Per últim, també agraeixo la possibilitat d'haver pogut realitzar aquesta recerca en el marc d'una beca predoctoral finançada amb diners públics, ja que sense aquest contracte no hauria pogut realitzar una recerca de voluntat transformadora no supeditada a la rendibilitat econòmica.

INTRODUCCIÓ

A. MOTIVACIÓ PERSONAL I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

Una tarda de fa quinze anys estava realitzant un *graffiti* en una façana als afores de la ciutat on vivia. Mentre realitzava la intervenció visual, un cotxe va parar darrere meu, del qual van sortir dos policies que van dirigir-se cap a mi. Poc després, m'havien requisat els esprais de pintura i havien registrat les meves dades personals. Un d'ells va examinar l'esbós de la intervenció visual que estava realitzant i em va preguntar: "què hi posa aquí?" Com que la signatura que acompanyava l'esbós era il·legible, vaig inventar-me'n una, que el policia va transmetre pel *walkie-talkie* del cotxe patrulla. Des de comissaria li van confirmar que no hi havia cap denúncia atribuïda a aquesta signatura i, així, vaig lliurar-me de ser sancionat. Un altre dia, la policia va trucar a casa meva per informar que havien trobat la meva cartera i document d'identitat a les escombraries. Era l'enèsima vegada que m'havien robat mentre realitzava *graffiti* en espais urbans deteriorats i poc visibles que estan ubicats a la frontera que hi ha entre la ciutat i els polígons industrials.

Durant els primers anys com a escriptor de *graffiti* vaig compartir moltes vivències amb altres membres de la subcultura, però també amb persones que buscaven viure i, algunes sobreviure, a les formes hegemòniques de fer ús de la ciutat, les quals restringeixen les apropiacions dels espais urbans. Malgrat que en alguna ocasió vaig participar en cursos de *graffiti* organitzats per l'ajuntament, en la ciutat on vivia no hi havia murs en els quals s'autoritzés posar-ho en pràctica lliurement. En diverses ocasions vaig sol·licitar autoritzacions per a realitzar intervencions visuals en murs d'administracions públiques, però cap va respondre favorablement. Per contra, la resposta de la comunitat habitualment era més positiva. Quan realitzàvem les intervencions visuals veïns/es s'atansaven per conèixer-nos i, fins i tot, ens contactaven associacions culturals i comerços per fer accions conjuntament. Ocasionalment, el diari local publicava notícies d'alguna de les intervencions autoritzades que realitzàvem, en què ens considerava com a «bons *graffiters*». En el meu pas per la subcultura del *graffiti* també vaig conèixer moltes persones que avui dia

es dediquen professionalment en els àmbits de les arts, el disseny i la gestió cultural. Al mateix temps, també vaig viure vivències negatives, com per exemple, la competitivitat constant a l'hora de «bombardejar» els carrers per esdevenir la persona més coneguda entre els escriptors/es de *graffiti*.

Avui dia, les dificultats per realitzar intervencions visuals en espais urbans considerats com a «públics» de les ciutats catalanes no ha canviat gaire, perquè les ordenances municipals segueixen restringint-les fortament i criminalitzant les persones que les realitzen. Així, són poques les ciutats en què s'autoritza la pintura d'algun mur sense cap tipus de control previ. En la majoria de ciutats, els ajuntaments dediquen partides pressupostàries molt elevades per esborrar les intervencions visuals no autoritzades. Les ciutats «netes» són ciutats en les quals predomina el color del formigó, sense cap empremta de les persones que hi viuen. En contraposició, la subcultura del graffiti i, especialment, l'art urbà gaudeixen d'un cert reconeixement social que va en augment. De tant en tant, els mitjans de comunicació es fan ressò d'esdeveniments culturals relacionats o de la qualitat artística d'intervencions visuals que, paradoxalment, acostumen a ser realitzades per persones que s'han desenvolupat artísticament a través de fer intervencions no autoritzades. També resulten més freqüents els tallers que ensenyen que «els *graffitis*» poden ser «comprensibles» i «bonics» si es fan d'una manera determinada. Fins i tot, algunes escoles, instituts, centres cívics, casals joves, equips d'educadors/es socials, etc., han incorporat el graffiti o l'art urbà en els seus projectes educatius.

Vivències personals com les descrites al començament i el meu interès per l'educació em van motivar a qüestionar-me sobre les contribucions de l'educació a través del graffiti i l'art urbà. Concretament, vaig decidir centrar la meua recerca en processos educatius d'aquest tipus que tenen una perspectiva comunitària i que són protagonitzats per persones joves. Així, en aquesta recerca identifico: un àmbit de recerca –educació comunitària, un objecte d'estudi –el graffiti i l'art urbà– i uns subjectes participants –les persones joves.

B. ÀMBIT DE RECERCA, OBJECTE D'ESTUDI I SUBJECTES PARTICIPANTS

Fruit de la motivació personal descrita em vaig fer un conjunt de preguntes que em van permetre delimitar els processos educatius que volia investigar. En particular, les preguntes que em vaig formular són: Què promouen els processos educatius d'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà? De quina manera ho fan? Qui els protagonitza? La resposta a cadascuna d'aquestes preguntes té a veure amb l'objecte d'estudi, l'àmbit de recerca i els subjectes participants que exposo tot seguit.

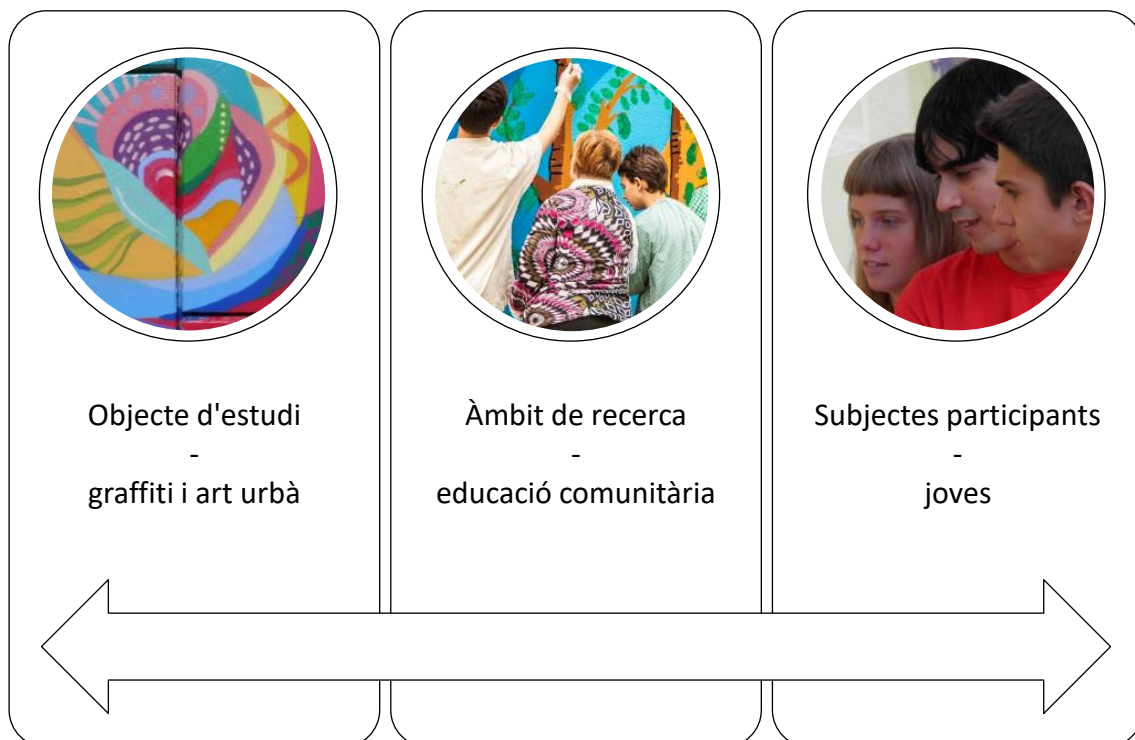


Figura B. Elaboració pròpia

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació és l'educació comunitària mitjançant les intervencions visuals de graffiti i l'art urbà, i com hi participen les subcultures urbanes i els moviments culturals relacionats. A grans trets, el graffiti i, més recentment, l'art urbà formen part d'una tradició visual que ha subsistit durant més de cinquanta anys i que continua evolucionant arreu del món. L'objecte d'estudi fa referència a les característiques d'aquestes intervencions visuals, però també de tot allò que hi està associat, com per exemple: les normes, les estructures i els rols de les persones que les realitzen. Un dels elements que considero més característics d'aquestes intervencions visuals és que poden ser realitzades de forma no autoritzada i que són accessibles per

a totes les persones que vivim en les ciutats. Així, les persones que les realitzen s'aproprien visualment dels espais urbans i creen narratives alternatives de les ciutats.

Les recerques relacionades amb aquest objecte d'estudi són més freqüents en la criminologia o l'antropologia urbana. En el cas de les ciències de l'educació, diverses recerques que han analitzat les subcultura del graffiti identifiquen les contribucions següents: el foment del pensament crític i la construcció d'alternatives (Christen, 2003); el seu caràcter accessible per a tothom, fins i tot per aquells grups que habitualment resten exclosos (Harris, 2006); la creació d'espais educatius alternatius (Lee, 2006); la possibilitat de combatre diferents tipus d'opressions (Akom, 2009); i el foment de l'aprenentatge col·laboratiu en espais urbans (Avramidis y Drakopoulou, 2012). En aquesta recerca no em centraré en aspectes específics d'aquest objecte d'estudi, sinó que el posaré en relació amb l'educació comunitària. Tal com aprofundiré més endavant, l'educació comunitària està vinculada al treball en xarxa, a la col·laboració entre agents educatius i la implicació de la ciutadania per tal de donar respostes integrals a les necessitats de les comunitats.

Per últim, els subjectes participants que protagonitzaran aquesta recerca són les persones joves. Es tracta d'un col·lectiu heterogeni de persones que responen a la categoria social construïda de «joventut», que segueixen un camí establert per tal d'accedir a la condició de persona adulta. La decisió d'identificar les persones joves com a protagonistes de la recerca no està relacionada amb l'objecte d'estudi, sinó amb el meu interès d'investigar processos educatius en els quals aquestes persones tenen un paper central.

C. PREGUNTA DE RECERCA I HIPÒTESIS

Els pilars sobre els quals vaig fonamentat la recerca presentats en l'apartat anterior estan relacionats amb una idea general que consisteix analitzar de processos d'educació a través del graffiti i l'art urbà des d'una perspectiva comunitària. Comparteixo amb McNiff (2002) que els processos de recerca no consisteixen a verificar una hipòtesi prefixada, sinó que parteixen d'una idea general i analitzen el seu desenvolupament.

Aquesta idea, que s'aproxima a la noció d'«art comunitari», no és nova. Comparteix diversos elements amb les inquietuds d'artistes dels anys seixanta i setanta que promouen pràctiques artístiques col·laboratives d'acord amb les necessitats de les comunitats (Palacios, 2009). En particular, el muralisme comunitari emprà la pintura de murs com a plataforma d'expressió cultural i emfasitza la importància que les intervencions visuals mantinguin una relació inextricable amb els espais que ocupen. Aquest és el cas del muralisme *chicano* de Califòrnia que s'inicia a finals dels anys seixanta, el qual utilitza la pintura de murs visibles com a una estratègia per fomentar l'apoderament de les comunitats i promoure alternatives als discursos hegemònics que marginen les minories (Latorre, 2008).

Avui dia podem trobar projectes que es basen en algunes de les idees del muralisme comunitari, però resulta poc freqüent que aquests projectes siguin documentats i analitzats. La idea general d'aquesta recerca no consisteix a reinventar el muralisme comunitari, sinó a analitzar si processos educatius a través del graffiti i l'art urbà poden assolir contribucions relacionades amb l'educació comunitària. Per consegüent, en aquesta recerca em proposo respondre la pregunta següent:

Quines són les contribucions principals dels processos d'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà amb joves?

Aquesta pregunta també es pot expressar en format d'hipòtesi: **el desenvolupament de processos basats en l'educació comunitària a través de graffiti i art urbà amb joves permet assolir un conjunt de contribucions positives.** Aquesta pregunta i hipòtesis generals no estableixen prèviament quines han de ser aquestes contribucions, ja que el desconeixement d'aquesta qüestió és la idea general que em motiva a fer la recerca.

De la pregunta de recerca anterior i la conseqüent hipòtesi general extrec un conjunt d'hipòtesis específiques:

- 1. La major participació de diversos agents de la comunitat afavoreix l'enfortiment de la xarxa d'agents de la comunitat, inclosos els grups de joves.** Determinades concepcions del sistema educatiu es basen en identificar un teixit de coresponsabilitat en xarxa, en què participen un agents diferents (Tort i Collet, 2017). El foment de processos d'educació comunitària, en què la col·laboració n'és un principi destacat (Civís i Longás, 2015), millorarà l'entramat de relacions de la comunitat tant de forma qualitativa com quantitativa.
- 2. En un context en què hi ha un percentatge elevat de persones d'orígens diversos, la promoció de processos basats en l'educació comunitària contribueix al diàleg intercultural.** Endegar un procés d'educació comunitària, definit per la proximitat i l'horitzontalitat, en un context multicultural afavorirà el diàleg intercultural (Giménez, 2003 i 2005), ja que permetrà donar veu a les persones participants i, així, conèixer-se i reconèixer-se (Essomba i Leiva, 2015).
- 3. L'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà afavoreix l'apoderament dels i les joves.** Sovint les nocions d'art més institucionalitzades no tenen presència en la vida de la majoria de joves, cosa que s'accentua en el cas de joves més precaris i de col·lectius minoritzats (Willis, 1998). El graffiti i l'art urbà s'allunyen d'aquestes nocions i opten per fomentar activitats artístiques més properes a les persones joves; al mateix temps que les aproximen a la comprensió crítica de les estructures de poder (Christen, 2003). El protagonisme dels subjectes participants en el diàleg, la reflexió crítica i

l'acció reflexiva, promourà l'apoderament juvenil (Úcar, Jiménez-Morales, Soler i Trilla, 2016).

4. **La participació dels i les joves en processos educatius a través del graffiti i l'art urbà en espais urbans augmenta la identitat amb la comunitat.** La millora d'espais urbans significatius dels barris és un factor d'inclusió social (Baylina, Ortiz, i Prats, 2012). Les intervencions de graffiti i l'art urbà esdevenen un recurs per a la creació de valor cultural de la l'entorn (Sorando i Ardura, 2016), al mateix temps que incideixen en la identitat de la comunitat (Keith, 2005) i l'apropiació d'espais urbans (Evans, 2014). La realització d'un procés educatiu a través del graffiti i l'art urbà caracteritzat per un grau elevat de capacitat de decisió i participació dels subjectes participants, augmentarà la seva identificació amb la comunitat de referència (Civís i Riera, 2007).

5. **L'endegament d'un procés basat en l'educació comunitària contribueix a promoure l'educació en identitats i gèneres contraris a les masculinitats hegemòniques.** Diverses contribucions suggereixen que tant el graffiti com l'art urbà sovint reproduïxen biaixos de gènere (Carrington, 1989; Lachmann, 1989; Macdonald, 2001; Waclawek, 2011; Lombard, 2013; Recinos, 2015). La presa en consideració d'aquestes desigualtats afavorirà el desenvolupament de processos més inclusius mitjançant la reducció de la presència d'actituds pròpies de la masculinitat hegemònica (Connell, 1997).

Més enllà d'aquesta darrera hipòtesi específica, en aquesta recerca adoptaré una perspectiva de gènere de forma transversal amb la finalitat de reduir el biaix androcèntric en la producció de coneixement (Biglia i Vergés-Bosch, 2016). Aquest posicionament està justificat teòricament i metodològicament, de forma que en els capítols següents pretenc augmentar l'objectivitat en la presentació de la informació i les respectives anàlisis (Blazquez, 2012).

D. ESTRUCTURA DE LA TESI

Aquesta tesi està estructurada en vuit capítols:

- Capítol 1 i 2: Marc teòric.
- Capítol 3: Dispositiu metodològic.
- Capítol 4: Context de la recerca, rols adoptats i fase inicial de la recerca.
- Capítol 5: Evidències recollides.
- Capítol 6: Contribucions, limitacions i futures línies de recerca.
- Capítol 7: Epíleg.
- Capítol 8: Referències bibliogràfiques.
- Annexos

En el primer capítol aprofundiré en la definició dels conceptes de «joventut» i «educació comunitària». La definició del concepte «joventut» es fonamenta en contribucions teòriques que l'interpreten com a socialment i culturalment construït. A continuació, em posiciono d'acord amb els autors/es que conceptualitzen la joventut com a una categoria social en el marc d'una societat adultocèntrica i incloc un subapartat específic amb diverses contribucions que adopten una perspectiva de gènere¹. En la segona part del primer capítol abordo l'educació comunitària, que emmarcaré en un món actual travessat per la globalització. A l'hora de presentar la definició de l'educació comunitària també m'aproximaré a d'altres conceptes que hi estan íntimament relacionats. Posteriorment, identificaré els elements que considero més significatius de la meva concepció de l'educació comunitària.

El segon capítol fa referència al graffiti i l'art urbà. Primerament, introduiré el moviment cultural del *hip-hop*, que sovint es relaciona amb el graffiti. A continuació, definiré el concepte de graffiti, inclouré el context històric de la seva aparició i també el funcionament de les subcultures associades a aquest. Posteriorment, incorporaré les diferències entre el graffiti i art urbà, juntament amb la meva posició de considerar part d'aquest moviment com a una reivindicació del dret a la ciutat. Per últim, presentaré el procés de construcció de les identitats i gèneres en el graffiti i l'art urbà.

¹ Tal com presento en el dispositiu metodològic, en aquesta recerca adopto una perspectiva de gènere de forma transversal, però en determinades parts de la tesi en faig un tractament específic perquè ho considero necessari.

En el tercer capítol introduiré el dispositiu metodològic emprat en aquesta recerca. En primer lloc, definiré aquest dispositiu i incorporaré els dos mètodes que el conformen: la recerca-acció i l'etnografia visual. Posteriorment, exposaré el meu posicionament epistemològic-polític en aquesta recerca. Per últim, el capítol inclou informació relativa a la planificació de la recerca.

En el quart capítol exposaré el context d'aquesta recerca, és a dir, informació sobre L'Hospitalet de Llobregat i els barris de Collblanc i La Torrassa, així como també presentaré els rols que vaig adoptar durant el procés de recerca. Finalment, el capítol també contextualitza i desenvolupa reflexions relatives a la fase inicial del procés de recerca: l'establiment d'un diàleg amb les comunitats, la realització d'una etnografia participant i l'acord d'un pla d'acció.

En el cinquè capítol inclouré a les evidències recollides que considero més destacades. L'estructura del capítol seguirà la seqüència del procés de recerca, de manera que la narració manté una coherència amb el desenvolupament del pla d'acció. Així, en aquest cinquè capítol analitzo les evidències recollides prèviament a la realització de la creació col·lectiva; destaco les contribucions i limitacions de la creació col·lectiva, així com interpreto un conjunt d'incidents crítics; i finalment, exposo l'avaluació final duta a terme en el projecte de recerca-acció.

En el capítol sisè exposaré les contribucions i limitacions principals de la recerca-acció. En els tres primers apartats presentaré les principals contribucions de l'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà. En els tres següents exposaré la informació relativa a les hipòtesis específiques de la recerca. Els tres apartats que segueixen inclouen les contribucions i limitacions relacionades amb el dispositiu metodològic. Per últim, el capítol també assenjala les futures línies de recerca relacionades amb l'àmbit de la recerca, l'objecte d'estudi i els subjectes participants.

El capítol setè es correspon amb l'epíleg de la tesi, en el qual incloc els aprenentatges que vaig extraure, tant personalment com professionalment, durant el procés de recerca. Finalment, el capítol vuitè conté les referències bibliogràfiques emprades en aquesta recerca.

INTRODUCTION - TRANSLATION INTO ENGLISH

E. PERSONAL MOTIVATION AND JUSTIFICATION OF THE RESEARCH

One afternoon fifteen years ago, I was painting a graffiti on a façade on the outskirts of the city where I lived. As I was making this visual intervention, a car stopped behind me, and two police officers stepped out and headed towards me. Shortly thereafter, they seized my spray cans and took down my personal information. One of them examined the sketch of the visual intervention I was making and asked me, “What does this mean?” Since the signature accompanying the sketch was illegible, I invented myself one, which the police officer conveyed by the walkie-talkie in the patrol car. The police station confirmed that there were no complaints attributed to this signature, and so they let me go with just a fine. Another day, the police officer called me at home to tell me that they had found my wallet and identity card in the rubbish. It was the nth time I had been robbed as I was making graffiti in run-down, largely invisible urban spaces located in the borderlands between the city and the industrial estates.

In my early days as a graffiti writer, I shared many experiences with other members of the subculture, as well as with people who were trying to live – and some of them survive – in the hegemonic ways of using the city which restrict appropriations of the urban space. Even though at times I participated in graffiti contests organised by the town hall, in the city where I lived there were no walls where we were authorised to practise freely. Several times I requested authorisations to make visual interventions on walls owned by the public administration, but I never got a favourable response. However, the response from the community was usually more positive. As we were making the visual interventions, the residents would approach us to meet us, and we were even contacted by cultural associations and shops to engage in joint actions. Occasionally, the local newspaper would publish stories on one of the authorised interventions we did, stating that they regarded us as «good graffiti artists». During my time in the graffiti subculture, I also met many people who today work professionally in the arts, design and cultural management. At the same time, I also had negative

experiences, such as the constant competitiveness when «bombarding» the streets to become the most famous graffiti writer.

Nowadays, the difficulties of engaging in visual interventions in spaces regarded as «public» in Catalan cities have not changed too much because the municipal ordinances continue to heavily restrict them and criminalise the people who make them. Thus, there are few cities where it is authorised to paint a wall without any kind of prior control. In most cities, the town halls earmark large budget items to erase unauthorised visual interventions. «Clean» cities are cities where the colour of concrete prevails, with no imprimatur of the people who live there. In contrast, graffiti subculture, and especially street art, have earned some degree of social recognition, which is on the upswing. Every now and then, the media report on related cultural events or on the artistic quality of visual interventions which are, paradoxically, made by people who have developed artistically by making unauthorised interventions. Workshops are also held which teach that graffiti can be «understandable» and «appealing» if it is made in a certain way. Some schools, civic centres, youth centres, teams of social workers and others have even incorporated graffiti or street art into their educational plans.

Personal experiences like the ones described at the beginning, coupled with my interest in education, motivated me to question the contributions of education through graffiti and street art. Specifically, I decided to focus my research on educational processes of this kind which have a community perspective and are targeted at young people. Thus, in this research I identify: an area of research – community education; a subject of study – graffiti and street art; and participating subjects – young people.

F. SCOPE OF RESEARCH, TARGET OF STUDY AND PARTICIPATING SUBJECTS

As the outcome of the personal motivation described above, I asked a set of questions which enabled me to delimit the educational processes that I wanted to research. In particular, the questions I asked were: What do educational processes in community

education promote through graffiti and street art? How do they do this? Who are the main players? The answer to each of these questions is related to the target of study, the scope of research and the participating subjects, as I shall outline below.

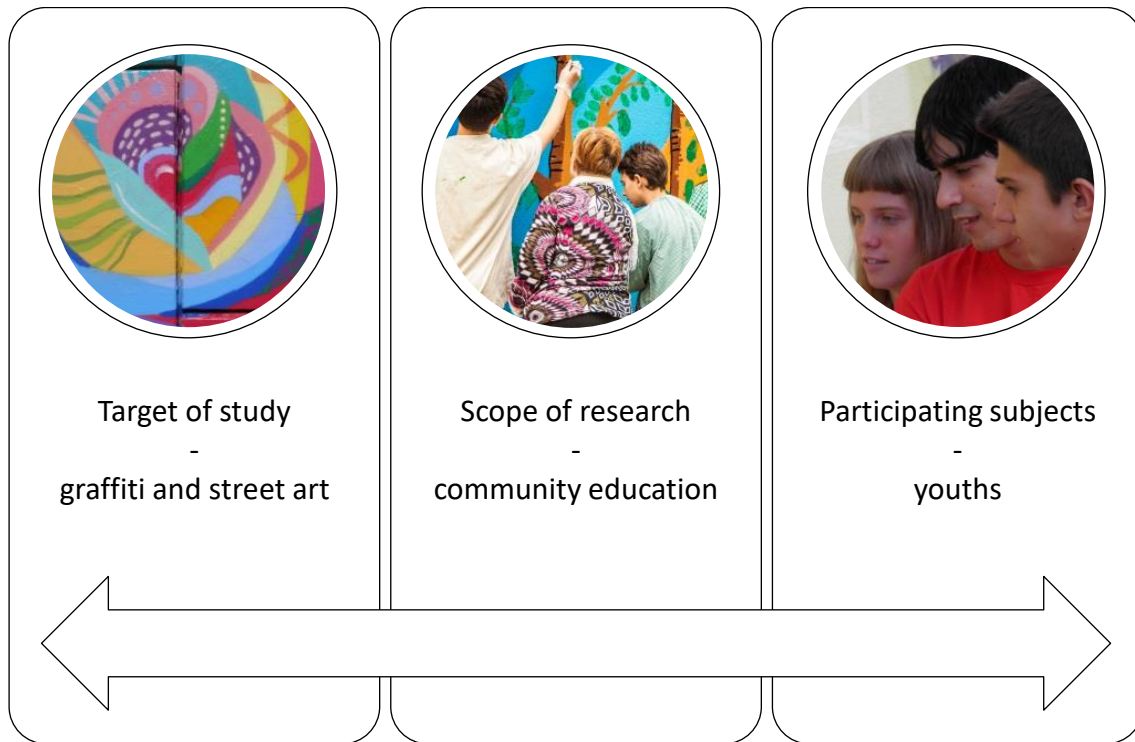


Figure B. Author

The target of study of this research is community education through the visual interventions of graffiti and street art, and how the urban subcultures and related cultural movements participate in it. Broadly speaking, graffiti, and more recently street art, are part of a visual tradition which has survived for more than 50 years and continues to evolve around the world. The target of study encompasses the characteristics of these visual interventions, as well as everything associated with them, such as the rules, structures and roles of the people who make them. One of the factors that I regard as the most characteristic of these visual interventions is that they can be done without authorisation and are accessible to everyone who lives in cities. Thus, the people who make them visually appropriate the urban spaces and create alternative narratives of the cities.

Research related to this target of study is more frequent in criminology or urban anthropology. In the education sciences, numerous studies which have analysed the graffiti subculture identify the following contributions: the promotion of critical thinking and constructing alternatives (Christen, 2003); the fact that they are accessible to everyone, even to the groups that are usually excluded (Harris, 2006); the creation of alternative educational spaces (Lee, 2006); the possibility of combatting different kinds of oppression (Akom, 2009); and the encouragement collaborative learning in urban spaces (Avramidis & Drakopoulou, 2012). In this research I shall not focus on specific aspects of this target of study but instead will relate it to community education. As I will further explain below, community education is associated with networking, cooperation among educational agents and citizen involvement to provide comprehensive responses to communities' needs.

Finally, the participating subjects who take centre stage in this research are young people. This is a heterogeneous group of people who reflect the constructed social category of «youth», and who are following an established pathway to reach the status of adulthood. The decision to identify young people as the main players in the research is related not with the target of study but with my interest in researching educational processes in which they play a central role.

G. RESEARCH QUESTION AND HYPOTHESIS

The cornerstones upon which the research is built, as presented in the previous section, are related to a general idea which consists in analysing education processes through graffiti and street art from a community perspective. I share with McNiff (2002) the belief that research processes do not consist in verifying a predetermined hypothesis but starting

This idea, which is similar to the notion of «community art», is not new. It shares several elements with the concerns of the artists in the 1960s and 1970s who promoted cooperative artistic processes in accordance with communities' needs (Palacios, 2009). In particular, community muralism uses wall painting as a platform of cultural expression and stresses the importance of visual interventions bearing an inextricable relationship with the spaces they occupy. This is the case of Chicano

muralism in California, which first appeared in the late 1960s and uses the painting of visible walls as a strategy to foster community empowerment and promote alternatives to the hegemonic discourses that marginalise minorities (Latorre, 2008).

Today we can find projects which are based on some of the ideas of community muralism, but it is rare for these projects to be documented and analysed. The overarching idea of this study is not to reinvent community muralism but to analyse whether educational processes through graffiti and street art can achieve contributions related to community education. Consequently, in this study I set out to answer the following question:

What are the main contributions of community education processes through graffiti and street art with youths?

This question can also be expressed as a hypothesis: **the development of processes based on community education through graffiti and street with young people enable a series of positive contributions to be achieved.** This general question and hypothesis do not previously establish what these contributions should be, since the lack of information of this issue is the general idea that prompted me to undertake the research.

Based on the previous question and the consequent general hypothesis, I have drawn a series of specific hypotheses:

6. **Greater participation by different agents in the community helps strengthen the network of agents in the community, including groups of youths.** Certain conceptions of the educational system are based on identifying a web of co-responsibility in which different agents participate (Tort & Collet, 2017). Fostering processes of community education, in which cooperation is a prominent principle (Civís & Longás, 2015), will improve the community's web of relationships both qualitatively and quantitatively.

7. **In a context in which there is a high percentage of people from different backgrounds, promoting processes based on community education contributes to intercultural dialogue.** Inquiring into a process of community education defined by proximity and horizontality in a multicultural context will foster intercultural dialogue (Giménez, 2003 & 2005), since it will allow the participants to have a voice and thus get to know and acknowledge each other (Essomba & Leiva, 2015).
8. **Community education through graffiti and street art fosters youth empowerment.** The more institutionalised notions of art are rarely present in the lives of the majority of youths, which is further accentuated in the case of more precarious youths and minoritized groups (Willis, 1998). Graffiti and street art are far from these notions and instead foster artistic activities closer to youths, while at the same time giving them insight into a critical understanding of power structures (Christen, 2003). The prominence of the participating subjects in dialogue, critical reflection and reflective action will promote the youth empowerment (Úcar, Jiménez-Morales, Soler & Trilla, 2016).
9. **The youths' participation in educational processes through graffiti and street art in urban spaces increases the degree to which they identify with the community.** Improving meaningful urban spaces in neighbourhoods is a factor of social inclusion (Baylina, Ortiz & Prats, 2012). Graffiti and street art interventions become a resource for creating cultural value in the environs (Sorando & Ardura, 2016), while also affecting the identity of the community (Keith, 2005) and the appropriation of urban spaces (Evans, 2014). Engaging in an educational process through graffiti and street art characterised by giving the participating subjects a high capacity for decision-making and participation will increase the degree to which they identify with the reference community (Civís & Riera, 2007).

10. **Engaging in a process based on community education contributes to promoting education in identities and genders that run counter to the hegemonic masculinities.** Different contributions suggest that both graffiti and street art often reproduce gender biases (Carrington, 1989; Lachmann, 1989; Macdonald, 2001; Waclawek, 2011; Lombard, 2013; Recinos, 2015). Taking these inequalities into account will foster the development of more inclusive processes by reducing the presence of attitudes that embody the hegemonic masculinity (Connell, 1997).

Beyond these last specific hypothesis, in this study I shall adopt a cross-cutting gender perspective with the goal of lowering the androcentric bias in the production of knowledge (Biglia & Vergés-Bosch, 2016). This position is theoretically and methodologically justified, such that in the ensuing chapters I seek to increase the objectivity in the presentation of the information and the respective analyses (Blazquez, 2012).

H. ORGANISATION OF THE THESIS

This thesis is organised into eight chapters:

- Chapters 1 and 2: Theoretical framework.
- Chapter 3: Methodological device.
- Chapter 4: Context of the research, roles adopted and initial phase in the research.
- Chapter 5: Evidence collected.
- Chapter 6: Contributions, limitations and future avenues of research.
- Chapter 7: Epilogue.
- Chapter 8: Bibliographic references.
- Annexes

In the first chapter, I shall further explore the definition of the concepts of «youth» and «community education». The definition of the concept of «youth» is grounded in theoretical contributions which interpret it as socially and culturally constructed. I then take a position in accordance with authors who conceptualise youth as a social category within the framework of an adult-centric society, and I include a specific sub-

section with numerous contributions that adopt a gender perspective.² In the second part of chapter one, I examine community education, which I shall frame within today's world that is permeated with globalisation. At the same time that I include the definition of community education, I shall also examine other closely related concepts. Later, I shall identify the elements that I regard as the most important in my concept of community education.

Chapter two examines graffiti and street art. First, I shall introduce the cultural movement of hip-hop, which is often associated with graffiti. Then I shall define the concept of graffiti, introduce the historical context of its advent and explain how the subcultures associated with it work. I will then incorporate the differences between graffiti and street art, along with my position of regarding part of this movement as a claim for the right to the city. Finally, I shall include the process of constructing identities and genders in graffiti and street art.

In chapter three, I shall introduce the methodological device used in this research. First, I shall define this device and present the two methods comprising it: action-research and visual ethnography. Then I shall outline my epistemological-political position in this research. Finally, the chapter includes information on the planning of the research.

In chapter four, I shall outline the context of this research, that is, provide information on L'Hospitalet de Llobregat and the neighbourhoods of Collblanc and La Torrassa, and I shall also incorporate the roles that I played during the research process. Finally, this chapter also contextualises and reflects on the initial phase in the research process: forging a dialogue with the communities, conducting participant ethnography and agreeing on an action plan.

In chapter five, I shall introduce the evidence collected which I consider the most relevant. The chapter structure shall follow the sequence of the research process to keep the narrative coherent with the implementation of the action plan. Thus, in this fifth chapter I analyse the evidence collected before the collective creation was made;

² As I shall incorporate in the methodological device, I adopt a cross-cutting gender perspective in this research, but in certain parts of the thesis I specifically address it whenever I deem it necessary.

I highlight the contributions and limitations of the collective creation and interpret a set of critical incidents; and lastly, I outline the final evaluation carried out in the action-research project.

In chapter six, I shall outline the main contributions and limitations of the action-research. In the first three sections, I shall present the main contributions of community education through graffiti and street art. In the next three sections, I shall provide information on the specific research hypotheses. The following three sections include the contributions and limitations related to the methodological device. And finally, this chapter also points to future avenues of research related to the scope of this research, the target of study and the participating subjects.

Chapter seven is an epilogue to the thesis in which I incorporate the lessons learned, both personally and professionally, during the research process. Finally, chapter eight contains the bibliographic references drawn from in this research.

1. JOVES I EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

1.1 JOVES: ELS SUBJECTES PARTICIPANTS

1.1.1 APROXIMACIÓ AL CONCEPTE DE «JOVENTUT»

Des de determinades posicions biològiques s'entén la joventut com a una fase individual que manté una estreta relació amb la pubertat fisiològica, considerada condició universal en la fase del desenvolupament de tota persona. Tanmateix, "ser jove no té el mateix significat en totes les cultures, ni en tots els períodes. La nostra comprensió del que és ser jove depèn del moment, el context i el marc de classe social en què vivim" (Mayugo, Pérez i Ricart, 2004: 24). Per això, no és possible situar el seu inici i acabament de forma objectiva. Des d'aquesta perspectiva, la joventut és una construcció cultural relativa al temps i l'espai.

Les recerques en l'àmbit de la joventut s'han aproximat des de diverses concepcions de l'edat: cronològica, psicològica i social (Hopkins, 2010). Per poder parlar de «joventut» s'han de donar un conjunt de condicions socials –normes, comportament i institucions– que permetin distingir-la. Feixa (1998) distingeix entre cinc tipus ideals de joventut que es corresponen a diferents models segons el tipus diferent de societat, anomenades: primitives sense Estat, Estats antics, preindustrials, industrials i post-industrials.

La concepció tradicional de la joventut, entesa com a un període de la vida entre la dependència infantil i l'autonomia adulta, es va generalitzar en les societats industrials, al llindar del segle XX. L'adopció d'aquesta conceptualització va coincidir amb la transició del feudalisme al capitalisme i va estar relacionada amb la transformació d'algunes de les institucions socials més significatives de les societats: família, escola, exèrcit i món laboral. Fins llavors, el terme joventut s'havia limitat als «homes»³ de la burgesia, però en aquest període es va estendre a «dones», proletariat, zones rurals i societats no europees. Això, va anar acompanyat d'un conjunt de teories que van

³ A partir d'ara utilitzaré el termes «home» i «dona» sense cometes per fer referència a les desigualtats que hi ha entre ambdues identitats de gènere, malgrat ser conscient que es tracta d'un binomi que resulta reduccionista.

racionalitzar l'emergència de la joventut com a etapa de semi-dependència. També van aparèixer legislacions específiques i institucions per a joves: presons, escoles, serveis d'ocupació, etc. A la segona meitat del segle XX la joventut va esdevenir un actor protagonista de l'escena *pública*. La joventut va esdevenir edat de moda i van aparèixer les anomenades «cultures juvenils» –*teddy boys* (Hall i Jefferson, 1976), *mods* (Nuttall, 1969), *rockers* (Willis, 1978), *skinheads* (Clarke, 1976), *punks* (Hebdige, 1979), etc. Aquest conjunt d'etiquetes estaven relacionades amb el pas de les cultures rurals, a les industrials i, posteriorment, les post-industrials. Els cinc factors fonamentals que ho expliquen són: l'emergència de l'Estat de benestar, la crisi d'autoritat patriarcal, els mitjans de comunicació de masses i el domini d'una moral consumista i menys puritana (Feixa, 1998).

Durant el segle XX, la imatge cultural de la joventut va anar canviant. En diversos estats europeus i estatunidencs, durant la dècada dels anys 60 i començaments dels 70, els i les joves van ocupar un paper destacat en l'esfera pública pel seu compromís polític i activisme, moment que també coincideix amb l'aparició de les subcultures del graffiti (com es veurà en el capítol següent). En la dècada posterior, als anys 80, la imatge de la joventut va canviar i es va associar al conformisme social. Fins i tot, es va arribar a qualificar com la «generació perduda», malgrat que en aquella dècada es van assolir les taxes de població activa i no dependent més altes de la història d'Estat espanyol. Entre els canvis més assenyalats que va patir la joventut durant aquests anys destaco els següents:

Se trataba de cambios que afectaban, fundamentalmente, al final de la juventud, cuyas fronteras eran cada vez menos claras: el alargamiento de la dependencia familiar, la ampliación de las formas de cohabitación previas al matrimonio, los largos y discontinuos procesos de inserción laboral, el retraso de la primera paternidad la pervivencia de las actividades de ocio en edades maduras, etc., son factores que marcan un postergamiento de la juventud (Feixa, 1998: 45).

Des de la dècada dels 90, la influència de les noves tecnologies en la joventut no ha deixat d'augmentar. Amb l'entrada al segle XXI, alguns autors/es van identificar aquesta qüestió com a un dels elements més definitoris de la joventut, motiu pel qual

van emprar el terme «generació @» (Feixa, 2000). En aquest context, els canvis socials, culturals i tecnològics han contribuït a construir la visió contemporània dels joves:

Las nuevas generaciones no pueden explicarse sin los cambios culturales que han generado los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Este mundo virtual lleno de instrumentos tecnológicos está configurando su visión de la vida y del mundo. Son los nuevos protagonistas de sus procesos de enculturación (Blanch, 2007: 372).

Les persones joves són natives digitals i consideren que utilitzar Internet és tan natural com ho és pels seus progenitors veure la televisió o pels avis i àvies escoltar la ràdio (Bernete, 2010). Els i les joves s'uneixen a les «xarxes socials» –Facebook, Twitter, Tuenti, Instagram, etc.– perquè allà és on hi ha les seves amistats. Per tant, els entorns virtuals són una part important de la vida social de les persones joves, la qual cosa no significa que menystinguin els espais físics. Les xarxes socials no s'utilitzen exclusivament per prorrogar les relacions socials *offline*. Gran part de les utilitats que atribueixen a les noves tecnologies té a veure amb: obtenció d'informació immediata, interessos personals, necessitats socials de tipus relacional, experiències de pertinença i validació dels seus iguals o propòsits solidaris i activistes (Bernete, 2010; Davis, 2012; García, Del Hoyo, i Fernández, 2014). És important apuntar que aquests usos no són uniformes entre la joventut, ja que existeixen diferències en funció de l'edat i el gènere. Per exemple, “early adolescents and boys were more likely to engage in instrumental online exchanges than girls and older adolescents” (Davis, 2012: 1534). Per altra banda, a diferència dels mitjans de comunicació de masses tradicionals, les persones usuàries de les tecnologies de la informació i la comunicació poden assumir alternativament el paper de receptors i emissores; cosa que afavoreix que una part de les persones joves siguin usuàries altament participatives (García, Del Hoyo, i Fernández, 2014). A més a més, “se conectan de forma horizontal, lo que les permite conformar una conciencia propia e identitaria que reproduce de forma intensa, inmediata y directa la condición juvenil” (Comas, 2011: 24). En ocasions, el paper de les tecnologies s'ha viscut com un risc i amenaça per no poder controlar una situació en què els i les joves s'expressen de forma il·limitada. Algunes de les problemàtiques sovint associades a l'ús de les noves tecnologies i la joventut són: el ciberassetjament

com a violència de gènere (Torres-Albero, Manuel-Robles i de Marco, 2013) o el *cyberbullying* (Romera, Cano, García-Fernández i Ortega-Ruiz, 2016).

Per una altra banda, quan la joventut va deixar de ser quelcom exclusiu de d'una minoria privilegiada es van crear dos models d'imatges culturals al voltant d'aquesta: un model conformista, que estava associat a joves de les classes burgeses pels quals la joventut era un moment d'aprenentatge escolar i lleure; i un altre model, associat al proletariat, que era el delinqüent i que representava l'expulsió forçada del món laboral i l'oci forçat (Feixa, 1998). Avui dia, aquests dos models perduren, malgrat que es troben en canvi constant: "Majoritàriament, aquestes imatges representen els i les joves des d'un vessant doble: el del jove que es diverteix, consumeix i s'ho passa bé; i, el del jove conflictiu que esdevé un problema" (Mayugo, Pérez i Ricart, 2004: 25). La primera imatge està associada al consum i a un estadi de la vida lliure de responsabilitats. Es tracta de persones que viuen el present i que endarrerixen l'emancipació per comoditat. En la publicitat, sovint la joventut passa a formar part del vocabulari per suggerir rebel·lia o innovació (veure figura 1.2.1). Aquesta imatge és l'equivalent a la conformista, ja que també està associada a la desmobilització política.



Figura 1.1.1 Anunci publicitari que va cobrir una de les façanes laterals que confina amb la plaça de Catalunya de Barcelona durant l'AcampadaBcn, l'any 2011.

La segona imatge considera el/la jove com a un problema, associat al gamberrisme. Aquesta imatge també està lligada a la degeneració, a joves que realitzen accions de risc que estan mal considerades socialment. Des d'aquest punt de vista, es tracta de persones egoistes, «rebels sense causa», que no tenen motivació en l'àmbit laboral. Un exemple paradigmàtic d'aquesta imatge deformada de la joventut és el qualificatiu «ni-ni», ja que la població jove que no estudia i no treballa només representa el 1,73% (Instituto de la Juventud, 2011). Aquest tipus de discursos presents en els mitjans de comunicació ofereixen imatges deformades de la realitat que estan fortament estereotipades, que no es fonamenten en dades estadístiques i que sostenen la idea que la joventut no se situa en l'estatus d'adult perquè no vol (Comas, 2011). Endemés, les persones joves estan mancades de visibilitat social i capacitat d'influència per incidir en la vida col·lectiva (Agudo i Albornà, 2011).

El concepte «joventut», tradicionalment associat a un període vital transitori, no es va generalitzar fins al llindar del segle XX. Avui dia, concebre la joventut com a un període vital resulta complicat perquè la seva definició ha esdevingut menys específica. L'endarreriment de l'emancipació, els canvis dels models de vida i la precarietat, entre d'altres coses, han postergat la joventut i han esborrat les barreres que la definien. Actualment, a l'Estat espanyol aquesta «etapa vital provisional» dura al voltant de 15 anys de mitjana. Com presento a continuació, això posa de manifest diverses limitacions tant epistemològiques com polítiques, que em porten a considerar la «joventut» com a una categoria social construïda.

1.1.2 LA JOVENTUT COM A CATEGORIA SOCIAL

La joventut no és només el trànsit cap a l'edat adulta, sinó que és un període fonamental en la vida de les persones (Ortega, Lazcano i Baptista, 2015). Les imatges associades a la joventut han anat canviant històricament, però un dels seus elements comú és la pèrdua d'autonomia a través de: la prolongació de la dependència econòmica i moral en la institució familiar; l'expulsió del mercat laboral; l'aïllament del món adult en el cas de la institució escolar; o legislacions específiques que retallen la independència de les persones joves (Feixa, 1998). És a dir, el manteniment de

dependència de persones que han de seguir un camí establert per tal d'accedir a la condició de persona adulta i «plena ciutadania». En particular, aquest darrer concepte fa referència al reconeixement mutu i a l'exercici de drets i deures, la qual cosa ha de donar la capacitat necessària per intervenir en assumptes públics (Agudo i Albornà, 2011).

Segons Comas (2011), durant tres dècades, a gairebé tota Europa, i especialment a l'Estat espanyol, les persones joves se sacrificaven a l'espera de convertir-se en persones adultes actives –emancipades, amb autonomia personal i, en el cas espanyol, pis de propietat. Es tractava d'una emancipació idealitzada a costa de no assumir alternatives, projectes socials o polítics propis. L'emancipació no sempre s'assolia i quan s'aconseguia s'havia de defugir el compromís social per mantenir-la. Aquests camins no eren practicables per tothom per la seva excessiva duració, rigidesa i dificultats.

Aunque es cierto que un segmento de personas jóvenes mostraban crecientes dificultades para seguir el trayecto, para la mayoría el problema ha sido otro: se trataba de un trayecto que no habían elegido, que se les imponía de forma rígida y sin alternativas, en pos de un objetivo que suscitaba crecientes dudas (Comas, 2011: 16).

Aquest període d'emancipació aparentment conjuntural s'ha anat endarrerint per factors de tipus econòmic, polític, social i cultural. Molts dels factors que avui dia dificulten l'emancipació de la joventut s'associen a la precarietat. Aquest terme té múltiples dimensions i fa referència a la inseguretat, la incertesa, el deute i la humiliació de la ciutadania que perd drets –civils, socials, polítics i econòmics, al mateix temps que es veu forçada a treballar per sota de la seva qualificació. Tanmateix, la precarietat no només fa referència al declivi de la mobilitat social per molts sectors de la població. Segons Butler (2009), la precarietat té a veure amb la vulnerabilitat inherent al naixement de l'ésser humà, ja que la supervivència inicial depèn en xarxes de suport i unes condicions econòmiques i polítiques perquè la vida pugui ser viscuda. Les condicions en què es fa possible la vida són les que també la fan precària. D'acord amb això, aquesta autora centra l'anàlisi de la precarietat en les decisions polítiques i les pràctiques socials que fan que unes vides siguin protegides i altres no:

This precarity can be understood as a functional effect of the political and legal regulations that are expected to provide protection from general precariousness. Precarity arises from certain structures of domination that have been legitimized in hegemonic Western political thinking since Thomas Hobbes as protection from precariousness, and are at the same time based on the precarity of all who are constructed as other and alien. Precarity as a functional effect of specific security systems is not limited to a national political phenomenon, but extends to a global scale (Lorey, 2010).

Així, la precarietat és un instrument de governança i un instrument d'exploració econòmica, però al mateix temps també és un potencial d'apoderament si es construeix la consciència que existeix d'un problema comú⁴. Segons Pérez (2014), tant la crisi multidimensional de 2008 com la resta política han intensificat la precarització de la vida de la majoria; escurçat tram que separa la precarietat i l'exclusió; i fet menys definits i temporals els mecanismes d'inclusió/exclusió. A més a més, ha degradat la vocació d'universalitat dels drets que, a través de segmentar el sistema de prestacions, han intensificat els eixos de desigualtat i fet emergir noves formes de jerarquització social. En el cas particular de la joventut, això comporta augment de la temporalitat laboral, exigència d'una formació continuada al llarg de la vida i un descens de les garanties materials que li permetin prendre les seves decisions (Ruddick, 2003)⁵. En el cas de l'Estat espanyol, això ha contribuït a endarrerir l'edat d'emancipació juvenil i, amb ella, s'ha incrementat la dependència dels i les joves. Per això, alguns autors/es identifiquen les persones joves com la «generació de la crisi» (Comas, 2011). La majoria de les anàlisis d'aquesta qüestió s'han centrat a analitzar exclusivament les dificultats en el mercat laboral, sense en consideració elements de tipus cultural, com per exemple la dependència familiar. Segons Comas (2015), l'evidència que en períodes de creixement econòmic l'edat d'emancipació juvenil fos igualment elevada o

⁴ “Las vidas de todas, todos, todes están jerarquizadas y posicionadas en situaciones de enfrentamiento mutuo. Es un sistema donde nociones perversas e individualizadas de vivir bien son alcanzables en distintos grados solo a costa de distintitos niveles de vivir mal (o directamente no-vivir). Lo común es el punto de partida: el ataque a la vida en su sentido holístico e integral es un problema que nos afecta colectivamente” (Pérez, 2014: 194).

⁵ “The era when youth looked forward to work and adults reminisced fondly about their school days is over. Now young people look back to their working days and adults ahead to schooling ... Young people find it increasingly difficult to “settle” in jobs and families for the well-known reasons of lack of financial resources and the shrunken labour market, but also for reasons of cultural change, and delay significantly transitory choices that are supposed to be made while one is (biologically) “young” and within a limited period of time. This makes it less evident to clearly identify youth as a transition stage, i.e. a life phase with unique and important characteristics. (Council of Europe, 1998, citat per Ruddick, 2003: 355)”.

la comparació amb altres països europeus mostra que aquest endarreriment està fortament relacionat amb l'acció de «retenir» a les persones joves per part de les seves famílies. Això, se sosté sobre un model familiar que comparteixen les societats europees de la mediterrània. Es tracta del «règim de benestar familista», que es caracteritza per febleses estructurals del mercat de treball i que té com a conseqüència que les polítiques socials es deixin en mans de les famílies. Això, dificulta l'emancipació dels i les joves atès que “les oportunitats dels joves i de les joves depenen fortament d'allò que la família de cadascú pot oferir-li” (Serracant, 2013: 17). En aquestes societats les famílies assumeixen la protecció juvenil amb l'argument que els i les joves només són projectes de persones adultes, que no són prou madures per afrontar els riscos que han d'afrontar (Comas, 2000). Per això, a canvi que no es qüestionï l'autoritat de les famílies, aquestes assumeixen el paper en l'acompanyament i orientació per dirigir els/les joves de forma segura cap a la seva condició adulta (Comas, 2011).

En España, la etapa democrática se ha caracterizado por una serie de avances políticos, sociales y económicos, que no se correspondían con el necesario cambio cultural. El relato hegemónico sobre los factores que contribuían al “retraso en la edad de emancipación” ha funcionado como un mecanismo que paralizaba este necesario cambio cultural y ha impedido que se adoptaran las acciones necesarias para transformar la vida de las personas jóvenes en España, que ha sido demasiado parecida a la vida de generaciones anteriores. La falta de autonomía personal real, que se trataba de compensar (y controlar) con un temprano y ficticio grado de autonomía en lo sexual y en el ocio, conforma un déficit democrático y de derechos de ciudadanía, con el que se pretende mantener un grado de dependencia familiar propio de otros tiempos y otros contextos culturales (Comas, 2015: 20).

Així, la joventut se situa en una relació de dependència familiar d'acord amb una jerarquia adultocèntrica. Aquest darrer terme fa referència a un sistema de de relacions econòmiques i polítiques i d'un imaginari de dominació de les societats capitalistes i patriarcals. La consolidació de l'«adultocentrisme»⁶, com a part del

⁶ “Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas,

patriarcat, explica que les posicions de poder de domini, tant materials com simbòliques, es concentren en homes adults (Duarte, 2012). Això esdevé fonamental per la joventut ja que només les persones adultes adquireixen els drets de ciutadania de forma completa. D'aquesta forma, per evitar reproduir un biaix adultocèntric en la meva anàlisi considero necessari concebre la «joventut» com una categoria social. Aquesta es compon d'un agregat heterogeni d'agrupacions d'individus en què la precarietat està distribuïda de forma molt desigual (Valls, 2011), però que comparteixen la identitat social de l'espera passiva per transitar d'una situació a una altra (Comas, 2015).

Considerar la joventut com a una categoria afavoreix promoure una acció educativa que emfasitzi l'apoderament (Úcar et al., 2016). I en el context actual, en què creix la precarietat de la joventut (Serracant, 2013), això esdevé encara més urgent. Endemés, la consideració dels i les joves com a subjectes en el marc d'una ciutadania activa comporta posar en qüestió el model adultocèntric, que tradicionalment ha suspès les garanties d'aquestes persones a favor de la responsabilitat d'aquelles que ja són adultes.

1.1.3 LA PERVIVÈNCIA D'ESTEREOTIPS I VIOLÈNCIES DE GÈNERE EN LA JOVENTUT

Un altre conjunt d'elements que vull incorporar en la definició de la joventut prové de la incorporació de la perspectiva de gènere en la recerca. Tal com apuntava anteriorment, l'adultocentrisme es troba contingut dins del sistema de dominació del patriarcat (Duarte, 2012), d'acord amb això, gairebé la totalitat de les anàlisis d'autors/es als quals faig referència identifiquen particularitats de gènere en el cas de la joventut que aporten més informació sobre algunes de les qüestions mencionades anteriorment.

jóvenes, ancianos y ancianas. Este sistema se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta, la posibilidad de –en contextos adultocéntricos- jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas” (Duarte, 2012; 111).

Em refereixo al «gènere» com un sistema de la pràctica social que ordena la distribució de rols i la configuració de les relacions en l'esfera de la producció i, especialment, la reproducció (Federici, 2013); de manera que no es pot analitzar l'una sense l'altre (Carrasco, Borderías i Torns, 2011)⁷. Aquest sistema de gènere organitza la vida quotidiana i es basa en la subordinació general de les «dones» i allò considerat com a «femení» i la dominació dels «homes» i allò considerat com a «masculí» (Connell, 1997). Concretament, el «gènere» és la construcció cultural que dóna significat als cossos sexuats –«sexe». Segons Butler (2007), el “género no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género” (Butler, 2007: 84). Concebre el gènere com a un conjunt de significats culturals que accepta un cos sexual implica acceptar que el gènere no és únicament producte del sexe. Conseqüentment, la distinció sexe-gènere mostra una discontinuïtat entre cossos sexuats i culturalment construïts.

La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer (Butler, 2007: 54-55).

Per Butler el gènere no és la interpretació cultural del sexe. Aquesta última categoria social tampoc és políticament neutral perquè també està construïda i dotada de gènere. Tant el gènere com el sexe, juntament amb la pràctica sexual i el desig, es relacionen per tal de configurar la «identitat de gènere». Aquestes identitats es construeixen al voltant d'unes pràctiques reguladores i esdevenen coherents quan segueixen una matriu de regles determinada. En particular, la matriu es regeix per l'heteronormativitat en el desig, que instaura oposicions discretes i asimètriques entre allò «femení» i «masculí», considerats com a atributs que designen «home» i «dona». Aquesta matriu és la que fa intel·ligible la identitat de gènere i, al mateix temps,

⁷ Des de l'economia feminista es busca fer visible la relació que manté el treball domèstic i de cures amb el sistema de producció capitalista, ja que menystenir socialment aquests tipus de treballs fa més rendible la reproducció de la força de treball i va en detriment de l'alta feminització del sector.

exigeix que alguns tipus d'identitats no puguin existir: “aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género” (Butler, 2007: 72). La inclusió de la perspectiva de gènere en la recerca implica desmuntar l'heteronormativitat, atès que:

La construcció del gènere requereix un estricte manteniment de les fronteres entre allò considerat masculí i femení. Ahora, dones i homes són figures complementàries i, per tant, l'heterosexualitat esdevé obligatòria. Fins i tot podem considerar que l'homofòbia i la transfòbia són també obligatòries en la mesura que juguen un paper necessari en el manteniment del sexisme (Coll-Planas, Bustamante i Missé, 2009: 9).

La proliferació d'identitats subversives de gènere, que no responen a la matriu heteronormativa, és una mostra dels límits d'aquesta. Tenint en compte aquestes contribucions, comparteixo la necessitat de realitzar anàlisis que no es basin en matrius de tipus heteronormatiu, de manera que la construcció de gènere pugui ser independent del sexe. D'acord amb això, quan en el text faig referència a la «masculinitat» o la «feminitat» no designo cap cos sexual en concret. Per altra banda, aquestes contribucions teòriques també apunten la limitació del binomi «home» i «dona», el qual empro en ocasions tot i que no expressa la realitat genèrica de les persones a les quals s'assignen aquestes categories.

L'aprenentatge de les identitats de gènere es fa en diferents moments i mitjançant diferents mètodes. Estudis realitzats en contextos escolars mostren que des de la infància, els nois es desvinculen de la feminitat i basen la construcció de les seves masculinitats sobre el sexisme i l'homofòbia (Pescador, 2004; Martino i Pallotta-Chiarolli, 2006; Sabuco, Sala, Santana i Rebollo, 2013)⁸. Aquestes pràctiques reguladores, que donen coherència a unes determinades identitats de gènere, exerceixen una gran influència en els projectes de vida de les persones a través d'una socialització diferencial per raó de gènere. Els ideals resultants d'aquesta construcció

⁸ “Adolescent boys use sexuality to establish hierarchies by constructing discourses and practices that are heterosexual dominant/gay subordinate. One of the ways, then, to validate masculinity at school is to express and define yourself as heterosexual both by degrading homosexuality and by engaging in heterosexual practices. Moreover, boys who show no interest in girls, who lack social skills to make heterosexual contact, who lack knowledge of the female body, and/or who do not degrade homosexuality are labeled as “fags” and are, therefore, publicly represented as subordinate sexuality and masculinity” (Messerschmidt, 2000: 300-301).

social: atribueixen característiques diferenciades a allò femení –vinculat a la dependència emocional i les cures– i allò masculí –com a oposat a lo femení–; normativitzen les configuracions grupals; afecten la subjectivitat i intersubjectivitat; i perpetuen les desigualtats de gènere (Martínez, Bonilla, Gómez i Bayot, 2008). El desafiament d'aquesta feminitat i masculinitat dominants esdevé complexa en el món educatiu, per les expectatives i prejudicis que funcionen en la construcció del gènere:

La socialització de nois i noies continua sent molt diferent. De les noies s'espera més una atenció especial per tenir cura dels altres i el desig de proximitat amb els altres, i també que siguin vulnerables, dèbils, no agressives, amables, passives, atemorides, dependents i immadures. Dels nois, per contra, s'espera que desitgin ser actius, que s'autoafirmin i que confiïn en ells mateixos, com també que siguin durs, forts, agressius, independents, valents, sexualment actius, racionals i intel·ligents (Martínez, 2003: 10).

En el cas de la joventut de l'Estat espanyol, en els darrers anys ha anat en augment l'acceptació del discurs formal de la igualtat de gènere, al mateix temps que han augmentat els discursos que de forma subjacent són benvolents amb el sexisme o, fins i tot, manifestacions de sexisme hostil: "Los discursos de igualdad formal invisibilizan tanto los efectos del sistema de género como los de la clase social, hecho que resta posibilidad a la potenciación de la acción colectiva" (Martínez, Bonilla, Gómez i Bayot, 2008: 118). Contribucions en l'àmbit de les violències de gènere mostren que la violència continua afectant de manera important la joventut (Carvajal i Vázquez, 2009). Segons Biglia i Jiménez (2015), les violències per preferència sexual estan estrictament relacionades amb la normativitat de gènere i, en particular, amb l'heteronormativitat. Per aquestes autores, això comporta: un increment superior de maltractament envers joves, gran pressió per l'aparença –sobretot per a les educades en el rol femení–, estereotips de gènere en el camp de la sexualitat i la normalització de les violències de gènere en relacions de parella a través de les TIC. Malgrat que entre la joventut les discriminacions són menys explícites, la violència simbòlica persisteix a través de comportaments i actituds en l'àmbit relacional i afectiu (Martínez, Bonilla, Gómez i Bayot, 2008). Els estereotips de gènere que causen el sexisme continuen sent interioritzats durant la infantesa i joventut. En conseqüència, "les persones joves tenen molta dificultat per reconèixer el sexisme en la seva quotidianitat [...] i menys capacitat

per identificar les violències de gènere que les persones adultes” (Biglia i Jiménez, 2015: 32).

Un altre àmbit en què la perspectiva de gènere permet aprofundir en la comprensió d'aspectes clau de la joventut és el temps lliure, ja que es tracta d'un espai que afavoreix la socialització i el desenvolupament del rols socials (Comas, 2000). Tal com sosté Moreno (2015), destinar el temps lliure a l'oci i el lleure representa un canal d'expressió de les identitats de les persones joves, les quals es relacionen i es reafirmen a través d'aquestes activitats culturals i de lleure. No obstant això, hi ha un entramat de factors que condicionen la disponibilitat de temps lliure en disposició personal, és a dir, lliure d'obligacions. Disposar de menys responsabilitats de treball pot estar relacionat amb factors de classe, en canvi, en tot allò relatiu a les responsabilitats familiars tenen un major pes els factors de gènere⁹. Així s'evidencia en l'Enquesta a la Joventut de Catalunya de 2012 –a partir d'ara EJC12–, en què es recull que les persones no emancipades –amb menys responsabilitats– afirmen ser més actives en activitats d'oci que les emancipades. Per Moreno (2015), l'existència de patrons diferenciats entre els i les joves –major proporció d'activitats de grup i culturals en el cas de les joves i major proporció d'activitats digitals entre els joves– es relacionen amb estereotips de gènere. A partir de l'anàlisi de l'EJC12, Moreno sosté que les desigualtats de gènere afecten la presència o absència de responsabilitats laborals i familiars i demostra que això també afecta les transicions de la joventut. Segons aquesta autora, malgrat que existeix igualtat d'oportunitats en la transició educativa, es mantenen desigualtats en les transicions laboral, domèstic i familiar, perquè les joves han d'assumir un cost temporal major al dels joves.

Un altre dels factors que expliquen que, arreu del món, les dones tinguin menys temps lliure és la divisió sexual del treball (Moreno, 2009). La distribució desigual del treball domèstic no només s'imposa a les dones, sinó que es justifica com si fos propi de la

⁹ “Ciertamente, el uso del tiempo es un buen indicador de las desigualdades existentes entre hombres y mujeres a pesar de las distintas realidades socioculturales que ampara la Unión Europea. Aun así, es sabido que no todos los hombres ni mujeres ocupan la misma posición en la estructura social y, por consiguiente, existen diferencias en el interior de ambos colectivos” (Moreno, 2009: 200).

naturalesa i personalitat femenina¹⁰. Aquest tipus de treball inclou tasques de reproducció i provisió de béns materials per al manteniment físic de les persones i tasques de cures de persones en situació de dependència. En el cas de l'Estat espanyol, en els últims trenta anys ha augmentat lleugerament la participació dels homes en el treball domèstic. Tot i això, les recerques realitzades en aquest àmbit mostren que els canvis s'han limitat a les actituds en lloc de comportaments. Segons Moreno, aquests factors també s'han de tenir en compte perquè tenen un pes important en l'emancipació de la joventut: "La emancipación¹¹ como puerta de entrada al mundo adulto también representa la apertura de la brecha de género entre las generaciones de jóvenes actuales" (Moreno, 2009: 200). Malgrat que en els darrers anys ha millorat del nivell educatiu de les joves, això no ha comportat una igualtat d'oportunitats, perquè la persistència de la desigualtat en la distribució del treball domèstic posa límits al canvi generacional (Moreno, 2015). La persistència d'aquesta desigualtat configura obstacles per a l'educació dels i les joves:

Contràriament a l'argument que defensen alguns autors sobre la potencialitat del canvi atribuït a l'augmentat de l'escolarització de les noies (Baudelot i Establet, 1992), les dades de l'EJC12 posen de manifest els límits de la capacitat transformadora d'un sistema educatiu construït sobre un substrat sociocultural on persisteix la divisió sexual del treball (Moreno, 2015: 135).

En síntesi, diverses qüestions clau de la joventut estan fortament influenciades per factors de gènere: identitats, rols, educació, participació, temps lliure, transicions i, fins i tot, l'emancipació. En l'actualitat, les recerques mostren evidències de la pervivència d'estereotips i la reproducció de la violència de gènere, per aquesta raó: "Cal que els estudis sobre gent jove tinguin molt en compte com les diferents estructures de poder (de classe, gènere, sexualitat, ètnica, edat, etc.) interseccionen en cada grup social" (Rodó-de-Zárate, 2013: 139).

¹⁰ "El trabajo doméstico [...] ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres" (Federicci, 2013: 37).

¹¹ Aquesta autora concep l'emancipació d'acord amb el criteri de sortida de la llar d'origen i formació de la pròpia, la qual cosa va més enllà de ser una persona independent econòmicament.

1.2 DEFINICIÓ DE L'ÀMBIT DE LA RECERCA: EL CONCEPTE D'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

1.2.1 LA COMUNITAT EN EL CONTEXT GLOBAL ACTUAL

Abans d'aproximar-me al concepte de «comunitat» i, posteriorment, a l'«educació comunitària» considero necessari fer una referència al context global actual en què es troben immerses les societats europees actuals contemporànies¹². Tal com exposo a continuació, els tres elements definitoris d'aquestes societats són: la diversitat, la globalització i l'individualisme.

Les anàlisis dels canvis més recents de les societats han estat vinculats a l'augment de la diversitat en relació a múltiples factors –classe, capacitat funcional, edat, identitat de gènere, orientació sexual o origen. Això, que ha contribuït a fer més heterogènies les comunitats, ha servit de pretext per justificar desigualtats i fomentar relacions socials basades en la discriminació:

Uno de los problemas alarmantes a los que debemos dar respuesta son las desigualdades sociales. Vivimos en una época convulsa en la que cohabitan comunidades cada vez más heterogéneas, en cuyo seno se gestan discriminaciones hacia algunos grupos de población, se incrementan las desigualdades y surgen graves problemas de convivencia (Biglia i Vergés-Bosch, 2016: 14).

Davant d'això, determinats posicionaments en l'àmbit educatiu argumenten la necessitat de fomentar una educació per a tots i totes, que treballi per a l'equitat i la justícia social. Per a la meua recerca adoptaré un posicionament basat en l'educació inclusiva, la qual assumeix la diversitat i té per finalitat la reducció de l'exclusió i l'augment de la participació de totes les persones (Jiménez i González, 2011). Aquestes qüestions es troben recollides en la Declaració Universal dels Drets Humans (1948), la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials a Salamanca (1994), el Fòrum Mundial sobre l'Educació organitzat per la UNESCO a Dakar (2000), la Conferència Internacional d'Educació a Viena (2008) i en d'altres conferències mundials.

¹² Malgrat que la creixent velocitat, intensitat i importància dels processos d'interdependència transnacional justifica incloure les societats no occidentals en l'anàlisi (Beck, 2002), bona part dels referents bibliogràfics que s'inclouen a continuació se centren en les societats europees.

Per una altra banda, aquestes societats es troben immerses en un context marcat per l'anomenada «globalització»; on els factors globals tenen una forta influència en l'àmbit local. Segons Giddens, aquest concepte fa referència a la “creciente interdependencia entre diferentes pueblos, regiones y países del mundo que se produce a medida que las relaciones sociales y económicas se extienden por la tierra” (2006: 913). Mentre que per alguns autors i autores, la globalització és un fenomen que s'explica per canvis ocorreguts en les últimes dècades, per d'altres respon a processos històrics¹³. No obstant això, la majoria coincideix a reconèixer que amb l'entrada al segle XXI s'han produït un conjunt de canvis en els mercats i les comunicacions globals que han tingut conseqüències polítiques, econòmiques, culturals i socials, fins i tot en l'àmbit de l'acció política col·lectiva (Tarrow, 2009). Tot i que en aquest text no pretenc fer una valoració exhaustiva de les conseqüències de la globalització, vull posar de manifest les qüestions següents:

1. La lliure circulació de capitals i mercaderies no ha anat acompanyada de la lliure circulació de persones (Sassen, 1997).
2. Existeix una tensió política entre “els poders reals que forgen les condicions en què tots nosaltres actuem avui dia [...] i les nostres institucions d'acció política [...] locals” (Bauman, 2007: 96). Per això, la globalització ha vingut acompanyada de conflictes i moviments de resistència (Epstein, Löwy, Panitch, Petras i Wallerstein, 2005).
3. La globalització ha comportat que les cultures hagin esdevingut més complexes: “Most people's cultural experience today can be seen as a complex mixture of interactions between the more (but never purely) 'local' and the more (but never totally) 'global'” (Back et al., 2012:130). En aquest procés d'hibridació, les cultures hegemòniques¹⁴ s'han superposat a les cultures regionals i locals (Mayor, 2000).

¹³ “El capitalismo había sido desde el principio un sistema global. Aunque puede hablarse de un «nuevo estadio de globalización», éste forma parte de un largo proceso histórico inseparable del imperialismo” (Foster, 2004: 49).

¹⁴ “Gramsci's translated writings contain no precise definition of cultural hegemony. What come closest is his often-quoted characterization of hegemony as “the 'spontaneous' consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group; this consent is 'historically' caused by the prestige (and consequent confidence) which the

Per últim, una altra característica que destaco de les societats europees actuals és que es fonamenten sobre processos d'individualització estructural. En aquestes la mutualitat i les comunitats no descansen sobre tradicions sòlidament establertes, sinó en una col·lectivitat conformada per una individualització recíproca (Beck i Beck-Gernsheim, 2003). En conseqüència, l'estructura de la comunitat, del grup i de la identitat perden el seu ciments ontològics. La cerca d'una nou sentit de la cohesió social en aquestes societats ha de partir del reconeixement tant de la individualització com la diversitat (Beck, 2012).

Aquests elements –diversitat, globalització i individualisme– són la causa de fenòmens socials, però, al mateix temps, la conseqüència de processos socials transhistòrics i transnacionals. L'anàlisi d'aquestes qüestions varia segons el posicionament polític i epistèmic. En el meu cas, em baso en les contribucions acadèmiques que prenen en consideració els processos estructurals que se sostenen a través del temps i l'espai. Concretament, els elements presentats estan fortament influenciats per les dinàmiques estructurals del capitalisme i l'heteropatriarcat. Tal com sostenen Martínez Peinado i Vidal Villa (2001), la globalització forma part de la dinàmica estructural capitalista perquè té a veure amb les limitacions inherents d'aquest sistema econòmic-social. Entre d'altres formes, el capitalisme es defineix per ser un sistema que es construeix i se sosté mitjançant la privatització dels béns i els recursos comuns (el treball, la terra, el patrimoni natural, el coneixement, etc.) que es caracteritzen per la gestió col·lectiva i oberta per part de la comunitat. El capitalisme es reproduïx mitjançant un entramat de desigualtats i degut a la seva capacitat de globalitzar l'explotació (Federici, 2011): “El capitalismo, en tanto sistema económico-social, está necesariamente vinculado con el racismo y el sexismo” (Federici, 2010: 32). La construcció del sistema econòmic-social capitalista i patriarcal de les societats europees, també construïdes sobre la base del colonialisme, explica històricament algunes de les seves característiques actuals.

dominant group enjoys because of its position and function in the world of production”. The concept of hegemony [...] allows one to analyze the systemic features of a society characterized by inequalities of power without reducing the society to a system. [...] Whether one imagines hegemony to be relatively open or relatively closed, the essence of the concept is not manipulation but legitimation. The ideas, values and experiences of dominant groups are validated in public discourse” (Lears, 1985: 568-574).

También en el Nuevo Mundo, la caza de brujas constituyó *una estrategia deliberada, utilizada por las autoridades con el objetivo de infundir terror*, destruir la resistencia colectiva, silenciar a comunidades enteras y enfrentar a sus miembros entre sí. *Tambien fue una estrategia de cercamiento* que, según el contexto, podía consistir en cercamientos de tierra, de cuerpos o relaciones sociales. Al igual que en Europa, la caza de brujas fue, sobre todo, un medio de deshumanización y, como tal, la forma paradigmática de represeiión que servía para justificar la esclavitud y el genocidio (Federici, 2010: 289).

D'acord amb això, la fragmentació de les relacions comunitàries de les societats europees actuals està relacionada amb dinàmiques inherents del capitalisme, els valors del qual coincideixen amb la individualització i la competitivitat de la cultura patriarcal (Alba Rico, 2001). Aquest procés provoca ruptures constants dels vincles que necessitem per desenvolupar-nos com a éssers socials. Tal com posen de manifest determinades contribucions feministes, l'abstracció individual, que es dona quan es parla d'una persona aïllada i desconnectada del seu context interpersonal, històric o físic permet concebre els fenòmens socials com a qüestions aïllades desvinculades de les categories de gènere, edat, origen, classe, orientació sexual o capacitat funcional.

La deshumanización es la tendencia a hablar o tratar a las personas como si fueran objetos, sin subjetividad, y no como agentes que desarrollan análisis de su situación y trabajan para resolverla; se les convierte en datos, en no personas, sobre todo a aquellas que se encuentran en las jerarquías sociales más bajas (Blazquez, 2012: 24).

Contràriament, en el meu l'anàlisi, em basaré en l'educació com a pràctica de la llibertat (Freire, 2007), de manera que consideraré a les persones com a subjectes concrets, socials i situats en un context (subjectats); amb necessitats compartides dins dels processos socials en què es produeixen i reproduïxen (Pereda, Prada i Actis, 2003). Tenint en compte tot això, reivindico la perspectiva comunitària en educació com a una estratègia per a revertir les dinàmiques de privatització dels béns comuns i fragmentació dels espais de socialització, que van en contra l'equitat, la justícia social i la inclusió:

Se reivindica la comunidad, como estrategia consciente que puede permitir la potenciación y fortalecimiento de las relaciones sociales como vía para poder hacer emerger nuevas subjetividades y re-construir identidades que han sido invisibilizadas y/o deterioradas (Cortès i Llobet, 2006: 134).

En la mateixa direcció, un gran nombre d'autors/es des de perspectives diverses justifiquen la necessitat que allò local i comunitari sigui el marc de referència en educació perquè és idoni per a la recuperació de l'espai públic, la identitat i la cohesió social (Mayugo, Pérez i Ricart, 2004): "El retorno a la comunidad i lo comunitario, para hacer de ambos un proyecto-trayecto de futuro humanamente estimable, constituye una de las principales salidas de urgencia a la sociedad del riesgo en la que estamos inmersos" (Caride, 2006: 168). Endemés, la comunitat, entesa com a entorn local, es contraposa a les dinàmiques homogeneïtzadores de la globalització que permet mantenir la singularitat. La proximitat converteix la comunitat en un espai de coresponsabilitat i de trobada, que permet tenir referents i sentir-se identificat (Civís i Riera, 2007). Per Llena i Úcar (2006), aquest retorn a la dimensió comunitària també s'explica per la voluntat de reinventar la política municipal en l'àmbit local; és a dir, d'implementar polítiques socials basades en la participació ciutadana i horitzontal.

Estas dinámicas no totalmente controladas por la globalización capitalista y relacionadas con la recomposición de los tejidos sociales, la emergencia de nuevas sociabilidades, asociaciones y movimientos sociales, así como de nuevos modos de entender lo público y la democracia, están reivindicando lo comunitario: incluso, algunos de sus protagonistas reivindican su identificación con lo comunitario como valor alternativo (Torres, 2002: 34).

Malgrat tot, el terme «comunitat» i l'adjectiu «comunitari» tenen definicions són molt diferents segons els diversos autors i perspectives. Tal com argumenta Úcar (2009b), aquesta multiplicitat de definicions està relacionada amb les dues dimensions d'aquests conceptes, la racional i l'emocional. Mentre que la primera fa referència a números, límits o ubicacions, la segona englobaria sentiments, afectes, connexions i sentiments de pertinença. Així, una vegada presentats els motius pels quals adopto la perspectiva comunitària aprofundiré en les definicions de «comunitat» i «comunitari» en què es basa aquesta recerca.

1.2.2 QUÈ ENTENC PER «COMUNITAT»?

Diverses contribucions en l'àmbit de les ciències socials s'han aproximat al concepte de «comunitat» i a allò considerat «comunitari», tal com Torres (2002) explica en la seva una síntesi de les principals contribucions que presento a continuació. Un dels primers autors que destaca és Nisbet (1977), per qui allò «comunitari» està associat al llaços afectius tradicionals –parentesc, proximitat territorial, identitat ètnica o afinitat de conviccions, mentre que els nous vincles de la vida urbana moderna i de l'economia capitalista del segle XIX es basen en acords d'interessos i la utilitat. Tönnies (1987), aprofundeix en aquest concepte mitjançant la identificació de dos tipus ideals: la «comunitat» i la «societat». Per aquest, el primer concepte fa referència a nexes subjectius forts, proximitats, creences i tradicions comunes; mentre que el segon té a veure amb un grau elevat d'individualitat, impersonalitat i contractualisme. Aquest autor considera que aquests conceptes no són inherents a una època o col·lectiu social, de manera que es tracta de vincles que no són excloents empíricament. Per una altra banda, Weber (2014) sosté que no tota participació en allò considerat comú implica comunitat, ja que es requereix un sentit de pertinença basat en l'afecte, l'emoció i la tradició. En canvi, Parsons (1999) afirma que la «comunitat» es constitueix d'una col·lectivitat d'individus que participen en una regió territorial comú. Malgrat els diferents enfocaments sobre el concepte, tant en les anàlisis funcionalistes com les marxistes es va generar un cert consens segons el qual l'avenç del capitalisme i la racionalitat van dissoldre els llaços comunitaris amb l'expansió de: la individualització, la massificació, l'Estat i les relacions contractuals (Torres, 2002).

Per la seva banda, Hillery (1955), citat per Civís i Riera (2007), en una investigació al voltant de 94 definicions del terme «comunitat» va arribar a la conclusió que en 69 d'aquestes definicions hi havia tres àrees de coincidència, les quals recullen els elements clau del concepte: una comunitat geogràfica compartida; relacions i llaços afectius comuns; i pautes específiques d'interacció social. En coherència amb això, Civís i Riera sostenen la idea de comunitat “como una agrupación de personas e instituciones que se inscriben en un territorio y entre las que hay una serie de relaciones e interés en común” (Civís i Riera, 2007: 41). Per aquests autors, el concepte de «comunitat» està fortament relacionat amb el de proximitat i, consegüentment,

amb una inscripció territorial. Tot i que és cert que, tal com explica Bauman (2009), els canvis en els mitjans de comunicació, el transport o la informàtica han debilitat l'adscripció de les comunitats a un determinat territori, cal afirmar que “las coordenadas espacio-temporales, contextuales y medioambientales, siguen desempeñando un papel clave en la explicación y comprensión de la realidades sociales” (Llena i Úcar, 2006: 160). Aquests elements contextuals influeixen en la cohesió i també en el sentiment d'identificació. Com sostenen Essomba i Leiva (2015), per parlar de comunitat, ha d'existir una cert grau d'integració subjectiva en una identitat comunitària compartida, pautes de vinculació mútua i reciprocitat quotidiana, entre d'altres coses. Per altra banda, Marchioni sosté que «comunitat» no només fa referència a la ciutadania, sinó que també engloba a d'altres agents –administracions i recursos tècnics, professionals i científics– i al conjunt de recursos de què disposa. Per aquest autor, la comunitat és “un territorio en el cual vive una determinada población que tienen determinadas demandas y que cuenta con determinados recursos” (Marchioni, 1999: 40).

D'acord amb totes aquestes contribucions, en la meva recerca utilitzo el concepte «comunitat» per fer referència a les relacions i llaços afectius que existeixen en un entorn de proximitat, el qual està definit per diversos elements: territori, població, demandes i recursos. Aquests elements es combinen de forma inextricable, de manera que quan faig ús del concepte no menystinc cap de les dimensions mencionades per Hillery. Tanmateix, en les meves anàlisis faré més èmfasi en la dimensió de les relacions i els llaços afectius comuns, ja que sense aquests es perd la noció de subjecte col·lectiu (Touraine, 2005). Aquest posicionament es basa en els fonaments teòrics que identifica Úcar, segons el qual:

Los sujetos individuales por un lado y el sujeto colectivo que constituye la comunidad por otro, desarrollan unas dinámicas de vida que generan –o pueden generar– su empoderamiento a través de unos procesos de concientización que pueden darse simultáneamente o consecutivamente (Úcar, 2009b: 13).

Així, la comunitat suposa l'existència d'un espai comú, en què existeixen llaços afectius entre les persones i relacions entre els diversos agents que en formen part: “De manera que, la comunitat no és un a priori sinó «un procés de construcció i el seu

producte». El que caracteritza una comunitat és la interacció” (Mayugo, Pérez, Ricart, 2004: 34). No obstant això, aquest èmfasi en les relacions socials pot comportar una limitació a l’hora d’establir les fronteres que permetin la identificació de la «comunitat» com a unitat d’anàlisi. Aquesta mancança té a veure amb la consideració que els límits socials i ecològics de la comunitat poden ser flexibles i difusos (Saraví, 2004).

Per una altra banda, en la literatura relativa a l’àmbit comunitari també hi ha moltes veus que alerten d’utilitzar aquest concepte d’una forma idealitzada (Barbero i Cortès, 2005; Sánchez de Serdio, 2008 i Bauman, 2009). Aquest tipus de concepcions suposadament idíl·liques mitifiquen allò considerat com a «comunitari» i li atribueixen situacions unívocament positives que acaben invisibilitzant les diferències, tensions i conflictes. Això permet que la descripció d’accions i processos de caràcter comunitari es pugui convertir en un instrument que emmascara conflictes i simplifica l’heterogeneïtat. La manca d’inclusió social de les diverses veus de la comunitat en la definició del transcurs d’aquestes accions i processos pot provocar que determinats col·lectius continuïn exclosos i, així, “lo que se impone como necesidad o programa de comunidad es el discurso de los que tienen voz (las clases medias)” (Caride, 2006: 159). Per altra banda, també hi ha el risc de concebre la «comunitat» com a quelcom tècnicament desitjable, però políticament buit, sense que es fomenti la conformació de subjectes col·lectius o contingut social i cultural (Torres, 2002). Així, quan en aquesta recerca faig ús del concepte «comunitat» ho faig amb la voluntat d’abordar la realitat social des de la complexitat, en què existeixen interessos contraposats, i prenent com a marc de referència els processos de construcció de subjectes, la conscienciació i l’apoderament que permeten fomentar (Úcar, 2009b). En el marc de la relació entre comunitats i ciutat:

Demographic fractions of a city population do not constitute communities. Communities are built, imagined and fought for, frequently in struggles for justice and resources against the state. Commonly, such identities rest also on resistance to other forms of dominance in the city, ranging from the spatialisation of capital to the populist will of the people (Keith, 2005: 47).

Tenint en compte tot això, en el subapartat següent desenvoluparé d'altres conceptes associats a la comunitat i justificaré els motius pels quals baso la meua recerca en l'educació comunitària.

1.2.3 EDUCACIÓ COMUNITÀRIA: EDUCACIÓ DES DE LA COMUNITAT, PER A LA COMUNITAT I AMB LA COMUNITAT

En aquest subapartat em centraré en els diversos conceptes associats a la comunitat: «educació comunitària», «acció comunitària», «desenvolupament comunitari» i «desenvolupament cultural comunitari». Per començar la meua exposició, faré explícit l'enfocament que he adoptat en relació a l'educació comunitària –a partir d'ara EC– i la seva definició. Posteriorment, apuntaré alguns conceptes que sovint es troben de forma interrelacionada amb l'EC.

La definició de l'EC en què em baso està estretament relacionada amb el concepte «comunitat». Des del meu punt de vista, d'acord amb diversos autors/es: “la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive” (Longás, Civís i Riera, 2013: 119). A diferència de la «pedagogia comunitària», entesa com la ciència que normativitza, sistematitza i fonamenta l'acció, l'EC fa referència a l'acció educativa directa. A grans trets, parteixo del principi que “l'educació comunitària és aquella fruit d'una acció socioeducativa en xarxa que es dóna *des de* la comunitat, *per a* la comunitat i *amb* la comunitat com a principal protagonista” (Civís, 2005: 51). Per tant, la comunitat és agent educador, subjecte educand i realitat de partida de l'acció educativa. Aquesta acció educativa s'articula a través d'un sistema educatiu en què diversos agents (família, escola, entorns educatius no formals, mitjans de comunicació, etc.) esdevenen coresponsables. Per tant, es fonamenta sobre iniciatives en les quals participen de forma estable diversos agents de la comunitat, encara que sigui amb una intensitat desigual (Civís y Longás, 2015). D'acord amb això, l'EC consisteix a promoure una acció educativa en xarxa que posa la

seva atenció en generar processos de voluntat transformadora¹⁵, partint de les necessitats de la comunitat, on la conscienciació i l'apoderament esdevenen fonamentals (veure subapartat 1.2.4). Aquesta definició es vincula amb la implicació de la ciutadania en un esforç col·lectiu per donar respostes integrals (Subirats, 2009). Endemés, es diferencia d'altres postulats que conceben l'EC com a educació donada des del treball comunitari o com a planificació de posar els centres educatius al servei de la comunitat (Civís, 2005).

L'EC permet fer visible i harmonitzar el paper que desenvolupen els diversos agents que conformen la comunitat perquè parteix de la visió que l'educació ha de ser global, sistèmica, basada en la coresponsabilitat i la inclusió socials. Els principis de l'EC són compartits amb els principis d'allò que Tort i Collet (2017) anomenen la perspectiva escola-família-comunitat i que es resumeixen a continuació¹⁶:

- Tota persona és necessària per a poder educar i a l'hora és necessitada per les altres;
- Els agents de la comunitat no són part del problema educatiu, sinó que formen part de la seva solució;
- L'educació és produïda en xarxa;
- Es parteix de les capacitats i sabers de les persones, no dels seus dèficits;
- La participació i el qüestionament de les relacions de poder tradicionals són la base de l'educació per a l'equitat.

De manera paral·lela, l'EC entesa com a acció educativa i potenciadora de la comunitat, es pot englobar dins de l'acció comunitària –a partir d'ara AC. Llana i Úcar (2006) distingeixen entre AC inespecífica, la qual no es dirigeix a uns objectius comunitaris concrets; i l'AC intencional, que ajuda a enfortir els individus, col·lectius, organitzacions i institucions que configuren la comunitat. Atès el caràcter educatiu d'aquesta recerca, jo l'emmarco en l'AC intencional. Aquests autors identifiquen

¹⁵ Faig ús dels termes «de voluntat transformadora» perquè considero que un procés educatiu no es pot qualificar de «transformador» fins que s'han avaluat les conseqüències que ha tingut sobre les persones, grups i comunitat participants.

¹⁶ El fragment original (Tort i Collet, 2017: 16-17), presenta una perspectiva que se centra en les relacions entre escola, família i comunitat. En el meu text adapto alguns d'aquests principis perquè es puguin incloure altres agents, a banda de les famílies o les escoles.

diverses perspectives dins d'aquest tipus d'AC: l'assistència comunitària, el desenvolupament comunitari, la intervenció comunitària, la intervenció en xarxa, l'animació sociocultural, la planificació i organització de la comunitat, la dinamització comunitària, l'animació comunitària, el desenvolupament local, el suport social i l'ajuda mútua. A més a més, l'AC està relacionada amb la normalització de la vida social, atès que no se centra únicament en les mancances o problemes de la vida quotidiana, sinó que l'AC també està relacionada amb la cultura i la vida sociocultural. D'aquesta forma, l'AC no fa referència a una acció pròpia d'un determinat àmbit d'acció social, ni d'un agent en concret; sinó que es tracta de processos que mantenen una certa relació amb el territori, en què s'impliquen subjectes individuals i col·lectius, que a través de la presa de consciència decideixen millorar les seves condicions de vida (Cortès i Llobet, 2006). De manera que pot ser promoguda per qualsevol agent de la comunitat (veïns/es, mestres, professionals de salut, serveis socials, educadors/es, animadors/es socioculturals, etc.) que tingui la voluntat de treballar conjuntament per a uns objectius col·lectius, com per exemple: la millora de certes condicions de vida de la gent, l'apoderament ciutadà i la inclusió social (Rebollo, Morales i González, 2016).

De entre totes les diverses perspectives d'AC identificades per Llena i Úcar (2006), la que més s'ajusta al plantejament d'aquesta recerca és la perspectiva del desenvolupament comunitari –a partir d'ara DC. D'acord amb aquesta mirada, les necessitats de la comunitat són el punt de partida del DC i aquí, la participació de la població és un element clau per millorar les seves condicions de vida, la qual implica tenir un paper actiu en aquest tipus de processos, juntament amb altres agents de la comunitat. Tot i que es tracta d'un concepte que s'utilitza en diverses disciplines, les definicions de DC són coincidents en aquest punt:

Proceso desarrollado para lograr el bienestar social de la población, con su participación directa y activa en el análisis, en la concienciación y en la resolución de los problemas que afectan la comunidad. Para acceder a dicho bienestar hay que partir de la propia comunidad y de la utilización, la potenciación o la creación de los recursos que ésta dispone (Lillo i Roselló, 2001, citats per Llena i Úcar, 2006: 27).

Segons Ander-Egg (1980), tot i que la cooperació i les pràctiques d'ajuda mútua han existit històricament, no és fins a mitjans del segle XX que es consolida el concepte DC i

es comença a teoritzar sobre aquest. L'any 1956, l'ONU elabora un document anomenat *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos*, en el qual sistematitza les diverses experiències existents i es proposa la primera definició del DC. Aquest document fa èmfasi en la participació de la població, conjuntament amb el govern, per millorar les seves condicions de vida. A partir dels anys seixanta, el conjunt de canvis socials i culturals contribueixen a reconsiderar aquest concepte des de posicions menys paternalistes: "El DC es comença a entendre com a procés transformador en què les comunitats són protagonistes del seu propi canvi" (Civís, 2005: 56). Malgrat que al començament el DC s'aplicava en països empobrits, a partir dels anys 80 se li comença a donar més importància també en l'àmbit europeu. Tant a Catalunya com a l'Estat espanyol hi ha poca tradició de DC. Marchioni (1999), un dels impulsors de DC a l'Estat espanyol, sosté que aquests programes combinen dos plantejaments: per una banda, pretenen fomentar l'eficiència i coordinació dels recursos socials a l'hora d'atendre demandes col·lectives; i per l'altra, busquen promoure accions que millorin la situació econòmica i laboral per evitar processos d'exclusió social. Segons aquest autor, un procés comunitari obté resultats positius quan augmenta el grau d'autonomia de la comunitat i es reforça la seva creativitat i autogestió. És a dir, quan es redueix o s'elimina la dependència d'altres agents, com per exemple, de l'administració o els equips tècnics. No obstant això, autors com Civís (2005) remarquen que el DC no sempre ha consistit a promoure processos emancipadors i de voluntat transformadora, ja que també podem trobar models que plantegen una intervenció tècnica puntual, de caràcter reproductiu i conservador. Per Morata, avui dia els plantejaments emancipadors del DC continuen sent vigents:

L'actual situació d'inestabilitat social i econòmica que viu la nostra societat ha evidenciat l'existència de grans bosses de persones que viuen en situació de marginació o exclusió social. Les polítiques socials han donat resposta a situacions concretes, però no han articulat un teixit social fort que permeti incorporar de manera efectiva la persona exclosa, ni prevenir aquests processos (Morata, 2014: 14).

Aquesta autora argumenta la necessitat de promoure un DC que tingui per finalitat la millora de la qualitat de vida i el benestar subjectiu de les persones i fomenti la cohesió social de la comunitat. Per tal d'aconseguir-ho, considera l'apoderament com a un

element fonamental: “El empoderamiento comunitario supone la realización de acciones colectivas que ayudan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades locales y las conexiones que se establecen entre organizaciones sociales y entre estas y otras instancias o agencias” (Morata, 2014: 18). Aquesta concepció del DC està fortament relacionada amb l’EC, per aquesta raó sovint, el DC “se configura como marco de acción e intervención de la educación comunitaria” (Civís i Riera, 2007: 54).

Finalment, atès el component artístic de l’objecte d’estudi, considero que cal apuntar breument el concepte «desenvolupament cultural comunitari» –a partir d’ara DCC. El concepte DCC prové del terme *community cultural development* que va sorgir entre el 1970 i el 1980 a Austràlia. El DCC naix arran de la necessitat de promoure creacions que no estiguin vinculades a les arts de les elits que, sovint, van de la mà dels artistes que treballaven a títol individual en el marc de la cultura hegemònica i exclouen els col·lectius minoritzats o desfavorits de qualsevol discurs sobre les possibilitats de l’art (Willis, 1998). En resum, es pot definir el DCC de la següent forma:

El desarrollo cultural comunitario es el conjunto de iniciativas llevadas a cabo a partir de la colaboración entre artistas y comunidades locales, con el objetivo de manifestar mediante los lenguajes expresivos del arte y la cultura, identidades, preocupaciones e ideas, mientras se construyen capacidades culturales y se contribuye al cambio social (Casacuberta, 2011: 19).

Els àmbits d’actuació del DCC són diversos, ja que estan relacionats amb les necessitats expressades per la comunitat: inclusió social, apoderament de la comunitat, emancipació, millora de la salut, àmbit rural, violència, discriminació, democràcia cultural, processos democràtics de participació, etc.. A diferència del DC, el DCC utilitza el llenguatge artístic durant el procés comunitari.

El modelo DCC apuesta por una visión democrática de la cultura; si éste busca abrirse a un mayor número de personas no es simplemente porque la cultura sea de todos, sino porque plantea un nuevo modelo de vertebrar la creación, gestión y difusión cultural en el cual el ciudadano@ tenga un papel decisorio (Casacuberta, Rubio, Serra, 2011: 129).

Consegüentment, el DCC fomenta l’expressió de la comunitat i la seva participació activa en l’àmbit cultural. Aquest plantejament el considero d’interès per aquesta recerca perquè hi ha una estreta relació entre nocions bàsiques del DCC, l’EC i l’art. Per

aquesta motiu, alguns autors/es (Palacios, 2009) també fan referència a l'«art comunitari»¹⁷ o «*art based community development*». Per una altra banda, tal com presentaré més endavant, la crítica que el DCC fa a l'art erudit o de masses¹⁸ (Alcántara, 2016) coincideix amb la crítica que en determinades ocasions es fa des de les subcultures del graffiti o l'art urbà.

En síntesi, en aquest subapartat he mostrat que el desenvolupament d'accions i processos de caràcter comunitari té un bagatge històric important. Les contribucions teòriques en aquest àmbit diferencien l'EC, l'AC, el DC i el DCC coincideixen a identificar la comunitat com a marc de referències. Concretament, ubico aquesta recerca en l'EC, la qual té diversos elements compartits amb els altres conceptes. Tenint en compte això, en el subapartat següent aprofundeixo en els elements que considero més fonamentals de l'EC.

1.2.4 ELEMENTS DESTACATS DE L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

En la definició de l'EC presentada he apuntat breument alguns dels elements que considero més destacats: conscienciació, apoderament i treball en xarxa. La identificació d'aquests elements i no uns altres complementa la definició presentada en el subapartat anterior, al mateix temps que també constitueix un posicionament en la recerca. Així, considero que qualificar accions i processos educatius com a EC implica comprometre's amb l'assoliment d'aquests quatre elements:

- Conscienciació: Freire (2009) utilitza aquest concepte en el seu mètode d'alfabetització d'adults. Es tracta d'un procés a través del qual les persones reflexionen i actuen sobre la seva realitat per tal de transformar-la. Aquest

¹⁷ "Si el arte comunitario es algo, es la manifestación de una ideología, [...] una confianza en la relevancia social del arte y en la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural, es decir, trabajar por una cultura más accesible, participativa, descentralizada y que refleje las necesidades y particularidades de las diferentes comunidades" (Palacios, 2009: 199).

¹⁸ Alcántara diferencia entre l'art erudit o culte, art de masses i art popular. Segons l'autor, aquest últim "està íntimament relacionat amb un context social i cultural específic i amb la comunitat on es desenvolupa. [...] L'artista es defineix per la creació d'un producte artístic rellevant per a la comunitat a la qual va dirigida, és a dir, expressa artísticament una idea col·lectiva. [...] La funció social de l'art adquireix importància. [...] La capacitat creativa pertany a la comunitat, a un grup amb visions i talents diferents que comparteixen el mateix context social on viuen les mateixes riqueses i mancances" (Alcántara, 2016: 23).

comprensió es fruit d'una consciència crítica, que s'integra amb la realitat, i que tard o d'hora es correspon amb una acció.

- Apoderament: Fa referència als processos que fomenten dotar-se de poder per millorar les condicions de vida i les relacions que s'estableixen entre agents de la comunitat (Morata, 2014). Aquest concepte està relacionat amb l'organització comunitària i l'enfortiment polític, tant individual com col·lectiu (Úcar et al., 2016). No es tracta d'apoderar les persones,¹⁹ sinó que siguin elles mateixes les que, a través d'un procés de conscienciació, s'apoderin (Úcar, 2009a).
- Treball en xarxa: Consisteix a promoure relacions estables basades en la horitzontalitat, la coresponsabilitat i l'interès comú, de forma alternativa als models organitzatius jeràrquics tradicionals (Civís i Longás, 2015). Aquesta organització reticular és més sostenible i permet promoure processos educatius compartits de manera integral i coherent (Longás, Civís i Riera, 2008).

Per altra banda, per tal que l'EC esdevingui realment inclusiva ha de buscar i adoptar un enfocament que integri les desigualtats múltiples: de gènere, origen, classe, edat, orientació sexual, capacitat funcional²⁰, religió, entre d'altres. Per exemple, segons Marchioni (1999), la inclusió d'aquelles persones que tradicionalment han estat relegades a l'esfera privada-domèstica és una exigència dels processos que es basen en la horitzontalitat i la participació. A més a més, per tal que no es donin discriminacions, també és precís prendre en consideració l'existència estructures de lideratge informal o jerarquies discriminatòries (Biglia i Luna, 2012). Tenint en compte això, els processos d'EC als quals faig referència en aquesta recerca tenen una voluntat de transformació en diversos àmbits: individual –de conscienciació; grupal o «organitzacional»

¹⁹ Comparteixo la reflexió d'Úcar (2009b) que «apoderament» no es correspon precisament amb el terme «empowerment», perquè el primer suggereix prendre quelcom que no és propi. Tanmateix, segons l'Institut d'Estudis Catalans «apoderar» també fa referència a la definició següent: prevenir-se de poder, de forces, de mitjans.

²⁰ “El término “capacitismo” traduce los conceptos anglosajones *ableism* y también *able-bodiedness* y [...] se usa para señalar la formación de estereotipos, actitudes negativas y discriminación hacia aquellas personas que tienen una diversidad funcional [...]. Se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto de las personas” (Platero (2014) citat per Biglia i Jiménez, 2015: 27).

(Zimmerman, 2000) –d’apoderament; i comunitari –de treball en xarxa–, els quals es combinen entre sí. Com d’altres autors/res (Schulz, Israel, Zimmerman i Checkoway, 1995), considero que no es pot parlar d’EC de voluntat transformadora sense prendre en consideració aquests tres àmbits. A més a més, malgrat que aquests tipus de processos tenen una dimensió individual²¹, la seva naturalesa sempre és col·lectiva.

²¹ “Critical consciousness involves identification with a group and a sense of shared fate with that group, a critical analysis of social and economic systems, and a sense of self and collective efficacy to work toward greater equity in those systems. Freire's model places the individual within the context of a group or community as they develop the personal skills and social resources to create change. A combination of action and reflection provide the basis for the empowerment of individuals, organizations and communities” (Schulz, Israel, Zimmerman i Checkoway, 1995: 6).

2. EL GRAFFITI I L'ART URBÀ

2.1 INTRODUCCIÓ AL HIP-HOP I LA SEVA RELACIÓ AMB EL GRAFFITI

Aquesta recerca té per objecte d'estudi el graffiti, la subcultura del graffiti i l'art urbà. Sovint tant el graffiti com l'art urbà s'emmarquen en el moviment cultural del *hip-hop*, fins i tot quan les persones que hi participen tenen altres referències culturals. Per aquest motiu, abans de definir el graffiti i la subcultura del graffiti considero necessari fer una breu introducció al moviment del *hip-hop*.

Els mitjans de comunicació utilitzen freqüentment el terme «*hip-hop*» per referir-se a la música rap o a un tipus de ball específic. Tanmateix, sovint es relaciona amb un moviment més ampli que inclou persones que practiquen allò que dins el *hip-hop* es coneix com «els quatre elements»: escriptors de graffiti, cantants de rap –també anomenades mestres de cerimònies, ballarines de *break dance* –*bboys* i *bgirls*– i discjòqueis²². Així, el *hip-hop* és una “cultura-manera de viure que inclou la música de discjòqueis on s'expressen els mestres de cerimònies (MC), la dansa de carrer, el graffiti, un estil de vestimenta, un llenguatge del carrer” (Calagirou, 2010: 30). La recerca realitzada en aquest àmbit identifica l'emergència d'aquest moviment a mitjan anys setanta a Nova York, concretament al sud del Bronx, però no hi ha consens sobre els seus orígens²³. Els primers anys de la història del *hip-hop* van estar marcats per l'anomenada «crisi urbana» de la dècada de 1960, caracteritzada per revoltes de les minories afectades (persones llatines, afroamericanes i afro-caribenyes), a les quals es negava l'accés a la prosperitat recent (Harvey, 2014). Tal com descriu Chang:

Here was the new math: the South Bronx had lost 600,000 manufacturing jobs; 40 percent of the sector disappeared. [...] The official young unemployment rate hit 60 percent. Youth advocates said that in some neighborhoods the true number was closer to 80 percent. If blues culture had developed under the condition of oppressive, forced labor, hip-hop culture would arise from the conditions of no work (2007: 13).

²² La cançó de “el primer paso” (2002) de Falsa Alarma és un exemple dels molts exemples que es poden trobar d'aquesta concepció del moviment del *hip-hop*.

²³ “There are many competing theories on the origins of hip hop and the Big Bang theory is one of the most dominant (see Chang, 2005). More specifically, the Big Bang theory suggests that hip hop has a singular origin via multiple cultural pathways that all culminate in hip hop being born in New York City. On the other hand, hip hop historians, such as Davey D and others, argue that hip hop has multiple histories and multiple places of origins” (Akorn, 2009: 64).

Durant la dècada dels 80, això es va veure accentuat per les polítiques neoliberals de l'administració de Ronald Reagan, la destrucció de llocs de treball en el sector de la indústria, el deteriorament urbà, la reducció de programes de joventut, la segregació als suburbis, etc.; la qual cosa va provocar l'augment de la pobresa, les desigualtats i la població empresonada (Rose, 1994; Akom, 2009; Jeffries, 2014). Durant les dècades posteriors el *hip-hop* es va assentar en l'imaginari col·lectiu, especialment, a través de pel·lícules que el van exportar arreu, com per exemple: *Wild Style*, *Beat Street* o *Style Wars* (Abarca, 2010b). Les noves tecnologies, les companyies discogràfiques i el consum van afavorir que aquest moviment hagi esdevingut global. Així, els inicis d'aquest moviment va tenir unes dimensions racial, econòmica i urbana destacades, les quals eren fortament hostils pels i per les joves dels barris més empobrits dels EUA²⁴. Avui dia, diversos autors com ara Jeffries sostenen que les expressions culturals del *hip-hop* mantenen una forta relació amb el context més proper perquè és on es materialitzen les múltiples desigualtats.

But contemporary hip-hop street identity is more than mere nostalgia or respect paid to early performances and texts. Hip-hop urbanism is repeatedly reborn because present-day urban residents are still forced to defend themselves from the same economic and social violence visited upon black and Latino Americans during the 1970s and 1980s (2014: 708).

A banda dels factors que van incidir en l'aparició d'aquest moviment cultural hi ha veus que posen en qüestió l'homogeneïtat d'aquest, atès que l'emergència del graffiti va ser prèvia a la del *hip-hop*. En conseqüència, no es pot identificar exactament el graffiti amb el *hip-hop*. Per exemple, les referències musicals dels i les joves dels anys setanta que practicaven graffiti eren diverses i no es limitaven al rap²⁵. En coherència amb això, el *hip-hop*, com a artefacte cultural, hauria estat construït pels mitjans de comunicació, per veus alienes a les subcultures mencionades. Una mostra d'això es pot trobar en un dels articles que va escriure a finals dels anys 70 Richard Goldstein,

²⁴ "Early hip-hop was a direct response to economic violence and neglect. When famed DJ Afrika Bambaataa organized block parties in the South Bronx in the 1970s, his explicit aim was to mediate the antisocial behaviour and violence that sprung up when gang socialization and the illicit economy took hold of blighted city neighbourhoods" (Jeffries, 2014: 707).

²⁵ En una conferència realitzada en les Open Walls Conference a Barcelona (27/10/2015), Jay Edlin, membre històric de la subcultura del graffiti novaiorquesa, va afirmar que als anys setanta ningú escoltava *hip-hop*. Per aquest, la idea que el graffiti és una part del *hip-hop* va ser inventada pels mitjans de comunicació. Segons Jay, el fet que no es pugui definir en termes visuals una dansa demostra que originàriament no hi havia una relació forta entre el graffiti i la del *break dance*.

periodista de *New York Magazine*, en què feia la primera connexió entre el graffiti i la música rap (Rhodes, 1993). Totes aquestes qüestions són d'interès per aquesta recerca perquè atorguen complexitat al *hip-hop*, el qual està conformat per subcultures diverses –entre elles la subcultura del graffiti– que tenen uns orígens compartits.

A pesar de la artificialidad de un vínculo provocado en gran medida por intereses económicos ajenos a las culturas implicadas, el graffiti y el resto de componentes del hip hop no dejaban de ser culturas cercanas en el espacio y el tiempo, producto de un mismo contexto sociocultural, y con importantes conceptos en común. En el citado artículo que en 1980 propuso por primera vez el vínculo entre graffiti y rap, Richard Goldstein justificaba su idea sosteniendo que ambos fenómenos tenían su origen en las mismas condiciones culturales (Abarca, 2010b).

Entre els diversos elements que tenen en comú les diverses subcultures associades al *hip-hop* hi ha: la competitivitat interna com a mecanisme i motor central, la tendència d'adoptar pseudònims o l'apropiació de l'espai públic per a l'expressió artística (Abarca, 2010b). Tenint en compte aquests orígens compartits, en aquesta recerca abordo la subcultura del graffiti de forma independent, de la mateixa manera que fa bona part de la bibliografia d'aquest àmbit (Lachmann, 1988; Carrington, 1989; Austin, 2001; Macdonald, 2001; Harris, 2006; Calogirou, 2010; Abarca, 2011; Waclawek, 2011; Avramidis i Dakopoulou, 2012 i McAuliffe, 2013; Lombard, 2013; Alcántara, 2014; Figueroa, 2014), perquè considero que té una entitat històrica suficient²⁶.

2.2 EL GRAFIT I EL GRAFFITI

El terme «graffiti»²⁷ sovint s'utilitza per fer referència a qualsevol tipus d'inscripció realitzada de forma autònoma en superfícies visibles d'espais urbans –portes, murs, rètols, persianes, vehicles, etc. No obstant això, és important poder diferenciar els diversos tipus d'inscripcions que existeixen perquè aquesta distinció aporta informació sobre la intencionalitat de la persones que les fan i sobre la interacció d'aquestes inscripcions amb l'entorn. Aquestes inscripcions es poden agrupar en diferents tipologies segons el criteri que s'adopti, per exemple segons: contingut, ubicació o

²⁶ "The graffiti movement is a lot like rock 'n' roll in its pre-enlightenment phase. To me, it announces the first genuine teenage street culture since the fifties" (Goldstein, 1980, citat per Austin, 2001: 93).

²⁷ La paraula «graffiti» és el plural de l'italià *graffito*, participi del verb *graffire*, rascar.

autoria. En aquesta recerca, com proposa Abarca (2010a), distingeixo entre «grafit» i «graffiti». Per una banda, el «grafit» fa referència a una marca gràfica i/o textual executada sense autorització i de forma no sistemàtica a l'espai públic, sense utilitzar un codi concret i dirigida al públic general. Per una altra banda, el «graffiti» és una marca gràfica i/o textual executada sistemàticament i sense autorització en l'espai públic, que utilitza un codi concret i es dirigeix a una audiència concreta. Per Abarca aquesta definició del terme «graffiti» engloba tres subtipus d'inscripcions: el graffiti de les bandes de carrer, que l'utilitzen per delimitar el territori; el graffiti dels *hobos*, rodamóns de finals de SXIX dels EUA; i el graffiti novaïorquès, que constitueix una forma de comunicació interna d'una subcultura que s'associa al *hip-hop*. En aquesta recerca empro el terme «graffiti» per fer referència a aquest últim tipus d'inscripcions, que són hereves del graffiti novaïorquès i la seva subcultura.

El principal aspecto de nuestra definición de graffiti radica, por tanto, en el público al que está dirigido. El graffiti utiliza un lenguaje gráfico concreto y un conjunto concreto de símbolos y códigos, y forma parte del folklore de una subcultura determinada (Abarca, 2010a: 239).

Concretament, en aquesta recerca allò d'interès no és només la distinció del tipus d'inscripcions en termes visuals, sinó fer una aproximació antropològica que permeti comprendre tot allò que succeeix al voltant seu: les persones que les practiquen, les relacions que estableixen entre elles i els entorns urbans. És a dir, tot allò relacionat amb la «subcultura del graffiti». Tal com presento en els apartats següents, aquesta subcultura comparteix unes normes, estructures, rols i una terminologia específica:

- Bombardejar (*bombing*): Cobrir completament alguna cosa amb graffiti.
- *Crew*: Grups informals organitzats per persones que practiquen graffiti; es basen en la col·laboració, el suport, la companyonia de les persones que els integren i els atorguen una identitat col·lectiva.
- Escriptor/a (*writer*): Persona que practica graffiti i és membre de la subcultura. Originàriament es feien anomenar escriptors/res perquè escrivien el seu nom arreu.
- Peça (*piece*): La pintura d'una paraula o imatge amb més de dos colors. Abreviatura de *masterpiece*, en català, obra mestra.

- Plantilla (*stencil*): Instrument de dibuix consistent en una peça plana i prima que en resseguir els contorns o buits permet obtenir dibuixos geomètrics, lletres, etc.
- *Tag*: Fa referència al pseudònim de l'escriptor/a i a la signatura realitzada per part d'un membre de la subcultura. L'acció de fer *tags* arreu s'anomena *tagging*.
- *Throw-up o throwies*: La pintura ràpida del *tag* amb l'interior blanc i negre o pocs colors.
- *Toy*: Un escriptor/a jove, sense experiència i considerat artísticament poc competent.
- *Wildstyle*: Un estil de graffiti complex que es caracteritza per l'enclavament angular de lletres.

2.3 L'APARICIÓ DEL GRAFFITI I EL SEU DESENVOLUPAMENT FINS AVUI DIA

Els orígens del graffiti es troben a la dècada dels 60 i principi dels 70 als EUA, quan escriptors/es històriques com Cornbread i Cool Earl, van popularitzar la tradició de la signatura o *tagging* en l'últim terç de la dècada dels 60 a la ciutat de Filadèlfia²⁸ (Chang, 2007). Aquestes pràctiques es situen en un context de canvi econòmic-social i racial a les ciutats:

Tras una etapa de revueltas raciales, con el incremento del paro, el problema de la droga y la violencia de las bandas, se produjo el éxodo de la clase media al extrarradio y la pérdida de más del 13% de su población en los años 70. Eso significaba para los chavales, por de pronto, que había muchos lugares abandonados y espacios libres donde firmar. Lo mismo pasaría después en Nueva York (Figueroa, 2014: 180).

Així, els orígens de la popularització de la inscripció de graffiti va estar fortament relacionada amb l'abandonament urbà de determinats districtes (Austin, 2001; Chang, 2007; Latorre, 2008). Quan aquest fenomen va arribar a la ciutat de Nova York va agafar un gran impuls, especialment en el moment que la signatura de graffiti va prendre el control visual dels trens de metro durant la dècada dels 70 (Wacławek,

²⁸ "También se cita como el más antiguo caso local a Bobby Beck, a finales de los 50 y principios de los 60" (Figueroa, 2014: 180).

2011). A començaments d'aquesta dècada es van fer les primeres exposicions de graffiti en galeries d'art, però no va ser fins una dècada després que les obres dels escriptors/es es van promoure com a una nova tendència artística a Nova York. Tot i això, les persones que van exposar les seves obres de forma continuada en galeries van ser poques, entre les quals destaca: Crash, Daze o Lady Pink. Els mitjans de comunicació de masses van eclipsar aquestes contribucions amb les obres de Jean-Michel Basquiat i Keith Haring, els quals havien fet una transició del graffiti il·legal a la l'art convencional (Wacławek, 2011). Segons McAuliffe, "the absence of a dominant modern art tradition in the 70s opened a space for the consideration of graffiti as a modern art movement related in some ways to neo-dada and pop art traditions" (2012: 202). En algunes ciutats estatunidenques això es va sumar a la tradició importada del fresc polític del muralisme *chicano*, fortament influenciada pels moviments dels drets civils (Latorre, 2008). Posteriorment, entre la dècada dels 80 i els 90, l'estil del graffiti es va desenvolupar exponencialment. Els desafiaments entre *crews* i la competició per captar l'atenció dels i les vianants van afavorir el desenvolupament de nous estils centrats a personalitzar i fer complexes les lletres, per exemple: els *throw-ups* i el *wildstyle*. Durant aquest període, els mitjans de comunicació van tenir un paper determinant en l'expansió del graffiti a diversos països, també a l'Estat espanyol, que perdura avui en dia (Albarca, 2010c; Berti, 2010)²⁹.

A l'Estat espanyol, les primeres mostres de graffiti apareixen al començament dels anys vuitanta i les ciutats on pren més força són: Alacant, Barcelona i Madrid (Berti, 2010). A la ciutat de Madrid varen sorgir dos corrents molt diferents, que van convergir al final d'aquella dècada: el graffiti autòcton madrileny o *graffiti flechero*, liderat per Muelle; i el graffiti de tradició novaïorquesa.

Surgido a partir del graffiti punk, el graffiti autóctono madrileño se desarrolló de forma independiente, sin apenas conocimiento de la existencia del graffiti de Nueva York. Su lenguaje formal, muy diferente al de la tradición neoyorquina, estaba centrado en la firma, concebida como un logotipo que se repite siempre con idéntica forma. [...] La vida del graffiti autóctono

²⁹ "En la escala nacional e internacional, los medios de comunicación especializados han convertido definitivamente lo que fuera un conjunto de escenas locales en una única y gran escena global. Si ya en los noventa los fanzines possibilitaron la interconexión de la cultura a lo largo de Europa, ahora internet la hace llegar a todos los continentes y la homogeiniza hasta el extremo" (Abarca, 2011).

madrileño fue breve. [...] En 1989 el inexorable avance de la cultura neoyorquina estaba haciendo desaparecer la tradición local, y en las dos siguientes décadas solo un puñado de escritores aislados han mantenido la llama (Abarca, 2011).

No va ser fins al 1985 que la presencia del graffiti va esdevenir habitual i es van crear escenes de graffiti en aquestes ciutats. Entre 1985 i 1990, el graffiti era més «artesanal» que en l'actualitat, perquè els escriptors/es utilitzaven esprais domèstics modificats (Berti, 2010). A més a més, la informació era limitada perquè hi havia menys gent que parlés anglès i hi havia poques revistes especialitzades en aquest àmbit. A l'àrea metropolitana de Barcelona, com a la resta de l'Estat espanyol, els primers grups de joves que practiquen el graffiti apareixen a mitjan anys 80. Durant aquests anys, el transport públic va esdevenir el mitjà ideal per difondre el *tag* perquè permetia que les signatures transcendissin el barri. Tal com havia succeït en les estacions de metro de les ciutats dels EUA, la parada de metro de la plaça Universitat de Barcelona, concretament la sortida del carrer Pelai, es va convertir en el punt de reunió i de tot el jovent provinent de diferents barris de la ciutat i l'extraradi. Segons Alcántara, les característiques comunes de les persones que es trobaven en aquests espais eren les següents:

Portaven el símbol d'Àfrica penjat al coll, escoltaven música negra, ballaven *break dance*, cantaven rap i feien graffitis. La seva expressió artística era, en gran mesura, una expressió de malestar social i de trencament amb les normes establertes (2014: 17).

L'efervescència dels anys 90 va situar Barcelona entre les ciutats destacades d'Europa, motiu pel qual artistes de renom internacional, per exemple Banksy, van visitar la ciutat. La situació es va frenar dràsticament el novembre de 2005 amb l'aprovació de l'Ordenança de Civisme a la ciutat. Aquest document conté un capítol anomenat "Degradació Visual de l'Entorn Urbà" (Ajuntament de Barcelona, 2006), el qual penalitza el graffiti i estableix multes que poden assolir els 3.000€. Això va contribuir a concentrar els murals a l'extraradi de Barcelona (Albarrán, 2008). Aquest tipus de polítiques, que s'emmarquen en allò que es coneix com «wars on graffiti» (Dickinson, 2008), van ser adoptades a ciutats d'arreu del món. Aquestes guerres contra el graffiti van comportar un augment de la despesa i l'ús de mètodes més sofisticats per tal

d'eradicar de forma violenta tot allò que indueix a un «desordre» visual, la qual cosa va comportar la militarització dels espais urbans.

The wars on graffiti have helped to prepare the ground for the contemporary militarization of urban space in cities which is being advanced in the name of the 'war on terror'. And the wars on graffiti have subsequently intensified through their articulation with this other war. (Iveson, 2010: 131).

Aquesta persecució legal i la repressió policial³⁰ no són noves en el graffiti, atès que ha sigut un element present en aquesta subcultura des dels seus inicis. L'any 1972, l'alcalde de Nova York John Lindsay va endegar la primera «guerra contra el graffiti», en què va fer una crida a novaïorquesos/es per tal de defensar la ciutat contra els escriptors/es de graffiti, a qui va titllar de «covards insegurs» i va atribuir algun tipus de trastorn mental: "The graffiti movement had been the effect of benign neglect, mass media, and youth rebellion. It would not be long before the most extreme demonstration of the generation's revolutionary new aesthetic provoked the most extreme backlash" (Chang, 2007: 134). En els orígens, aquesta criminalització que van patir els escriptors/es de graffiti va estar relacionada amb factors de classe i raça, tal com sostenen diversos autors: "The idea of graffiti as a «social problem» was the result of a long and sustained history of criminalization around the presence of working-class youth of color within urban settings (Austin, 2001, citat per Latorre, 2008: 102). D'aquesta manera, el graffiti va esdevenir una qüestió d'ordre públic. Segons McAuliffe (2012), això perdura actualment perquè el graffiti, implícitament, estableix un desafiament a les relacions urbanes, com a un acte transgressor contra la propietat. Malgrat que l'acte de pintar graffiti pot no correspondre's amb missatges visualment i políticament intel·ligibles, no manca d'una motivació política. En essència, es tracta d'un acte de reclam de l'espai públic, ja que es basa en fer un ús radicalment diferent de la ciutat. (Menor, 2015).

³⁰ Segons Alcántara (2014) un dels casos repressius més polèmics a la ciutat de Barcelona es va produir l'any 1991, quan antiavalots de la policia nacional van detenir durant més de 72 hores a 13 joves membres del moviment del *hip-hop* acusats de formar part de col·lectius neonazis. Finalment, els i les joves no van ser condemnats.



Figura 2.3 Acceptable – not acceptable. Obra realitzada per Mobstr: <http://www.mobstr.org>

Gairebé cinquanta anys després dels inicis del graffiti, la seva subcultura i tradició visual no només ha sobreviscut, sinó que continuen evolucionant internacionalment. Conseqüentment, avui dia es poden trobar diverses escenes de graffiti arreu del món. Per altra banda, el graffiti ha hagut d'aprendre a conviure amb altres formes artístiques i intervencions visuals autònomes que es realitzen a l'espai públic. Això ha fet que avui també es pugui parlar d'art urbà o «*post-graffiti*» i muralisme de gran format, tal com exposo més endavant (apartat 2.6). No obstant això, l'aparició d'altres tipus d'intervencions visuals a l'espai públic no ha suposat que el graffiti s'hagi deixat endarrere (Waclawek, 2011), ans al contrari. Actualment, els moviments artístics relacionats amb el graffiti gaudeixen de cert reconeixement³¹. Paradoxalment, això coincideix amb nous esforços de criminalització per part de l'administració d'aquelles persones que realitzen intervencions visuals no autoritzades en els espais urbans, especialment de graffiti: "Graffiti and Street art has a complex and ambiguous place in the city. Clearly a duality now exists between 'high' street art and '(un)popular' graffiti" (Evans, 2016: 179).

³¹ Un dels exemples més paradigmàtics en l'àmbit artístic és l'exposició sobre art urbà que va organitzar la Tate Modern de Londres l'any 2008 (Tate Modern, 2008).

2.4 EL GRAFFITI: CULTURA, SUBCULTURA O CONTRACULTURA?

Tal com apuntava anteriorment, l'objecte d'estudi no se centra tan en el graffiti, entès com a una intervenció visual, com en la seva subcultura, la qual incideix en les relacions dels i les membres. Atorgar al graffiti el qualificatiu de «subcultura» és un posicionament que adopto en aquesta recerca, que fonamento en algunes de les contribucions més destacades d'aquest àmbit. D'acord amb això, en aquest apartat justificaré aquesta posició i faré un breu aclariment conceptual dels conceptes: «cultura», «subcultura» i «contracultura».

En primer lloc, en relació amb el concepte de «cultura», Kroeber i Kluckhohn van fer una anàlisi de 160 definicions d'aquest terme provinents de diverses ciències socials. Segons aquests autors:

Culture consists of patterns, explicit and implicit of symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultures systems may, on the one hand, be considered as products of action, and on the other as conditioning elements of further action (Kroeber i Kluckhohn, 1952, citats per Brake, 1985: 2).

Així, la cultura fa referència a valors, normes i béns materials característics d'un determinat grup (Giddens, 2006). En el context de les societats europees actuals, marcades per l'individualisme i travessades per múltiples eixos de desigualtat, allò considerat cultural no és neutral, sinó que té un component polític i històric³². Els elements que componen les cultures són fruit d'interaccions entre persones, grups i comunitats, motiu pel qual es troben immerses en lògiques dinàmiques i canviants (Ricart i Saurí, 2009), de forma resumida es pot afirmar que des de la perspectiva de la recerca: "Necessitem formes d'entendre els processos culturals propis del segle XXI que s'allunyin de les nocions estàtiques, minoritàries i elitistes de la 'cultura' com a elaboració, representació o apreciació d'objectes artístics especials o únics" (Willis, 1998: 98). Aquesta concepció de la cultura té implicacions sobre allò considerat com a

³² "In any complex society culture is divisive merely because the presence of several subcultures indicates a struggle for the legitimacy of different subgroups' behaviour, values and life styles against the context of the dominant culture of the dominant class" (Brake, 1985: 3).

«subcultura». Aquest concepte, utilitzat per primera vegada per Lee (1945), fa referència a la definició següent:

A subdivision of national culture, composed of a combination of factorable social situations such as class status, ethnic background, regional and rural or urban residence, religious affiliation, but forming in their combination a functioning unity which has an integrated impact on the participating individual (Gordon, 1997: 41).

La participació d'una persona en una subcultura particular no s'explica per diversos factors que actuen per separat, sinó que té a veure amb un context en què aquests es combinen: "Subcultures exist where there is some form of organised and recognised constellation of values, behaviour and actions which is responded to as differing from the prevailing sets of norms" (Brake, 1985: 8). Per tant, una subcultura va més enllà de l'anàlisi d'un subgrup d'una societat concreta. Per una altra banda, segons diversos autors/es (Yinger, 1960; Brake, 1985 i Gordon, 1997), des que es va utilitzar el concepte «subcultura» per primera vegada, s'ha emprat de forma poc concreta, en aquest sentit per afirmar que existeix una subcultura, cal justificar-ho empíricament. Tal com presento en l'apartat següent, en el cas del graffiti hi ha diverses recerques que aporten evidències que justifiquen el qualificatiu de «subcultura» (Lachmann, 1988; Macdonald, 2001; Avramidis i Dakopoulou, 2012)³³.

L'existència de subcultures és un element que confirma l'existència de pluralitat cultural en les societats contemporànies. Tant es pot trobar una cultura de masses promoguda per les indústries culturals o *creative industries* (Rauning, 2008), com cultures antagonistes que s'oposen políticament a la cultura hegemònica. Segons Yinger (1960), quan les normes culturals i els valors centrals d'una subcultura s'hi oposen, fet que suposa un conflicte entre ambdues, la subcultura es pot anomenar «contracultura».

I suggest the use of the term contraculture wherever the normative system of a group contains, as a primary element, a theme of conflict with the values of the total society, where personality variables are directly involved in the development and maintenance of the group's values, and wherever its norms can be understood only by reference to the relationships of the group to a surrounding dominant culture (Yinger, 1960: 629).

³³ L'ús d'aquest terme en el cas del graffiti també es podria justificar sobre la base d'indicadors de caràcter estètic (Brake, 1985): imatge o aparença, comportament i argot.

Malgrat que des de la cultura hegemònica tant la contracultura com la subcultura es consideren culturalment desviades, la contracultura es distingeix de la subcultura per la seva oposició política a la cultura hegemònica. No obstant això, en aquesta recerca adopto un altre criteri per identificar una subcultura. Tal com proposo Macdonald (2001), identifico el graffiti com a una subcultura pel seu funcionament intern basat en viure «a banda de». Per tant, la meva posició no es basa en un judici del grau d'oposició política del graffiti respecte la cultura hegemònica³⁴.

'Sub' not in the sense of different from or beneath other groups and cultures, as this would involve outsiders' own value judgements. But 'sub' as in separate from. A subculture may be defined as that which constructs, perceives and portrays itself as standing apart from others as an isolated, defined and bounded group. Definition is thus made possible, but it must come from the members themselves (Macdonald, 2001: 152).

Aquesta posició també l'adopto amb la voluntat de no menystenir la diversitat de posicionaments que existeix dins el graffiti. Tant en els orígens com actualment, hi ha hagut persones membres d'una subcultura que han adoptat els valors de la cultura hegemònica³⁵, tal com il·lustra el comentari següent:

To Hugo Martinez, the sociology student and you gang advocate who in 1972 organized the first graffiti association, United Graffiti Artists, "Graffiti writing is a way of gaining status in a society where to own property is to have identity." Our name was your currency, and you created value by making your mark in the niches or getting into mass production. (Chang, 2007: 118).

Per contra, també hi ha hagut persones que s'hi han oposat fermament³⁶, com per exemple succeeix, en la subcultura de graffiti de São Paulo, també coneguda com subcultura dels/les *pixadores*³⁷. Segons Cripta Djan, un dels seus membres més destacats:

³⁴ "Graffiti is not an act of spite or malice, a 'for hell of it' crime which angry working-class kids use to attack the middle classes at their most vulnerable, that is, through their property. [...] When one looks beneath the surface of this subculture, the so-called 'middle-class' values honoured within 'wider' society are not rejected, they are fully embraced" (Macdonald, 2001: 93).

³⁵ Un exemple paradigmàtic d'aquesta qüestió és el film *Exit Through the Gift Shop* (Cushing, D'Cruz i Gay-Rees i Banksy, 2010).

³⁶ Un exemple que il·lustra aquesta oposició és el documental *Pixadores* (Escandari, 2014).

³⁷ La subcultura dels *pixadores* està constituïda per persones que practiquen el *pixação*. "*Pixação* originated in the 1950s, but took off towards the end of the Brazil's dictatorship" (Schacter, 2013: 114). El *pixação* té algunes particularitats respecte el graffiti. Per exemple, inclou la inscripció d'eslògans polítics i noms de *crews* en edificis alts, als quals els/les *pixadores* ascendeixen a través de tècniques d'escalada lliure. Les inscripcions, anomenades *pixos*, segueixen un alfabet críptic distintiu; són monocromàtiques, majorment negres, i fan ús d'una cal·ligrafia que està composta de línies rectes i vores afilades. Les inscripcions són valorades seguint criteris també presents en el

Today we live in a very capitalist society, where you are “worth” as much you own. It’s just money and material wealth. But in *pixação* you find an inversion of values, you don’t need money to be recognized. All you need is ink to write your name and the will to put it all over the city (Schacter, 2013: 114).

Aquesta diversitat dins la subcultura ha fet que, des dels seus inicis, hi hagi posicions enfrontades en el seu sí davant diversos debats relacionats amb el graffiti. Per exemple, hi ha escriptors/es que consideren Jean-Michel Basquiat i Keith Haring com a referents dins el graffiti, mentre que d’altres critiquen el seu pas de la il·legalitat o la legalitat. Tenint en compte tot això, mitjançant l’ús del qualificatiu «subcultura» no vull reduir la complexitat del graffiti ni jutjar la seva oposició a la cultura hegemònica, sinó emfasitzar un funcionament específic que, com presento en els apartats següents, no es dona en l’art urbà o el muralisme de gran format.

2.5 EL FUNCIONAMENT DE LES SUBCULTURES DEL GRAFFITI

El graffiti, com d’altres formes culturals, ha esdevingut un fenomen complex com a conseqüència de la globalització (Back *et al.*, 2012). En aquest cas, per abordar el graffiti no em referiré a una única «subcultura», ja que aquesta varia segons cada context i dona lloc a diverses «subcultures», que s’entrellacen i fusionen. A grans trets, totes les subcultures del graffiti mantenen una forta relació amb la «subcultura» del graffiti novaïorquesa, de manera que molts dels seus elements estan presents en les diverses subcultures. L’objectiu d’aquest apartat consisteix a exposar els aspectes clau per entendre el funcionament de la subcultura del graffiti novaïorquès, bona part dels quals estan presents en les subcultures del graffiti.

L’ús del terme «subcultura» o «subcultures» el justifico per l’existència de regles «no escrites» que afecten allò que Lachmann (1989) denomina com la «carrera»³⁸ de l’escriptor/a de graffiti.

Most activities in this subculture are regulated by unwritten, but recognized, rules, expectations and ethics, and the progression of a writer’s career is no exception. [...] What may

graffiti: risc, quantitat i visibilitat. Les persones que el practiquen provenen dels districtes més empobrits de São Paulo (Siwi, 2016).

³⁸ En el text original l’autor emprà el terme «*career*», el qual s’associa amb aspectes de l’àmbit professional.

look like evidence of scrawling chaos in its final form on the wall actually belies a deep-rooted sense of order and discipline (Macdonald, 2001: 75).

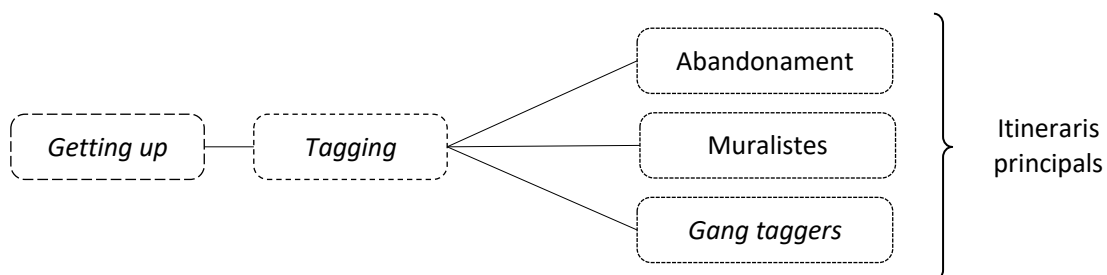
Per la majoria de persones membres de les subcultures del graffiti aquesta carrera s'inicia de forma similar. Habitualment el futur/a membre comença practicant el *tag* en un paper. Quan la persona se sent preparada, realitza el *tag* per primera vegada en una situació de poc risc. En aquest moment, l'orientació de l'activitat deixa l'àmbit privat per esdevenir pública. Posteriorment, la persona realitza de forma no autoritzada innumerables *tags* arreu, cosa que es coneix com *getting up* o reclutament. Així, adopta un pseudònim o *tag* amb el qual serà coneguda pels i les membres de la subcultura. El pseudònim sovint s'escull amb la voluntat de comunicar alguna cosa, motiu pel qual molts *tags* fan referència a nocions de força, poder i control, molts dels quals tenen connotacions masculines (Macdonald, 2001). Per exemple, una de les *crews* amb més recorregut de Catalunya s'anomena *Sexoful*. En altres ocasions les persones simplement adopten una paraula que no té cap significat i que és el resultat arbitrari de la forma de cadascuna de les lletres que la componen. Mentre que la majoria de membres disposa d'un únic pseudònim, les persones més actives en la pràctica de graffiti no autoritzat acostumen a emprar-ne més d'un com a conseqüència de la persecució policial; de manera que si són detingudes només se'ls pot atribuir l'autoria d'una part d'allò que han realitzat. En aquesta fase de *tagging*, el reconeixement s'aconsegueix mitjançant el volum de l'activitat que es realitza en lloc de la qualitat d'aquesta. Les persones busquen fer cada vegada més visible el *tag* arreu, per això utilitzen vehicles –com els vagons de tren–, perquè els permeten transcendir la seva localitat. Com més perill hi ha a l'hora de fer el *tag*, major és reconeixement que s'obté per part de la resta de membres de la subcultura.

Tal com apunten diversos autors/es (Macdonald, 2001 i Waclawek, 2011), el *tagging* no només permet adquirir reconeixement davant d'altres membres de la subcultura, sinó que també és el mitjà a través del qual la persona estableix el *self*³⁹ perquè s'afirma: «jo sóc», «jo existeixo». Concretament, es tracta d'un *self* virtual que es

³⁹ "Una vez que el individuo se hace consciente de sí mismo, de sus relaciones con el proceso social y con los otros participantes en él, podemos decir que posee un yo (*self*) o una personalidad en tanto que se percibe a sí mismo como unidad de acción y organiza su experiencia social en torno a sí como unidad de referencia" (González, T., 2011: 191).

mostra a través de les signatures. Aquest pseudònim ofereix l'oportunitat de deixar de banda el *self* real i adoptar el rol desitjat: "As a virtual being, a writer can transcend their sex, appearance and other physical features and effectively reinvent themselves. This is somewhat similar to Internet users and identity formation in cyberspace" (Bassett, 1997, citat per Macdonald, 2001: 196). Mitjançant el *tag*, els escriptors/es creen una forma d'expressar la seva identitat, però també de comunicar-se virtualment. Aquest tipus de comunicació substitueix la interacció física, cara a cara, i es regeix per uns codis propis que són auto-generats pels i les membres de la subcultura⁴⁰. Segons defineixen Hansen i Flynn (2015), es tracta d'un tipus de comunicació visual asincrònica, però seqüencial.

Posteriorment al *getting up* i a la fase de *tagging*, Lachmann (1989) identifica tres itineraris principals que segueixen la majoria de membres de les subcultures del graffiti:



Esquema 2.5a Elaboració pròpia a partir de la traducció dels conceptes utilitzats per Lachmann (1989)

En primer lloc, hi ha la possibilitat que les persones deixin de practicar graffiti després d'haver assolit un cert reconeixement i estatus. Aquesta decisió també pot estar relacionada amb canvis de la persona: diferents expectatives, situació econòmica o implicacions legals. Aquestes persones esdevenen «veterans/es» que ocupen un lloc elevat dins el pinacle de la jerarquia de la subcultura.

The lack of possibilities for further achievements, beyond becoming king of a line, precludes tagging from becoming a career. In the absence of career opportunities, and under the pressures of competition, all the writers interviewed, unless they became muralists or gang taggers, abandoned active writing within eight months (Lachmann, 1989: 238).

⁴⁰ Per veure alguns exemples d'aquests codis, consulta l'apartat "*Sign language*" (Macdonald, 2001: 204-2013).

En segon lloc, també hi ha persones que deixen de considerar com a importants les recompenses que oferia el *tagging*, però mostren un interès major en la dimensió artística de les intervencions visuals. En conseqüència, aquestes persones inicien itineraris amb finalitats artístiques, tant dins com fora del graffiti. En el cas d'aquelles que segueixen vinculades al graffiti, això fa que les trajectòries es desenvolupin en el marc legalitat (McAuliffe, 2013). A més a més, la realització d'intervencions visuals autoritzades gaudeix de major legitimitat, perdurabilitat i interès per part de la població. En algunes ocasions això està motivat per la possibilitat de percebre una remuneració per practicar graffiti. Per últim, hi ha part de persones que segueixen exclusivament fent *tags*, cosa que és poc habitual. Actualment, considero que aquesta tipificació continua vigent en les subcultures del graffiti, però també té límits si els itineraris s'apliquen de forma excloent; ja que les característiques de la població que practica graffiti s'han diversificat i s'han flexibilitat els itineraris, de manera que resulta més habitual trobar persones que destaquen en el muralisme al mateix temps que segueixen actives en el *tagging*.

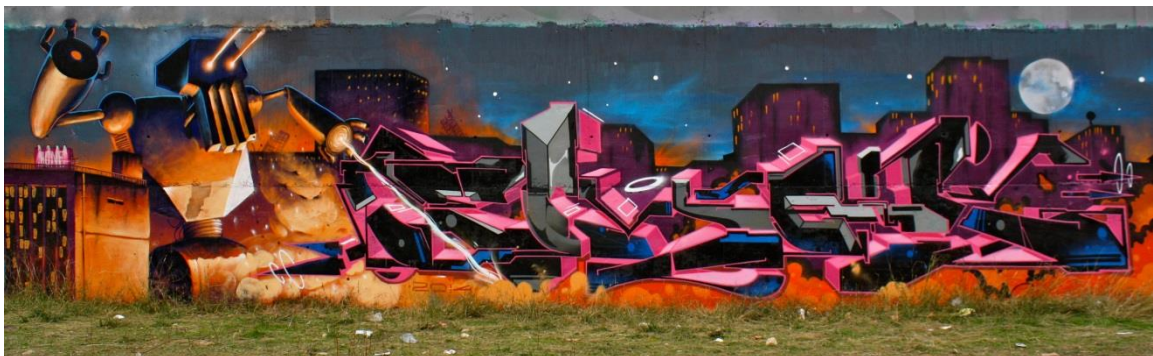
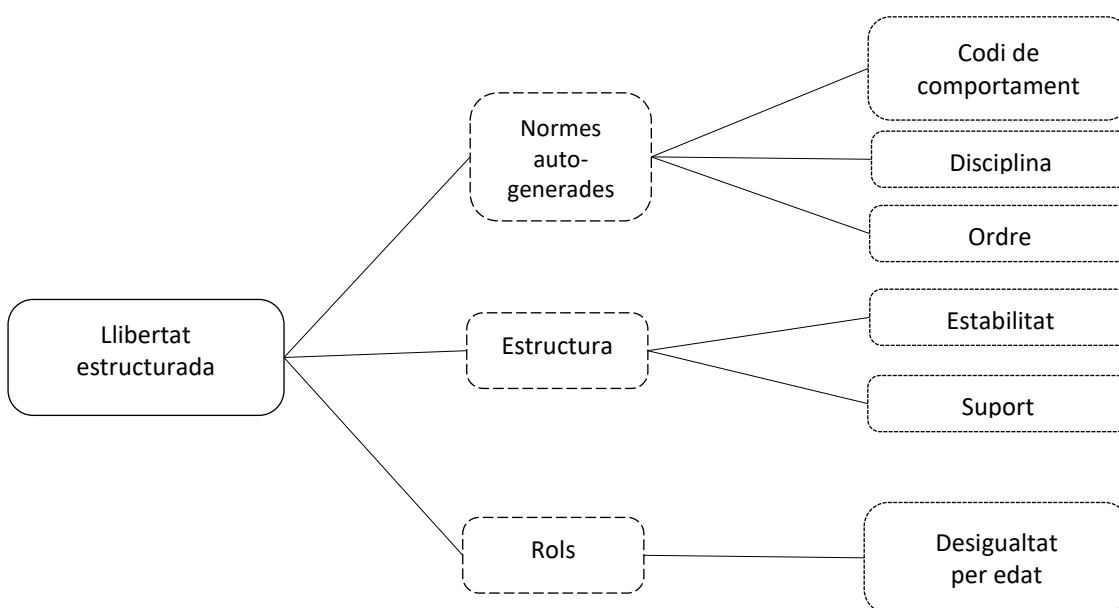


Figura 2.5a Mural de graffiti. Autors: Bone i Emak (<https://www.flickr.com/photos/elemakuno/>).

D'acord amb això, a diferència de la carrera professional que pot fer un treballador/a, la carrera de l'escriptor/a de graffiti acostuma a durar poc. En part, això pot estar relacionat amb el fet que la pràctica de graffiti no autoritzat no atorga beneficis materials. Així, les recompenses que obtenen els i les membres de la subcultura són de caràcter simbòlic: fama, reconeixement i un forta consciència de sí mateixes⁴¹. En el cas dels i les joves, aquestes recompenses, juntament amb l'estatus, tenen un paper molt important. Per tant, la subcultura disposa de recompenses simbòliques que

⁴¹ Traducció del terme «*self-concept*»: "La consciència de sí –diferente de la consciència a secas, de la consciència de los contenidos– es la persona, objeto para sí en virtud de las relaciones con los demás" (Carabaña J. i Espinosa E. L., 1978: 165).

permeten situar les persones dins d'una estructura d'estatus, d'acord amb un criteri intern. Segons Macdonald (2001) el funcionament d'aquestes subcultures es caracteritza per una «llibertat estructurada», *structured freedom* en anglès; que es basa en el foment de l'autonomia al mateix temps que es proveeixen fonts alternatives d'estructura i suport als i les membres (veure esquema 2.5b). Encara que no hi hagi una autoritat designada que exerceixi el control, els escriptors/es s'apropien de les normes i en generen de noves. Això fa que la subcultura mantingui una disciplina pròpia i cert dinamisme.



Esquema 2.5b Elaboració pròpia a partir de de Macdonald (2001)

Les normes, que són auto-generades, ofereixen un codi de comportament, disciplina i ordre als escriptors/es, així per exemple: ratllar, tapar o plagiar l'obra d'algú, són pràctiques considerades poc respectuoses. Per altra banda, l'estructura els dóna estabilitat i suport. A banda d'això, existeixen diferents rols que s'atribueixen segons l'edat. En conseqüència, les persones més joves acostumen a tenir posicions més baixes en la subcultura, malgrat que els i les membres disposen de certa mobilitat. Tots aquests elements configuren una determinada jerarquia, la qual genera desigualtats en les subcultures. Tal com aprofundeixo més endavant (veure apartat 2.8), un dels factors generadors de més desigualtats és el gènere, ja que les subcultures és regeixen per la «masculinitat hegemònica» (Connell, 1997).

Its importance is also reflected in the subculture's hierarchy which ranks writers in these terms; the greater the danger and risk and thus necessary daring and machismo, the greater the respect, the greater the status, the greater the man (Macdonald, 2001: 105).

Una de les estratègies de mobilitat dins la subcultura consisteix a establir relacions mentor/a–aprenent. A través d'aquestes, el/la membre recent inicia un procés d'aprenentatge que, habitualment, es dona en el sí de les *crews*⁴². A banda de transmetre coneixements, habilitats o tècniques, aquest aprenentatge també inclou valors (Avramidis i Dakopoulou, 2012) que es troben propers als que es promouen amb l'educació comunitària: "A crew provides a learning environment that fosters cooperation and communal education among writers" (Wacławek, 2011: 27)

En un altre ordre de coses, un dels debats més recurrents en les subcultures del graffiti té a veure amb la legalitat i la il·legalitat. Mentre que en algunes recerques es fa una distinció clara entre el «graffiti legal» i el «graffiti il·legal», considero més adient emprar els termes «graffiti autoritzat» i «graffiti no autoritzat» perquè considero que aquest tipus dicotomies poden acabar simplificant aquestes subcultures o, encara pitjor, criminalitzant part de les persones membres: "Public discussion of graffiti often distils to a moral politics of the good city versus the bad graffiti vandals" (McAuliffe i Iverson, 2011). Deixant de banda aquest debat, és cert que el graffiti autoritzat i el graffiti no autoritzat es poden valorar amb criteris diferents. En el cas del graffiti autoritzat, com que no vulnera la legalitat, les persones que el practiquen disposen de més temps per realitzar la intervenció visual. Això fa que s'avalui en termes de qualitat –composició, color, estil, etc.– que el seu contingut sigui menys críptic o de codi obert i es consideri un recurs d'expressió que va més enllà del *tag*. En canvi, el graffiti no autoritzat sempre confronta cert risc, ja que és susceptible a la persecució policial, de manera que es percep com a una mostra de coratge. Això fa que hi hagi menys temps per realitzar les intervencions visuals, el contingut de les quals s'acostuma críptic o de codi obert, basat en l'escriptura de lletres.

⁴² Encara que els i les membres de les *crews* en algunes ocasions poden actuar com a membres de bandes, hi ha diferències significatives entre ambdós conceptes. La principal és que les *crews* es guanyen la reputació mitjançant la producció de graffiti. "Crews are about graffiti, plain and simple. Further, a single writer can belong to several crews, whereas membership in a gang is usually individual and lifelong" (Phillips, 1999, citat per Avramidis i Drakopoulou, 2012: 330).

Entre les diferències que es poden identificar entre el graffiti autoritzat i el no autoritzat la que considero més significativa per comprendre les subcultures és la seva cripticitat (veure figura 2.5b). Per diversos autors/es (Macdonald, 2001; Keith, 2005; i McAuliffe, 2012) l'èmfasi en la il·legibilitat de les intervencions visuals és el recurs a través del qual els i les membres de la subcultura aconseguixen un cert distanciament amb les persones alienes a aquestes, ja que no poden entendre-les ni comparteixen la seva experiència. Per tant, la il·legibilitat permet que el graffiti esdevingui un món a banda perquè les parets només s'adrecen a les persones membres. Encara que pugui semblar que cada subcultura és una disgregació d'individus, aquests comparteixen un lligam únic fruit de la consciència simbòlica de pertànyer a alguna cosa que està a banda: "Graffiti, however, can hardly be called «individualistic», given that it comes from a collective sense of belonging among gang members or other urban youth groups" (Latorre, 2008: 257).

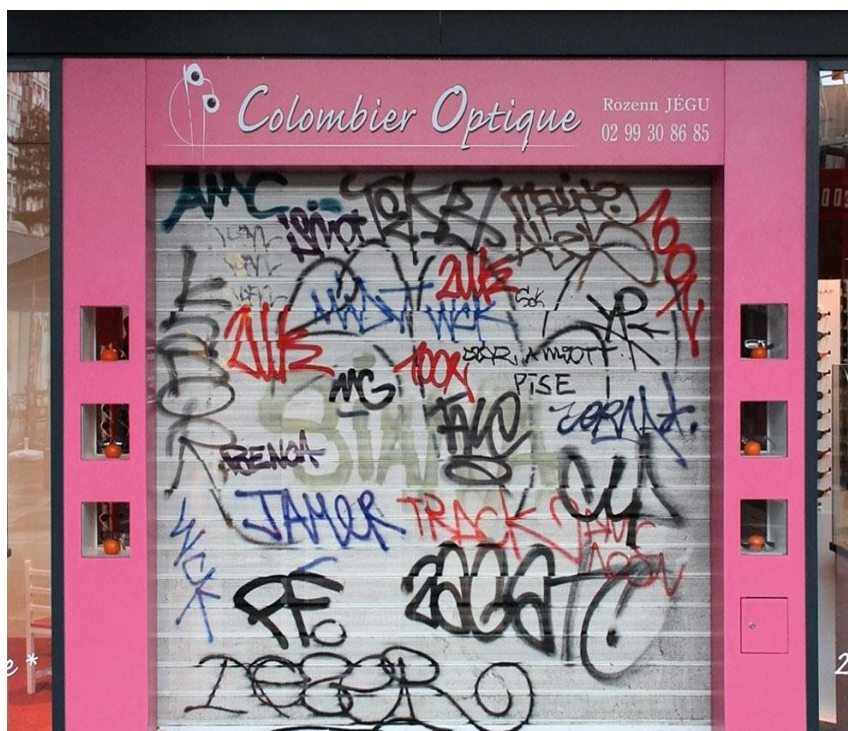




Figura 2.5b Tag Clouds "Colombier Optique". Autor: Mathieu Tremblin

Aquest distanciament es reforça amb la consideració inacceptable del graffiti no autoritzat per part d'algunes persones alienes a les subcultures i constitueix un recurs de poder i control sobre la subcultura per part de les persones que hi participen perquè els permet guanyar el *seu* espai. Per això, algunes persones únicament practiquen graffiti no autoritzat, perquè s'oposen a qualsevol tipus d'ingerència que pugui fer-los perdre aquest control, com per exemple succeeix amb la mercantilització del graffiti. Aquest distanciament constitueix una meta en si mateixa; no està necessàriament «en contra de», sinó «a banda de».

Possession is the prize here, which helps us understand why subcultures tend to be dominated by the young – those who do not own or control anything else. [...] What is hidden from and then rejected by the outside world becomes their loss and an insider's gain. The subculture remains their world – accessible and meaningful to them alone (Macdonald, 2001: 93).

En síntesis, la carrera de l'escriptor/a de graffiti representa una alternativa de desenvolupar-se mitjançant l'ascens en la jerarquia d'aquestes subcultures. Això explica que bona part de les persones que hi participen comencin amb l'ambició d'aconseguir reconeixement i respecte. Malgrat que sovint es qualifica el graffiti com a acte vandàlic, aquest no es pot identificar amb el vandalisme, perquè no respon a una tendència a destruir, per gust pervers, per vana ostentació de força o per ignorància. El temps i esforç que els escriptors/es dediquen al graffiti persegueix una finalitat

coherent, orientada als objectius de participar activament en el seu propi desenvolupament i autonomia. Per últim, vull remarcar que les subcultures del graffiti es troben en constant dinamisme; considerar-les com a estàtiques i els elements descrits com a permanents, limita la comprensió d'aquestes⁴³. D'acord amb això, hi ha qui sosté que avui dia les subcultures del graffiti ja no es poden concebre com a cultures juvenils, il·legals i monolítiques (McAuliffe, 2013).

2.6 EL GRAFFITI I EL POST-GRAFFITI

Avui dia, fer referència únicament al graffiti implica deixar de banda un gran ventall d'intervencions visuals que hi estan relacionades i que es realitzen en els espais urbans. Des que es va popularitzar el graffiti novaïorquès, que va influenciar fortament les subcultures del graffiti arreu del món, es van produir diversos canvis que van donar lloc a moviments culturals diferents. Tots aquests es poden agrupar sota el paraigües d'allò que alguns autors/es anomenen «*post-graffiti*»⁴⁴. La informació que incloc en aquest apartat té la voluntat de comprendre el funcionament d'aquests moviments culturals, més enllà de catalogar aquestes intervencions visuals.

Segons Abarca, “el postgraffiti resulta de la confluència de la tradició artística occidental con cuatro tradiciones de actuación independiente en la calle: el punk, el skate, la contrapublicidad y sobre todo el graffiti” (Abarca, 2010a: 49). Es tracta d'un moviment de moviments, compost per corrents diferents⁴⁵, la qual cosa diversifica el perfil de les persones que hi participen i, en conseqüència, les tècniques que fan servir.

The post-graffiti movement is characterized by wide-ranging stylistic, technical and material innovations, which place less emphasis on lettering with markers and spray-paint and more weight on fashioning varied artistic interventions into the cultural landscape of the city (Wactawek, 2011: 30).

⁴³ “Culture is never static, never singular. The limitations of written narrative, including this one, make it impossible to convey the incredible variations that have created and (re-created) writing as a collective practice among New York City youth took place at diverse locations and at varying rates, and these negotiations continue to the represent moment” (Austin, 2001: 60-61).

⁴⁴ El prefix «post» suggereix una progressió cronològica i un distanciament de la tradició visual i alguns dels principis del graffiti.

⁴⁵ Abarca (2010a) identifica dues corrents dins el post-graffiti: l'icònic i el narratiu. El primer se centra en la propagació de la identitat de la persona mitjançant una imatge senzilla que equival al seu nom. El segon, el narratiu posa més èmfasi en la creació d'un discurs conceptual articulad al voltant del desenvolupament de l'imaginari personal.

Una de les diferències que considero més destacades del graffiti respecte el post-graffiti té a veure amb allò que motiva la propagació de les intervencions visuals, ja que això té implicacions en l'establiment de relacions amb la comunitat.

El escritor/a de graffiti propaga su nombre como parte de un juego competitivo en el que participan el resto de escritores, por el cual alcanza determinada posición jerárquica en función de la intensidad de su campaña. El artista de postgraffiti propaga su identidad para propiciar encuentros con el espectador, con el fin de establecer con él una relación que es el principal aspecto de la experiencia estética del postgraffiti (Abarca, 2010a: 561).

D'acord amb això, en el post-graffiti, el context de la intervenció té un paper més rellevant que en el graffiti i sovint forma part de la intervenció artística (veure figura 2.6a). No es tracta només de buscar espai visibles en què hi hagi risc a l'hora de fer la intervenció, sinó que es busca contextualitzar i fins i tot adaptar les intervencions artístiques, a través de les quals s'estableix un diàleg amb la comunitat. En essència, es tracta d'un moviment diferent a les subcultures del graffiti, malgrat que hi ha persones que realitzen intervencions d'ambdós tipus⁴⁶.



Figura 2.6a. Toro II. Santa Pola. Autor: Sam 3 (www.sam3.es).

⁴⁶ Un exemple d'això és l'escriptor i autor de post-graffiti Kenor (<https://elkenor.com/>).

En la taula següent, en què consten les principals diferències que hi ha entre el graffiti i el post-graffiti, queda recollit aquest debat:

Graffiti	Post-graffiti
Subcultures estructurades	Moviment cultural
Itineraris d'accés homogenis	Itineraris d'accés diversos
Codi tancat	Codi obert
Contingut limitat	Contingut explícit (també polític)
Aerosol i retoladors	Ventall ampli d'eines i materials
Propagació 'per se'	Propagació com a relació
Col·laboració limitada	Col·laboració íntima

Taula 2.6: Elaboració pròpia

Tal com recull la taula anterior (2.6), a diferència de les subcultures del graffiti, les persones que conformen el post-graffiti comparteixen determinades pràctiques artístiques i vivències, però no es regeixen per un conjunt de codis comuns. Per aquest motiu, el post-graffiti no constitueix una vertadera subcultura. Per exemple, en les subcultures del graffiti no es pot escriure mai un nom a sobre d'un altre nom. La ruptura d'aquesta norma es considera una falta de respecte i comporta la destrucció d'una o més obres de qui no ha seguit la norma per part de la persona la inscripció de la qual ha sigut guixada. En canvi, en el post-graffiti existeix una actitud diferent, atès que la superposició d'obres no es percep com a un atac (Abarca, 2010a). A més a més, mentre que en les subcultures del graffiti els escriptors/es s'acostumen a agrupar en *crews*, en el post-graffiti l'organització grupal és menys freqüent. Per altra banda, els escriptors/es de graffiti presenten itineraris d'accés homogenis, ja que la majoria realitzen el seu procés d'aprenentatge a través del *tagging*. Altrament, en el post-graffiti existeix una major diversitat en els itineraris d'accés. Hi ha persones que provenen de les subcultures del graffiti, però que realitzen intervencions que entren un llenguatge visual que va més enllà de les lletres; persones que provenen d'aquestes subcultures i es posicionen en contra dels seus codis estètics i jeràrquics; i persones que no han practicat mai graffiti ni són coneixedores dels seus codis, però volen

experimentar amb la creació d'intervencions visual en espais urbans (Waclawek, 2011). A banda d'això, a diferència del graffiti, les intervencions de post-graffiti utilitzen un codi obert, de manera que són menys críptiques en termes visuals, i inclou missatges explícits, també de contingut polític. Per tant, es dirigeixen al conjunt de la població. Pel que fa a la tècnica emprada, el graffiti es caracteritza per buscar la màxima permanència a través de l'aerosol i els retoladors permanents, els quals estan fortament estigmatitzats. En contraposició, el post-graffiti fa ús tècniques diverses posant menys èmfasi en la permanència, i fins i tot utilitza materials deliberadament transitoris⁴⁷, que gaudeixen d'una major acceptació social, com per exemple: paper, imatge seriada, pintura a l'oli i acrílica, guix, carbó, adhesius, pòsters, *stencils*, mosaics i noves tecnologies. Un altre element diferencial és el tipus de col·laboració que es dona a l'hora de realitzar les intervencions visuals. Encara que en el graffiti les intervencions es realitzen en grup o *crew*, les obres acostumen a ser independents; la col·laboració es limita a coordinar esquemes cromàtics, emprar un fons compartit o executar una obra dissenyada per una de les persones participants. Altrament, en el postgraffiti, la col·laboració és més íntima i les obres en comú són inseparables del conjunt. Per últim, diversos autors/es destaquen que aquestes diferències afavoreixen que hi hagi dinàmiques menys masculinitzades (Ganz, 2006), la qual cosa afavoreix que més diversitat entre les persones que participen en el post-graffiti. En conseqüència, tal com exposo en més endavant (apartat 2.8), el post-graffiti compta amb una major proporció de dones que el graffiti (Macdonald, 2006 i Waclawek, 2011).

Tenint en compte totes aquestes qüestions, en aquesta recerca utilitzo el terme «art urbà», o «*street art*» en anglès⁴⁸, per fer referència al post-graffiti. El motiu principal pel qual faig aquest canvi de conceptual és que «post-graffiti» és un concepte de caràcter tècnic i desconegut les persones participants en la recerca. Endemés, el post-graffiti inclou moviments artístics que resten molt allunyats de les possibilitats

⁴⁷ Un exemple paradigmàtic d'autor de post-graffit que realitza intervencions visuals deliberadament efímeres és Jorge Rodríguez-Gerada (<https://gerada-studio.com/>).

⁴⁸ Tant en català com en castellà la literatura especialitzada empra una traducció no literal del terme «*street art*», ja que la traducció exacte és «art de carrer».

d'aquesta recerca, com per exemple, els murals de gran format⁴⁹. Tal com recull la definició següent, el concepte d'«art urbà» és molt semblant al de «post-graffiti»:

El arte urbano es un heterogéneo conjunto de lenguajes, surgidos del encuentro del arte contemporáneo con la publicidad exterior y con diversas formas de cultura popular, en particular el graffiti. Las actuaciones del artista urbano tampoco están permitidas pero este, a diferencia del practicante del graffiti, no está centrado en obtener el respeto de sus pares, ni utiliza un código especializado. Se dirige al público general, usando muy diversas técnicas. Entre estas predominan las que facilitan la acción más rápida y discreta: plantillas, carteles y pegatinas, materiales heredados del punk y del skate (Abarca, 2012).



Figura 2.6b. Intervenció de Barnbrook, del col·lectiu Brandalism, durant la COP21⁵⁰

A banda d'aquest canvi conceptual, tal com indica el títol de la tesi, la recerca l'emmarca en l'art urbà, la qual cosa constitueix un posicionament. La raó per la qual vaig decidir centrar-me en l'art urbà és la perspectiva comunitària de la recerca, ja que aquest permet atorgar un paper més gran al context de la intervenció visual. A més a més, el seu codi obert facilita incloure persones que poden no conèixer un llenguatge visual determinat i, a més a més, permet utilitzar un ventall de tècniques més ampli.

⁴⁹ Per aprofundir en la diferència entre l'art urbà i els murals de gran format, consulta Abarca (2016). Segons aquest autor, a grans trets, en els murals de gran format es perd la fricció de l'autor/a d'art urbà amb l'entorn, la qual cosa és necessària per obrir un diàleg amb la comunitat. Els murals es fan com a monuments, tenen una dimensió atemporal i atorguen un caràcter passiu a l'espectador, qui passa a ser consumidor dels espais urbans.

⁵⁰ En motiu de la Cimera de París sobre el canvi climàtic, 82 artistes de 19 països diferents del projecte Brandalism van intervenir de forma no autoritzada en més de 600 tanques de publicitat a la ciutat. <http://www.ufunk.net/artistes/brandalism-cop21/>

Tanmateix, vull constatar que aquest posicionament no el faig en oposició al graffiti, el qual habitualment acaba sent exclòs de projectes educatius i culturals. Avui dia és habitual que hi hagi una acceptació selectiva interessada d'obres figuratives d'art urbà (Schacter, 2014), al mateix temps que es rebutja i persegueix el graffiti il·legible. "Clearly a dualit now exists betweek 'high' street art and '(un)popular' graffiti" (Evans, 2016: 179). Lluny d'això, considero que el graffiti i l'art urbà són complementaris. No és pot entendre el segon sense el primer. Per exemple, una de les contribucions més grans de les subcultures del graffiti és haver fomentat l'apropiació visual dels espais urbans per part de la ciutadania com a una forma de participació, i en alguns casos de resistència, en les ciutats. El graffiti, i posteriorment l'art urbà, han fet més accessible la possibilitat de comunicar-se mitjançant la creació d'intervencions visuals en aquestes, de forma semblant a la invitació de l'obra *Untitled* de Rudolf Stingel (1993) (veure assaig 2.6c). Tal com aprofundeixo en l'apartat següent, aquests moviments culturals tenen una dimensió política important, la qual té a veure amb la reivindicació el dret a la ciutat.



Figura 2.6c "Please interact" (2017), un assaig fotogràfic compost per P. Grané. La fotografia de l'esquerra és de Martha Smith, mentre que la de la dreta prové del web: <https://emmatrinidad.wordpress.com/>. En l'assaig contraposo l'obra mencionada de Stingel (1993)⁵¹, exposada al museu de la Tate Modern acompanyada del rètol "please interact", amb una fotografia de l'assalt que l'any 2008 van protagonitzar desenes de *pixadores* a la Bial de São Paulo, part de les quals van acabar detingudes.

⁵¹ "It consists of a wall 5.2 x 9 m in area, entirely covered with orange Savannah custom colour carpeting. Viewers are invited to mould and sculpt the 1.5 cm thick pile of the carpet, facilitating an experience of the work that is both tactile and visual. [...] The interactive quality of the carpet works is integral to the artist's conception of a painting, as he explains in his statement that, '[he allows] painting, but not by [his] assistants who carry out [his] concept but by a public that inscribes its own individual response in a material way into the work' (Tate Modern, s.d.).

2.7 GRAFFITI I ART URBÀ COM A REIVINDICACIÓ DEL DRET A LA CIUTAT

L'«espai», entès com a context físic, social i temporal, és un dels elements més fonamentals del graffiti i l'art urbà, ja que aquests tipus de intervencions visuals busquen comunicar quelcom a través d'aconseguir certa visibilitat, encara que sigui per un període efímer. En els últims anys, han augmentat les recerques que analitzen la importància del graffiti i l'art urbà en la creació i apropiació d'espais urbans (Bengtsen i Arvidsson, 2014; Kuttner, 2014; Schacter, 2014; Evans, 2014 i 2016). Fer-ne una revisió exhaustiva superaria les possibilitats d'aquest apartat, motiu pel qual em limito a destacar determinats aspectes i els poso en relació amb el posicionament que adopto en aquesta recerca.

A l'hora de realitzar intervencions visuals en les ciutats es pot fer ús de superfícies fixes (murs, persianes de comerços, etc.) o superfícies no fixes (vehicles, plafons, caixes, deixalles⁵², etc.), fins i tot es poden realitzar de forma virtual⁵³. En el cas del graffiti i l'art urbà, en la majoria d'ocasions es tracta de superfícies fixes, concretament en murs, a través de les quals les persones estableixen una relació amb els espais⁵⁴ urbans.

I don't really believe in like putting graffiti on canvas or stuff like that . . . it just gives it a different perspective, people start looking at it differently and, I dunno, it just becomes something totally different. It is art blatantly, but it's not meant to be there. I reckon it's meant to be on a train, wall or some surface or another, but not a canvas (Akit) (Macdonald, 2001: 166).

Això està alineat amb el moviment *site-specific* que va emergir simultàniament a la dècades dels anys 60 i 70 en esferes artístiques d'EUA i Europa. Aquest moviment buscava establir una relació inextricable i indivisible entre l'obra, l'espai i requeria de la presència de l'espectador/a (Desai, 2002). Els/les artistes que es comprometien amb aquest tipus d'obres, es resistien a les dinàmiques capitalistes d'intercanviar i fer circular les obres artístiques com a béns de consum. "Site specificity functioned under the assumption that the space in which art resides is neither innocent or devoid of

⁵² Un exemple d'això és l'autor d'art urbà Franciso de Pájaro (<https://www.franciscodepajaro.com>).

⁵³ *Noad* busca combatre la publicitat de les ciutats amb l'art mitjançant la tecnologia (<http://noad-app.com>).

⁵⁴ En aquest apartat parlo d'«espai», «*space*» en anglès, en lloc d'emplaçament, «*place*» en anglès, perquè en les intervencions visuals no només importa la superfície, sinó què succeeix al voltant d'aquesta.

meaning but rather laden with dynamics of signification and, as such, is necessarily complicit with its location” (Latorre, 2008: 15). Dècades després d’aquest moviment, la seva institucionalització i comercialització van capgirar el principi de relació amb l’espai, a través del qual les obres desenvolupaven una crítica a la autonomia històrica d’un objecte artístic. Segons Kwon (2002), això no només té a veure amb les institucions i el mercat, sinó que també va requerir d’un procés de legitimació cultural per part d’artistes. “The art work is newly objectified (and commodified), and site specificity is redescribed as the personal aesthetic choice of an artist’s *stylistic* preference rather than a structural reorganization of aesthetic experience” (Kwon, 2002: 38). De forma similar, les intervencions de graffiti i l’art urbà mantenen aquesta relació inextricable amb l’espai; de manera que esdevenen estratègies d’apropiació d’espais i *place-making*, de forma temporal i sovint no autoritzada. “Street art aids in the creation of city spaces by occupying a physical location in the cityscape and by engaging people in the experience of art” (Waclawek, 2011: 70). Per aquest motiu diversos autors/es relacionen aquest tipus d’intervencions amb l’«art públic», en particular amb l’«art públic independent»⁵⁵. Actualment, diverses de les crítiques que fa Kwon al moviment *site-specific* també es poden extrapolar en el graffiti i l’art urbà, quan es considera aquests subcultures i moviments culturals com a béns de consum (veure figura 2.7a), meres tècniques o quan s’exposen intervencions visuals arrancades del seu context⁵⁶.

⁵⁵ “Actuación artística que tiene lugar en el espacio público por iniciativa exclusiva del artista y de forma libre de control externo alguno, que responde a intereses no comerciales, y cuyos frutos físicos, cuando los hay, son abandonados a su suerte” (Abarca, 2010a: 39).

⁵⁶ Un exemple d’això va ser l’exhibició Street Art - Banksy & Co., en què es va incloure una obra de l’autor d’art urbà Blu arrancada del mur original sense el seu consentiment, però amb el permís de la propietat del mur. Això va motivar que l’autor d’art urbà decidís esborrar tots els seus murals a la ciutat.



Figura 2.7a Consum de graffiti a Brick Lane, Londres (2016), un fotografia digital de Pere Grané.

Aquesta consideració de la dimensió espacial també la trobem en l'«art públic», o «*públic art*» en anglès. Es tracta d'un concepte que fa referència a totes aquelles formes i pràctiques artístiques (murals, projectes comunitaris, memorials, santuaris cívics, arquitectura, escultura i art efímer) dissenyades per ser exposades a l'espai públic, tant interior com exterior (parcs, biblioteques, places, carrers, centres comercials i patis interiors d'edificis), accessibles per a tothom. L'art públic sovint pretén contribuir positivament a l'entorn mitjançant la interacció de l'obra amb l'emplaçament, per tal que millori un context urbà específic. Aquesta definició engloba intervencions artístiques que no necessàriament es basen en l'expressió visual (la dansa, el circ, la música, el teatre o les performances) i també inclou intervencions independents o subversives. A diferència de les intervencions artístiques que es realitzen en galeries formals, en l'art públic la població pot no haver manifestat la voluntat de veure les obres. Segons Waclawek (2011), l'art públic considerat oficial acostuma a aterrar a l'espai públic sense cap consideració de l'entorn. Per això, s'utilitza el terme «*plop' art*» o «*art-in-public-spaces*», «art en espais públics» en

català, per designar aquest tipus d'intervencions artístiques. En contraposició, els projectes «*art-as-public-spaces*», «art com a espais públics» en català, són intervencions més conscients i contextualitzades que busquen una integració amb l'entorn. Per altra banda, també existeix l'«*art-in-public-interest*», «art amb interès públic» en català, que pretén establir un diàleg basat en la col·laboració en lloc de l'elaboració d'un producte tangible. Tot i això, aquest últim tipus d'intervencions artístiques han sigut criticades per haver adoptat actituds paternalistes i pel fet que l'artista o l'entitat promotora sovint tenen l'última paraula en el procés artístic.

Per tal de valorar l'«interès públic» d'una intervenció visual considero important tenir en compte el procés de diàleg amb la comunitat i també les seves conseqüències que té sobre aquesta. D'acord amb això, qualifico d'«interès públic» aquella intervenció visual que no genera dinàmiques de discriminació, independentment de si aquesta es realitza sobre una superfície de propietat pública o privada⁵⁷. En el cas de les intervencions visuals de graffiti, rarament es busca establir un diàleg amb la comunitat perquè, tot i que busquen la màxima visibilitat, únicament van dirigides a aquelles persones que poden descodificar-les⁵⁸. En canvi, en el cas de l'art urbà això resulta més freqüent. En els últims anys, han proliferat les recerques que analitzen l'impacte del graffiti i l'art urbà, bona part de les quals posen en qüestió l'interès públic del graffiti i, especialment, l'art urbà (Abarca, 2009; Menor, 2015; Schacter, 2015; Sorando i Ardura, 2016). Mentre que alguns afirmen que el graffiti i l'art urbà poden ser una via de regeneració econòmica i física d'espais urbans en declivi, altres s'hi oposen amb l'argument que la ciutat creativa, entesa com a mitjà d'acumulació econòmica, provoca gentrificació. D'acord amb aquest segon posicionament, diversos autors/es que han investigat el paper de l'art en els processos de regeneració urbana sostenen que la producció artística, la mercantilització de l'art i les polítiques públiques poden contribuir a la gentrificació (Zukin, 1988; Ley, 1996; Hackworth i Smith, 2001). Tal com apunten Sorando i Ardura (2016), el graffiti i l'art urbà també poden accelerar aquests

⁵⁷ "Graffiti erodes the divisions between public and private space, reclaiming public space for those who primarily inhabit it" (Lombard, 2013: 185). Aquesta reflexió la relaciono amb la noció d'«interès públic» de Bonal (2012), qui l'utilitza en l'àmbit educatiu per afirmar que, a banda de l'escola privada, l'escola pública també pot promoure dinàmiques de discriminació.

⁵⁸ Durant la dècada dels anys 80, diversos escriptors/es de graffiti de Nova York van col·laborar en la realització de murals memorials (Cooper i Sciorra, 1988). No obstant això, aquest tipus d'intervencions no es correspon amb el funcionament descrit anteriorment (apartat 2.5).

processos que acaben afectant negativament les comunitats, especialment els i les veïns/es més precaris. Aquest fenomen és el que aquests autors identifiquen amb el terme «gentrifiiti»: (I) afavoreixen la gentrificació mitjançant la creació de valor cultural que, paradoxalment, és singular per la distància respecte els interessos del sistema capitalista; (II) això acostuma a provocar un efecte crida de classes mitjanes amb major solvència econòmica que el veïnat original; (III) mitjançant la realització d'intervencions que oculten el deteriorament urbà amb la finalitat de fer la perifèria invisible i inaudible per tal que no obstaculitzi el fluxos globals. Un cas paradigmàtic de resistència al gentrifiiti va ser la iniciativa del grup *Appropriate Media* d'esborrar obres de Banksy a Bristol. “En concreto, este movimiento denunciaba que los grafiteros señalan con colores brillantes los barrios deprimidos que están listos para su regeneración y posterior gentrificación. [...] Banksy sería [...] una amenaza de las clases medias, encubierta bajo su mensaje rebelde” (Sorando i Ardura, 2016: 154).

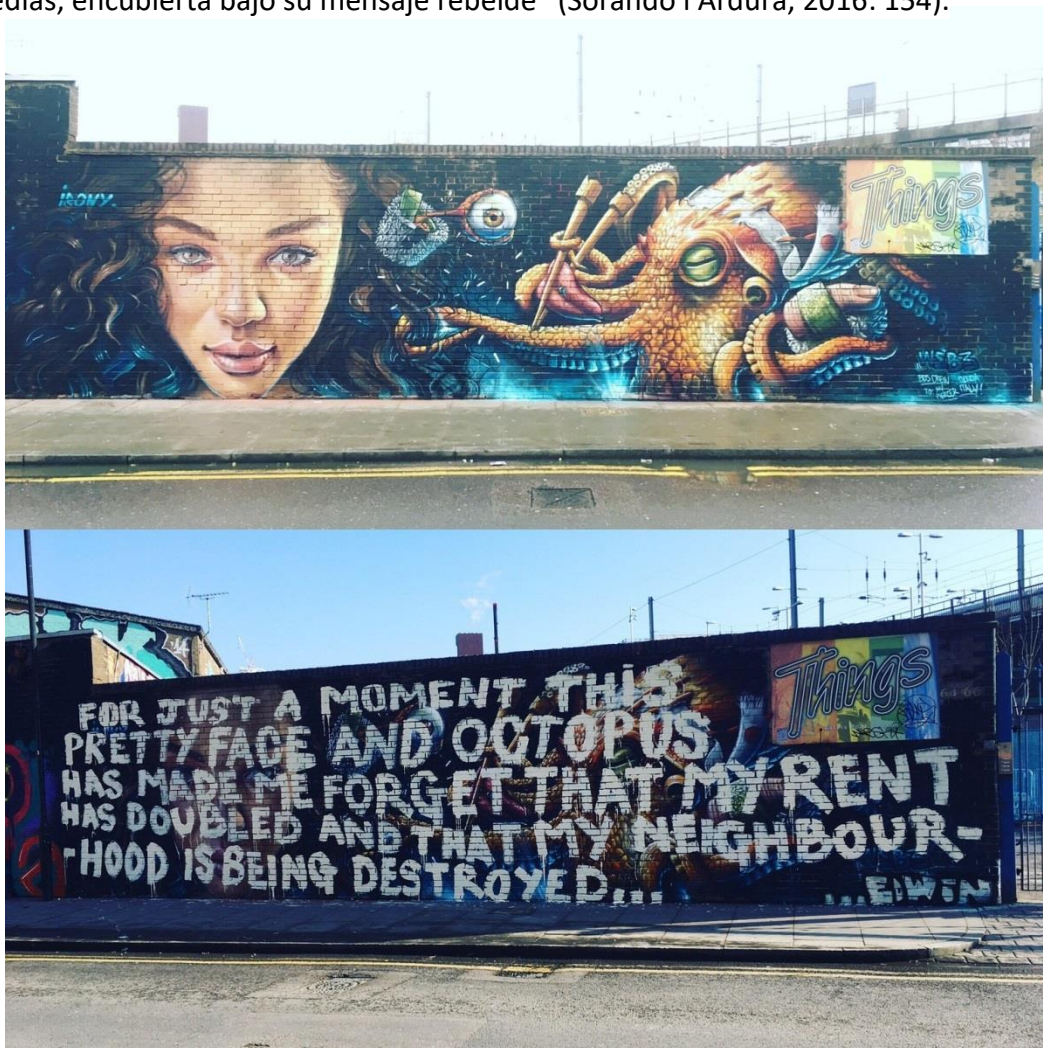


Figura 2.7b Intervenció contra el gentrifiiti a Hackney (2017),
un assaig fotogràfic compost per dues fotografies del següent web: <https://goo.gl/nW6Dcd>

Tal com mostren aquests exemples (veure figura 2.7b), la mateixa manera que succeeix en part de l'art públic, hi ha escriptors/es de graffiti i autors/es d'art urbà que menystenen la comunitat que envolta els espais sobre els quals realitzen les seves intervencions visuals. Fins i tot, hi ha qui ho qualifica de «nou colonialisme»:

Take, as a prime example, the Wynwood Walls project in Miami – probably the most famous and widely imitated of the thousands of street art festivals that exist today. [...] This success has come at the cost of the lives and homes of the local Puerto Rican community. What oldman famously called “gentlefication” is, of course, nothing of the sort. The art of Wynwood is not only superficial – it is a practice of colonisation: artists arrive (responding to the call of capital), ignorant of local circumstances (and too apathetic to enquire), and create a vibrant veneer which removes any trace of the existing communities (Schacter, 2015).

Tenint en compte això, considero que manera de prevenir les conseqüències negatives sobre les comunitats consisteix a fer-les partícip dels processos, de manera que aquestes enfortissin les relacions de les comunitats. Aquesta adopció de la perspectiva comunitària en el graffiti i l'art urbà permetria compartir principis que defineixen l'«art comunitari» de manera que s'influenciessin mútuament, tal com va passar en altres períodes històrics⁵⁹ (Latorre, 2008).

El término «arte comunitario» se asocia a un tipo de prácticas que buscan una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra (Palacios, 2009: 199).

L'art comunitari té una naturalesa vivencial i inclusiva, que contribueix a fomentar: la solidaritat, la construcció de relacions, el suport mutu, la comunicació de preocupacions comunes, la identitat individual i col·lectiva (Lowe, 2000). Un dels exemples més significatius d'art comunitari dut a terme en l'espai públic en col·laboració entre artistes i comunitats locals és el muralisme indígena i *chicano* dels seixanta i els setanta a Califòrnia. Segons Latorre (2008), a través dels murals comunitaris els *chicanos/as* van trobar una eina única per reivindicar la seva agència

⁵⁹ “Muralism and graffiti alike became art forms that functioned as reactions and rebellions against the urban surroundings. The stances of resistance, defiance, and radicalism that defined the early Chicana/o arts movement were indeed partly borrowed from the same postures inherent in graffiti practices. [...] Graffiti writers and muralist both understood that [...] neighborhoods are not simply geographic units, [but] they are also social, emotional, and stylistic environments” (Latorre, 2008: 103).

des del marge, l'auto-representació de la qual es convertia en una forma de descolonització. La naturalesa col·lectiva del muralisme comunitari indígena i *chicano* va implicar un procés de transformació per als artistes i les comunitats, que experimentaven un procés radical de conscienciació (Freire, 2009), en el qual les persones prenen consciència de la seva opressió, però també del seu poder de transformació. Entre altres coses, aquest tipus processos requereixen de mètodes actius, dialògics, i basats en l'esperit crític. No obstant això, vull constatar que el foment de processos basats en l'art comunitari també comporta el risc que aquest tipus d'intervencions visuals acabin sent l'únic tipus institucionalment acceptat i esdevinguin un mitjà de dissuadir escriptors/es de graffiti i artistes d'art urbà, tal com va succeir en els anys 80 (Latorre, 2008).

Totes les qüestions que he tractat en aquest apartat –la major consideració de l'espai en les intervencions visuals, el posicionament per tal que siguin d'interès públic, el foment de l'establiment relacions amb les comunitats i el seu paper actiu– tenen en comú la reivindicació del «dret a la ciutat» (Lefebvre, 1975).

El derecho a la ciudad es por lo tanto mucho más que un derecho de acceso individual o colectivo a los recursos que esta almacena o protege; es un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos. Es, además, un derecho más colectivo que individual, ya que la reivindicación de la ciudad dependen inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización (Harvey, 2014: 20).

Diverses contribucions sociològiques han abordat de quina manera les dinàmiques capitalistes, basades en la maximització perpètua de beneficis, afecten les ciutats (Lefebvre, 1975; Harvey, 1973 i Castells, 1977); i com això incideix negativament en la participació i reproduïx discriminacions i exclusions en l'«espai públic». Des de la democràcia liberal, aquest concepte s'entén com a un espai obert per a tothom, sense exclusions, en el qual tots i totes som iguals independentment de la posició social o la cultura de cadascú. Tanmateix, aquesta noció amaga restriccions en l'accés dels grups més desfavorits de la societat i margina aquelles formes de vida públiques diferents a les dominants. Per tant, allò que defineix la naturalesa de l'espai públic no és de caràcter jurídic, sinó sociològic, en funció de les relacions que s'hi donen. Segons Delgado (2011), aquest concepte s'utilitza per fer referència a diverses qüestions: (I)

espais urbans entesos com a llocs col·lectius; (II) tot allò que no és espai privat –places, carrers, parcs, etc.–; (III) allò que en filosofia política es denomina esfera pública, entesa com a àmbit de deliberació democràtica oberta a totes les persones; o (IV) conjunt d'espais en què hi ha un tipus de vincle social associat a la idea de ciutadania. Concretament, en aquesta recerca em baso en la darrera concepció, però també considero necessari qüestionar la noció unitària de la ciutat i la ciutadania per tal de reconèixer-ne la seva diversitat.

Es necesario desafiar estos conceptos obsoletos e incapaces de dar cuenta de la multiplicidad de caras que tiene la ciudad, planteando nuevos modelos que incorporen todas sus realidades, también la de las mujeres y las diferencias que presentan entre ellas en función de su edad, etnia, clase social, sexualidad o situación profesional (Pérez, 2013: 99).

Avui dia, aquestes relacions estan cada vegada més dividides, fragmentades i són proclius al conflicte (Harvey, 2014). En part, això té a veure amb una tensió estructural entre dues de les principals funcions de l'espai públic: l'estar i el passar; és a dir, els usos de sociabilitat i transitar. Segons Aramburu (2008), les societats europees s'estan decantant a favor del «passar» en lloc de l'«estar». En conseqüència, l'espai públic està perdent la seves funcions de socialització comunitària, la qual cosa provoca un aïllament individualista creixent. La socialització es mercantilitza i privatitza en espais de consum –bars, restaurants, centres comercials, esplais, clubs esportius, etc.– i replega en l'àmbit domèstic, de manera que esdevé menys comunitària i es redueix a espais socialment homogenis (Zegrí, 2014). Això, va en detriment d'aquells col·lectius que no tenen un espai privat en condicions ni mitjans per accedir a espais de sociabilitat privats, per exemple: joves, persones d'origen immigrant, persones sense llar, etc.

Per altra banda, diversos autors/es argumenten que l'espai públic està simbòlica jerarquitzat perquè no s'hi permeten els mateixos usos, relacions socials, ni possibilitats d'apropiació (Tello, 2011). En determinats contextos, representa un risc de ser subjecte de violència, motiu pel qual també pot esdevenir espai d'aïllament o segregació (Saraví, 2004). Per abordar aquesta violència, diverses contribucions consideren imprescindible considerar el pes dels valors patriarcals i heteronormatius que imperen en l'espai públic. Tal com demostren diversos autors/es (Muxí,

Casanovas, Ciocoletto, Fonseca i Gutiérrez, 2011; Baylina, Ortiz i Prats, 2012; Gutiérrez i Ciocoletto, 2012; López, 2015; Rodó-de-Zárate; 2016), aquests condicionen el comportament de les persones, el qual roman subordinat al poder simbòlic masculí. “La ciudad, pues, sus exteriores, quedan contruidos como masculinos, espacios para hombres y las actividades designadas como masculinas” (López, 2015: 226).

La ciudad es el escenario de la vida y en este contexto es importante reconocer que el espacio no es neutro. A través del miedo se condiciona la vida de las mujeres en el espacio público. En función de diversos factores, entre ellos el rol de género que tengamos asignado, variaran las dificultades o facilidades que tengamos en el uso de ese espacio público. La configuración y el diseño de los espacios es el motivo por el cual muchas mujeres limitan su libertad de movimiento, auto-limitan sus salidas de noche, modifican sus recorridos en base a sensaciones de riesgo y, por lo tanto, restringen su uso de la ciudad (Albeniz, Alonso, Ruiz, i Telleria, 2012: 366).

A més a més, diverses contribucions proposen trencar amb el dualisme privat-públic a l'hora de parlar dels espais de les ciutats amb l'argument que tot allò que succeeix en els espais considerats «privats» té una dimensió pública, com per exemple la violència masclista, i que és un mite que l'espai privat de la llar sigui un espai segur (Ortiz, 2014). L'assumpció que només els espais públics poden ser font de drets de ciutadania sovint fa invisibles els abusos de poder que es donen en els espais privats, els quals es despolititzen, malgrat que allò personal també és polític (Pérez, 2013). D'acord amb aquesta crítica, en bona part d'aquesta recerca faig ús del terme «espais urbans», perquè no es pot tractar l'«espai públic» com si fos independent del privat, sinó que cal posar-los en relació en un marc social més ampli (Aramburu, 2008). Tal com he apuntat anteriorment, no considero rellevant si són privats o públics, sinó si són d'interès públic i, en conseqüència, busquen combatre les discriminacions.

A l'Estat espanyol, la voluntat d'imposar uns determinats usos dels espais públics, i en conseqüència de visió de la ciutat, va portar a la promulgació de les ordenances municipals, les quals sancionen diversos actes considerats «incívics». Aquestes ordenances, també mal anomenades «normes de convivència», van anar acompanyades de la narrativa del civisme, que presenta de forma aconflictiva antagonismes crònics com si les institucions i autoritats administratives fossin

realment neutrals (Delgado, 2007). “De esta forma se favorece un tipo de espacio público donde la clase media se encuentre consigo misma en una especie de fantasía urbana dispuesta para individuos responsables y educados, estables y predecibles” (Sorando i Ardura, 2016: 92). Aquesta visió liberal és la que explica la repressió policial contra les persones que fan un ús intensiu i «inadequat» de l’espai públic, que va des de la persecució de la prostitució, el sensellarisme a les subcultures urbanes –graffiti (Dickinson, 2008), *skateboarding* (Borden, 2001), *parkour* (Rawlinson i Guaralda, 2011), etc.– (veure figura 2.7c).



Figura 2.7c Graffiti removal. Autor: Dran.

En síntesi, el graffiti i l’art urbà mantenen una forta relació amb els espais urbans sobre els quals realitzen les intervencions artístiques. Això no és necessàriament positiu, ja que també poden contribuir a la destrucció creativa de les ciutats. Tanmateix, el graffiti⁶⁰ i l’art urbà⁶¹ també poden esdevenir estratègies de resistència i transformació

⁶⁰ “Any individual who picks up a spray can or marker and writes unauthorized graffiti does indeed assert a kind of right to the city in a manner that could be understood as a ‘performance critique’ of the actually-existing city (Borden, 2004; Iveson, 2010). But not all necessarily become parties to a broader, political disagreement about the nature of authority in the city” (Iveson, 2013: 951).

quan: creen una narrativa alternativa de la ciutat, fomenten l'accés a l'espai públic i promouen la creació d'espais comuns de socialització i acció col·lectiva. Tal com he apuntat, l'adopció de la perspectiva comunitària i la incorporació de principis provinents de l'art comunitari poden afavorir la reducció de discriminacions en les comunitats. Ara bé, perquè això sigui possible resulta fonamental incorporar la perspectiva de gènere en l'anàlisi per tal de posar de manifest els biaixos que existeixen en el graffiti i l'art urbà.

2.8 LA MASCULINITAT HEGEMÒNICA EN EL GRAFFITI I LA SEVA PERPETUACIÓ EN L'ART URBÀ

En diversos estudis sociològics en l'àmbit de les subcultures hi ha una invisibilització del paper de les dones, perquè les bona part de les anàlisis no qüestionen per què moltes estan dominades per homes (Williams, 1993; McRobbie i Garber, 1997). "The androcentric yardstick which previously posited the male as 'norm' can be used to explain this oversight in the past" (Macdonald, 2001: 6). En el cas de les subcultures del graffiti, un gran nombre de contribucions constaten una major participació d'homes respecte les dones (Carrington, 1989; Lachmann, 1989; Macdonald, 2001; Ganz, 2006; Weller, 2006; Waclawek, 2011; Lombard, 2013 i 2014), malgrat que les escriptores⁶² hi van participar des dels inicis en les subcultures. Per exemple, entre 2009 i 2015 el 94,04% dels i les joves de 14 a 18 anys denunciats per danys i deslluïments de béns mobles a vagons i estacions de ferrocarrils Catalunya van ser homes (veure Annex V). Aquest biaix de gènere en el graffiti no és exclusiu d'aquest, ja que també existeix en altres subcultures, com per exemple en el *skateboarding* (Pomerantz, Currie i Kelly, 2004) o el *parkour* (Kidder, 2013). Segons Macdonald (2001), les preguntes que han d'orientar aquestes recerques no haurien de centrar-se en preguntar perquè les dones no hi participen, sinó a esbrinar per què els homes s'esforcen tan en fer-ho. En el cas del graffiti, l'autora afirma que el motiu principal és

⁶¹ "Street artists, who largely conceptualize their work as anti-capitalist and anti-establishment expressions of free speech, transform liminal socio-spatial sites into sites of action, communication and beauty" (Waclawek, 2011: 115).

⁶² Algunes de les escriptores de graffiti històriques són Eva62, Barbara62 o Lady Pink.

que les subcultures permeten construir i, al mateix temps, confirmar les masculinitats dels escriptors.

Les recerques en l'àmbit de les masculinitats emergeixen a finals de la dècada dels anys 70 i consideren que la masculinitat no és un objecte aïllat, sinó que forma part d'una estructura major, el gènere, que posseeix un caràcter canviant i històric (Minello, 2002). Segons Connell (1997), la masculinitat existeix en contrast de la femineïtat en aquelles cultures en les quals els homes i les dones són portadors de tipus de caràcter polaritzats. D'acord amb això, la masculinitat i la femineïtat són «projectes de gènere». És a dir, processos de configuració de la pràctica a través del temps, que transformen els seus punts de partida en les estructures de gènere. La masculinitat, com a una configuració pràctica, s'ubica simultàniament en diverses estructures de relació, que poden seguir diferents trajectòries històriques (Connell, 1997 i Connell i Messerschmidt, 2005).

En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen en esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connell, 1997: 36).

Segons Connell, la masculinitat no és única, ni fa referència a un tipus d'home concret, per això utilitzo el terme en plural. Les masculinitats diverses es regeixen per una jerarquia de poder que situa un determinat model al cim que l'autora anomena «masculinitat hegemònica».

Hegemonic masculinity was understood as a pattern of practice (i.e., things done, not just a set of role expectations or an identity) that allowed men's dominance over women to continue. [...] It embodied the currently most honored way of being a man, it required all other men to position themselves in relation to it, and it ideologically legitimated the global subordination of women to men (Connell i Messerschmidt, 2005: 832).

Més concretament, Connell estableix quatre tipologies de masculinitats que es defineixen en funció de les relacions que estableixen entre elles: hegemònica,

còmplice, subordinades, i marginades. La masculinitat hegemònica “és la compresa per aquell grup que lidera la vida social. Tot i que no és fàcil d’assolir, es converteix en un model a seguir i una identitat genèrica a defensar. Tal com el qualificatiu indica, es tracta d’una masculinitat que s’imposa de forma invisible, es considera de «sentit comú» i sempre aconseguix noves formes de mantenir-se en la posició de poder. Per altra banda, les masculinitats còmplices són aquelles que no practiquen els patrons hegemònics en la seva totalitat, però es beneficien del sistema patriarcal i la subordinació de les dones. Com que molts homes no practiquen rigorosament els patrons hegemònics, consideren que no tenen poder perquè no responen a la definició estreta d’aquest tipus de masculinitat. Tanmateix, la posició dominant que ocupen com a grup en la jerarquia fa que mantinguin una relació de complicitat amb el projecte hegemònic. Les masculinitats subordinades fan referència als grups d’homes que pertanyen a la part baixa de la jerarquia i, consegüentment, són exclosos. Per exemple: homes homosexuals o heterossexuals propers a la feminitat. Tal com apuntava anteriorment, l’homofòbia és un principi organitzador de la definició cultural de la masculinitat i va més enllà de la por irracional de ser percebuts com a homosexuals. “Homophobia is the fear that other men will unmask us, emasculate us, reveal to us and the world that we do not measure up, that we are not real man” (Kimmel, 1994: 131). Finalment, les masculinitats marginades són aquelles que es corresponen amb grups ètnicament i socialment exclosos. En aquesta tipologia les relacions de gènere es troben influenciades per altres factors generadors de desigualtats.

Connell assenyala també que aquestes relacions de gènere es troben vinculades i interconnectades amb altres estructures socials, pel que no es pot comprendre el gènere, i en això la masculinitat, sense tenir en compte altres aspectes com la raça, la classe social, la nacionalitat, etc., és a dir, la condició interseccional del gènere (Ponce, 2013: 32).

L’existència d’aquesta jerarquia entre masculinitats genera violència cap aquelles que no es corresponen el model hegemònic. Segons Carballo (2017), avui dia aquest model passa més desapercebut, és més discret i aparentment menys adscrit al masclisme, la qual cosa no significa que sigui més igualitari. Per aquest autor, les recerques en l’àmbit de les masculinitats han contribuït en les anàlisis, però també tenen el risc de

pensar únicament la masculinitat en relació amb ella mateixa, en lloc de posar-la en relació amb allò que no és ella mateixa.

Incluso compartiendo el análisis de Connell, considero que el uso que se ha hecho del mismo y la forma de «pluralizar» la masculinidad nos da algo, pero también nos quita algo. Nos da un análisis más complejo y puede que completo de las formas de encarnar la masculinidad en diferentes hombres, pero nos resta capacidad de entender la masculinidad desde un punto de vista más político y de poder, como un elemento que eliminar (Carballo, 2017: 34).

Tenint en compte això, considero que l'anàlisi de les masculinitats en les subcultures del graffiti i l'art urbà han de permetre aprofundir en el model hegemònic que les vertebrava (Macdonald, 2001) i, sobretot, constatar les discriminacions que genera cap a persones que no responen a aquest model.

El funcionament de les subcultures del graffiti descrit anteriorment (apartat 2.5) té molt a veure amb el model de masculinitat hegemònica descrit. El risc que assumeixen les persones a l'hora de realitzar les seves intervencions visuals els permet aconseguir respecte i estatus en les subcultures. Aquests esforços constitueixen mostres de coratge, valentia i força, les quals mantenen una forta relació amb el model hegemònic. Tot i que això afecta tant homes i dones, no ho fa de la mateixa manera:.

Girls enter this subculture and gain an automatic and tainted set of traditional feminine qualities. These construct her as a timid, delicate little thing with absolutely no fear threshold and a tendency to burst into tears at the slightest hint of danger. She faces a hurdle, then, that boys do not. While they start equipped with the male gender that guarantees their acceptance, girls start with one that must be disguised or rejected [...] Male writers work to prove they are 'men', but female writers must work to prove they are not 'women' (Macdonald, 2001: 130).

Un element imprescindible a l'hora d'entendre aquest funcionament és el paper de la transgressió de la llei i el risc que això comporta. Segons Macdonald, la pràctica del *tagging* i el *bombing* és una manera que tenen les persones que practiquen graffiti de posar-se a prova a si mateixes. En el cas dels homes, això els permet aconseguir una identitat «*hard-(w)on masculinity*» (Flannigan-Saint-Aubin, 1994), la qual es caracteritza per guanyar estatus a través de posar-se a prova constantment. Aquesta masculinitat requereix de suport social i, per tant, d'una acceptació pública. En el cas de les subcultures del graffiti, aquest reconeixement està vinculat al risc que assumeixen

escriptors/es al transgredir la llei. Endemés, en el cas dels i les joves, aquest procés de construcció de les seves identitats aconsegueix les mateixes finalitats que un ritus de pas, perquè els permet negar les debilitats endèmiques de la infància i afirmar la força que requereix l'edat adulta (Macdonald, 2001). Aquest tipus de masculinitat està fortament relacionada amb el model hegemònic (veure figura 2.8a).



Figura 2.8a *Becoming men*. Autora: Martha Cooper

Per altra banda, un altra de les característiques del model hegemònic i que és el motor de les subcultures és la competició. Tal com succeeix en l'àmbit de l'esport⁶³, la competitivitat esdevé una estratègia de configuració de la masculinitat.

Contest/opposition appears to be the masculine modality par excellence and the obvious route to self-identity: I come to know myself only by knowing that something else is not me and is to some extent opposed to or set against me (Flannigan-Saint-Aubin, 1994: 244).

La comparació constant pròpia del model hegemònic converteix el *tagging* i el *bombing* en activitats frenètiques, en les quals les persones competeixen mitjançant la producció constant d'evidències que justifiquen el seu estatus masculí. "The practice of graffiti has long been regarded as «a male-dominated sport». [...] Fierce competition between crews and individual artists is a characteristic cultural trait of street writing, which tends to attract boys more than girls" (Latorre, 2008: 110). Aparentment, aquesta competició entre membres de les subcultures per escalar en la jerarquia es dona en igualtat de condicions. Tanmateix, si les dones evidenciessin que poden fer el mateix que els homes, això aniria en detriment del model hegemònic, ja que les masculinitats s'afirmen en oposició a la feminitat. Per això, les subcultures del graffiti disposen de diversos mecanismes que permeten que la participació de les dones en aquests no esdevingui una amenaça.

1. Essencialització: Sovint els escriptors atribueixen determinades qualitats considerades femenines a les escriptores. Per exemple: tímidesa, delicadesa, no saber controlar la por o plorar en excés, entre d'altres. "*Men set the standards that women must live up to and masculinity remains the yardstick against which women are judged*" (Macdonald, 2001: 131).
2. Estigmatització: Quan les dones accedeixen a la subcultura reben un tracte diferenciat a la resta de membres masculins⁶⁴. Malgrat que en alguns casos les escriptores acaben assolint cert respecte, no gaudeixen d'un reconeixement

⁶³ "El deporte en la escuela es uno de lugares en los que se construye la masculinidad hegemónica. Y esta masculinidad se extiende al deporte de competición" (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006, citat per Hernández, Vidiella, Herraiz, Sancho, 2007: 111).

⁶⁴ "The female writer cannot really win. She must behave like a male writer, yet, when she does, she is still judged harshly for being a woman. Her gender remains highlighted, subjecting her to different treatment and presenting her with different objectives. While the male writer works to earn respect, she works to shatter stereotypes and gain a sense of acceptance" (Macdonald, 2001: 136).

igual perquè no parteixen del mateix punt⁶⁵. En conseqüència, les dones són excloses de la competició que existeix en les subcultures, cosa que els atorga una presència absent.

3. Paternalisme: És habitual que els escriptors adoptin actituds paternalistes vers les escriptores. Per exemple, algunes escriptores critiquen que els deixin els punts més fàcils a l'hora de pintar els trens pel fet de ser dones. Això fa que es redueixi la força competitiva de les dones, mentre que els homes mantenen la seva credibilitat masculina i esdevenen els únics competidors d'aquesta fraternitat grupal.
4. Cosificació: La valorització d'una escriptora es basa majorment en el seu físic, com a «objecte sexual». A més a més, la consideració de la seva activitat sexual pot acabar tenint tant o més pes que les pròpies de les subcultures. Així, en el cas de les dones s'emfatitzen els atributs passius, lligats al físic, en lloc dels atributs actius, associats a les intervencions al carrer.

Aquests mecanismes busquen emfatitzar els atributs que no són considerats prou masculins abans que qualsevol característica. Mitjançant la consideració de la dona com a un «altre», considerat no masculí, es desactiva el desafiament que aquestes representen en la competició. Aquest és el mateix motiu pel qual també comportaments homòfobs⁶⁶ en les subcultures. Segons McRobbie (1980), l'homofòbia i les pressions heteronormatives són un element recurrent en les subcultures, per exemple en el *skateboarding*⁶⁷. Tanmateix, la literatura sobre aquesta qüestió s'ha centrat més en els graffits homòfobs (Stocker, Dutcher, Hargrove, i Cook, 1972; Schreer i Strichartz, 1997; i Leong, 2015) que en les dinàmiques homòfobes dins les subcultures del graffiti.

⁶⁵ "Shortcuts, in the graffiti world, neither guarantee nor sustain recognition" (Wacławek, 2011: 27).

⁶⁶ "Homophobia is intimately interwoven with both sexism and racism. The fear [...] that others perceive us as homosexual propels men to enact all manner of exaggerated masculine behaviours and attitudes to make sure that no one could possibly get the wrong idea about us. [...] Woman and gay men become the «other» against which heterosexual men project their identities. [...] So manhood is only possible for a distinct minority, and the definition has been constructed to prevent the others from achieving it" (Kimmel, 1994: 216).

⁶⁷ "Un ideal de superioritat masculina sura sobre l'*skateboarding*, fet que implica que la seva creació de la identitat es basi en l'exclusió a través de la construcció de l'alteritat, tant de forma misògina com homòfoba" (Rodó-de-Zárate, 2013: 134).

Aquestes estratègies d'exclusió d'aquelles persones que no responen al model hegemònic provoquen la seva discriminació i, consegüentment, desigualtat entre els i les membres. Això comporta un conjunt de conseqüències que invaliden els arguments que justifiquen l'absència de dones en termes de manca de qualitats⁶⁸. En primer lloc, el predomini d'homes en les subcultures condiciona negativament la presència de dones, ja que sovint aquestes busquen altres espais on negociar les seves identitats, tant sexual com de gènere. "Girls negotiate a different leisure space and different personal spaces from those inhabited by boys. The in turn offer them different possibilities for 'resistance', if indeed that is the right word to use" (McRobbie i Garber, 1997: 120). A més a més, un funcionament que celebra el tipus de masculinitat hegemònica fa que això resulti menys interessant per qualsevol persona que no s'hi identifiqui. "Boys may therefore get something out of graffiti that girls do not; namely, a relevant and meaningful identity. In which case, girls may be brave enough, but not sufficiently interested" (Macdonald, 2001: 100). Davant d'això, les dones que decideixen participar en aquestes subcultures desenvolupen un conjunt d'estratègies per resistir de forma col·lectiva.

Because of their gendered experiences of urban spaces and graffiti culture, female writers have developed a number of strategies of resistance and negotiation. These often involve relationships with other female writers. Some of the forms of resistance developed by female writers revolve around safety, while others are more strategic such as all-female graffiti crews and female graffiti jams (Lombard, 2014: 24).

Tanmateix, seria reduccionista afirmar que tots els homes que participen en les subcultures del graffiti responen a masculinitats hegemòniques o còmplices, ja que també n'hi ha de subordinades i marginades. Tal com sosté Lombard (2013), les anàlisis de les masculinitats en aquestes subcultures s'han d'abordar des de la complexitat, en lloc de considerar els homes com si fossin robots que adopten una tipus de masculinitat de forma mecànica. "These are not roles confined to a metal straightjacket, an unyielding and mechanical masculinity, but one that allows men the complexities of the experiences and rituals they face everyday" (Lombard, 2013: 189). L'autor remarca que en el graffiti també hi ha homes que oposen resistència al model

⁶⁸ Segons Pink, una de les escriptores històriques del graffiti novaiorquès, l'escassetat de dones en les subcultures es justifica pel següent argument: "Basically it's men's work.[...] It just takes some qualities and girls are just way too feminine and the don't have nearly as much guts to do such daring things like that" (Macdonald, 2001: 100).

hegemònic, de manera que també cal parlar de masculinitats subordinades que es relacionen de forma diferent amb la feminitat. Aquesta constatació, la qual no refuta l'existència d'un model hegemònic descrit, suggereix la necessitat d'aprofundir en l'anàlisi de les masculinitats no hegemòniques i emfasitza el caràcter canviant del model dominant.

Hegemonic masculinity constructs the subordinate masculinity of the graffiti writer as dangerous within the public sphere, who in turn subordinate females by also relegating them to the private. [...] Graffiti(ed) masculinities are often composed of seemingly disparate and complex components that are arranged to produce masculinities that subvert as well as conform to dominant, hegemonic notions of masculinity (Lombard, 2013: 187-188).

Tenint en compte la recerca realitzada en les subcultures del graffiti, puc afirmar que "street writing has emerged as a cultural practice that is particularly hostile to women" (Latorre, 2008: 110-111). Tanmateix, ens hem de preguntar quines d'aquestes qüestions continuen vigents avui dia? Tal com apuntava anteriorment (veure taula 2.6), el perfil de les persones que practiquen l'art urbà és més divers i hi ha itineraris d'accés diferents. A més a més, el major èmfasi de la dimensió comunicativa de les intervencions visuals amb la voluntat d'establir relacions amb la comunitat també canvia el criteri d'atorgar estatus entre les persones participants.

Of all the branches of art, graffiti writing is perhaps the most male dominated. Let's face it: hanging around in dark subways at night, climbing over barbed wire and running from the police are all primarily male activities; perhaps this is not so surprising. But artistic creativity knows no gender boundaries, and nor does the thrill of seeing your work in the most public gallery of them all – the street. As street art evolves and diversifies, so the female presence grows (Adeline, s.d: 48).

Així, la major diversitat de les persones que participen en l'art urbà s'explica pel fet que aquest no es regeix per les mateixes jerarquies i normes de la subcultura del graffiti. Per Ganz (2006), això està relacionat amb l'existència de dinàmiques menys competitives, basades en l'expressió artística.

En ciertos aspectos, el arte urbano parece más abierto y tolerante con las mujeres. No suscita casi ninguno de los "obstáculos masculinos" que se asocian al movimiento graffiti y las mujeres suelen estar mejor consideradas y recibir apoyo. [...] Tal vez se deba a que el arte urbano es

una forma de expresión artística en la que los hombres no sienten la necesidad de afirmar tanto su masculinidad y no se considera que la mujeres sean 'la competencia' (Ganz, 2006: 11).

Aquesta major participació de les dones també està relacionada amb l'ús d'un ventall més ampli de tècniques, atès que es diversifiquen els graus de participació i es redueixen alguns dels riscos (Macdonald, 2006). Tot i aquests canvis, diverses autores sostenen que alguns dels mecanismes patriarcals del graffiti continuen presents en l'art urbà. "As graffiti evolved into street art, [...] so did its expressions of rugged individualism and daring, macho spontaneity" (Recinos, 2015). Segons aquestes, s'ha d'anar més enllà de consideració la mera representació o participació de les dones i analitzar l'art urbà des d'una perspectiva més àmplia.

En l'art urbà, tal com succeeix en el graffiti, un dels mecanismes que agreugen les desigualtats de gènere és l'estigmatització. Aquest mecanisme consisteix a tractar de forma diferenciada les autores d'art urbà, de tal manera que les seves intervencions artístiques sempre són avaluades en termes de gènere, fins i tot en els articles especialitzats⁶⁹. Això, desposseeix a les dones del control en la definició de les seves narratives i perpetua la superioritat masculina (Caldwell, 2015). Un altre dels mecanismes és l'essencialització, segons la qual les dones són jutjades d'acord amb la masculinitat hegemònica. "Artist peers are often the toughest crowds to please, and they aren't necessarily always welcoming of newcomers in their terrain. Women who have typically been objectified or stereotyped by the culture" (Recinos, 2015). Aquests mecanismes dificulten la presència de dones en l'art urbà, les quals es veuen obligades a esforçar-se molt més que els homes per gaudir de la mateixa acceptació (Adeline, s.d). Per tant, avui dia la participació de les dones en l'art urbà encara constitueix una lluita.

Miss 17: Two women out painting together. It is a real feminist assertion. I really feel that this is my statement to society as a woman. When I first started writing it was about me: very self-obsessed and ego driven. Now it is about my statement as a woman, to and for all women (Adeline, s.d: 51).

⁶⁹ "Articles like '10 Women street artists who are better than Banksy' and 'In search of a female Banksy' evaluate women based on how they measure up to successful men. It's a backhanded compliment that reinforces male superiority" (Caldwell, 2015).

Això, com en el cas del graffiti, ha motivat la creació de mecanismes i grups per enfortir les relacions de solidaritat entre dones, com per exemple *Few and Far*⁷⁰, *Murals and Girls*⁷¹. “The creation of both groups resulted from the awareness of street art as a male dominated scene and the stigmatized position of women; but their existence seems predicated on much more than holding their own against the boys” (Recinos, 2015). Altres exemples són: la revista electrònica *Cat Fight*, dedicada a la publicació i documentació d’obres d’autores d’art urbà; les exhibicions no mixtes per a dones, com el festival *Femme Fierce* a Londres, la *Ladie Killerz Graffiti Jam* a Austràlia o el *FemGraff*⁷² a Barcelona; i esdeveniments culturals que tenen per objectiu fer visible aquesta desigualtat⁷³.

Una de les principals diferències que hi ha entre el graffiti i l’art urbà és que aquest segon no està orientat a l’afirmació de la masculinitat de la mateixa manera que succeeix en el graffiti, la qual cosa promou un altre tipus de relacions de gènere entre els i les participants. Tanmateix, en l’art urbà continua impregnat del model de masculinitats hegemònic, estructures pròpies del patriarcat i la seva configuració de l’espai públic. “La ciudad pues, sus exteriores, quedan construidos como espacios masculinos, espacios para hombres y las actividades designadas como masculinas” (López, 2015: 226). D’acord amb això, l’hostilitat que afronten les persones que no responen al model hegemònic, especialment les dones, té a veure amb la dimensió pública d’aquest tipus d’intervencions visuals.

Yet it’s undeniable that female street artists still face challenges. Allison Torneros, aka Hueman, knows this firsthand as she oftentimes paints late into the night. She keeps pepper spray on hand, and during one painting session, she remembers men stopping and checking on her. In the past, some male artists asked to paint with her, only to then make salacious comments on her appearance (Recinos, 2015).

L’auto-defensa davant d’agressions masclistes que pateixen dones que realitzen intervencions artístiques no autoritzades –sovint nocturnes– no és excepcional⁷⁴. “At

⁷⁰ Per més informació, consulta el web: <http://www.fewandfarwomen.com>

⁷¹ Per més informació, consulta el web: <http://muralsandgirls.com/>

⁷² Per més informació, consulta el web: <http://www.bocanord.cat/2017/05/04/femgraff/>

⁷³ Un exemple d’això va ser la taula rodona “les dones i el graffiti”, organitzada a Arts Santa Mònica, Barcelona (03/05/2016), en el marc del Festival Artescape.

⁷⁴ En la conferència “Mujeres, graffiti y arte urbano” realitzada al Centre d’Art Tecla Sala a L’Hospitalet de Llobregat (09/03/2017), Vegan Bunnies, membre del col·lectiu feminista The HateLovers, va explicar que en alguna ocasió

least part of the reason for the imbalance is that women are made to feel vulnerable in public spaces (particularly in urban areas) (Caldwell, 2015)". Tal com apuntava anteriorment (apartat 2.7), això està fortament relacionat amb el control que hi ha en l'espai públic, el qual té implicacions de gènere, de la visibilitat del cos sexual i l'expressió de la sexualitat a través de la por, el perill i el risc (Rodó-de-Zárate, 2013). Aquesta percepció de seguretat i por que experimenten les dones va més enllà de les característiques físiques de l'espai públic, perquè està relacionada amb els rols socials de les societats patriarcal.



Figura 2.8b *Stop Telling Women To Smile*⁷⁵. Autora: Tatyana Fazlalizadeh

(<http://stoptellingwomentosmile.tumblr.com>).

Finalment, aquests biaixos a la participació en el graffiti i l'art urbà tenen a veure amb fenòmens transnacionals i transhistòrics, que porten una càrrega masclista important a través del temps i l'espai (Latorre, 2008). Això explica que també es donin en altres àmbits relacionats, per exemple en el muralisme indígena i chicano. Això és el que va motivar a les feministes chicanas, com Judy Baca, Juana Alicia i Yreina Cervántez, a

havia hagut d'emprar l'espri de pintura per ruixar la cara d'homes que l'havia agredit mentre realitzava les seves intervencions visuals.

⁷⁵ "Street harassment is a serious issue that affects women world wide. This project takes women's voices, and faces, and puts them in the street - creating a bold presence for women in an environment where they are so often made to feel uncomfortable and unsafe" (<http://www.tlynnfaz.com/Stop-Telling-Women-to-Smile>).

constituir el col·lectiu Mujeres Muralistas, per tal de problematitzar l'ortodòxia masculina i crear iniciatives de solidaritat entre dones. La pràctica de realitzar intervencions visuals de gran format en espais urbans molt visibles per part de dones va en contra els valors patriarcals que les ha exclòs històricament d'aquest medi.

They challenged the sexist and stereotypical notions within the Chicano Art Movement that women were physically not able and politically not "meant" to create murals, to build and climb scaffolding, to be on public display and withstand the comments of passersby (Latorre, 2008: 24).

En síntesi, la masculinitat hegemònica és un dels eixos vertebradors que explica el funcionament de les subcultures del graffiti. En aquestes, hi ha persones que adopten tot tipus de masculinitats, també divergents. El predomini masculí es reforça a través d'unes estratègies hostils cap a les persones que no responen al model hegemònic, especialment les dones. En el cas de l'art urbà, el major pes de la dimensió artística i la diversitat de les persones que el practiquen afavoreixen que hi hagi un funcionament menys dirigit a l'afirmació d'unes determinades masculinitats. Tanmateix, són diverses les veus que sostenen que avui el model hegemònic roman vigent en l'art urbà. Disposar de més recerques amb perspectiva de gènere sobre les relacions que s'estableixen les persones que participen en aquest contribuiria a aprofundir en aquesta qüestió. Tot això, està fortament relacionat amb qüestions estructurals pròpies del patriarcat i la seva configuració de l'espai públic.

3. MÈTODES DE RECERCA EMPRATS EN EL DISPOSITIU METODOLÒGIC: LA RECERCA-ACCIÓ I L'ETNOGRAFIA VISUAL

3.1 INTRODUCCIÓ AL DISPOSITIU METODOLÒGIC

En aquest capítol incloc tota la informació relativa al dispositiu metodològic, que aportarà elements per poder comprendre el disseny de la investigació i, en conseqüència, com he realitzat la recollida d'evidències durant la recerca. A grans trets, en aquest capítol abordaré: el dispositiu metodològic, la planificació de la recerca i el meu posicionament epistemològic.

Al principi d'aquest capítol descriuré el dispositiu metodològic, que es basa en l'ús de dos mètodes: la recerca-acció (R-A) i l'etnografia visual, així com també exposaré com s'ha produït la combinació d'ambdós mètodes en la recerca. Aquesta informació constituirà el nucli del capítol i tractarà la definició dels dos mètodes escollits per explorar l'educació comunitària i la participació dels joves a través del desenvolupament d'un projecte a través de l'art urbà i les subcultures del graffiti. Primerament, definiré la R-A a partir de fer una revisió de les principals contribucions d'autors/es que han construït models basant-se en aquest mètode. A més a més, aprofundiré en dues característiques que considero definitòries del tipus de R-A que utilitzo: la participació i el caràcter emancipador de la recerca. A continuació, abordaré l'explicació del mètode de l'etnografia visual. Aquesta informació l'acompanyo d'una justificació de la pertinència de l'ús d'aquest mètode.

Posteriorment, presentaré el posicionament epistemològic crític i feminista, és a dir, el conjunt de conceptualitzacions, reflexions i eines que constitueixen la mirada metodològica que fonamenten aquesta recerca. Aquest apartat l'ubico en aquesta secció del text per la seva relació amb la construcció del coneixement durant la recerca. En l'últim apartat, inclouré la planificació de la recerca, una informació que és la base sobre la qual he articulat tot el procés de investigació i la recolliré en una taula organitzada segons: les tasques de recerca, les tècniques i la temporització. Endemés, també incorporaré una descripció de l'avaluació en la recerca-acció.

3.2 DEFINICIÓ DEL DISPOSITIU METODOLÒGIC

Els principis epistemològics descrits anteriorment són coherents amb el dispositiu metodològic de la recerca, que es compon per dos mètodes: la R-A i l'etnografia visual. Aquests mètodes tenen diversos principis comuns que enforteixen el dispositiu metodològic i li atorguen coherència. A grans trets, les característiques definitòries d'aquest dispositiu són:

- Participació com a estratègia d'investigació i d'apoderament: implica fer recerca amb les persones participants en lloc de sobre elles (Clark, 2010; Pink, 2011). La participació esdevé especialment significativa en la presa de decisions (Kemmis, 1985; Carr i Kemmis, 1988; McNiff, 1988; i Pereda, Prada i Actis, 2003), en l'anàlisi de les dades recollides (Zavos i Biglia, 2009) i en la transformació de les comunitats.
- Construcció de coneixement democràtic: no es tracta d'utilitzar una recepta tècnica per aprofundir en la democràcia, sinó d'incorporar principis democràtics en la recerca (Lewin, 1946; Carr i Kemmis, 1988; i McNiff, 1988). Conseqüentment, ambdós mètodes qüestionen l'estreta relació que existeix entre coneixement i poder (Desai, 2002; Biglia, 2007; i Zavos i Biglia, 2009). Això implica replantejar els rols dels diversos agents participants en la recerca per tal d'incloure les diferents perspectives (Clark, 2010).
- Contribució simultània a la ciència social i al canvi social: la recerca té una voluntat transformadora, de manera que esdevé una via de mobilització i emancipació dels grups socials en situació de dependència (Desai, 2002; Pereda, Prada i Actis, 2003). Com que la recerca persegueix el canvi educatiu, interrelaciona conscientment i dialècticament la teoria i la pràctica (Carr i Kemmis, 1988; i McNiff, 1988). Això permet afavoreix la mobilitat a través de les fronteres que hi ha entre les categories acadèmiques, aplicades, públiques i activistes (Pink, 2011).

La revisió de recerques que es basen en la combinació de mètodes participatius i visuals (Clark, 2004 i 2010; Thompson, 2008; Powell, 2010), m'han permès identificar

potencialitats i reptes d'aquest dispositiu metodològic. En primer lloc, l'adopció i complementarietat de diversos mètodes pot fer augmentar la inclusió de la participació en la recerca: "It is unlikely that any one research activity or tool will be accessible to all young children with different skills, cultural backgrounds and personalities" (Clark, 2010: 118). Per exemple, l'ús de la fotografia és un instrument que permet a infants i joves documentar les seves prioritats i experiència (Thompson, 2008). Per altra banda, l'èmfasi en la construcció de significats en comú requereix d'un procés de distribució de rols que afavoreixi que la població esdevingui co-investigadora. Això, no comporta que hagi de deixar d'investigar, sinó que ha de canviar la naturalesa del seu rol. En el cas de recerques de caràcter comunitari, una de les tasques més importants que ha de desenvolupar és la mediació entre els diversos agents. Les dificultats principals que apunten els autors/es tenen a veure amb les desigualtats múltiples que existeixen entre les persones participants. En el cas de recerques en què els subjectes participants són joves, l'edat constitueix un factor destacat, perquè l'investigador/a adult/a, pot establir relacions desiguals. Per tal de reduir aquest biaix, és important considerar les persones no adultes com a "«experts in their own lives», skilful communicators, active participants, meaning makers, researchers and explorers" (Clark, 2010: 122).

En el primer estadi de de la recerca, en què vaig dissenyar aquest dispositiu, vaig atribuir el mateix pes a ambdós mètodes, ja que cadascun resulta igualment pertinent per aquesta (veure apartats 3.3 i 3.4. Tanmateix, conforme va anar avançant el procés vaig canviar aquest plantejament de manera que, de forma progressiva, vaig atorgar major rellevància al mètode de la R-A. El meu coneixement de l'etnografia visual va fer que no pogués avançar algunes de les dificultats que van aparèixer ni sabés com adaptar-la a aquestes, atès que l'aplicació d'aquest mètode en intervenció social sovint es fa de forma poc coordinada i que les experiències que es comparteixen acostumen a ser limitades, malgrat que això està canviant (Pink, 2006). Concretament, allò que més em va dificultar fomentar l'ús d'aquest mètode no va ser allò que desconeixia, sinó determinades nocions tradicionals de la sociologia⁷⁶ que tenia interioritzades.

⁷⁶ "Their proposal that visual images should support the project of a scientific sociology that is dominated by the written word, thus effectively evaluating the worth of images to research on the terms of a sociological agenda that

Aquestes restaven valor a la ambigüïtat i l'expressivitat de les imatges visuals i les consideraven com a una mera dimensió visual d'una metodologia determinada. En segon lloc, la manera d'incorporar l'etnografia visual durant el procés de recerca que vaig proposar als i les joves va ser excessivament rígida. En les fases finals de la recerca, centrades en la realització d'una intervenció visual i avaluació, l'etnografia visual va donar pas a la mera documentació visual. Així, vaig menystenir el potencial de la complexa relació de construcció de significats i experiència de les persones participants. Per últim, tot això va estar relacionat amb la meua dificultat de distribuir el rol d'investigador/a amb els subjectes participants, els quals no es van fer seu el mètode, malgrat que formen part d'una generació digital i són productors de cultura visual (Marcellán-Barace, Calvelhe, Aguirre i Arriaga, 2013). Probablement, hauria sigut diferent si hagués reconegut la complexitat de les diverses cultures visuals de la joventut, en lloc de fer una proposta tancada i concreta, sobretot perquè considero que: "si no permitimos, o tratamos de restringir, la libre y activa expresión de esta conciencia colectiva juvenil, la creatividad de las personas jóvenes se verá limitada y sus efectos positivos menoscabados" (Comas, 2011: 24). D'acord amb això, encara que diversos fragments del text hi ha una convivència del text i la imatge visual, la incorporació de l'etnografia visual en la meua recerca la vaig condicionar a la subscripció dels objectius de la recerca, la qual cosa va anar en contra d'una anàlisi complexa del procés (veure figures 3.2a i 3.2b).

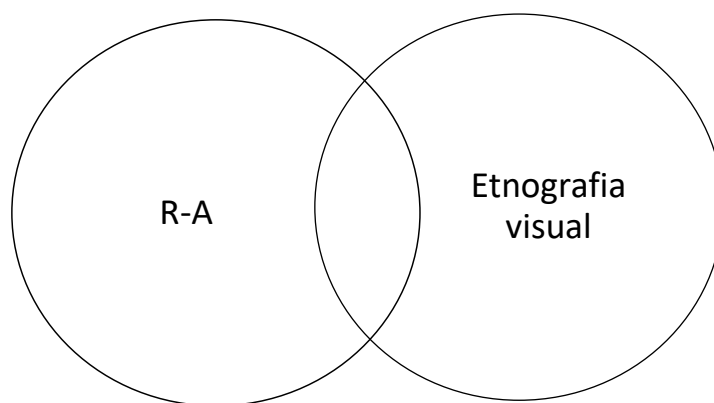


Figura 3.2a. Dispositiu metodològic previst inicialment. Elaboració pròpia

has rejected the significance of visual meaning and the potential of images to represent and generate new types of ethnographic knowledge" (Pink, 2013: 10).

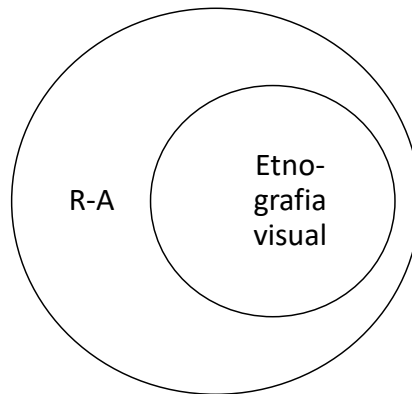


Figura 3.2b. Dispositiu metodològic final. Elaboració pròpia

Tenint en compte tot això, la recerca utilitza un dispositiu metodològic que inclou la R-A i l'etnografia visual i atorga més pes al primer mètode. En conseqüència, les evidències recollides durant el procés són de text i de tipus visual (veure annex I i II). En els apartats següents presento amb profunditat cadascun d'aquests dos mètodes.

3.3 RECERCA-ACCIÓ

La decisió d'adoptar el mètode de la R-A en aquesta recerca suposa emmarcar la recerca en les ciències de l'educació crítiques. Tal com sostenen Carr i Kemmis:

Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas (1988: 168)

Per Kemmis (1985), un dels requeriments que han de complir les ciències de l'educació per tal de ser coherents és reconèixer el seu caràcter pràctic, de tal manera que la veritat estigui determinada per la seva relació amb la pràctica. En la mateixa direcció McNiff (1988) sosté que una teoria no té valor real si no té implicacions pràctiques. La centralitat que aquest autor atribueix a l'acció en la recerca és un dels motius pels quals vaig incorporar la R-A, o *action research* en anglès, en el dispositiu metodològic: "The social basis of action research is involvement; the educational basis is

improvement. Its operations demand changes. Action research means ACTION, both of the system under consideration, and of the people involved in that system” (McNiff, 1988: 3).

El concepte «*action research*» va ser utilitzat per primera vegada per Kurt Lewin (1946). Des de llavors, hi ha hagut un gran nombre d’aportacions que han utilitzat aquest concepte de formes diverses, s’ha elaborat models diferents i, actualment, aquest mètode s’utilitza en múltiples camps d’estudis. En particular, en aquesta recerca parteixo de la definició següent:

Action research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants (teachers, students or principals, for example) in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices are carried out” (Kemmis, 1985: 35).

A grans trets, la R-A consisteix a promoure espirals d’autoreflexió que, de forma cíclica, passen per les fases següents: planificació, acció, observació i reflexió. Aquest mètode ofereix la possibilitat de reduir la distància que existeix entre la teoria i la pràctica, promoure el canvi social i construir coneixement educatiu sobre la realitat social i educativa. A més a més, atorga autonomia i poder a les persones que hi participen (Latorre, 2003). Per això, la R-A és una forma participativa i democràtica de recerca educativa per a la millora educativa (Kemmis, 1985). Segons Pérez (2001), la importància d’aquest mètode no s’explica per les seves grans troballes, ni per la seva rellevància acadèmica, ni les evidències que pugui aportar en futur proper; sinó que mereix una consideració especial perquè constitueix una via significativa per superar els binomis teoria-pràctica i educador/a-investigador/a.

Segons Pereda, Prada i Actis (2003), la R-A ofereix la possibilitat d’intervenir en la gènesi social dels problemes i replantejar la relació entre els agents implicats, de tal manera que es faciliti el protagonisme dels col·lectius exclosos. En conseqüència, es pretén que la població participant esdevingui subjecte principal del procés. D’acord amb això, per aquests autors/es les línies bàsiques de la R-A són les següents:

- Passar de la relació subjecte/objecte (gestors/clients) a la relació subjecte/subjecte.

- Partir de les demandes o necessitats sentides per les persones afectades és una condició necessària perquè siguin les principals protagonistes del procés.
- Unir teoria i acció mitjançant la reflexió.
- Comprendre la realitat social com una totalitat, que a la vegada és concreta i complexa.

Entre les característiques que defineixen aquest mètode, destaco: el component participatiu, democràtic i el seu potencial comunitari. Com apuntava anteriorment, es tracta d'un mètode que té un component participatiu destacat, ja que les persones que hi participen poden incidir en les diverses fases de la recerca –planificació, acció, observació i reflexió. Això, permet abordar la realitat social des de la complexitat perquè dificulta la consideració dels individus com a objectes d'estudi aïllats i la definició de les necessitats socials a partir de criteris institucionals i professionals que estratifiquen la realitat social.

Esta forma de abordar la cuestión no permite captar a los *sujetos sociales con necesidades* dentro de un proceso social en el que se producen y reproducen, y se limita a ofrecer recuentos y clasificaciones *de necesidades abstractas* (definidas fuera del contexto). [...] Se procede siempre a una *jerarquización* de las necesidades, que sólo puede realizarse desde una instancia de poder, [...] lo que acaba justificando la dependencia del necesitado y la legitimidad de la intervención institucional (Pereda, Prada i Actis, 2003: 4).

Endemés, l'ús d'aquest mètode afavoreix un impuls democràtic perquè es basa en els principis d'igualtat, cooperació i apoderament: "Action research highlights the need for democratic participation, no matter what the preferred theory or strategy, in the implicational phase of educational research" (McNiff, 1988: 9). La identificació d'aspectes que s'oposen al canvi social obre la porta a la seva superació. Per últim, es tracta d'un mètode de recerca adient per analitzar processos de tipus comunitari: "Community action research rests on a basic pattern of interdependency, the continuing cycle linking research, capacity-building and practice" (Senge i Scharmer, 2001: 248). A través de la promoció de processos col·lectius, aquest mètode permet construir noves teories pràctiques.

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida con sus miembros de los valores

humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual (Lewin, 1947, citat per Elliott, 1990: 95).

En síntesi, en aquesta recerca entenc la R-A com a un mètode que promou un procés de recerca participatiu, democràtic i de voluntat transformadora, que té per finalitat contribuir a la ciència social i al canvi social i que resulta adient per analitzar processos de tipus comunitari. Tal com sosté Kemmis (1985), el rigor en l'ús d'aquest mètode deriva de la coherència lògica, empírica i política de les interpretacions construïdes durant l'espiral auto-reflexiva (observació i reflexió) i les justificacions de les accions proposades (planificació i acció).

3.3.1 MODELS DE RECERCA-ACCIÓ

La R-A és un mètode que té un trajectòria destacada en la investigació qualitativa i existeixen autors/es que han elaborat i implementat diversos models, cadascun dels quals persegueix uns objectius diferents. Entre les contribucions més significatives sobre aquest a continuació presento les aportacions de: Lewin (1946), Stenhouse (1987), Kemmis (1985), Elliott (1990), Ebbutt, Whitehead o McNiff (1988).

Com apuntava anteriorment, Lewin (1946) va ser el primer autor que va emprar el terme «*action research*». Segons aquest autor, la R-A és una espiral auto-reflexiva formada per cicles successius de fases de planificació, acció, observació i reflexió (veure figura 3.4.1a).

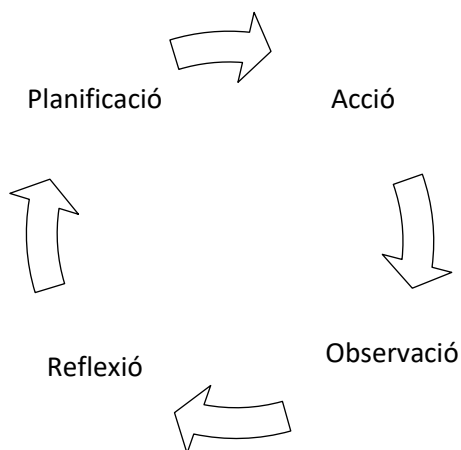


Figura 3.3.1a Model de R-A de Lewin (1946)

En aquest model, l'investigador/a, també anomenat investigador/a en acció, comença amb un problema pràctic que sorgeix de la inadequació entre les teories pràctiques i la situació a la qual s'enfronta. En la fase de planificació es desenvolupen les teories explicatives sobre la influència restrictiva de factors institucionals, sistèmics i socials sobre el problema. A continuació, s'inicia la fase d'acció, en la qual es formulen les hipòtesis científiques, també anomenades «hipòtesis d'acció». Aquestes hipòtesis estableixen una nova teoria pràctica que permet canviar la problemàtica inicial. Posteriorment, s'implementen les hipòtesis d'acció en la fase d'observació. Finalment, en la fase de reflexió es valora si les estratègies d'acció han assolit els seus objectius. Això, permet aprofundir en la problemàtica inicial i, si s'escau, aclarir més el problema per tal de modificar i desenvolupar noves hipòtesis d'acció.

Les contribucions de Lewin són la base sobre la qual es fonamenten diversos models de R-A. Després d'una dècada d'expansió d'aquest mètode, al final de la dècada dels 1950, les recerques basades en aquest model van declinar. Aquesta disminució està relacionada amb la creixent separació entre la recerca i l'acció, és a dir, entre la teoria i la pràctica (Kemmis, 1985). Vint anys després, a la darrereria dels anys 70, Stenhouse (1987) va popularitzar la idea del/la docent com a investigador/a. Segons aquest autor, el model d'objectius i la planificació del currículum estableixen uns resultats prefixats que deformen la naturalesa de l'educació. Mitjançant el seu treball en el *Curriculum Humanities Project*, Stenhouse entén que el currículum ha de ser el resultat de la interacció entre docents, alumnat i coneixement: "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1987: 29). Con conseqüència, s'animava els i les docents a reflexionar de forma sistemàtica i crítica i teoritzar sobre el currículum.

La clave del procedimiento, en su totalidad, es el papel del profesor como investigador. El proyecto no es tan sólo un estudio de profesores que se están analizando a sí mismos: la aplicación de sus resultados depende de que los docentes sometan a prueba sus hipótesis, mediante investigación relativa a sus propias situaciones (Stenhouse, 1987: 193).

Kemmis, qui va treballar amb Stenhouse, ha produït diverses aportacions i materials per a professorat investigador durant la seva carrera. Aquest autor basa les seves idees

en la teoria crítica de Habermas i en els conceptes originals de Lewin, malgrat tenir discrepàncies amb aquest últim autor.

Contemporary action researchers would object to the language in which Lewin describes the theoretical aims and methods of social science ("developing through mathematical and conceptual analysis and laboratory and field experiments): this language would now be described as belonging to positivistic science (determinist, technicist) and incompatible with the aims and methods of an adequate and coherent view of social science, especially education science (Kemmis, 1985: 36).

Kemmis proposa que els i les professionals de les ciències de l'educació entenguin i millorin les seves pràctiques, però també les situacions en les que viuen i treballen. Segons el model d'aquest autor, la R-A és un procés de recerca participatiu i està conformat per una espiral de cicles d'autoreflexió, en la qual es donen processos de planificació, acció, observació, reflexió i re-planificació (veure figura 3.4.1b). El model de Kemmis es compon d'una espiral de cicles, cadascun dels quals inclou quatre moments (Latorre, 2003: 36): (I) desenvolupament d'un pla d'acció críticament informat per millorar allò que ja està succeint; (II) un acord per posar en pràctica el pla; (III) l'observació dels efectes de l'acció en el context en el qual es donen; i (IV) la reflexió al voltant d'aquests efectes com a base per a una nova planificació, un acció críticament informada posterior, etc. a través de cicles successius.

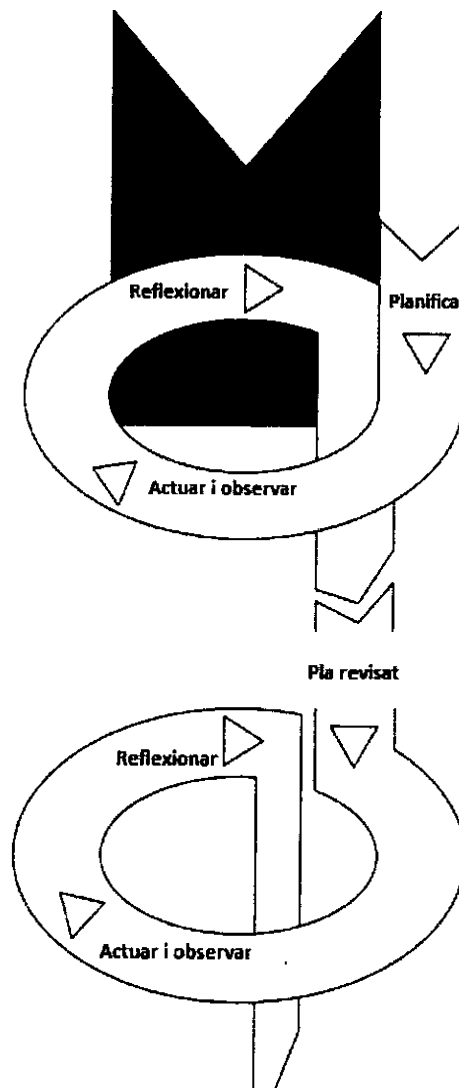


Figura 3.3.1b Model de R-A de Kemmis i McTaggart (Martínez, 2014: 202)

Aquesta idea bàsica de cercles seqüencials de R-A és compartida per Elliott (1990), que conjuntament amb Stenhouse, ha estat un defensor actiu del rol del professorat com a investigador. Les contribucions d'Elliott, que suposen un desenvolupament de les aportacions de Stenhouse i Lewin, descriuen la R-A com una reflexió que està estretament relacionada amb el diagnòstic, el qual no és prescriptiu per a l'acció, ja que es construeix reflexivament i sorgeix de la deliberació pràctica. Per Elliott (1990: 24-25), la R-A es defineix pel conjunt de característiques següents:

- La R-A en educació analitza les accions humanes i les situacions socials experimentades com a: inacceptables, susceptibles de canvi i que requereixen una resposta pràctica.

- El seu propòsit és aprofundir en la comprensió i el diagnòstic d'una qüestió problemàtica.
- A través d'una posició exploratòria s'aconsegueix una comprensió del problema pràctic en qüestió i es construeix un guió que està relacionat amb el context
- La R-A interpreta la qüestió des del punt de vista de les persones que hi actuen i interactuen.
- Atès que la R-A considera la situació des del punt de vista de les persones participants, descriu i explica la qüestió amb el mateix llenguatge i significacions comunes utilitzades per aquestes.
- La R-A només pot ser vàlida a través del diàleg lliure amb les persones participants. Per tal que això sigui possible, ha d'existir un flux lliure d'informació entre l'investigador/a o agent facilitador i aquestes.

El model que proposa Elliott és més elaborat que els anteriors, al mateix temps preveu una major fluïdesa entre les diferents fases. La proposta d'Elliott contempla una revisió de la idea general al final de cada cicle de recerca, de tal manera que la idea inicial es pot veure modificada en els cicles de recerca posteriors. A més a més, considera que la reflexió no es pot limitar a trobar fets i que la implementació no s'ha d'entendre com un procés lineal.

En un visió diferent, Ebbutt coincideix amb les idees de Kemmis i Elliott, però dissenteix de les interpretacions d'Elliott sobre l'obra de Kemmis:

It seems clear to me that Elliott is wrong in one respect, in suggesting that Kemmis equates reconnaissance with fact finding only. The Kemmis diagram clearly shows reconnaissance to comprise discussing, negotiating, exploring opportunities, assessing possibilities and examining constraints –in short there are elements of analysis in the Kemmis notion of reconnaissance (Ebbutt, 1983, citat per McNiff, 1988: 31).

Endemés, aquest autor considera que l'espiral no és la millor manera de representar el procés de R-A, de tal manera que aquest autor suggereix un model en forma de diagrama. D'acord amb això, l'autor planteja que la revisió del cicle de recerca pot

conduir a modificar la idea inicial, modificar determinats aspectes del pla general o seguir amb la idea inicial.

Per Whitehead, Kemmis, Elliott i Ebbutt s'allunyen bastant de la realitat de la pràctica educativa. Aquest autor revisa allò que s'entén tradicionalment per teoria i planteja la *living theory*, la qual "emfatitza la generació de teories personals de pràctica a través de l'estudi de la pròpia pràctica" (Martínez, 2014: 203). Per aquest, la R-A és el mètode a través del qual es poden generar les teories personals. Segons Whitehead, el cicle d'investigació acció hauria de seguir les fases següents: sentir o experimentar un problema; imaginar la solució del problema; posar en pràctica la solució imaginada; avaluar els resultats de les accions realitzades; i modificar la pràctica segons els resultats obtinguts (Latorre, 2003). En la mateixa direcció, McNiff considera que els models de Kemmis, Elliott i Ebbutt poden tenir certes limitacions quan es porten a la pràctica. Segons aquesta autora, els models plantejats es distancien de les nocions originals de Lewin. A més a més, tendeixen a ser rígids i confusos, fet que dificulta afrontar les noves situacions que puguin apareixen en el focus principal. Per tot això, l'autora considera que aquests models no són educatius en sí mateixos.

I was attracted by the systems of Kemmis and Elliott, but I soon found them wanting in two major respects: they did not reflect the reality of my professional life and its random hurly-burly nature; and therefore they did not give me an opportunity to explain why and how my life took this form. In this perspective rather than to follow their schemes to the letter would have been perspective rather than educational, rather like University A on page xv who wanted to lead me rather than walk with me (McNiff, 1988: 43).

McNiff compareix les idees de Chomsky sobre la naturalesa, l'adquisició i el desenvolupament de coneixements i naturalesa generativa-transformacional dels sistemes orgànics. Per això, planteja la R-A com un procés de recerca espontani, que s'auto-recrea, en què el procés sistemàtic d'observació, descripció, planificació, acció, reflexió, avaluació i modificació no és necessàriament seqüencial (veure figura 3.4.1c). Endemés, ofereix la possibilitat que l'educador/a com a facilitador/a pugui afrontar diversos problemes al mateix temps sense perdre de vista la qüestió central, la qual cosa li permet abordar el problema principal des de noves dimensions.

The spirals of planning, acting, observing, reflecting, re-planning, in the frameworks presented so far are able to deal with only one problem at time. Action research should offer the capacity to deal with a number of problems at the same time by allowing the spirals to develop spin-off spirals, just as in reality one problem will be symptomatic of many other underlying problems (McNiff, 1988: 43-44).



Figura 3.3.1c Model de McNiff (1988)

Per tal que això sigui possible, McNiff assenyala que el procés ha de tenir les característiques següents (Latorre, 2003: 33):

- Un compromís amb la millora educativa.
- Partir d'una idea que es pretén desenvolupar en lloc d'una hipòtesis fixada.
- Posar el «jo» en el centre de la recerca.
- Una acció informada, compromesa i intencional.
- Un control sistemàtic de la generació de dades vàlides.
- Autèntica descripció i explicació de l'acció, però també dels aprenentatges.
- Noves maneres de representar la investigació.
- Validar les afirmacions fetes fruit de la investigació.
- Fer la R-A pública.

A més a més, McNiff remarca que en la R-A s'ha de promoure un conjunt sistemàtic d'accions, però també d'aprenentatges. No es tracta només d'exposar les accions realitzades, sinó que cal presentar el coneixement associat en aquestes. A més a més, proposa l'elaboració d'un pla d'acció de recerca que consideri diverses qüestions (McNiff, 2002):

- *What issue am I interested in researching?*
- *Why do I want to research this issue?*
- *What kind of evidence can I gather so show why I am interested in this issue?*
- *What can I do? What will I do?*

- *What kind of evidence can I gather to show that I am having an influence?*
- *How can I explain that influence?*
- *How can I ensure that any judgements I might make are reasonably fair and accurate?*
- *How will I change my practice in the light of my evaluation?*

Tenint en compte tot això, en aquesta recerca inicialment vaig emprar un model de R-A basat la proposta de Kemmis. Tanmateix, el desenvolupament del procés va fer emergir canvis no previstos, la qual cosa va motivar adaptar el pla d'acció d'acord amb el microcontext de la recerca d'acord amb les nocions de R-A generativa, per després retornar a la problemàtica original (McNiff, 1988: 28). Aquesta necessitat de flexibilització del procés també va estar relacionada amb la voluntat de fomentar la inclusió de diversos agents de la comunitat. Disposar d'un pla d'acció, acordat amb els agents de la comunitat, em va permetre sostenir la recerca i donar-li coherència, però també va esdevenir una limitació per atendre alguns elements no previstos. El balanç entre flexibilitzar el procés i sostenir el pla d'acció prèviament acordat va representar-me una de les majors dificultats durant la recerca. Per últim, vull constatar que malgrat que la R-A té diverses fases: planificació, acció, observació i reflexió, aquestes no es succeeixen de forma delimitada, sinó que en el meu cas, en cada moment del procés vaig combinar les quatre tasques, però en una proporció diferent. Per exemple, la fase de planificació, en què vam definir el pla d'acció amb els agents de la comunitat, va ser un dels moments claus en termes d'acció, ja que em va permetre establir vincles afectius amb les persones participants. En síntesi, el model de R-A que vaig emprar recull les fases identificades pels autors/es presentats, les quals es combinen de forma trenada i simultània, però amb una proporció diferents segons el moment en què es troba el desenvolupament del procés.

3.3.2 LA RECERCA-ACCIÓ EMANCIPADORA I PARTICIPATIVA

La informació presentada anteriorment mostra que hi ha diverses maneres de concebre la R-A. Emfasitzar unes característiques en lloc d'unes altres té implicacions en el procés de recerca i suposa posicionar-se a favor d'un ús determinat d'aquest

mètode. En aquesta recerca defineixo de la R-A com a «emancipadora» i «participativa».

Pel que fa a la primera característica, Carr i Kemmis (1988) defineixen la següent tipologia en funció de diverses variables (veure taula 3.3.2).

Tipus de R-A	Objectius	Finalitat de la recerca	Rol de l'investigador/a	Relació entre l'investigador/a i la població participant
1. Tècnica	Efectivitat, eficiència de la pràctica educativa i desenvolupament professional	Explicació a partir de fets empírics i generalitzacions	Expert/a extern	Dependència del facilitador/a
2. Pràctica-comunicativa	Igual que (1). Comprensió de qui realitza la pràctica educativa i transformació de la seva consciència	Comprensió de les persones participants	Encoratjar la participació i la reflexió	Cooperació: consulta del procés
3. Emancipadora	Igual que (2). Es promou la crítica de la sistematització burocràtica i la transformació de l'organització i del sistema educatiu	Reflexió crítica: la comprensió està distorsionada per les relacions de poder	Facilitador/a del procés: responsabilitat igual i compartida amb les persones participants	Col·laboració

Taula 3.3.2: Tipus de R-A. Elaboració pròpia a partir de Latorre (2003) i Martínez (2014)

D'acord amb el posicionament adoptat, aquesta recerca es pot identificar amb la R-A emancipadora. Malgrat que en tots els tipus de R-A que identifiquen Carr i Kemmis el procés de reflexió crítica és un element definitori, en l'emancipadora aquest procés esdevé fonamental. La R-A emancipadora es basa en una relació dialèctica entre reflexió crítica i acció col·laborativa (Freire, 2007), que converteix la recerca en una «pràctica social» de voluntat transformadora. Per altra banda, en la R-A emancipadora el rol de l'investigador/a consisteix a facilitar el procés de recerca. La divisió de treball entre les persones que realitzen la pràctica i les que investiguen canvia radicalment. En conseqüència, durant els processos de R-A, l'investigador/a esdevé l'«agent facilitador»:

El agente facilitador de la investigación-acción no abraza ni las epistemologías objetivistas del observador independiente ni del crítico teórico, como tampoco las epistemologías subjetivista del observador participante ni del agente neutral. [...] El cometido del facilitador no consiste en generar teorías críticas, sino en estimular los procesos de reflexión que capaciten a los agentes internos para generar las suyas propias (Elliott, 1990: 320).

Atès que aquest tipus de R-A és deliberadament un procés social (Carr i Kemmis, 1988), l'agent facilitador no es limita a implementar pràctiques socials, sinó que es compromet a estendre el procés per tal que altres agents col·laborin en totes les fases de la recerca. Conseqüentment, l'agent facilitador adopta un paper activista amb la finalitat de transformar el present en un futur diferent: "Aquest procés de canvi no es limita a la comprensió dels elements que intervenen en la pràctica i el context, sinó que és un procés crític d'intervenció i reflexió, de compromís ètic amb la millora de les condicions socials i la transformació de les pràctiques col·lectives" (Martínez, 2014: 206). Per tal que la participació sigui efectiva, és important que les persones implicades puguin modificar el seu rol durant el decurs de la recerca en la direcció desitjada:

A voltes hom tendeix a pensar que el fet d'anomenar una recerca com Investigació Acció Participativa o emprar tècniques qualitatives (com els grups de discussió o l'etnografia) ja dóna un vernís de politització que converteix immediatament les nostres recerques en investigació-acció. Per contra, [...] malgrat que ni els mètodes ni les tècniques siguin neutres, aquests no garanteixen ni la participació dels subjectes implicats ni que els seus efectes siguin polítics en la direcció desitjada (Bonet, Folgueiras i Ingrassia, 2005: 74).

Per altra banda, quan parlo de «R-A participativa» no només faig referència a un atribut d'aquest mètode sinó que vinculo la recerca un tipus de mètode que, segons Kemmis i McTaggard (2005), té els seus orígens en els enfocaments neo-marxistes de desenvolupament comunitari d'Amèrica Llatina i l'activisme a favor dels drets humans d'alguns països asiàtics. Segons aquests autors, la R-A participativa té diferències respecte altres tipus de R-A, com per exemple, la R-A crítica, la realitzada a l'aula, en la indústria l'*action learning* o l'*action science*. D'aquesta forma, com sostenen Kemmis i McTaggard, hi ha trets específics que defineixen la R-A participativa: "Three particular attributes are often used to distinguish participatory research from conventional research: shared ownership of research projects, community-based analysis of social

problems, and an orientation toward community action” (2005: 560). Encara que sovint s'utilitza el qualificatiu «participatiu» amb diferents significats –mètodes participatius, tècniques participatives, processos participatius, etc.– les investigacions que emfasitzen aquesta qüestió coincideixen a fomentar la implicació de la comunitat en els processos de presa de decisions i execució de les diverses fases del procés de recerca. Per a Hall (1981), la R-A participativa té un conjunt d'implicacions polítiques. Aquest tipus de recerca es planteja com a un procés dialèctic a través del temps i una experiència educativa integral. Les teories no es contrasten mitjançant el contacte del facilitador/a amb la realitat; sinó que la descripció de la realitat respon a un procés en què la comunitat crea les seves pròpies teories i solucions sobre si mateixa. La finalitat de la R-A és l'alliberament del potencial creatiu i la mobilització de la comunitat per tal que participi en un procés que respongui a les seves necessitats. Per això, aquest tipus de recerques pretenen involucrar el major nombre possible d'agents de la comunitat en la totalitat del procés, fins i tot quan es busquen solucions o s'interpreten els resultats. Les recerques que es basen en aquest mètode no es limiten a generar un producte acadèmic, sinó que busquen revertir una situació directament en la comunitat.

Esta colaboración contribuye a ir modificando paulatinamente la mentalidad de los que colaboran en ella y, como consecuencia, repercute en la innovación educativa. [...] La innovación se produce a partir del esfuerzo conjunto realizado para vincular la investigación con el desarrollo, la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito colaborativo (Pérez, 2001: 152).

En síntesi, la R-A emancipadora i participativa se centra en la praxis educativa, en l'acció críticament informada i compromesa, aprofundeix en l'apoderament de la població participant i els agents de la comunitat implicats alhora que intenta vincular la seva acció al context de la recerca. Això, requereix que el procés es basi en el major nombre possible d'agents de la comunitat en un procés sistemàtic, a través del qual assoleixen un coneixement més profund dels seus problemes per tal de solucionar-los (Pérez, 2001). Per aquests motius aquest mètode la R-A emancipadora i participativa resulta especialment pertinent per analitzar l'àmbit d'aquesta la recerca –educació comunitària–.

3.4 ETNOGRAFIA VISUAL

El segon mètode que compon el dispositiu metodològic, i que es combina amb la R-A, és l'etnografia visual. Aquest mètode està emmarcat dins la tradició de l'etnografia, la qual consisteix a realitzar un treball de camp durant un període prolongat de temps, fent ús de tècniques de recerques diferents, en el context de les persones participants per tal de comprendre com aquest informa de l'acció (Skeggs, 2001). En la recerca etnogràfica l'investigador/a s'involucra en l'observació, al mateix temps que participa en l'establiment de relacions amb allò que és investigat i es focalitza en com l'experiència i la pràctica formen part de processos més globals. Tradicionalment, les recerques etnogràfiques empren tècniques diverses com: l'observació participant, en la qual l'investigador/a es troba immers en el context de la recerca; notes escrites periòdicament basades en trobades en primera persona i observacions (diari de camp); l'establiment d'una relació amb les persones participants en la recerca; i la recollida d'informació, gravacions i artefactes. No obstant això, en les últimes dècades en l'àmbit de l'antropologia s'han consolidant línies de recerca alternatives que qüestionen el paper de l'expert/a i el seu poder⁷⁷ en el procés de recerca, així com també els mètodes tradicionals que empra. Tal com sosté Pink (2014), desenvolupar maneres alternatives de comprendre el món, analitzar com aquest és viscut i comunicar-ho a la gent, requereix de mètodes que vagin més enllà de l'entrevista estàndard, els focus grups i les tècniques d'observació participant. De forma resumida, aquest plantejament s'acosta a la investigació col·laborativa, que també pot tenir un component visual:

Thus a discourse is emerging that suggests anthropology should be an applied and public discipline, its "doing" is a collaborative task, sometimes an activist enterprise. It seeks to make interventions that are based on the knowledge and needs collaborators, and as such is critical of existing hierarchies of power and knowledge, and it attempts sometimes to reach wider publics (Pink, 2011: 442).

Un exemple d'això és l'antropologia visual, que té una forta tradició de plantejar maneres alternatives de fer antropologia i etnografia a través de mètodes visuals

⁷⁷ "La larga historia de servir a los intereses de la metrópolis ha dejado unos modos de actuar que no pueden ser neutrales y que reproducen una estructura del mundo tal cual ha quedado después de la época colonialista y que contribuye a sostenerla y a perpetuar este estado de cosas" (Lozano, 2007: 111).

(MacDougall, 1997). L'antropologia i l'etnografia visual no s'han d'entendre només com l'herència de l'antropologia, sinó que formen part de la voluntat de promoure intervencions crítiques fora de l'acadèmia, basades en la pràctica interdisciplinària (Pink, 2011). L'antropologia visual no es limita a l'ús de mètodes visuals en la recerca i la representació, sinó que aprofundeix en la relació entre allò visual i altres elements de la cultura, societat i l'experiència (Pink, 2006). Per tant, els mètodes de recerca que es basen en l'etnografia visual van més enllà de la mera documentació, ja que els documents visuals permeten que cadascú s'imagini i s'ubiqui físicament i emocionalment en el món d'altri. L'etnografia visual explora formes de coneixement que sovint estan amagades, però que formen part de la rutina de la població que participa en la recerca. A més a més, aquest tipus de mètodes ofereixen la possibilitat d'impactar en la comunitat en la qual es fa la recerca de dues maneres diferents (Pink, 2014). En primer lloc, mitjançant l'assoliment de noves formes d'auto-consciència i comprensió per part de les persones que participen en els projectes de recerca. Allò important no és només el producte del projecte aplicat, sinó el procés a través del qual es fa. En segon lloc, permeten millorar la visibilitat dels processos realitzats i avaluar-los críticament (Palacios, 2009). En el context de la recerca en educació comunitària a través de l'art: "Es importante documentar los procesos, metodologías, recorridos y conexiones y la repercusión que la palabra colaboración tiene, no sólo en la relación artista-comunidad, sino en la de todos los agentes implicados que a menudo quedan a la sombra" (López, 2015: 220).

L'èmfasi en els mètodes visuals ofereix la possibilitat de promoure recerques etnogràfiques aplicades innovadores allunyades de les més clàssiques de l'acadèmia. Aquest context interdisciplinari obre noves rutes per a la recerca activista, la qual cosa afavoreix fer sentir aquelles experiències, veus i sentiments que sovint són invisibles o difícils de verbalitzar. Això, permet anar més enllà de la noció d'«expert» i adoptar un posicionament basat en l'«estar amb» en lloc de «saber sobre» per tal de realitzar intervencions que es basin en el coneixement i les necessitats de les persones que hi col·laboren (Pink, 2011). Aquest mètode obre la porta a qüestionar les jerarquies de poder i coneixement existents i revertir les relacions de poder que sovint s'estableixen en el treball de camp: "Our standing point is that the understanding sought by

scientists and scholars may be individual, but the process is collective. The «lone genius» is a fine image, but modern academic work is fundamentally collaborative” (Shrum, Duque i Ynalvez, 2007: 223). Tot això, ofereix la possibilitat d’arribar a una audiència més àmplia.

Pel que fa al seu format, l’etnografia visual té diverses potencialitats, atès permet a l’espectador/a comprendre la situació i convida al diàleg. Malgrat que els mètodes etnogràfics es basen en la col·laboració i la reciprocitat, sovint els resultats de la recerca no van dirigits a les persones que hi ha participat: “In the last instance an ethnography is written document structured primarily by a researcher’s purposes, offering a researcher’s interpretations, registered in a researcher’s voice” (Stacey, 1988: 23). Així, el format escrit pot resultar inadequat a l’hora de fomentar la comprensió pública de la recerca: “The traditional approach is restricted to single-track text, an orientation to presentation that is unnecessary, restrictive, and unwarranted”. (Shrum, Duque i Ynalvez, 2007: 224). Davant d’això, l’etnografia visual presenta un component divulgatiu major, alhora que permet generar diversos espais de representació i diàleg. Per tot això, en recerques etnogràfiques visuals la tasca d’edició és equiparable a la de redacció (Shrum, Duque i Ynalvez, 2007) i les reflexions dels investigadors travessen les diverses fases de la recerca:

The visual ethnographers are dealing with the making and living of place on a series of different levels: first we investigate how the participants in our research make place themselves; second we reflect on how we collaboratively make place with research participants through research practice; third we consider how in representing our research we reconstitute place; and finally we anticipate how audiences/readers of our work in turn create place as they follow and add to its narratives (Pink, 2008: 3).

Altrament, cal tenir en compte que hi ha diverses maneres d’emprar aquest mètode etnogràfic. Aquesta recerca es fonamenta sobre els principis següents: (I) se centra en el discurs i la pràctica en lloc de la cultura; (II) emfatitza les condicions històriques, econòmiques i socials en les quals es produeix; (III) es focalitza en les persones que hi participen en lloc de fer generalitzacions; (IV) pren en consideració la posició del facilitador/a; i (V) busca adreçar-se a públics diversos (Abu-Lughod, 1991, citat per Desai, 2002).

Per altra banda, en la definició d'aquest mètode també incorporo diverses aportacions feministes⁷⁸ que busquen qüestionar les tensions de poder subjacents, contradiccions i perspectives dissonants en la comunitat. Aquestes posicions que s'emmarquen en la recerca feminista coincideixen amb l'etnografia en diversos aspectes: són contextuals i interpersonals; es basen en l'experiència i les definicions de les persones participants; no parteixen del positivisme i potencien relacions recíproques amb les participants en la recerca (Stacey, 1988 i Skeggs, 2001). A més a més, es pot afirmar que la "visual ethnography has paid increasing attention to reflexivity and subjectivity as part of the collection and interpretation of data" (Powell, 2001, 47) i, en conseqüència, aquestes recerques prenen una major consciència del biaix que introdueix el facilitador/a i la parcialitat de les seves anàlisis (Stacey, 1988; Williams, 1993; i Zavos i Biglia, 2009). D'acord amb això, considero important introduir el conflicte en totes les fases de la recerca, tenir en compte les tensions subjacents i les relacions de poder que existeixen durant la recerca.

En definitiva, l'etnografia visual és un mètode interdisciplinari que, a través de tècniques visuals, permet recollir dades en el context de la recerca. El major èmfasi en la col·laboració a l'hora d'emprar aquest mètode permet incloure més veus en la recerca i, al mateix temps, qüestionar les jerarquies i estructures que existents en els processos de construcció de coneixement. Endemés, es tracta d'un mètode que ofereix la possibilitat d'experimentar amb diferents tipus de construccions narratives per tal d'arribar a un públic divers, qüestionar l'autoritat narrativa i introduir anàlisis de la realitat social heterogenis i complexos. Segons Pink (2011), en els últims anys han proliferat recerques en què s'empra aquest mètode com a conseqüència d'un canvi generacional de persones que realitzen recerques compromeses, aplicades, col·laboratives i activistes i que estan més habituades a utilitzar mètodes visuals. Tal com presento en el subapartat següent, aquest mètode resulta especialment pertinent pels subjectes participants i l'objecte d'estudi d'aquesta recerca.

⁷⁸ Quan faig referència a «aportacions feministes» en l'àmbit de l'etnografia empro el terme en plural (Skeggs, 2001) perquè hi ha una gran diversitat pel que fa al tema de la recerca o al mètode (Williams, 1993).

3.4.1 EL COMPONENT VISUAL DE L'OBJECTE D'ESTUDI I L'ÚS PERTINENT AMB ELS SUBJECTES PARTICIPANTS

En aquest subapartat agrupo diverses raons per les quals considero que l'etnografia visual és un mètode pertinent per aquesta recerca. De la mateixa manera que la R-A és un mètode adequat per l'àmbit de la recerca (Kemmis i McTaggart, 2005), tant en l'objecte d'estudi com en els subjectes participants identifico un component visual destacat que em permet justificar la utilització de l'etnografia visual.

Primerament, l'objecte d'estudi té un component visual històric. El graffiti i l'art urbà no es poden entendre sense fer referència a la cultura i les subcultures visuals, i a les visualitats, que tenen una importància cabdal en diversos aspectes de les intervencions –estil, context, tècnica, etc.– i de les percepcions o interpretacions de les peces. La decisió de d'iniciar la carrera de l'escriptor/a respon a la voluntat d'autoafirmació, basant-se en el desig de *“being a «nobody» and becoming a «somebody»* (Macdonald, 2001: 6), però s'articula també a través de reivindicar-se visualment en espais urbans a través d'esdevenir visible: *“the more visible, the better”* (Macdonald, 2001: 76). El component visual en el graffiti i l'art urbà no té necessàriament a veure amb un èmfasi en la dimensió estètica, sinó que pot suposar pels escriptors/es el mitjà a través del qual s'estableix una comunicació asincrònica en els murs, i que paradoxalment en el cas del graffiti es pot produir a través d'emfasitzar la il·legibilitat. A diferència d'altres intervencions visuals que es fan en els espais urbans, el graffiti i l'art urbà es defineixen pel seu caràcter efímer. Això, explica que hi hagi una relació històrica entre el graffiti i l'enregistrament visual d'aquest. Aquesta tasca de documentació de les intervencions visuals tant ha sigut realitzada per persones participants en les subcultures com per persones alienes aquestes. Un bon exemple d'això és la labor de la fotoperiodista Martha Cooper (veure figura 3.3.1). En el cas de les subcultures del graffiti, la fotografia va afavorir que s'estengués arreu del món, perquè permet prolongar la presència de la intervenció artística més enllà del seu emplaçament físic (McAuliffe, 2012). La producció de diverses pel·lícules relacionades amb aquest, com per exemple *Style Wars* (Chalfant i Silver, 1983) també va contribuir a que el graffiti esdevingués global (Abarca, 2010b). Amb l'aparició de la Internet, l'ús de la fotografia i el vídeo ha crescut exponencialment de la mateixa manera que ho ha

fet el graffiti i l'art urbà. Avui dia, existeix un gran volum de publicacions (Ganz, 2004 i 2006; Schacter, 2013; Cooper i Chalfant, 2015; entre d'altres), pàgines web i aplicacions mòbils a través de les quals el graffiti i l'art urbà evolucionen i es propaguen mitjançant la fotografia. Per tot això, l'ús d'un mètode visual en el cas d'aquest objecte d'estudi no només resulta pertinent, sinó que és el més natural perquè li és propi.



Fotografia 3.4.1 El component visual històric del graffiti. Autors/es: Cooper i Chalfant (1984)

En segon lloc, també considero l'ús d'un mètode visual adequat pels subjectes participants d'aquesta recerca –els i les joves. Actualment, el llenguatge visual és dels més utilitzats com a conseqüència de la influència que tenen els mitjans de comunicació. Això es dona especialment entre la població més jove, la qual es nativa digital (Feixa, 2000) i incorpora les noves tecnologies en el seu dia a dia. Fer ús d'un mètode que inclogui tècniques que són conegudes pels subjectes participants resulta clau perquè aquests tinguin domini d'aquestes i, en conseqüència, un paper actiu en la recerca, si es manté com a una finalitat principal el foment de la seva participació en les diverses fases del procés. Entre les diverses tècniques relacionades amb l'etnografia visual, la fotografia i el vídeo són les més utilitzades per la joventut (Thompson, 2008; Marín i Roldan, 2010; Marcellan-Baraze, Calvelhe, Agirre i Arriaga,

2013)⁷⁹. En particular, la fotografia és la més accessible; permet explicar i interpretar visualment problemàtiques que pertanyen a l'àmbit educatiu, atès que tal com sostenen Marín i Roldán: "In photo-educational research the images are the most important and decisive element of the investigation. They define the problem, describe the context, provide an interpret the data, argue a case for the findings and reveal conclusions (which, in turn, may also be photos)" (2010: 9). Aquests autors proposen que en aquest tipus de recerques les fotografies s'organitzin en sèries que presentin arguments visuals, preferiblement mitjançant l'assaig o el discurs fotogràfic. En coherència amb això, en aquesta recerca, principalment, faré ús les imatges per a construir assaigs fotogràfics, de manera que cada imatge mantindrà una interrelació amb la resta i es constituirà un tot coherent. Per altra banda, Marcellan-Barace, Calvelhe, Agirre i Arriaga (2013) sostenen que la cultura visual de la joventut no prové de coneixements que proporciona l'institut, sinó que aquesta està més influenciada per formes culturals de les indústries mediàtiques, les quals responen a una lògica mercantil. Per aquests autors, els programes i productes audiovisuals orientats a l'entreteniment tenen més pes que els programes educatius pel que fa a: construcció de valors, creences, actituds, aspectes emocionals, morals o afectius de les persones. Conseqüentment, existeix una escletxa entre els coneixements que proporciona l'escola i allò que els i les joves obtenen fora d'aquesta a l'hora de produir imatges.

La escuela no ofrece los saberes que los jóvenes necesitan para la producción de artefactos propios de la cultura visual. Tanto los lugares y situaciones de la iniciación como los procesos de aprendizaje se materializan en el entorno de las amistades, dando lugar a forma más o menos difusos o poco conscientes de aprendizaje colaborativo, basado en la imitación y el contagio, mientras que los saberes expertos y la propia escuela quedan prácticamente al margen de su actividad, presentando valores muy bajos en el conjunto de las posibles estrategias que adoptarían en el caso de encontrarse con dificultades (Marcellan-Barace, Calvelhe, Agirre i Arriaga, 2013: 532).

⁷⁹ Així ho confirma una enquesta realitzada durant el 2010-2011 a 786 joves que cursaven 4t d'ESO i 1r de Batxillerat en diversos centres de l'Estat espanyol: "El 77% de los encuestados consideran que realizan fotografías con la finalidad principal de «compartir sus vivencias». Los videos son el 52% de los casos y el valor más alto a continuación de éstos es el del dibujo que sólo es considerado una manera de compartir vivencias en el 9% de los casos. Cuando nos referimos a la función de «documentar lo que pasa a su alrededor» ocurre algo similar: el 65% afirma usar la fotografía con este objetivo y el 45% hace lo análogo con el vídeo, mientras que de nuevo el dibujo presenta el valor siguiente más alto, si bien no pasa del 11%" (Marcellan-Baraze, Calvelhe, Agirre i Arriaga, 2013: 529).

En recerca, aquesta esclatxa també pot existir entre el facilitador/a i les persones joves com a conseqüència de múltiples factors, entre els quals vull destacar l'edat. L'avenç accelerat de les noves tecnologies fa necessari que el facilitador/a conegui o estigui obert a conèixer com les persones joves utilitzen els mitjans de comunicació i la producció visual. En el cas d'aquesta recerca, l'ús de la fotografia i el vídeo va contribuir a fomentar la participació dels subjectes participants. Tanmateix, no adaptar el mètode als mitjans que els grups de joves utilitzaven habitualment per comunicar-se, per exemple amb aplicacions de mòbil com *Instagram*⁸⁰, va limitar que els subjectes participants d'aquesta recerca es fessin seves les tècniques de recerca i les utilitzessin d'una forma creativa que anés més enllà de les meves propostes. D'aquesta manera, considero cabdal que: "Rather than asking people to engage in perhaps complicated visual research exercises that are of the researcher's own design, it is sometimes better to learn from research participants' own visual practices" (Pink, 2008: 15). Tal com apuntava anteriorment, els límits en l'ús de l'etnografia visual per part de les persones joves van estar relacionats amb múltiples causes, algunes de les quals eren responsabilitat del facilitador/a i altres no. Al llarg de la recerca he après que la facilitació del procés de R-A ha de ser flexible i creativa a l'hora de promoure les tècniques de recerca i ha d'emfasitzar la importància que els subjectes participants siguin qui narra el desenvolupament del procés. Per exemple, alguns educadors/es dels grups de joves no van cedir als i les joves la realització de la narració visual, de manera que en les accions educatives⁸¹ tendien a prendre'ls la càmera per motius diversos –«evitar discussions» sobre qui feia les fotografies, fer aparèixer els i les joves en les fotografies, fer «bé» l'activitat i realitzar «totes» les fotografies, etc. No obstant això, aquestes mancances no les interpreto com a una inadequació de l'etnografia visual, sinó com a una limitació del potencial d'aquest mètode en aquesta recerca.

La informació presentada en aquest subapartat reforça la pertinència de l'etnografia visual en el dispositiu metodològic. A banda de les contribucions d'aquest mètode en la recerca –la participació dels subjectes en la recerca, la inclusió de diversos agents de

⁸⁰ En aquesta recerca els educadors/es dels grups de joves van publicar fotografies i informació relativa al procés a través de *Twitter* i *Facebook*, d'acord amb el seu funcionament habitual. Com a facilitador no vaig fer ús de les xarxes socials.

⁸¹ Quan empro aquests termes en plural en el text faig referència a qualsevol tipus d'acció que contribueix al desenvolupament del procés educatiu. Utilitzo aquests conceptes en lloc d'«activitats» donar valor a totes les accions que es realitzen en les diverses fases del procés.

la comunitat, la detecció de les seves necessitats— resulta coherent del meu posicionament i també del graffiti i l'art urbà com a objecte d'estudi, a més a més, la recerca mateix es torna accessible per a una joventut que, cada vegada més, utilitza el llenguatge visual diàriament.

3.4.2 LA MEMÒRIA AUDIOVISUAL DEL PROCÉS DE CREACIÓ COL·LECTIVA

Un dels productes que millor exemplifica les potencialitats de l'ús de l'etnografia visual és la memòria audiovisual del projecte de creació col·lectiva que van fer els i les joves en el marc de la recerca (veure annex II)⁸². L'elaboració d'aquest document audiovisual va esdevenir un dels elements clau de la recerca perquè va mostrar la coincidència de diverses narratives i veus sobre els processos associats a la R-A, més enllà de la pintura com a resultat final.

En la memòria audiovisual vam incloure diferents tipus d'evidències visuals amb el propòsit d'afavorir la col·laboració en la recollida de la informació: fotografies de les cartografies que van fer els i les joves; entrevistes etnogràfiques als agents participants; registres sonors dels i les joves fruit d'accions realitzades a la ràdio; vídeos gravats pels i les joves per a la difusió a les xarxes socials i vídeos per documentar el procés. Aquesta diversitat d'evidències visuals informa de múltiples processos existents en la comunitat (Pink, 2008); al mateix temps que va suposar un repte en la seva triangulació.

Concretament, jo vaig realitzar l'edició de la memòria audiovisual, amb el suport d'un agent que tenia un coneixement elevat en l'àmbit de la comunicació audiovisual. La memòria mostra des de la detecció de necessitats inicial fins a la realització de la intervenció visual. A banda de les evidències recollides en el marc de la recerca, en la memòria també vam incloure'n d'altres enregistrades prèviament. Totes aquestes evidències, les quals recullen les mirades dels diferents agents participants, les vam acompanyar de seqüències de vídeo del districte i d'algunes accions educatives. Aquests fragments recollits expressament per a la memòria audiovisual per part dels

⁸² També pots consultar la memòria audiovisual en l'enllaç següent: <https://vimeo.com/184362305>

equips tècnics tenien la finalitat de documentar com va ser el procés col·lectiu de creació dels grups de joves, cosa que resulta poc habitual en aquest tipus de processos (Palacios, 2009). Així, en la memòria audiovisual s'entrellacen les mirades dels i les joves, dels equips tècnics i del facilitador. L'ús de l'etnografia visual també va esdevenir una oportunitat per fomentar la participació de joves en la recerca a través de canals de comunicació que utilitzen freqüentment (Blanch, 2007). Per exemple, els vídeos gravats pels i les joves en els quals narraven allò que havien realitzat en les accions educatives també van ser publicats a les xarxes socials per part dels educadors/es com a difusió i reclam per a altres persones joves.

No obstant això, la construcció d'aquest producte de la recerca podria haver tingut un major impacte si hagués pres en consideració les dues qüestions següents. En primer lloc, si haguéssim incorporat un major nombre d'agents, especialment els i les joves, en la edició de les evidències audiovisuals. Els equips d'educadors/es i els i les joves van visionar la memòria abans de fer-la pública i van fer-ne esmenes, però la seva participació en la construcció d'aquesta va ser puntual. Considero important problematitzar la manera com la vam construir, així com els significats que hi apareixen (Ricart, 2012), per tal d'enfortir el seu caràcter col·laboratiu. Segon, la memòria audiovisual no és un producte que aporti informació global del procés de recerca. En aquest producte de la recerca no vam incloure informació de l'avaluació, més enllà de valoracions personals de diversos agents, perquè vam interrompre la recollida d'evidències audiovisuals una vegada els i les joves van finalitzar la pintura. Per aquest motiu, la memòria deixa de recollir les reflexions col·lectives resultants de la darrera fase de la recerca.

La memòria audiovisual va esdevenir un conglomerat d'evidències visuals recollides per una gran diversitat d'agents que va permetre construir un producte divulgatiu sobre la recerca. A més a més, va permetre fer un retorn de la R-A a públics més amplis i convida a conèixer de forma més àmplia els processos relacionats amb la recerca (Pink, 2014). Dos exemples d'aquest major component divulgatiu de la memòria audiovisual són: la presentació oberta de la memòria audiovisual que van protagonitzar els i les joves (veure Validació de la Memòria Audiovisual del Diari de Camp, Annex I) o la transmissió de la memòria audiovisual per la televisió pública local.

Tal com sosté Pink (2011), l'ús de l'etnografia visual en la memòria va comportar diverses contribucions positives quan l'ús del mètode de l'etnografia visual va anar més enllà de la mera documentació. És a dir, quan vam aconseguir promoure la col·laboració entre agents de la comunitat, la qual cosa va enfortir els processos relacionats amb la recerca. Per últim, vull remarcar que la tasca de construir la memòria audiovisual va esdevenir important perquè va requerir considerar totes les dades recollides durant la recerca i fer-ne una síntesi coherent, la qual cosa va fomentar la reflexió crítica de la recerca.

3.5 POSICIONAMENT EPISTEMOLÒGIC-POLÍTIC DE LA RECERCA: LA TEORIA CRÍTICA I ELS FEMINISMES

Els mètodes que utilitzo en aquesta recerca parteixen d'un posicionament ètic, polític i epistèmic que situo en la teoria crítica i els feminismes. La recerca està circumscrita a: una determinada visió de la realitat social, una definició de què entenc per coneixement i una concepció de com ha de ser aquest procés de construcció de coneixement. Per tant, l'elaboració d'un dispositiu metodològic no només té a veure amb els temes definitoris de la recerca: l'àmbit de la recerca, l'objecte d'estudi i els subjectes participants, sinó que també està relacionada amb la posició que adopto i que presento a continuació.

La recerca parteix del meu posicionament crític envers els valors, les estructures, les pràctiques i les relacions de poder generadores de desigualtats en les societats europees actuals. En el cas del coneixement, això afecta tant la teoria com la pràctica, ja que ambdues qüestions són indissociables (Hall, 1981; Reason i Bradbury, 2001; Verger, 2005; Biglia, 2007), especialment en l'àmbit educatiu (Kemmis, 1985; Freire, 1988; Elliott, 1990; McNiff, 2002 i Latorre, 2003). En definitiva, tant els mètodes com les anàlisis d'aquesta recerca estan situades, és a dir, limitades per les meves posicions de classe, cultural, posició institucional, gènere, ètnica, entre d'altres (Zavos i Biglia, 2009). Tenint en compte això, a través de la recerca analitzaré noves eines orientades a la pràctica i des de la pràctica, a partir d'una demanda de les persones participants, "con el fin de favorecer la reducción de las discriminaciones y sus causas, así como

apoyar una transformación social equitativa y una buena convivencia social” (Biglia i Vergés-Bosch, 2016: 15).

Parteixo de la premissa que tota persona és subjecte de coneixement i, per tant, disposa d’aptituds per interpretar la realitat de la qual forma part. En conseqüència, l’investigador/a no ha de representar o interpretar les experiències com a expert o agent extern, sinó que hauria de facilitar processos de reflexió i construcció col·lectiva caracteritzats pel rigor metodològic. Per altra banda, el meu posicionament epistemològic l’ubico en la Teoria Crítica (a partir d’ara TC), la qual cerca l’emancipació de les persones i la creació d’entorns socials que promoguin l’apoderament (Adorno i Horkheimer, 1994). Encara que la TC no té un enfocament únic, ja que tant metodològicament com políticament ha esdevingut plural, coincideix a promoure la cooperació i la transformació a través de processos que emfasitzen la democràcia. Les teories crítiques no són teories democràtiques, sinó que analitzen la contribució democràtica de determinades accions o processos mitjançant recerques que, en la pràctica, es basen en la democràcia. Aquest posicionament crític en les ciències de l’educació requereix d’incorporar diferents punts de vista i combinar interpretacions diverses, per tal que la perspectiva esdevingui complexa i refuti qualsevol tipus de reduccionisme. Endemés, les teories crítiques també consideren que el poder, a través de les relacions institucionalitzades de domini, acaba limitant als individus i també els processos de construcció de coneixement. Per contra, com Adorno (1975), considero que l’emancipació té una dimensió col·lectiva que es pot assolir si es promouen processos solidaris en el si de les comunitats. En el cas concret de la recerca, les teories crítiques emfasitzen la necessitat de basar-se en processos de reflexió crítica, en què es facin palesos els interessos propis de cadascun dels agents participants. La recerca ha de ser un examen de la societat, “en un sentido tal que ese examen sea crítico, de modo que [...] se advierta la carencia de aquello que pretende ser, para detectar así las posibilidades de una transformación de la constitución global de la sociedad” (Adorno, 2000, citat per Baselga, 2010: 35).

Les crítiques a la parcialitat del coneixement i la contingència de pràctiques normatives de les teories crítiques són compartides en diverses aportacions feministes. Conseqüentment, el meu posicionament epistèmic també se sosté en contribucions de

l'epistemologia feminista⁸³. D'acord amb aquesta, les epistemologies tradicionals exclouen de forma sistemàtica, encara que sigui involuntàriament, la possibilitat que les dones siguin subjectes de coneixement, de manera que el subjecte d'una oració sociològica tradicional sempre és l'home (Harding, 2002). Això, ha afavorit que històricament la construcció del coneixement científic s'hagi elaborat des del punt de vista masculí, concretament per part de persones provinents de classes privilegiades i cultures hegemòniques. La consideració d'aquestes aportacions en el dispositiu metodològic ofereix d'abordar la recerca des d'una major complexitat:

A cornerstone of the challenge is to call for a recognition of the diversity and complexity of people's lives. People do not simply live in this world as either 'sociologists' or 'everyday people', 'academics' or 'folk'. Recognition of this leads to the loosening of hard and fast sociological categories such as 'everyday', 'sociology', and related concepts such as 'reflexivity', 'power' and 'knowledge'" (Williams, 1993: 585).

Tal com sosté Blazquez (2012), acceptar el valor del mètode científic i els seus productes no significa assumir que la ciència està lliure d'influències polítiques o socioculturals, o que els desitjos i interessos de qui fa ciència no influeixin en el seu treball. Implica acceptar que la recerca també es troba immersa en les relacions de poder-saber.

D'aquesta manera, d'acord amb les epistemologies crítiques i feministes, comparteixo la crítica a l'objectivitat, la racionalitat, la neutralitat i la universalitat. La premissa que la ciència està lliure de prejudicis és una falsa representació de la mateixa, ja que l'objectivitat no descansa merament en els individus, sinó que és el resultat de consensos assolits en comunitats científiques que treballen en un context cultural. Per això, en aquesta recerca vull deixar constància que, com a investigador, sóc un individu real, històric, amb desitjos i interessos particulars i específics. La introducció d'aquest element «subjectiu» en l'anàlisi incrementa l'objectivitat de la investigació, alhora que

⁸³ "Identifica las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres porque se las excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades o intereses de las mujeres o las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género" (Blazquez, 2012: 22).

disminueix l'«objectivisme» que pretén amagar aquesta tipus d'evidència al públic (Harding, 2002).

Any research output is the result of the interaction between all the participants (including the researcher); in this sense it is always a collective knowledge production. [...] The important point is to accept and recognise such impurity and its political contextualisation rather than trying to “market” our result as neutral objective and to open up the narrative product to be re-laborated or represented using other perspectives and/or spatial and temporal locations (Zavos i Biglia, 2009: 162).

Per tant, coincideixo amb la proposta de rellegir l'objectivitat com al reconeixement de la radical contingència de tot punt de vista (Pérez, 2014). Com afirma Longino (1993, citada per Blazquez, 2012: 27), l'objectivitat és el resultat de l'empirisme contextual i es basa en quatre criteris: (I) reconeixement del criticisme, de manera similar a la investigació original; (II) la participació de la comunitat en la discussió crítica; (III) compartir estàndards que incloguin principis substantius, valors socials i epistèmics; i, (IV) equitat d'autoritat intel·lectual amb la comunitat, de tal manera que les persones que en formen part siguin tractades com a capaces i es facin passos actius per assegurar que es desenvolupen les mirades alternatives. Segons Maguire (2001), l'ús d'un mètode que menystingui aportacions de les diverses posicions feministes i els seus objectius resulta inadequat per promoure processos basats en l'apoderament. Com sosté aquesta autora, la producció de coneixement no es pot aïllar de les relacions de poder, estructures i mecanismes que fan que determinades veus i històries estiguin autoritzades a parlar i d'altres siguin silenciades: “Jointly, feminist and action research can be powerful allies in the effort to harness research as one resource in the struggle to dismantle the interlocking systems of oppression and domination in our lives” (Maguire, 2001: 66).

Segons Lather (1986), les recerques han de prendre en consideració totes les fases del procés no només algunes d'aquestes. Aquelles recerques que només consideren la reciprocitat en les primeres fases del procés de recerca poden acabar restringint la col·laboració i reciprocitat en les darreres, cosa que suposa imposar els significats propis de l'investigador/a sobre les persones participants. En la mateixa direcció, Biglia (2007) fa una proposta concreta per incorporar les contribucions feministes en la

recerca. Segons afirma, les seves aportacions no pretenen ser normatives i esdevenir noves gèbies metodològiques, sinó constituir-se com a un punt de partida o de trànsit que ha de ser adaptat a cada investigació. Concretament, l'autora proposa onze supòsits bàsics que cal tenir en compte en recerques que, com per exemple la R-A, busquen construir coneixement a través de processos col·lectius de recreació de sentits (Biglia, 2007: 416-418):

1. Compromís amb el canvi social: estimular la generació de processos auto-reflexius d'un col·lectiu social i abandonar la idea d'una forta separació entre ciència, recerca i acció.
2. Ruptura amb la dicotomia públic/privat: la moderna i profunda dissimetria públic/privat segueix exercint una influència important però no sabuda en l'imaginari i caràcter quotidià.
3. Relació d'interdependència entre teoria i pràctica: cap dels dos elements té més valor que l'altre, sinó que la relació constitueix un procés simbiòtic.
4. Reconeixement de la perspectiva situada: no només s'ha de reconèixer des d'on es mira, sinó que cal fer-ho explícit per tal que totes les persones que participen en la recerca disposin d'aquesta informació.
5. Assumpció de responsabilitats: reconèixer que no hi ha neutralitat en la recerca com a conseqüència de la posició situada, els rols socials i les eleccions que es fan durant el procés de recerca.
6. Valoració i respecte de l'agència de totes les subjectivitats que estan implicades, explícitament o implícitament, en el procés d'investigació.
7. Posar de manifest les pròpies dinàmiques de poder que intervenen en el procés: reconèixer la posició de poder no permet escapar d'aquesta, però ofereix la possibilitat de ser més sensible a les dinàmiques que genera i permet que hi hagi un control parcial del poder per part de la resta de persones que participants.
8. Obertura contínua a modificar pel procés de recerca: prendre en consideració contínuament el microcontext de la recerca.

9. Reflexivitat i autocrítica: posar en dubte constantment allò que es fa i qüestionar-ho per tal de posar de manifest les seves característiques i limitacions.
10. Sabers col·lectius i lògiques no propietàries: posar en circulació els escrits, lliures de lògiques capitalistes d'apropiació i especulació, com a nous elements de l'anàlisi a ser re-elaborats per altres.
11. Redefinició dels processos de validació del coneixement: pensar col·lectivament noves formes de validació del coneixement.

El posicionament feminista en aquesta recerca no l'entenc com a una etiqueta a través de la qual afirmo estar exempt de biaixos, ans al contrari; ja que considero impossible prendre totes les decisions amb una plena consciència política, epistemològica i ètica: "El problema en este caso no consiste en el derecho a reclamar el calificativo feminista, sino en satisfacer los prerequisites necesarios para producir descripciones, explicaciones y visiones de los fenómenos que sean menos parciales y estén menos distorsionados" (Harding, 2002: 32). És per això que en aquesta investigació incorporo la perspectiva de gènere de forma transversal⁸⁴ en la recerca, "para cuestionar las formas heteropatriarcales de producción del conocimiento y las culturas académicas asociadas a ellas" (Biglia i Vergés-Bosch, 2016: 19). L'adopció d'aquesta perspectiva no és una qüestió merament metodològica, ja que també té a veure amb l'objectes d'estudi, els subjectes participants i l'àmbit d'estudi. Per tant, no es tracta d'adoptar un posicionament estàtic sinó de considerar la recerca com a un procés on la reflexió crítica convida al debat col·lectiu: "Apostamos por una práctica investigadora que sea coherente con los postulados feministas y que se repiense y rediseñe de acuerdo con las especificidades de la investigación, su contexto, su finalidad y, por supuesto, el posicionamiento feminista asumido" (Biglia, 2015: 26).

Mitjançant l'adopció d'aquest posicionament epistemològic crític i feminista pretenc qüestionar el poder en el procés de recerca; prendre'l en consideració totes les fases d'aquest; assumir les pròpies responsabilitats i limitacions per tal d'augmentar

⁸⁴ "Gender –so absent, so present– needs to be inscribed in our discourses and practices not as a tribute to political correctness as is usually done, but through a foundational re-conceptualization of the ways in which implicit gender assumptions and practices legitimise, naturalise, and obscure dominant hierarchies of power" (Zavos i Biglia, 2009: 159).

l'objectivitat de la recerca; i promoure la participació de la comunitat per incorporar mirades alternatives, també en la fase d'anàlisi. La meua posició com a investigador en la recerca em situa en una posició d'autoritat en el procés d'objectificació. Així, es clau analitzar si la recerca reproduïx biaixos androcèntrics i etnocèntrics, pel que fa a: contingut (qui participa), estil (com hi participa) i identificació (estils particulars que s'associen a identitats particulars). Amb la constatació d'aquestes qüestions pretenc que la parcialitat de la recerca no constitueixi un límit, sinó que esdevingui una potencialitat en la construcció de coneixement.

3.6 PLANIFICACIÓ DE LA RECERCA

D'acord amb la informació presentada sobre el dispositiu metodològic, vaig dissenyar la recerca, que va seguir la planificació que presento a continuació. Aquest disseny no va ser implementat de forma rígida, sinó que el vaig anar adaptant en funció de l'avanç del procés. A més a més, part del contingut d'aquesta planificació va ser acordat amb els diversos agents de la comunitat (veure subapartat 4.3.3). A banda de basar-se en la informació dels apartats anteriors, la planificació de la recerca manté molts paral·lelismes amb la proposta de Sandín (1997). Aquesta autora defineix un model format de diverses fases (figura 3.6a), a partir del quals analitza el desenvolupament de la identitat ètnica en joves. En la recerca de Sandín i en aquesta recerca, tant les fases del procés de investigador com el contingut d'aquestes fases, són molt semblants, a excepció de l'objecte d'estudi. Així, en aquesta recerca recullo evidències d'un únic cicle de R-A, encara que el procés no va finalitzar quan vaig deixar de recollir les dades (veure subapartat 5.5.3).

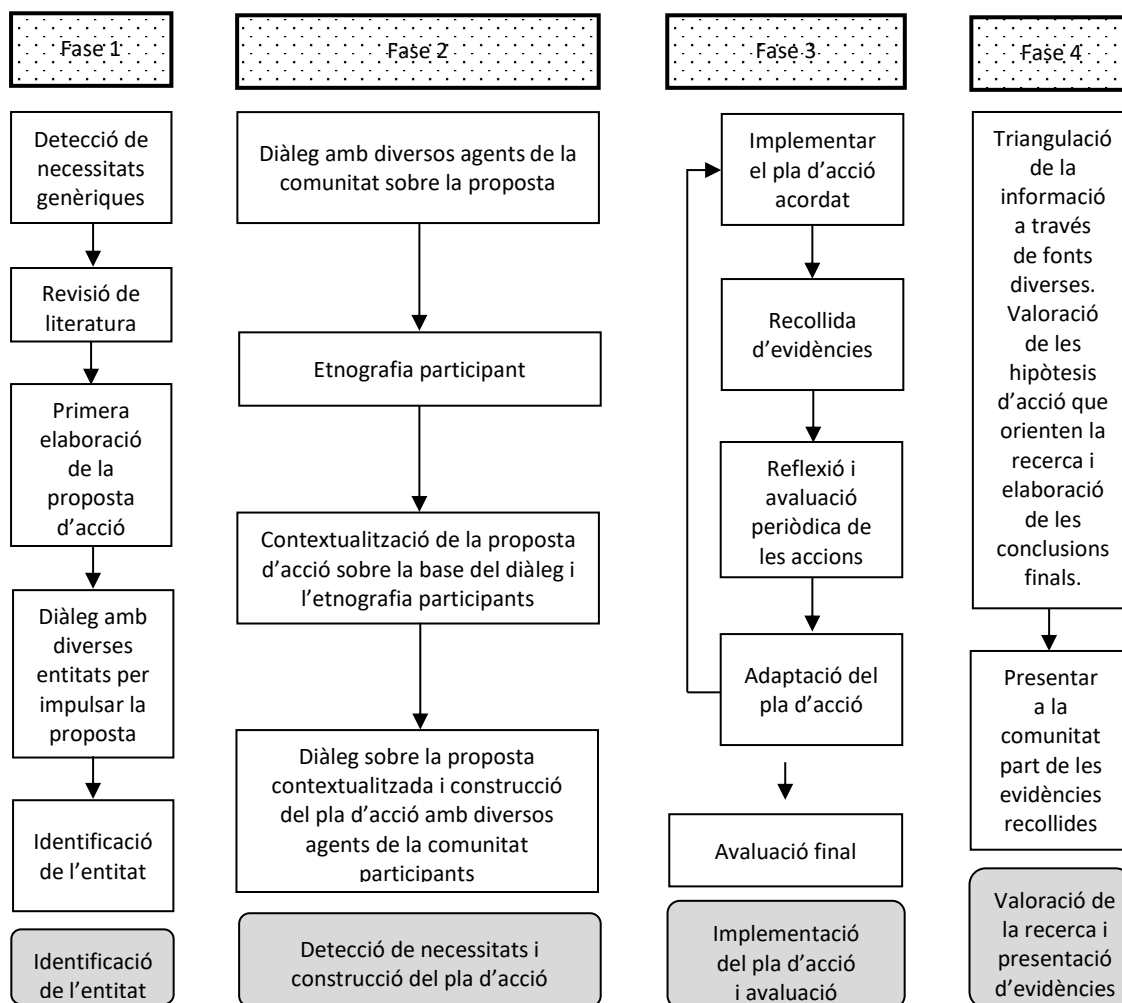


Figura 3.6a Fases del procés investigador. Elaboració pròpia basada en Sandín (1997: 227)

Per altra banda, a continuació incloc una taula que recull la planificació d'aquesta recerca (veure taula 3.6). Aquesta taula no té voluntat de ser prescriptiva ni modèlica, ja que cada investigador-facilitador ha d'elaborar-ne una planificació adaptada a cada cas. Les fases que faig constar en la taula següent mantenen certa correspondència amb les fases tradicionals d'un cicle de R-A: planificació, l'acció, l'observació i la reflexió. Tanmateix, com he apuntat anteriorment, en totes les fases vaig combinar aquestes quatre tasques definitòries de la R-A.

	Tasques de la recerca	Tècniques de recerca	Temporització
FASE I	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la pregunta de recerca. - Realitzar una revisió bibliogràfica inicial per a la definició conceptual. - Definir les hipòtesis d'acció, l'àmbit de la recerca, el subjectes participants i el dispositiu metodològic. - Definir les característiques l'entitat i la comunitat amb qui es farà el treball de camp. - Establir el procés de decisió de l'entitat i la comunitat. - Presentar la proposta d'acció inicial a les entitats. - Analitzar les possibilitats i limitacions de les diferents opcions i seleccionar la més escaient. - Identificar l'entitat amb qui realitzar el treball de camp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi documental de fonts secundàries. - Notes de camp. - Visites a informants qualificats 	<p>09/2014</p> <p>-</p> <p>08/2015</p>

<p>FASE II</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redactar un marca teòric que contribueixi a la detecció de necessitats. - Elaborar una detecció de necessitats (territori, població, recursos i demandes) participativa amb els agents implicats. - Replantejar la proposta d'acció inicial. - Acordar amb els diversos agents de la comunitat la proposta d'acció contextualitzada. - Establir un vincle amb les persones participants en la recerca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notes de camp. - Entrevistes etnogràfiques. - Fotografia. - Grups de discussió. 	<p>09/2015</p> <p>-</p> <p>01/2016</p>
<p>FASE III</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar la proposta d'acció contextualitzada. - Fomentar accions educatives relacionades amb l'ús de les tècniques de recerca als subjectes participants, si s'escau. - Promoure l'enregistrament i recollida d'evidències audiovisuals per part dels subjectes participants. - Observar els subjectes participants durant el desenvolupament del procés. - Avaluar periòdicament el procés conjuntament amb els agents participants. - Facilitar el diàleg entre els agents de la comunitat durant el procés. - Obrir el procés a altres agents de la comunitat per garantir la sostenibilitat de les accions educatives realitzades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notes de camp. - Fotografia. - Vídeo. 	<p>02/2016</p> <p>-</p> <p>08/2016</p>

FASE IV	- Avaluar la implementació de les accions educatives realitzades.		
	- Finalitzar la redacció del marc teòric que ajudi a aprofundir en l'anàlisi de qüestions considerades significatives no previstes inicialment	- Grup de discussió amb agents de tipus tècnic.	08/2016
	- Contrastar les hipòtesis de recerca amb els agents implicats en el procés.	- Sociograma per avaluar el canvi de relacions entre els agents participants.	-
	- Redactar les conclusions sobre la base de les evidències recollies durant el primer cicle de R-A.	- Accions educatives d'avaluació amb els subjectes participants.	09/2017
	- Presentar, conjuntament amb la població participant, les evidències recollies durant el primer cicle de R-A a la comunitat.		
	- Estendre el procés social per tal de garantir la continuïtat de les accions educatives realitzades.		

Taula 3.6 Planificació de la recerca. Elaboració pròpia

3.6.1 AVALUACIÓ COM A UN PROCÉS CONTINU DURANT LA RECERCA

Diverses de les frases que van compondre el primer cicle de R-A les presentaré en els capítols posteriors en què analitzo les evidències. Tanmateix, considero important presentar amb més detall com vaig concebre fase d'avaluació perquè va orientar la recollida d'evidències. Tal com mostra la taula anterior (taula 3.6), les tasques relacionades amb l'avaluació les vaig realitzar en diverses fases, perquè concebo l'avaluació com a un procés continu en què els diversos agents de la comunitat tenen un paper actiu. En particular, en l'avaluació destaquen tres moments clau (Castillo i Cabrerizo, 2011): l'avaluació inicial, l'avaluació processual i l'avaluació final.

L'avaluació inicial és un exercici de detecció de necessitats. Permet fixar el punt de partida per tal de contextualitzar el pla d'acció, però també dissenyar adequadament

les accions educatives amb cada agent participant. Resulta fonamental per establir el punt de partida amb la finalitat d'avaluar els canvis que es produeixen arran de la recerca. En aquesta investigació plantejo l'avaluació inicial com a un procés dialògic entre els agents participants i el/la facilitador/a per acordar el pla d'acció que tingui en compte allò prèviament existent en la comunitat. Això va comportar l'establiment de diversos processos de diàleg amb agents de diferents comunitats (veure subapartat 4.3.1). Per altra banda, l'avaluació processual suposa un seguiment continu i sistemàtic de les accions educatives: "L'objectiu principal [...] acostuma a ser validar les estratègies que se segueixen, consensuar possibles reorientacions i gestionar possibles conflictes. Un bon seguiment requereix bona informació i pluralitat, significació i representativitat dels i les participants" (Rebollo, Morales i González, 2016: 15). En la recerca l'avaluació processual la vam realitzar a través de: la recollida de fotografies i vídeos, la realització de reunions de caràcter tècnic i valoracions amb els i les joves al final de les accions educatives. A grans trets, els documents audiovisuals van ser enregistrats pels subjectes participants i els equips tècnics; els fragments del diari de camp van ser recollits per mi i en les reunions de caràcter tècnic van anar participant-hi diferents agents de tipus tècnic en funció de la seva col·laboració en la realització de cada acció educativa. Finalment, l'avaluació final ofereix la possibilitat d'avaluar el grau d'assoliment dels objectius plantejats inicialment, el procés realitzat per la comunitat i plantejar futures accions educatives. En l'avaluació final d'aquesta recerca vaig incorporar diverses tècniques de recollida d'informació, com per exemple els grups de discussió (Ibáñez, 1992) i el sociograma (Martín, 1999). Malgrat que comparteixo la necessitat de promoure una avaluació participativa (Cousin i Whitmore, 1998; Bartolomé i Cabrera, 2000; Aguilar, 2011; Rebollo, Morales i González, 2016), en la fase final d'aquesta recerca només vaig assolir recollir la veu d'una part dels agents participants.

La recollida d'evidències de diversos tipus –visual, audiovisual i textual– realitzada en diferents moments em va suposar un repte a l'hora de fer-ne la triangulació (Pérez, 2001). No obstant això, aquesta diversitat en les evidències em va permetre realitzar anàlisis més polièdriques de la procés.

4. CONTEXT DE LA RECERCA, ROLS I PRESA DE DECISIONS INICIAL

4.1 EL CONTEXT DE LA RECERCA

En aquest apartat incloc informació relativa al context de la recerca: L'Hospitalet de Llobregat i el districte Collblanc-Torrassa. La naturalesa d'aquesta informació és diferent a la dels anteriors perquè faig una aproximació sociològica, a partir d'indicadors quantitatius, i històrica per tal que el lector/a tingui més elements per fer una lectura crítica dels capítols següents. La justificació de la decisió de la ciutat i districte en què vaig promoure la recerca i la informació provinent de la tasca etnogràfica les introduiré en el darrer apartat d'aquest capítol. Tenint en compte tot això, a continuació faig una breu contextualització de la ciutat de L'Hospitalet de Llobregat i el districte Collblanc-Torrassa.

L'Hospitalet de Llobregat està situat al marge esquerra del riu Llobregat, limita a l'oest amb diversos municipis (Esplugues de Llobregat, Cornellà de Llobregat i el Prat de Llobregat) i a l'est i sud amb Barcelona. La ciutat està formada per 6 districtes i 13 barris històricament configurats (veure figura 4.1a). Actualment, és la segona ciutat més nombrosa de Catalunya –262.449 habitants– i, com a conseqüència de la seva baixa superfície –12,49 km²–, és la més densa –21.012 hab./km²– (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016a). Per tant, es caracteritza per una “alta densitat poblacional i una situació urbanística atapeïda, amb carrers i voreres més aviat estrets i edificis molt pròxims uns als altres” (Quiroga i Sòria, 2005: 30).

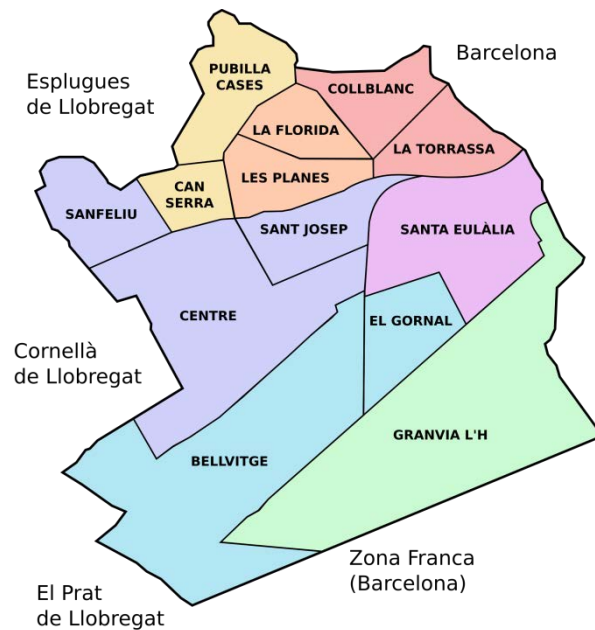


Figura 4.1a Mapa de l'Hospitalet de Llobregat. Cada divisió es correspon amb un barri i cada color amb un districte. Font: <https://ca.wikipedia.org/>

A l'hora d'explicar l'evolució demogràfica d'aquesta localitat destaco el pes del component migratori, el qual ha caracteritzat la seva història. Durant el segle XX, L'Hospitalet es van anar emplenant de fàbriques i barris de residència obrera, des dels peus de Collserola fins al Delta del Llobregat. Entre 1920-1930 la seva població va augmentar un 204'6% (Bonafant, 1975). Entre 1950 i 1980 la ciutat va rebre immigració provinent d'arreu de l'Estat espanyol, especialment d'Andalusia, la qual cosa explica que el nombre d'habitants passés de 71.580 habitants a 294.627 (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2014). En el cas del segon període mencionat, l'augment de la població no va anar acompanyat de l'aconduïment necessari; fet que va provocar la mobilització dels hospitalencs i hospitalenques per reivindicar la millora de les condicions de vida en els seus barris.

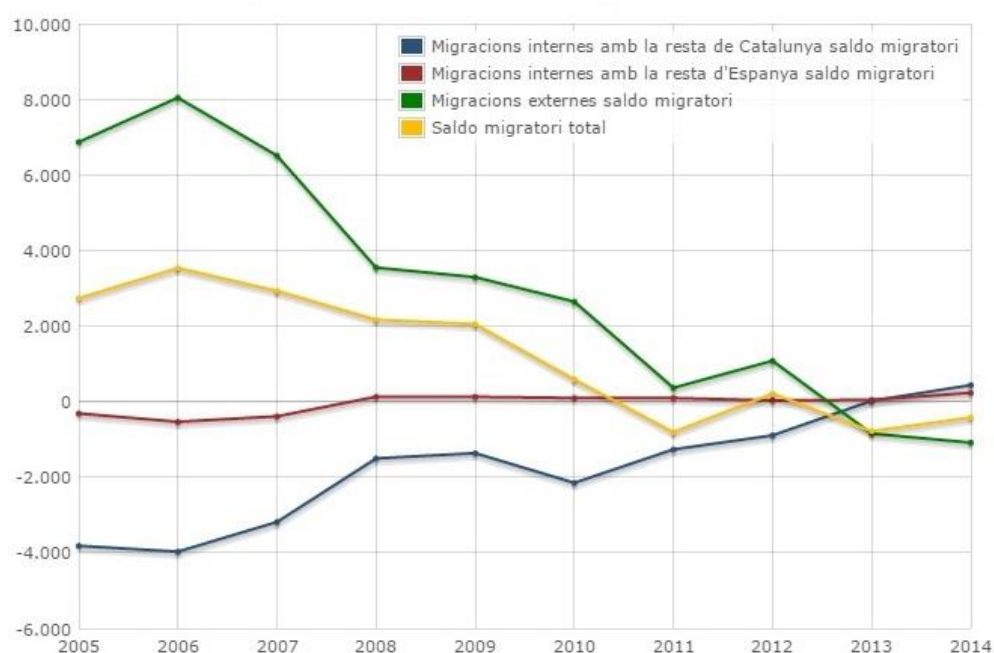
Como en el resto de barrios obreros del país no se urbanizó casi nada y ni la iniciativa privada ni las instituciones públicas franquistas lo dotaron de los servicios y equipamientos necesarios. La sumisión a los intereses de los empresarios y la corrupción provocaron cambios en la calificaciones urbanísticas e incumplimientos de la las leyes. Y como en el resto de los barrios obreros del área metropolitana de Barcelona desde 1970 se desarrolló una lucha vecinal importantísima que, dada la situación política de entonces, tuvo un especial carácter político (Domínguez, 2015).

Actualment, aquest llegat històric de lluita popular roman en la cultura local (veure figura 4.1b).



Figura 4.1b *El terreno es nuestro – Bellvitge és Bellvitge*. (2017), un assaig fotogràfic realitzat per P. Grané amb dues fotografies, l'autoria de la superior és desconeguda (Domínguez ,2015) i la inferior és de Clara Antón (2015). La primera mostra una formigonera abatuda pel veïnat de Bellvitge. La segona, mostra el mural participatiu 'Esforç, acollida i lluita: Bellvitge és Bellvitge', en motiu de la celebració dels 50 anys de l'arribada de les primeres persones que van anar a viure al barri. El mural va ser dinamitzat per l'Associació *Contorno Urbano* i hi van col·laborar: el veïnat del barri, l'AVV de Bellvitge, alumnat de l'IES Bellvitge i Bellvitge 50.

Durant les dues dècades posteriors, la dels 80 i els 90, l'emigració va ser major que la immigració. No va ser fins l'any 2000 que la immigració va superar l'emigració, com a conseqüència dels fluxos migratoris internacionals provinents de països de la perifèria, especialment d'Amèrica Llatina. En l'última dècada, aquesta tendència s'ha anat reduint fins que, l'any 2013, les migracions internes amb la resta de Catalunya i de l'Estat van ser superiors a les externes (veure gràfic 4.1). Tanmateix, el percentatge de persones nascudes a l'estranger de la ciutat és superior a la mitjana de Catalunya. Avui dia, el component migratori continua sent un element que defineix la ciutat. Segons el baròmetre municipal, la «immigració» és el principal «problema» de la ciutat (24,2%), citat com a primera, segona o tercera resposta, seguit per la inseguretat ciutadana i la neteja (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016b)⁸⁵. Per tant, la ciutat encara té mancances importants pel que fa al foment de convivència i la interculturalitat, també en el barri de la Torrassa (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2010).



Gràfic 4.1 Migracions i saldos migratoris de L'Hospitalet de Llobregat, 2005-2014.
Font: Idescat, a partir de l'estadística de variacions residencials de l'INE.

⁸⁵ El baròmetre municipal citat es basa en prejudicis estereotipats quan presenta la «immigració» com a un «problema». Aquesta relació conceptual es basa en una simplificació de la realitat social. Per exemple, no concreta si es tracta de migracions internes o externes. A més a més, posa al mateix nivell conceptes polièdrics –per exemple, «immigració» o «pobresa»– i conceptes unívocs –per exemple, «excrements de gos» o «soroll»–. Això, limita críticament l'ús d'aquestes dades perquè no permeten saber a quin aspecte de la «immigració» fan referència. Per últim, el baròmetre en qüestió és un bon exemple de com, en determinades ocasions, la manera de plantejar una pregunta condiciona la resposta de la població i influeix en la seva percepció davant de fenòmens socials complexos.

En relació amb l'activitat econòmica de L'Hospitalet, d'acord amb dades de 2012, el sector més destacat és el de serveis, que representa el 85% del PIB, mentre que el de la construcció i la indústria es reparteixen el 15% restant. En relació al PIB per càpita, el valor de les dades de L'Hospitalet és més baix que la mitjana de Catalunya. Tanmateix, com que la renda familiar disponible bruta té el mateix valor que Catalunya, els hospitalencs i hospitalenques disposen d'una quantia d'ingressos per destinar-los al consum o estalvi que s'apropa molt a la mitjana catalana. Pel que fa a la taxa d'atur, les dades del quart trimestre de 2015 de L'Hospitalet són lleugerament inferiors (15,29%) a les de Catalunya (17,73%). De la mateixa manera, segons dades de 2014 (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2014; Observatori Català de la Joventut, 2014), l'atur juvenil a la ciutat (12,68%) s'ha mantingut per sota de la mitjana catalana (19,7%). En els últims dos anys, l'atur registrat entre els i les joves⁸⁶ ha mantingut una tendència clarament descendent, també entre la població nascuda a l'estranger. No obstant això, en la comparació de les xifres del primer trimestre de 2015 i el primer trimestre de 2014 el grup de població menor de 20 anys és l'únic que mostra un augment de persones joves aturades. Aquest tram d'edat, en qual hi ha persones que tenen entre 16 i 19 anys, representa el 6,1% de la població jove aturada. El pes de la població nascuda a l'estranger en aquest tram d'edat se situa al voltant del 20%, mentre que en la població més gran de 30 anys el percentatge s'acosta al 40%. Pel que fa la contractació dels i les joves, en els últims dos anys hi ha hagut tendència global creixent de la contractació per tots els trams d'edat, excepte per les persones de 16 a 19 anys. Els i les joves menors de 20 tenen poc pes en la contractació perquè només sumen el 4% del gruix total de contractació. En termes de gènere, la contractació de joves és més elevada entre els homes que les dones en tots els trams d'edat de la població jove, la qual cosa evidencia una desigualtat estructural.

Pel que fa a les dades de la ciutat en l'àmbit educatiu (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2014; Observatori del Consell Comarcal del Barcelonès, 2015), en els últims quatre anys l'evolució d'alumnes matriculats en l'educació primària ha anat en augment, juntament amb els cicles formatius de grau mitjà i grau superior. En contraposició, l'evolució total de l'alumnat d'ESO ha sigut estable i la de batxillerat ha

⁸⁶ En l'informe consultat (Observatori del Consell Comarcal del Barcelonès, 2015) la joventut està dividida en els trams d'edat següents: 16-19 anys, 20-24 anys, 25-29 anys i 30-34 anys.

davallat. La caiguda més gran es troba entre l'alumnat que es matricula en universitats, ja que percentualment ha patit un descens major que al de Catalunya. Malgrat que no hi ha dades relatives a l'abandonament prematur de l'educació, les dades de l'avaluació de l'alumnat de 4t d'ESO mostren que el 16% dels i les joves no obtenen el graduat. Les persones graduades sense assignatures pendents representen menys del 60%. En termes de gènere, existeix una diferència en l'elecció de les famílies professionals dels cicles formatius, el batxillerat i les carreres universitàries. Per últim, el nombre de homes que cursen els PQPI és més elevat que les dones.

En l'àmbit de la cultura, la ciutat disposa de vuit biblioteques, vuit centres culturals, el centre d'art Tecla Sala, el Teatre Joventut, l'auditori Barradas, l'Escola de Música - Centre de les Arts, museus i arxius: L'Harmonia - espai d'art, Can Riera - espai de memòria de L'Hospitalet, Casa Espanya - espai d'història i l'arxiu municipal de L'Hospitalet. Com que el volum de dades relatives a l'àmbit de cultura és gran i heterogeni, considero que en aquest subapartat no correspon que fer-ne un anàlisi en profunditat. Pel que fa al graffiti i l'art urbà, la ciutat sempre ha tingut un gran nombre d'escriptors i escriptores de graffiti, que participen majorment de forma no autoritzada. Per exemple, una de les *crews* referents de la ciutat és *Sexoful*, la qual té més de vint-i-cinc anys d'història⁸⁷. Com que la ciutat es troba fragmentada per dues vies ferroviàries que la travessen –línies XC03 i XC08–, històricament hi ha hagut un gran nombre d'escriptors/es que han utilitzat els vagons de tren com a superfície sobre la qual realitzar les intervencions visuals. Aquest predomini de l'activitat no autoritzada té a veure amb diversos factors: la ciutat gairebé no ha disposa de murs on estigui autoritzada la pintura; els autors/es referents que realitzen intervencions visuals autoritzades tendeixen a desenvolupar la seva activitat a Barcelona; no hi ha una aposta ferma per part de l'ajuntament de promoure accions associades al graffiti i l'art urbà. Actualment, també hi ha un gran nombre d'autors/es d'art urbà que disposen de tallers en la ciutat i diverses associacions, entre les quals destaco Contorno Urbano. Per tant, es tracta d'una ciutat en què tant la subcultura del graffiti com el moviment d'art urbà romanen actius.

⁸⁷ Per saber més informació sobre els orígens d'aquesta *crew*, consulta l'enllaç següent: <https://vimeo.com/177060652>

Bona part de la informació presentada sobre L'Hospitalet també és explicativa de les característiques dels barris de Collblanc i La Torrassa. No obstant això, aquests barris, que conformen el Districte II de la ciutat, tenen un conjunt de particularitats que considero que cal apuntar. El districte II de la ciutat inclou els suma 51.766 habitants i és el segon districte més dens de la ciutat (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016a). Si es compara la densitat d'aquest (54.502 hab./km²) amb la mitjana de Catalunya (234,3 h/km²) o de la resta de l'Estat (92 hab./km²), es posa de manifest que constitueix un tret característic significatiu. Pel que fa a la seva piràmide de població, no hi ha gaires diferències respecte la resta de Catalunya. Tanmateix, sí que es poden observar particularitats en relació al lloc de naixement de la població, ja que el percentatge de la població nascuda a l'estranger (41,80%) és gairebé igual que la població nascuda a Catalunya (41,98%) (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016c). Per tant, es tracta d'un districte en el qual la població a nascuda l'estranger és superior a la mitjana de Catalunya i l'Estat espanyol. Tant Collblanc com La Torrassa tenen unes arrels que justifiquen, històricament, la consciència de barri (Bonal, 1975)⁸⁸.

Ambdós barris es van formar fonamentalment els anys vint i trenta, en ocasió de l'allau immigratori de les obres del Metro de Barcelona. La prova ens la forneix aquell 204'6% d'augment demogràfic que L'Hospitalet experimentà a la dècada de 1920-1930. El 1930 aquests barris allotjaven el 56% de tota la població hospitalenca (Bonal, 1975: 3-4).

Tal com va succeir a d'altres barris de la ciutat, el moviment veïnal va tenir un paper important durant les dècades de la transició política espanyola. L'Associació de Veïns de Collblanc-La Torrassa va nàixer el novembre de 1971 com a conseqüència de les mobilitzacions contra el Pla Comarcal i les afectacions d'habitatges al barri. Una victòria emblemàtica assolida en aquells temps per part del veïnat va ser la recuperació del Parc de la Marquesa com a espai verd i de lliure envers l'especulació⁸⁹. Avui dia, el districte es caracteritza per un teixit associatiu força rellevant, des del qual es van impulsar el Pla Integral Collblanc-Torrassa i la Llei de barris. "Els dos barris són

⁸⁸ Un exemple d'aquesta voluntat d'afirmació és la pintada "*¡Cataluña termina aquí! ¡Aquí empieza Murcia!*", que el veïnat de La Torrassa van fer durant les revoltes revolucionàries de 1933 a la Riera Blanca, per posar de manifest que se sentien exclosos (Sitesize, 2014).

⁸⁹ Per saber més informació, consulta: <http://canal-h.net/webs/avcollblanctorrassa/cat/inici.htm>

de caràcter residencial, malgrat que Collblanc té una zona comercial important” (Quiroga i Sòria, 2005: 30).

En l'àmbit educatiu, les dades desglossades per barris no permeten extraure especificitats significatives de Collblanc–La Torrassa. Tanmateix, els i les joves d'aquest districte afronten diverses dificultats relacionades amb les desigualtats socials i la creixen vulnerabilitat social (Quiroga i Sòria, 2005), entre les quals destaca: l'absentisme escolar i l'abandonament prematur elevat, l'atur juvenil, el nombre d'embarassos prematurs i la baixa consciència de pertinença amb la identitat comunitària compartida (De la Haba, Gutiérrez, i Sánchez, 2016). Per altra banda, el Pla de Joventut 2012-2015 (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2012) inclou una detecció de necessitats que suggereix mancances d'oci i temps lliure de joves de la zona nord de la ciutat. En el cas del Districte II, es van realitzar 1.100 enquestes a joves d'entre 12 i 18 anys de cinc instituts diferents sobre aquesta qüestió. La prioritat més comuna per part de les persones enquestades va ser compartir temps amb el seu grup d'iguals i, la segona, navegar per Internet. Segons aquest document, en aquest districte cal fomentar el “desenvolupament d'activitats, que obrin la possibilitat de descobrir noves formes creatives d'oci” (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2012: 29). Tenint en compte aquesta informació, el Pla de Joventut mencionat identifica un conjunt de necessitats que han d'orientar les polítiques de joventut de la ciutat:

1. Emancipació juvenil: dificultats en la recerca de feina i en l'accés a l'habitatge; dèficits en la transició escola-treball.
2. Incentivar nous valors per afrontar els temps de crisi.
3. Major ús de l'espai públic i la manca de noves alternatives d'oci juvenil.
4. Nous canals de comunicació amb els i les joves.

Per altra banda, en els últims deu anys, el Districte II ha viscut un conjunt de canvis urbanístics, socials i econòmics, fruit de la implementació del Pla Integral Collblanc–Torrassa; en el qual van participar l'ajuntament, la Generalitat de Catalunya i un conjunt d'entitats d'aquests barris. Aquest Pla va respondre a la necessitat de posar solució al caos urbanístic (Bonal, 1975).

La constatació d'una realitat existent com a conseqüència de la total absència d'una racionalitat en la planificació i el creixement dels barris de Collblanc i la Torrassa, la qual cosa dóna origen a una tipologia constructiva molt determinada que plantejava la necessitat d'abordar actuacions que milloressin les condicions de vida dels diferents grups de població i les diferents dimensions de la realitat: educativa, econòmica, d'habitatges, sociocultural, urbanística, assistencial, etc. (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2010: 4).

La rellevància d'aquest Pla per aquesta recerca és que apunta les característiques de Collblanc–La Torrassa i recull alguns dels canvis en els agents educatius de la comunitat, per exemple: la creació del Centre de Creació Audiovisual Torre Barrina o la rehabilitació de l'antic Cine Romero, on està ubicat l'Espai Jove La Claqueta. Els àmbits d'actuació d'aquest Pla van estar associats a les qüestions següents: la densitat elevada d'aquests barris, l'augment accentuat de la immigració a partir de l'any 2000 i diverses mancances en l'àmbit educatiu –la falta d'equipaments educatius públics adreçats als menors de 3 anys, la desescolarització i l'absentisme–. Encara que el Pla no va realitzar gaires actuacions en el barri de la Torrassa sinó a Collblanc, amb l'argument que l'estructura del barri ho dificultava, l'ajuntament sosté que la millora de l'espai públic és central per a la cohesió social (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2010).

A tall de recapitulació, l'Hospitalet de Llobregat és una ciutat que es caracteritza per una intensa densitat urbana i la proximitat amb Barcelona⁹⁰. La història recent de la ciutat està fortament relacionada amb fluxos d'immigració elevats que expliquen que, encara avui dia, tingui un percentatge de població nascuda a l'estranger superior a la mitjana de Catalunya. En el cas concret del dels barris de Collblanc i La Torrassa aquestes qüestions s'accentuen. A més a més, hi ha un conjunt de desigualtats creixents que afecta la joventut (Quiroga i Sòria, 2005) i una mancança molt accentuada d'espais públics i zones verdes (Bonal, 1975; Quiroga i Sòria, 2005; Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2010; De la Haba, Gutiérrez, i Sánchez, 2016); motiu pel qual es justifica la necessitat de promoure d'alternatives d'oci i participació entre la joventut en els espais públics del districte II de la ciutat (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2012).

⁹⁰ "La trama dels carrers no està en funció de les necessitats pròpies dels barris, sinó al servei de la comunicació entre Barcelona i L'Hospitalet" (Bonal, 1975: 4).

4.2 ELS ROLS ADOPTATS DURANT LA RECERCA

Un dels elements que considero centrals de l'etnografia visual, com en qualsevol altre mètode etnogràfic, és deixar constància dels diversos rols que he adoptat com a facilitador durant la recerca. En recerques que pertanyen a les ciències de l'educació identifico tres rols diferents: etnògraf/a, educador/a i agent social (Lozano, 2007). A continuació, defineixo breument aquests rols i com els vaig adoptar en la recerca.

El meu rol com a etnògraf té a veure amb la presa de contacte com a facilitador en la comunitat durant la recollida de les dades i el desenvolupament del projecte de R-A. Com Lozano (2007), considero que una de les tasques més definitòries d'aquest rol és l'auto-reflexió. A diferència de qualsevol altre agent participant en la recerca, el facilitador/a pot assumir el rol d'etnògraf/a en tot moment. Encara que hi ha recerques en què aquest rol no és exclusiu del facilitador/a, tradicionalment ha sigut l'únic a qui se li ha permès assumir-lo sense necessitat de confirmació de la resta d'agents participants: "En la relación investigador-investigado [...], durante el trabajo de campo, se produce una cierta ficción de igualdad, es estar fundido o confundido en medio de una sociedad extraña" (Lozano, 2007: 110). En la meua tasca com a etnògraf allò que més destaco no és l'accés a la informació, sinó l'establiment de vincles afectius amb les persones de la comunitat, especialment amb els subjectes participants. Malgrat que el facilitador/a pugui ser aliè a la comunitat, la informació que s'obté és diferent si també és percebut com a aliè a tot allò que està succeint en aquesta; és a dir, si els agents consideren que la seva participació no pot fer cap contribució o que aquesta serà contraproductiva pels processos prèviament existents en la comunitat. Això, modifica la distància que els agents participants estableixen a l'hora de relacionar-se amb el facilitador i, consegüentment, el coneixement a la qual es té accés. No es tracta tant de guanyar-se la confiança com de prendre en consideració allò prèviament existent abans de promoure noves accions. En el meu cas, els equips tècnics majorment van prioritzar aquest rol abans que qualsevol altre, al considerar-me com a «expert», mentre que pels i les joves va tenir més pes el meu rol d'educador.

Concretament, la distribució del rol etnogràfic en l'ús de tècniques visuals es pot sintetitzar de la manera següent:

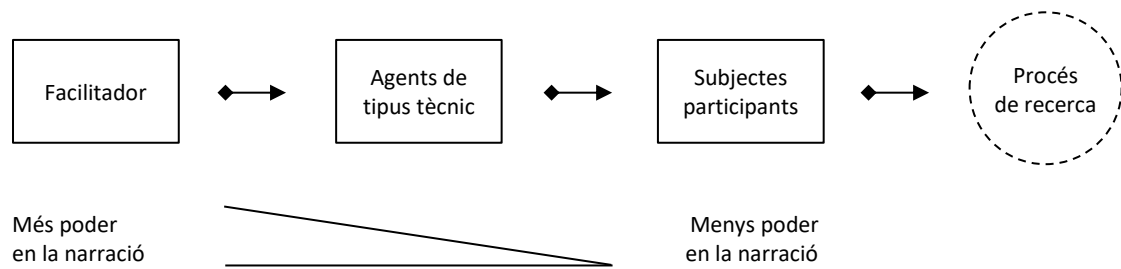


Figura 4.2a Etnografia visual compartida i jerarquizada.
Elaboració pròpia



Figura 4.2b Distribució del rol etnogràfic en l'ús de tècniques visuals. Elaboració pròpia

Tal com mostra la figura 4.2a, en aquesta recerca el rol etnogràfic està distribuït entre diversos agents participants: facilitador, agents participants de tipus tècnic i subjectes participants. Com que les imatges visuals de la recerca les recullen múltiples agents, es tracta d'una etnografia visual «compartida». Així, en el text de la recerca presento una combinació d'imatges d'autories diferents que constitueixen narratives singulars. En determinades ocasions, les imatges del procés inclouen la narració visual d'altres agents (veure figura 4.2b). Un exemple d'això és la memòria audiovisual de la recerca (veure Annex II). Considero que aquesta diversitat en l'autoria és un element positiu perquè la informació prové de punts de vista diferents. No obstant això, també existeix

desigualtat a l'hora d'adoptar aquest rol, ja que hi ha determinats agents que sovint apareixen sobre-representats, com per exemple els i les joves; mentre que d'altres rarament són representats. Per tant, existeix una jerarquia en l'ús de les tècniques visuals que explica que, de forma més habitual, els i les joves siguin representats per algun altre agent i que, rarament, siguin els subjectes participants els qui tinguin més pes en la narració visual el procés de recerca. En la distribució de rols, els agents de tipus tècnic i el facilitador no vam promoure suficientment que els i les joves assumissin la tasca etnogràfica. Sense haver-ho acordat, vam prioritzar que participessin activament en les accions dinamitzades en lloc que protagonitzessin el recull de les evidències. Aquest és el motiu pel qual qualifico el mètode de l'etnografia visual de compartit, al mateix temps que jerarquitzat. Aquest funcionament jeràrquic en l'ús del mètode no el vaig preveure inicialment, sinó que va ser fruit de la distribució de rols limitada que vaig fer com a facilitador. Malgrat que en la part inicial del procés els subjectes participants van realitzar una etnografia visual participativa (veure subapartat 5.1.2), conforme va anar avançant el procés la participació dels subjectes en el recull d'evidències va ser menor i l'ús de les tècniques visuals el vaig limitar a la mera documentació.

Pel que fa al rol d'educador com a facilitador, aquest té a veure amb la identificació d'un problema pràctic (Lewin, 1946) i justifica la participació del facilitador en el context educatiu on es promou la recerca. Prendre consciència d'això ho considero important per constatar que la meua acció educativa com a facilitador no és innocent i que la percepció d'aquest rol per part dels subjectes participants té conseqüències en la recerca. Per una banda, independentment de la ideologia que orienta l'acció educativa del facilitador, sempre hi ha una relació d'autoritat desigual amb els subjectes participants (Lozano, 2007). Reconèixer aquesta desigualtat no implica acceptar-la acríticament. Per exemple, quan vaig assumir el rol d'educador vaig promoure un conjunt d'accions a partir de les quals pretenia fomentar espais d'apoderament i diàleg horitzontal. Per l'altra, en aquesta recerca els i les joves no em van considerar com a un educador més de l'equip d'educadors/es. La meua participació en les accions educatives dels grups de joves els va ser difícil d'etiquetar perquè participava amb una regularitat diferent als educadors/es i ho feia en accions

de diversos tipus: espais de decisió dels grups de joves, reunions tècniques, suport i dinamització d'accions educatives, presentació de propostes d'acció, etc. Per alguns/es joves era «escriptor de graffiti», per d'altres un «monitor en pràctiques»⁹¹ o «algú que feia un treball per la universitat». Conforme vam anar desenvolupant el procés, l'etiqueta que més em van assignar va ser «tallerista de graffiti», en part perquè era la més distintiva; encara que només vaig dinamitzar una acció educativa d'aquest tipus (veure figura 4.2c). Això, ho considero destacable perquè va provocar que els subjectes participants m'atorguessin menys autoritat que a un «educador/a», al mateix temps que estaven més motivats en les accions educatives que promovia i em permetia tenir accés a les seves vivències i quotidianitat.



Figura 4.2c «Tallerista de graffiti» (2016), un fotografia digital de Júlia Massot –educadora de l'entitat–.

El rol del facilitador com a agent social no es limita a l'assoliment dels objectius del procés de la recerca, sinó que també inclou el foment de processos de reflexió amb els diversos agents participants. Això, requereix planificar un conjunt d'accions per mantenir informats els agents de la comunitat, fomentar la seva participació i compartir els processos d'aprenentatge (Lozano, 2007). Prendre en consideració

⁹¹ Com que els adults que dinamitzen els grups de joves són educadors/es o monitors/es en pràctiques –quan la persona està un període de temps limitat amb el grup, la meua participació en només una part de les accions educatives va fer que alguns/es joves em consideressin monitor en pràctiques.

aquest rol i posicionar-se políticament com a facilitador no resta objectivitat a la recerca, sinó que afegeix comprensió en la presentació i anàlisi de les evidències (subapartat 2.5). La no adopció d'una posició o tractar de ser «neutral» en l'ús d'un mètode etnogràfic és una fal·làcia perquè el transcurs del procés de recerca obliga al facilitador a prendre una decisió sobre quin rol vol adoptar i consegüentment, quines accions vol dur a terme. En aquesta recerca assumir aquest rol va esdevenir un repte important, especialment en un moment en què hi va haver un conflicte d'interessos manifest, quan alguns agents em van considerar com a impulsor del procés i, per tant, responsable últim d'aquest. Tal com explico més endavant, en la recerca vaig posicionar-me a favor de la defensa activa els acords que havíem assolit els agents participants en la recerca, inclosos els grups de joves.

Amb tot plegat, com a facilitador no he adoptat un rol únic i unívoc, sinó que sempre m'he trobat amb una combinació dels tres: educador-artista-etnògraf. Prendre consciència d'això esdevé una tasca molt complexa perquè, com a facilitador, en cap moment vaig ser únicament un agent social, perquè la meva participació es justificava per ser etnògraf i educador; mai vaig ser exclusivament d'etnògraf, perquè les meves auto-reflexions estaven influenciades pel meu rol d'agent social; i mai vaig ser únicament educador, perquè sinó hauria deixat de banda la recerca. I en tot el procés, va incidir el meu rol com a escriptor de graffiti, perquè em va permetre relacionar amb joves de la comunitat com a algú que podia compartir part dels seus interessos i, en alguns casos, vivències relacionades amb aquesta subcultura. Endemés, com a autor d'art urbà, el coneixement de les tècniques visuals que vam emprar en accions educatives del procés va fer que els agents de tipus tècnic m'atorguessin més autoritat en tot allò relatiu a la realització de la intervenció artística.

4.3 ENDEGAMENT DEL PROCÉS DE RECERCA: DIÀLEG INICIAL, ETNOGRAFIA PARTICIPANT I ACORD DE LA PROPOSTA

Segons Lozano (2007), l'inici del primer cicle de R-A comença amb el plantejament del procés de recerca i la definició del rol del facilitador/a. La posada en escena, en què com a facilitador vaig establir contacte amb les comunitats, la vaig realitzar en el precís moment en què vaig prendre la decisió sobre on desenvolupar la recerca. Concretament, la decisió no va ser fruit d'una reflexió meva aïllada i desconnectada del context (Blazquez, 2012), sinó que la vaig plantejar com un procés dialògic amb els diversos agents de les comunitat (Hall, 1981), a través del qual vaig establir relacions amb els agents implicats per tal de valorar la pertinença de la proposta. Considero que aquesta fase d'endegament és determinant pel procés de treball en xarxa entre els agents de la comunitat i perquè requereix de prendre un gran nombre de decisions, com per exemple, de negociar el paper de cadascun dels agents participants. En coherència amb això, la pregunta que orienta la decisió sobre el context de la recerca no és «quin és el context que objectivament s'adequa millor a la recerca plantejada?», sinó «en quin context la recerca pot adaptar millor el seu plantejament per respondre alguna/algunes de les necessitats manifestades per la comunitat?». En aquesta investigació, la decisió sobre el context va esdevenir una oportunitat per a establir diversos processos⁹² de diàleg amb agents de comunitats diferents, un dels quals va culminar amb l'acord d'una proposta d'acció o «pla d'acció» (McNiff, 2002; Latorre, 2003). Concretament, els primers passos de la recerca van ser els següents: diàleg amb agents de la comunitat, la realització d'una etnografia participant amb la finalitat d'adaptar la proposta d'acció i l'acord al voltant de la proposta contextualitzada amb els agents participants.

⁹² En aquest fragment del text empro el terme en plural perquè aquest diàleg va requerir realitzar diverses trobades per intercanviar punts de vista amb agents diferents.

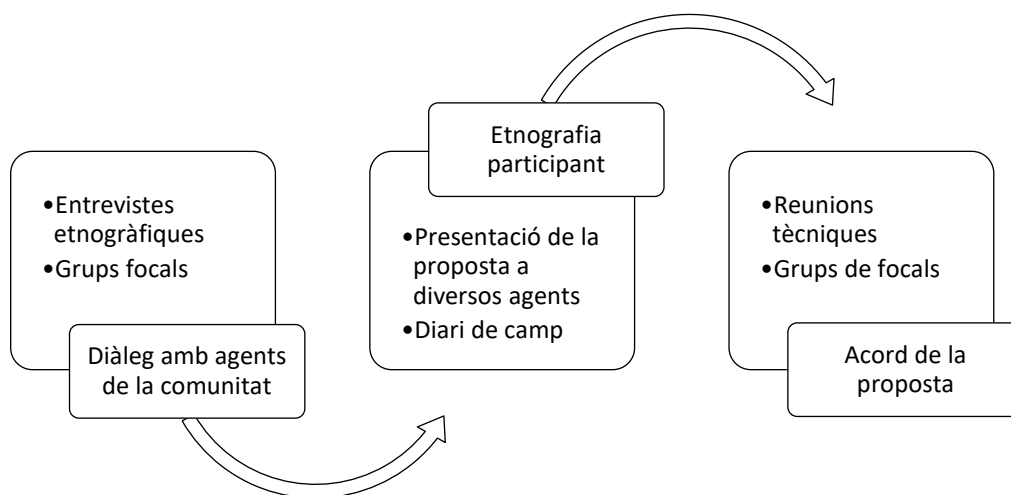


Figura 4.3a Primers passos de la recerca. Font: Elaboració pròpia

Abans de contactar amb els diversos agents de les comunitats vaig prendre una decisió transcendent pel procés: vehicular el procés de recerca a través d'una institució educativa local –a partir d'ara anomenada entitat. Aquesta decisió no va respondre a un posicionament sobre com s'han de promoure processos d'EC, sinó que va ser una manera d'acotar l'àmbit de la recerca. Inicialment, vaig considerar que aquesta decisió de vincular-me a una entitat tindria diverses conseqüències pel procés de recerca, per exemple: facilitaria la relació amb diversos agents de la comunitat, com per exemple, els i les joves de la mateixa entitat o l'administració local; permetria que el procés s'integrés en la tasca educativa de l'entitat i formés part de la xarxa d'agents educatius implicats; permetria disposar d'una infraestructura i certs recursos, tant econòmics com educatius; facilitaria la incorporació diversos equips de professionals i la seva experiència en l'elaboració de la proposta, la implementació i l'avaluació; i afavoriria la sostenibilitat del procés de la R-A. Tanmateix, el desenvolupament del procés va evidenciar que aquesta decisió va comportar un conjunt de conseqüències significatives, com per exemple: incorporar dinàmiques de funcionament i interessos de l'entitat o afavorir que les accions educatives es limitessin als i les joves que participen habitualment en l'entitat. A més a més, tot el suport que proveïa l'entitat podia generar dependència, atès que com a facilitador no disposava de recursos econòmics addicionals per promoure el procés. Conseqüentment, vaig decidir aproximar-me al context a través d'una institució educativa local (associació, fundació, institut, administració local, etc.), que hauria de manifestar la voluntat de responsabilitzar-se i donar impuls al procés.

Aquesta primera decisió va comportar una segona decisió, quan vaig optar perquè el primer contacte a l'hora d'establir el diàleg seria amb un equip tècnic, en lloc d'un col·lectiu ciutadà, amb l'argument que els processos educatius no poden dependre únicament del voluntarisme de les comunitats (Collet-Sabé, Besalú, Feu, i Tort, 2014). Aquestes decisions, aparentment de caràcter operatiu, van definir l'àmbit de la recerca i es basaven en la meva assumpció prèvia segons la qual considerava imprescindible la contribució dels equips tècnics a l'hora de promoure un procés d'EC. Per tant, a l'hora d'iniciar el procés de la R-A vaig prioritzar el diàleg amb les entitats de la comunitat, en lloc de la negociació amb l'administració local o la ciutadania (Marchioni, 1999). Es pot considerar que aquest abordatge menysté alguns dels principis que defineixen la R-A participativa (Kemmis i McTaggart, 2005); ja que com a facilitador aliè a la comunitat vaig iniciar el procés seguint un esquema *top-down* en lloc de *bottom-up* (Verger, 2005). Assumint aquesta limitació inicial, vaig considerar que fora vàlid emprar la R-A si compartia la responsabilitat del procés amb diversos agents i si aquest es desenvolupava a partir d'una necessitat de la comunitat (Civís, 2005; Llena i Úcar, 2006); és a dir, si el procés de recerca podia afavorir una resposta a un problema pràctic identificat pels subjectes participants (Lozano, 2007).

En el moment de decidir l'entitat amb la qual establiria un diàleg inicial per tal que fes d'agent impulsor vaig prendre en consideració un conjunt de criteris. En primer lloc, l'entitat havia d'adoptar la perspectiva comunitària com a una de les línies d'acció educativa. Aquest element el vaig considerar fonamental per tal de dur a terme una tasca educativa integral i coherent, ja que l'EC requereix de dinàmiques basades en la col·laboració, que reconeguin els diversos agents de la comunitat i en fomentin la seva participació (Civís i Riera, 2007). La inexistència d'accions precedents en EC per part de l'entitat implicaria modificar la pregunta de recerca, ja que els agents implicats podrien no assumir aquest aspecte de la recerca. En segon lloc, les entitats havien de disposar de línies d'acció educativa amb joves. És a dir, entre la població que participa en els projectes educatius de l'entitat hi havia d'haver joves. Finalment, vaig valorar com a positiu que l'entitat hagués tingut algun tipus de contacte amb el graffiti i l'art urbà, perquè això podria afavorir que l'objecte d'estudi no fos desconegut per als i les joves,

l'entitat o la comunitat i, consegüentment, hi pogués haver unes demandes en relació amb aquestes pràctiques –tot i que aquesta qüestió no la vaig considerar prioritària.

Pel altra banda, l'equip de professionals que havien d'assumir un rol d'impulsors de la R-A havien de reconèixer la idoneïtat de la proposta per al seu context, compartir la visió que els i les joves haurien de ser-ne protagonistes i manifestar certa motivació per tal que la proposta no fos assumida com a una càrrega imposada. A banda de la resposta favorable dels equips tècnics, era una condició indispensable que els i les joves manifestessin la voluntat de participar en la proposta (Rebollo, Morales i González, 2016). Per últim, la comunitat també hauria de tenir certa predisposició favorable davant la possibilitat que s'acabés realitzant una intervenció visual mitjançant graffiti i art urbà en l'espai públic. Si això no fos així, hi hauria més dificultats per obrir el procés als diversos agents de la comunitat i, fins i tot, podria augmentar la tensió entre les diferents parts i ser contraproduent. Per exemple, si l'administració local duu a terme una política fortament punitiva contra el graffiti i l'art urbà, aquesta política dificulta fomentar un procés comunitari d'aquestes característiques. D'acord amb aquest últim criteri, també vaig considerar com a favorable l'existència d'associacions o col·lectius informals en l'àmbit del graffiti i l'art urbà⁹³.

4.3.1 DIÀLEG AMB ELS AGENTS IMPULSORS

En aquesta recerca vaig contactar tres associacions educatives del barcelonès de localitats diferents per tal d'iniciar el procés de diàleg. En particular, vaig escollir associacions que participessin en el Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural (ICI), que es basa en les contribucions de Giménez (2012), part del qual coincideix amb alguns els principis d'EC presentats anteriorment. La finalitat d'això era “planear acciones como resultado de los diferentes diálogos desarrollados dentro de la

⁹³ Considero més pertinent promoure un procés educatiu allà on les persones poden posar en pràctica els aprenentatges que han incorporat arran d'aquest, abans que promoure'l en un context en què seran perseguides per fer-ho. Dur a terme un procés educatiu en un context marcadament hostil al graffiti i l'art urbà pot comportar diverses contribucions positives, com per exemple reduir l'estigma de les persones que practiquen graffiti i l'art urbà, però les persones no podran posar en pràctica els aprenentatges d'aquest. Això, succeeix en diverses localitats de Catalunya, en què les administracions locals promouen tallers de graffiti per a joves, però com que aquestes persones no disposen d'espais autoritzats on realitzar intervencions artístiques acaben optant per no fer-ho o són perseguits per la policia.

investigación y prever sus efectos con los segmentos de la comunidad interesados” (Lozano, 2007: 113).

El primer pas d'aquest diàleg va ser la presentació de la proposta de R-A als coordinadors/res de projectes de les tres entitats. Després d'aquesta primera trobada vaig conèixer els diversos projectes amb joves de les entitats, cadascuna de les quals va manifestar interès en la proposta. Una vegada realitzada la presentació amb els coordinadors/es de projectes vaig procedir a presentar la proposta als equips d'educadors/es dels diferents grups de joves de les entitats, per tal de conèixer les línies d'acció educativa de cada equip, el seu funcionament i fer un intercanvi d'impressions sobre els objectius del procés. Dos dels tres equips d'educadors van concebre la proposta d'acció com a una oportunitat per realitzar accions educatives basades en l'aprenentatge de tècniques visuals i plàstiques específiques; mentre que un dels equips la van considerar com a una oportunitat per: (I) involucrar diversos agents de la comunitat, (II) fomentar la identificació dels i les joves amb l'entitat i comunitat; i (III) atendre una demanda dels i les joves, relacionada amb una major participació en la realització d'intervencions visuals d'aquest tipus. Com que aquesta recerca l'àmbit de la recerca és l'EC i no només desenvolupar una activitat d'educació artística, tant els educadors/es com jo vam considerar més adient prosseguir el procés per tal de poder abordar la tercera proposta. En aquest cas, l'entitat que va manifestar una major adhesió amb la proposta va ser l'Associació Educativa Itaca situada al districte Collblanc–La Torrassa de L'Hospitalet de Llobregat.

Les presentacions de la proposta van esdevenir importants per l'establiment de vincles amb la comunitat alhora que em van permetre conèixer el seu context. Malgrat que disposava d'elements favorables en el cas de Collblanc–La Torrassa, la presa de decisions requeria d'una resposta positiva per part dels subjectes participants, ja que aquestes persones esdevindrien les protagonistes del procés. La presentació de la proposta només la vaig realitzar a grups de joves d'una única entitat, per evitar generar falses expectatives entre joves d'altres entitats. Si la proposta era ben rebuda per part dels subjectes participants, podríem prendre la decisió de donar continuïtat al procés amb agents de Collblanc–La Torrassa. Concretament, vaig presentar la proposta d'acció als dos grups de joves de l'entitat. En un dels grups, el Casal de Joves d'Itaca –a

partir d'ara Casal de Joves– la resposta va ser positiva perquè els i les joves participaven amb altres accions educatives relacionades amb el *hip-hop*, com exemple, el rap i *breakdancing*. Segons els educadors/es dels i les joves, el foment d'aquest tipus d'activitats afavoreix que els i les joves tinguin més recursos culturals a un cost econòmic baix, cosa que pot fomentar la seva resiliència. En l'altre grup, l'Espai Jove la Claqueta –a partir d'ara «Espai Jove» o «la Claqueta»– la proposta connectava amb demandes dels i les joves que més participen en aquest tipus d'accions educatives:

Tú lo que no puedes pedir a unos chavales de 12, 14 y 17 años es que te hagan cuatro triangulitos de colorines. Si puedes conseguir que los chavales tengan una motivación para hacer el diseño, sí que puedes llegar a algo. Por ejemplo, yo pinté un triángulo y había un chico que decía “tú pintas aquí, tú pintas aquí...” y ya está. Veías a los chavales con las máscaras ahí... y al final era “tu pinta el triángulo y ya está” (Daniel Velo –jove de La Claqueta).



Figura 4.3.1a Diàleg: participar, conèixer i establir vincles (2015).
Fotografia digital de Roger Caro –director de projectes de l'Associació Educativa Itaca–.

Arran del diàleg amb els grups de joves i equips professionals de l'entitat vaig identificar diversos elements favorables que suggerien que diversos agents de la comunitat tenien una bona predisposició de participar en un procés de recerca: (I) l'equip ICI de l'entitat –a partir d'ara equip comunitari– havia liderat dues accions educatives participatives mitjançant graffiti i art urbà amb joves; (II) existien

associacions culturals locals relacionades amb l'objecte d'estudi que havien realitzat accions en la comunitat (veure figura 4.3.1b)⁹⁴; (III) equips d'educadors/es dels grups de joves mostraven un interès elevat en impulsar el procés; i (IV) un dels grups de joves manifestava la demanda de participar activament en la realització d'intervencions visuals relacionades amb l'objecte d'estudi, mentre que l'altre participava habitualment en accions educatives relacionades amb les subcultures urbanes.



Figura 4.3.1b Obrim l'Escola Ernest Lluch (2015). Fotografia del Centre Cultural la Bòbila (<https://goo.gl/nJve34>). Mural participatiu dinamitzat per l'Associació Contorno Urbano, amb la col·laboració de l'AMPA de l'Escola Ernest Lluch, per reivindicar la construcció d'un edifici definitiu per a aquesta. En la fotografia aquest apareix al costat d'un altre mural de Mohamed Lghacham i un mural de gran format Zosen i Mina Hamada.

Aquest llistat d'elements positius van ser la justificació sobre la qual els agents participants vam decidir, inclosos els i les joves, desenvolupar el procés en qüestió a Collblanc–La Torrassa. No obstant això, l'anàlisi crítica d'aquesta informació del diari de camp (Annex I) apunta diverses mancances a l'hora d'incloure els diferents punts de vista dels agents participants. El desenvolupament del procés seguint l'esquema *top-down* apuntat anteriorment es va accentuar en aquesta primera fase de treball en xarxa amb els agents de la comunitat, ja que els qui menys van participar van ser els i les joves. Això, va provocar que les seves veus tinguessin menys presència en la

⁹⁴ Per veure una notícia relacionada amb això, consulta: http://lhdigital.cat/c/document_library/get_file?uuid=c8a30dd5-5778-4740-ace5-d7f57d37fbb1&groupId=10919

recollida de les evidències. Malgrat mostrar-se favorables a participar en el procés i que alguns van manifestar demandes específiques relatives a l'objecte d'estudi, la seva participació es va limitar a cooperar en una consulta. Per tant, en aquesta fase del procés vaig considerar els i les joves participants com a *partners*, persones que col·laboren en només una part del procés, en lloc de ciutadania activa que participa des de la democràcia, les cures i el bé comú (Collet-Sabé, Besalú, Feu, i Tort, 2014). Si comparo la participació dels diversos agents tècnics –equips d'educadors, equip comunitari, la direcció de l'entitat, etc.– amb la dels i les joves, puc afirmar que hi va haver una desigualtat en l'atribució de responsabilitats per part meua, com a facilitador. Això, va anar en detriment del caràcter emancipador de la recerca; motiu pel qual considero que en aquesta fase del procés és més pertinent qualificar la R-A com a pràctica-comunicativa (Carr i Kemmis, 1988).

4.3.2 ETNOGRAFIA PARTICIPANT INICIAL

El procés dialògic descrit en l'apartat anterior va anar canviant conforme va avançar la recerca. Mentre que en el primer moment d'aquest procés el rol que més vaig assumir va ser el d'agent social, atès que la tasca principal que vaig realitzar va ser presentar la proposta a agents diversos, en un segon moment vaig emfasitzar més el meu rol d'etnògraf. Llavors, encara no sabia quins joves decidirien participar més activament en el procés de manera que en aquest període, que anomeno etnografia participant inicial, el rol d'etnògraf s'hibrida amb el meu rol com a facilitador. Entre les tècniques que vaig emprar en aquesta període hi ha: entrevistes etnogràfiques, passejades pels barris de la ciutat (figura 4.3.2)⁹⁵, observació participant amb els grups de joves, participació en reunions tècniques i assistència en accions relacionades amb l'objecte d'estudi. Les evidències que vaig recollir durant aquest període em van permetre conèixer amb més profunditat la comunitat i prendre consciència de diversos processos educatius existents en aquest entorn. Això, va ser clau per poder adaptar la proposta d'acció que, més endavant, presentaria als agents participants. A més a més,

⁹⁵ "It is important not to undervalue the potential of visual images to invite us to imagine ourselves into other people's worlds, and in doing so to empathise with their emplacement –both physical and emotional (Pink, 2008: 4)".

em van oferir la possibilitat de donar continuïtat al diàleg amb diversos agents i, especialment, establir vincles afectius amb alguns dels subjectes participants.



Figura 4.3.2 Densa desigualtat a L'H (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies de Pere Grané de Bellvitge i El Gornal.

Setmanes abans que iniciés aquest període d'observació participant l'equip comunitari va realitzar un grup focal amb joves de l'Espai Jove, juntament amb el Servei de Mediació Comunitària i l'Espai Jove La Claqueta. Durant aquest procés, els equips tècnics van preguntar als i les joves quins aspectes els agradaria que canviessin dels seus barris. Entre els temes que van destacar els i les joves hi havia:

- La millora de l'espai públic: Segons els i les joves, els carrers dels barris són estrets, grisos, estan poc il·luminats i bruts. A més a més, van argumentar que els parcs i les places de Collblanc–La Torrassa són poc flexibles pel que fa al seu ús i que aquests espais sovint són utilitzats per persones que no són joves, la qual cosa dificulta que puguin ser compartits. Per això, afirmen que no disposen d'espais suficients. En alguns casos, com per exemple el Parc de la Torrassa, els i les joves van criticar l'existència d'estereotips al voltant de la joventut que en fa ús, que part del veïnat relaciona amb el consum de drogues.
- La promoció d'alternatives d'oci i participació: Els i les joves van afirmar que l'Espai Jove és un espai de referència pel que fa a oci. Considero important constatar que es tracta de l'únic espai jove de la ciutat, que ells mateixos van definir com a un espai de trobada, atès que destaca pels vincles personals que s'hi creen i on hi ha una oferta d'activitats mensual del seu interès. Tanmateix, també van manifestar que manquen altres opcions d'oci (comerços, equipaments, etc.) al districte, motiu pel qual sovint se'n van a d'altres districtes de la ciutat.
- El foment de la interculturalitat: Els i les joves van reconèixer que Collblanc–La Torrassa és un districte amb una diversitat cultural elevada. Algunes persones van manifestar haver sigut discriminades pel seu origen immigrant⁹⁶, malgrat ser autòctones de segona generació. El grup va afirmar que les actituds racistes es

⁹⁶ D'acord amb Llibre Verd (Comissió Europea, 2008), aquest concepte fa referència als fills/es de totes les persones que viuen en un país en el qual no van nàixer o que els seus progenitors són persones immigrades. En el cas de la UE, aquest terme s'utilitza independentment de si es tracta de nacionals d'un tercer país o ciutadans d'un altre Estat membre de la UE, o que hagin adquirit posteriorment la nacionalitat de l'Estat membre d'acollida. Per tant, el concepte inclou tant els infants i joves de primera generació com els de segona generació. Encara que sovint s'utilitza el terme en gerundi, considero més adequat emprar el verb en participi; tal com es fa en la legislació catalana (Llei 10/2010, del 7 de maig, d'acollida de les persones immigrades i les retornades a Catalunya), per tal no atorgar un caràcter permanent al procés migratori.

donen diàriament i que és poc habitual que les persones de cultures diverses es relacionin. Això, suggereix que la realitat social del districte es caracteritza per una coexistència en lloc d'una convivència (Giménez, 2005).

Els temes que identifiquen els i les joves assenyalen les mancances més importants dels barris de Collblanc–La Torrassa (veure apartat 4.1). No és casualitat que aquestes qüestions també constessin en el Pla Local de Joventut 2012-2015 (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2012) i formessin part del Pla Integral de Collblanc–La Torrassa (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2010), que identificava la densitat de població, l'increment dels fluxos migratoris i la manca d'equipaments educatius com a àmbits d'actuació principals: “La combinació de manca d'espais oberts i alta densitat de població amb necessitats socials i vitals diferenciades porta, en moltes ocasions, a atribuir a la població d'origen estranger la responsabilitat sobre les dificultats de convivència en l'espai públic” (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016: 27). En conseqüència, anys després d'aquests plans municipals, la «immigració» és considerada el principal «problema» de la ciutat (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016b) i, com afirmen els i les joves, persisteixen deficiències estructurals d'aquests barris (Quiroga i Sòria, 2005).

Un dels problemes d'aquests barris és que la densitat de població és altíssima i hi ha pocs espais on la gent pugui estar i, en els que hi ha, hi ha molta gent fent coses molt diferents. Per tant, normalment, l'espai públic és espai de conflicte. Hi ha molta gent diversa, provinent d'onades migratòries diferents, però no hi ha una convivència. Si vas a les places ho veus; hi ha l'espai de les mares llatines, l'espai de les mares marroquines i l'espai de les espanyoles. La diversitat és evident, tothom n'és conscient, però no sempre hi ha voluntat de trencar aquestes barreres (Laura Gutiérrez –membre de l'equip comunitari–, Annex I).

Així, la densitat agreuja el conflicte que es produeix en la negociació quotidiana de la coexistència en l'espai públic, quelcom inevitable i fins i tot necessari per a la convivència (Aramburu, 2008). Alguns autors/es suggereixen que part d'aquests conflictes tenen a veure amb la percepció de la població autòctona segons la qual la població d'origen immigrant fa «sobre ús» de l'espai públic. Per Aramburu (2005), això té a veure amb les restriccions que viu part d'aquesta població, que condueix a una

«aglomeració compensatòria»⁹⁷. Concretament, aquestes restriccions tenen a veure amb: condicions d'habitatge caracteritzades per la precarietat, problemes d'accés a equipaments de concurrència pública i falta d'equipaments comunitaris apropiats.

Per altra banda, les aportacions dels i les joves mencionades també mostren que la manca d'espais públics i zones verdes està acompanyada d'una mala percepció dels espais urbans del districte. Per això, diversos agents de la comunitat consideren com a una necessitat la millora dels espais urbans d'aquests barris.

Sortia molt en els col·loquis que fèiem amb la comunitat, no només entre els joves, que és un barri gris i que se li ha de donar color, que la gent no el cuida, que sempre està brut i va començar a sortir la proposta –tant entre joves, com veïns i tècnics– que si el fèiem bonics entre tots seria més fàcil que el cuidéssim entre tots (Laura Gutiérrez –membre de l'equip comunitari– Annex I).

Davant d'això, mesos abans d'iniciar la recerca, l'equip comunitari va promoure dues accions educatives amb joves que pretenien fer una contribució visual en determinats espais urbans del districte a través de l'art urbà. En la primera acció (veure figura 4.3.2a), l'equip comunitari va establir un diàleg amb comerciants d'un dels carrers més transitats del districte perquè autoritzessin la realització d'intervencions visuals en les persianes dels seus comerços. La finalitat de l'acció educativa era «fer visible» la diversitat cultural del barri. Per tal d'aconseguir-ho, van encarregar a una associació de graffiti i art urbà local la realització d'un disseny que pogués reproduir amb facilitat diverses persianes. El treball en xarxa positiu per part de l'equip comunitari amb els comerciants, que va conduir a aconseguir múltiples autoritzacions, contrasta amb el rebuig d'escriptors/es de graffiti amb *tags* i altres inscripcions, com per exemple «asno», pocs mesos més tard de la seva realització. Considero que el dissens que esdevé visible a través del boicot per part de membres de les subcultura del graffiti del districte no s'ha de percebre com a un problema a resoldre, sinó com a la possibilitat d'existència de democràcia (Sánchez de Serdio, 2008).

⁹⁷ "La idea es que el espacio público está unido por vasos comunicantes con otros espacios semipúblicos e incluso privados. Cuando hay restricciones de acceso a uno de estos espacios puede producirse una aglomeración compensatoria en el espacio público" (Aramburu, 2005: 38).

Tal com sosté López (2015), no es tracta només d'analitzar la relació entre l'artista i la comunitat, sinó també la de tots els agents participants que sovint queden ocults. En la mateixa direcció, el grup de joves de l'Espai Jove van valorar negativament l'acció educativa perquè la seva participació va estar molt acotada durant la realització de la intervenció visual i, fins i tot, va ser negada en la fase de disseny. Per altra banda, considero necessari fer un apunt analític de la composició del disseny de la intervenció visual realitzada a les persianes. El disseny que va ser realitzat en diverses persianes és molt semblant al que mostra la segona fotografia de la figura 4.3.2a. En el centre s'observa un infant d'ètnia africana, somrient, sobre un fons de triangles de colors molt saturats. Les cares apareixen sense els seus respectius cossos, sense trets que permetin identificar l'origen cultural de la persona representada. Aquesta desconexió és reforçada amb el contrast de les cares i el fons amorf, el qual tampoc evoca a cap cultura visual concreta. En termes visuals, la intervenció artística em suggereix un missatge «alegre» envers la diversitat cultural. Independentment de la lectura que en faci cadascú, darrera la intervenció visual hi ha un missatge que es realitza des d'un punt de vista determinat, ja que en la comunitat hi ha diverses opinions i vivències al voltant de la diversitat. D'aquest apunt infereixo diverses preguntes relacionades amb l'acció: qui defineix la narrativa de la intervenció visual? Quins són els seus objectius? Quines qüestions s'han prioritzat? Tal com suggereix Sánchez de Serdio (2008), la política dels projectes que es basen en la col·laboració és també una política de la relació.



Figura 4.3.2a «La Torrassa pinta bé»? - *Asn* © (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies d'Ariadna Gómez –membre de l'entitat– (superior) i Pere Grané (inferior). El títol de l'assaig qüestiona el nom que l'equip comunitari va atorgar a l'acció educativa «La Torrassa pinta bé» davant el boicot d'alguna de les intervencions visuals amb *tags* i, en el cas de la segona fotografia, la inscripció «*asno*».

Aquest marge limitat en la participació dels i les joves va incidir negativament en la seva assistència a la següent acció d'aquest tipus organitzada per l'equip comunitari (veure figura 4.3.2b). A diferència de la prèvia, les persones que hi van participar van

poder decidir la frase de la intervenció, que va ser acordada amb el veïnat, i van poder experimentar més amb les tècniques visuals. Per això, les persones que hi van assistir van fer-ne una valoració més positiva.



Figura 4.3.2b *Be happy* (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb quatre fotografies de Pere Grané que mostren l'espai en què es va realitzar la intervenció visual, el qual es tracta d'un passatge fosc que connecta un carrer del barri amb una plaça que es troba envoltada d'habitatges.

En definitiva, en el districte de Collblanc–La Torrassa històricament hi ha hagut deficiències estructurals relacionades amb la manca d'espais públics i la densitat urbana (Bonal, 1975), a les quals s'afegeix un context social marcat per la coexistència en lloc de la convivència intercultural (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016) i l'absència d'alternatives d'oci i participació per a joves (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2012). Prèviament al procés de recerca, l'equip comunitari va promoure accions educatives relacionades amb l'objectes d'estudi per tal de donar resposta a algunes d'aquestes qüestions. Les valoracions dels i les joves que hi van participar van posar de manifest limitacions importants relatives a la participació. En els subapartats següents apporto informació sobre les relacions entre els agents participants al

començament de la recerca i la meua aproximació als subjectes participants basant-me en l'etnografia participant inicial.

4.3.2.1 RELACIONS DELS AGENTS PARTICIPANTS EN LA R-A AL COMENÇAMENT DEL PROCÉS











A banda de conèixer millor el context de la recerca i les accions educatives relacionades amb la recerca realitzades prèviament, un dels aspectes més importants de l'etnografia participant inicial va ser conèixer les relacions entre «els agents que van decidir incorporar-se al procés». En relació amb aquesta darrera qüestió vull remarcar que el procediment que vaig seguir com a facilitador a l'hora de presentar la proposta als diversos agents de la comunitat no va ser neutre. Constatar això ho considero bàsic per comprendre per què alguns agents van incorporar-s'hi i perquè altres no; ja que decidir formar part de qualsevol acció o procés de caràcter participatiu requereix disposar de la informació sobre aquest. En aquesta recerca vaig decidir vehicular la proposta a través d'espais de coordinació prèviament existents amb la finalitat de facilitar que els agents incorporessin la proposta en el seu funcionament quotidià. Els agents s'hi van anar incorporant seguint un esquema de bola de neu, és a dir, en cadena conforme va anar avançant el procés. Part dels agents que no pertanyien a l'entitat es van incorporar arran de fer la presentació de la proposta en la xarxa territorial del Pla d'Acció Comunitària de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat del Districte II⁹⁸, també anomenada EnXarxa2, que reuneix periòdicament bona part dels serveis públics i entitats de Collblanc-La Torrassa. Per exemple, la participació de l'associació cultural *Contorno Urbano*, que no participa en EnXarxa2, va ser fruit d'una petició de la Regidoria de Joventut.

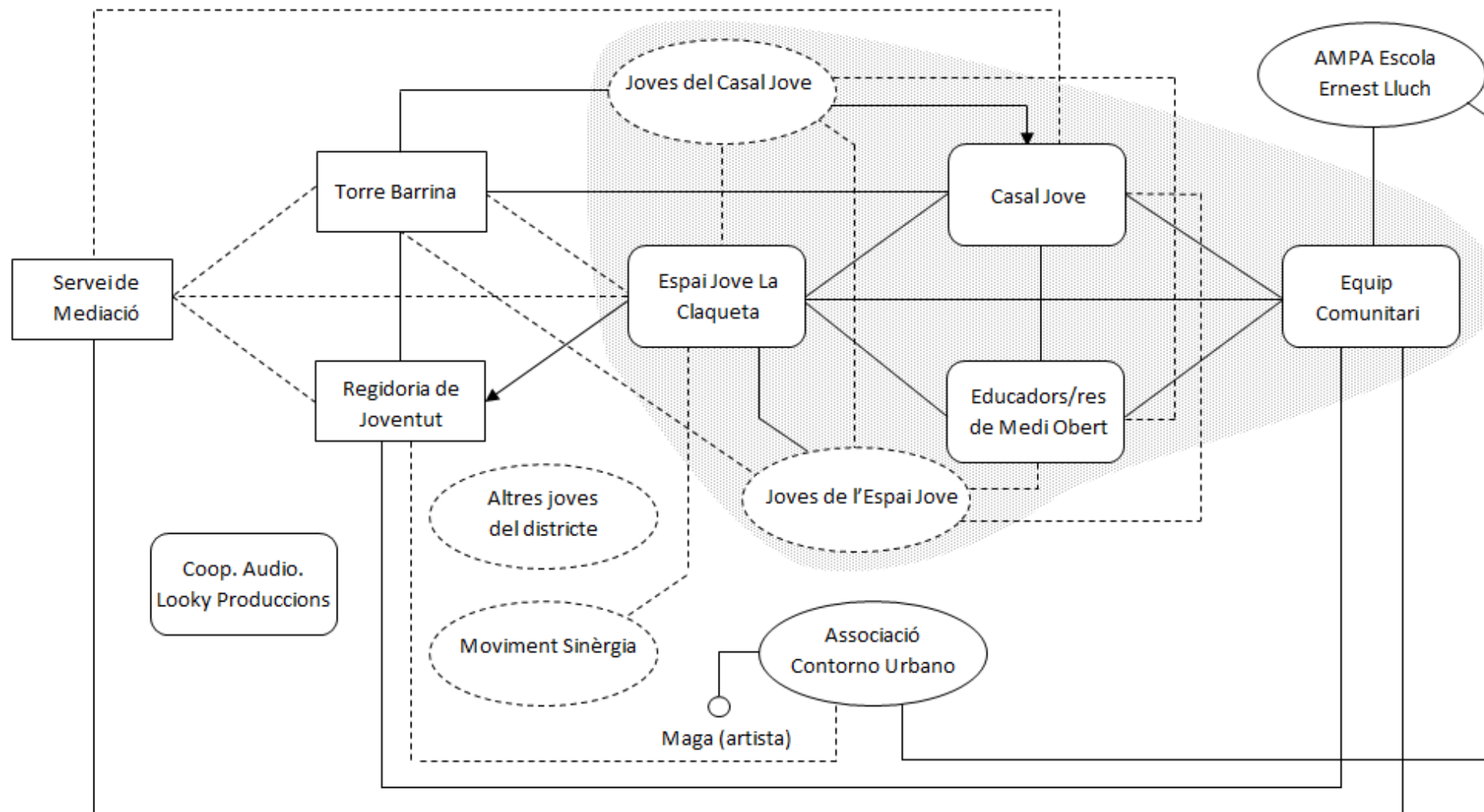
Per tal de plasmar aquesta qüestió faig ús del sociograma, un instrument descriptiu que aporta informació sobre les relacions entre diversos agents en un moment

⁹⁸ Un particularitat de la xarxa del districte II és que no hi ha un projecte conjunt que agrupi tots seus agents, perquè l'objectiu d'aquesta és difondre la informació i enfortir les relacions entre agents del districte. En aquesta xarxa hi participen les entitats següents: Equip d'Intervenció Comunitària Intercultural, Fundació Akwaba, Espai Jove la Claqueta, Oci al Barri, Torre Barrina - Centre Municipal de Creació Multimèdia, Teatre Joventut, Centre Cultural Collblanc-La Torrassa, Joves per la Igualtat i la Solidaritat, Artticco, Consorci Normalització Lingüística, Fit Games, Serveis Socials, Mediació Comunitària, Casal de Joves i Mujeres Pa'lante. Per saber més informació sobre les xarxes territorials d'acció comunitària de la localitat, consulta l'enllaç següent: http://www.joventutih.cat/181857_1.aspx?id=1

concret. Tal com sosté Martín (1999), es tracta d'un instrument que permet abordar la realitat social des de la complexitat i que se centra en les relacions i les xarxes de relacions en lloc dels individus o els col·lectius. A l'hora d'emprar-lo, parteixo de l'existència de relacions de tipus diversos que defineixo com a febles, quan són de col·laboració i/o comunicació puntuals, o fortes, si se sostenen i/o promouen projectes compartits. Segons aquest autor, una de les principals limitacions d'aquest instrument té a veure amb el seu caràcter estàtic i descriptiu. Tanmateix, facilita informació sobre com abordar el treball en xarxa i contribueix a la detecció de necessitats. Lluny de fer ús d'aquest instrument amb una voluntat de controlar allò que succeeix en la comunitat, l'empraré per facilitar la comprensió de les relacions entre agents mitjançant la representació gràfica. Per altra banda, vull constatar que els sociogrames que presento en aquesta recerca no fan una descripció exhaustiva dels agents i les relacions de la comunitat, sinó que únicament recullen la part d'aquesta que va participar en el procés de recerca. Per últim, tant aquest sociograma com el que presento més endavant (veure subapartat 5.5.2) els baso en la triangulació d'informació de les notes del diari de camp i les aportacions que van fer diversos agents en la darrera fase d'avaluació del primer cicle de R-A, en què vaig presentar-los els sociogrames en qüestió.

Llegenda del sociograma:

Serveis públics		Relació de dependència	
Entitats prestadores de serveis		Relació forta	
Associacions		Relació feble	
Col·lectius o grups informals		Relació en conflicte	
Persones que no formen part de cap col·lectiu o associació		Grup d'afinitat	



Sociograma 4.3.2.1 Esquema de relacions entre els agents participants al començament del procés recerca. Elaboració pròpia.

A grans trets, els aspectes que més destaco del sociograma anterior (sociograma 4.3.2.1) tenen a veure amb l'agent educatiu que presenta una major densitat d'interaccions amb la resta d'agents; és a dir, focalitzat en l'Espai Jove La Claqueta. Un dels motius que ho explica és que al començament de la recerca aquesta entitat manté vincles amb diversos grups de joves de la comunitat –joves del Casal de Joves, joves de l'Espai Jove i Moviment Sinèrgia⁹⁹. Si no es prenen en consideració els i les joves, l'Espai Jove manté un nombre de relacions similars a la resta d'agents. Per tant, aquesta major densitat no vol dir que l'Espai Jove fomentés el treball en xarxa més que la resta, sinó que mantenia més relacions amb els i les joves de la comunitat. Per contra, hi ha diversos agents que destaquen per la manca de relacions. Primer, podem observar que hi ha joves de la comunitat que no participen ni es relacionen amb cap dels agents que consten en el sociograma. Es tracta de joves que al començament de la recerca no tenien cap relació amb l'Associació Educativa Itaca¹⁰⁰ o altres agents de la comunitat. Segon, l'associació cultural local *Contorno Urbano* no manté cap relació amb cap agent del grup d'afinitat d'Itaca, tot i que té bona relació amb l'AMPA i la Regidoria de Joventut, amb els quals havia realitzat projectes amb anterioritat. Per últim, la cooperativa audiovisual *Looky Produccions* no disposa de cap relació amb la resta d'agents és un agent aliè a la comunitat, el qual vaig convidar a participar en el procés per realitzar accions educatives amb la finalitat que els subjectes participants tinguessin més domini de les tècniques visuals emprades en la recerca.

Més concretament, el sociograma inicial mostra diversos tipus de relacions: fortes, febles i de dependència. Les fortes es troben entre: les entitats prestadores de serveis del grup d'afinitat de l'Associació Itaca; el grup de joves de l'Espai Jove, que s'identifiquen amb l'Espai Jove; i el grup de joves del Casal, que realitza un programa de ràdio setmanal a Torre Barrina¹⁰¹. A més a més, un dels agents que destaca per mantenir un gran nombre de relacions fortes en la comunitat és l'equip comunitari d'Itaca, l'objectiu del qual és teixir xarxa amb la resta d'agents de Collblanc-La

⁹⁹ Col·lectiu de joves que participa activament en batalles de rap que es fan a l'Espai Jove La Claqueta.

¹⁰⁰ L'entitat no pot ser representada com a un únic agent perquè es compon de múltiples col·lectius i equips tècnics. Tenint en compte això, en el sociograma la faig constar com a un grup d'afinitat, que inclou un gran nombre d'agents.

¹⁰¹ Per consultar els programes d'Itaca *Power*, accedeix a l'enllaç següent: <http://goo.gl/gfMWjA>

Torrassa. Pel que fa a les relacions febles, es donen entre els agents que es troben situats en la part esquerra del sociograma; les quals se sostenen, en part, per la participació dels agents en la xarxa territorial EnXarxa2. A banda d'això, una de les relacions febles més destacades és la dels grups de joves de l'Espai Jove i el Casal de Joves, que en el començament de la R-A no participaven en accions educatives conjuntes. Pel que fa a les relacions de dependència, se'n poden identificar dues. La primera, entre el grup de joves del Casal de Joves i el Casal de Joves, el qual a banda d'oferir-los activitats de lleure i reforç escolar, també els dóna un suport de caràcter assistencial. La segona es dóna entre la Regidoria de Joventut i l'Espai Jove. Malgrat que aquest és un equipament municipal que depèn de Joventut, la dinamització la realitza l'Associació Educativa Itaca, que ha guanyat els dos darrers concursos públics.

L'anàlisi crítica del sociograma inicial mostra que l'Espai Jove, i no els seus joves, estan en el centre de la representació gràfica, perquè es tracta de l'agent amb més relacions, de manera que ubicar-lo aquí facilita la lectura del sociograma. Tanmateix, el fet que els equips tècnics tinguin més relacions que els grups de joves no és casual; ni permet concloure que els i les joves estiguin més aïllats o que mantinguin menys relacions amb els agents de la comunitat. Aquesta diferència en les relacions té a veure amb la reproducció d'un biaix adultocèntric a l'hora d'elaborar el sociograma que sobre-representa els equips tècnics i les seves relacions. Com que en els espais de coordinació a través dels quals vaig promoure el procés, com per exemple EnXarxa2, els i les joves no hi participen ni s'espera que ho facin¹⁰², incorporo menys informació dels subjectes participants. Algunes de les causes que poden explicar aquesta situació les presento més endavant (veure apartat 4.3.3)¹⁰³. Tenint en compte aquesta limitació, considero rellevant incloure el sociograma perquè em permet mostrar parts de les relacions dels agents participants i, al mateix temps, evidenciar les relacions

¹⁰² Un exemple recurrent d'això són les reunions de coordinació entre agents amb la finalitat de promoure accions «per a» la joventut, en lloc de fer-ho «amb» la joventut. En pràctica habitual que exclou als i les joves d'aquestes és que es programin durant les franges horàries en què els i les joves tenen menys disponibilitat per motius laborals o d'estudis.

¹⁰³ En aquesta recerca l'obertura del procés a joves que no participaven en l'entitat la vam fomentar a través de promoure accions educatives no monitoritzades (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015), basades en l'autonomia i l'autogestió (veure sessions 8 i 14 del Diari de Camp, Annex I). No obstant això, globalment el volum d'accions educatives que vam promoure en aquesta direcció va ser molt reduït.

febles o inexistents dels serveis públics i entitats prestadores de serveis participants en la recerca amb diversos grups de joves.

4.3.2.2 ELS GRUPS DE JOVES PARTICIPANTS

En aquest subapartat presento la informació relativa als dos grups de joves que van participar més activament en la recerca: el grup del Casal de Joves i el grup de La Claqueta¹⁰⁴. El rol d'etnògraf em va permetre conèixer el funcionament d'ambdós grups, establir un vincle amb els i les joves i conèixer la comunitat des de la seva vivència. No obstant això, part de meua tasca va consistir en reduir la distància amb la població participant –subjectes participants i equips tècnics– com a conseqüència de les etiquetes que m'atribuïen. Per exemple, els educadors/es d'ambdós grups em van etiquetar com a expert i artista, com si fos algú que té un coneixement tècnic i un gust estètic per sobre de la resta (Desai, 2002). En aquest període inicial de l'etnografia vaig decidir no emprar tècniques visuals davant de la possibilitat d'engrandir aquesta distància. Tenint en compte això, a continuació exposo la informació recollida amb cadascun dels grups de joves.

Pel que fa a L'Espai Jove la Claqueta, es tracta d'un servei municipal que va obrir les portes a mitjan 2014 amb l'objectiu de crear un espai de referència per als i les joves del districte II de la ciutat. Actualment, està gestionat per l'Associació Educativa Itaca, és gratuït i de lliure accés per a joves d'entre 12 i 20 anys. Es troba ubicat a l'antic Cine Romero, obre els dijous i els divendres a la tarda fins a les 22h i els caps de setmana també al matí. En aquest espai els i les joves poden jugar (vídeo jocs, futbolí, ping-pong, jocs de taula, etc.), fer deures, connectar-se a internet i trobar-se amb altres joves. La majoria d'activitats que s'hi organitzen no són obertes, sinó que van dirigides al grup de joves que freqüenta l'espai, tot i que excepcionalment se'n realitzen, com per exemple les batalles de rap. Les persones que hi assisteixen ho fan voluntàriament i els educadors/es no en fan un seguiment individualitzat. Tanmateix, l'equip d'educadors/es manté un vincle afectiu amb les diverses persones que el freqüenten més. Tal com va afirmar en Pablo, un dels joves de La Claqueta: “si me pasara algo, se

¹⁰⁴ Malgrat que l'entitat també disposa d'un projecte d'educació de medi obert de dinamització de les places, vaig considerar que no s'ajustava a la recerca perquè les accions educatives van destinades a infants. Tanmateix, vaig presentar la proposta a l'equip d'educadores/res de medi obert, que també es van incorporar en el procés.

lo diría antes a ellos que a un profe o a un psicólogo. Al profe porque no le importa y al psicólogo porque me da miedo” (Pablo, jove de La Claqueta, Annex I). L’assistència és voluntària i, segons el grup de joves, el principal motiu pel qual hi assisteixen té a veure amb les relacions d’amistat que hi estableixen. Aquests vincles afectius positius afavoreixen que tinguin certa predisposició a participar en accions educatives i, molt ocasionalment, organitzar-ne. La mitjana d’edat dels i les joves que fan més ús de l’espai se situa entre els 17 i els 18 anys, de manera que la majoria té autonomia a l’hora de gestionar el seu horari i implicació en l’espai jove.

Des d’una perspectiva de gènere, La Claqueta és un espai fortament masculinitzat, en què assisteixen poques dones. Això, queda palès en el lideratge masculí del grup i en la participació en les activitats i en els espais de decisió horitzontals, en què les seves intervencions són menys freqüents i menys preses en consideració per part del grup (Biglia i Luna, 2012). Per exemple, considero que no és una coincidència que les úniques dones que tenen un lideratge actiu en el grup siguin les mateixes que són parella dels joves més grans d’edat del grup. Aquestes qüestions estan relacionades amb múltiples factors, alguns dels quals poden ser: la promoció d’una acció educativa no basada en la coeducació (Subirats, 2017), la cerca d’espais alternatius davant la masculinització d’aquest (McRobbie, 1980), menys disponibilitat de temps lliure d’obligacions o com a conseqüència del tipus d’activitats que s’hi organitzen (Moreno, 2015). A més a més, hi ha un biaix pel que fa a la diversitat cultural, ja que la presència de joves d’origen immigrant és menor que la mitjana del districte. Aquesta qüestió també pot ser causada per motius diferents, com per exemple: una dinàmica social que expulsa aquestes persones del circuit ordinari de funcionament d’aquests serveis públics (Essomba, 2008); una acció educativa etnocèntrica per part de equips tècnics i educadors/es (Aguilar i Buraschi, 2012); o la manca de programes d’accions educatives atractives aquests col·lectius (Aramburu, 2005). Pel que fa a la relació amb el graffiti i l’art urbà, durant el curs 2014-2015 el grup de joves va participar en diverses d’accions educatives relacionades organitzades per l’equip comunitari (veure subapartat 4.3.1). Per tant, ni l’objecte d’estudi ni l’enfocament comunitari eren qüestions desconegudes per aquest grup de joves a l’inici de la recerca.

A l'hora d'establir el vincle amb el grup de joves de l'Espai Jove no vaig trobar-me gaires barreres ateses les seves característiques. Com que bona part de les hores no hi ha una acció educativa dinamitzada per part de cap educador/a, els i les joves del grup estan obretes amb les persones que hi assisteixen. A més a més, ser una persona d'aparença juvenil i culturalment autòcton també ho va facilitar. Contràriament al que havia pensat inicialment, allò que va facilitar establir un vincle amb els joves no va ser haver sigut escriptor de graffiti o autor d'art urbà, sinó ser percebut com a «home». Això, està relacionat amb l'existència d'unes dinàmiques masculinitzades concretes, segons les quals em van assignar certs atributs coherents amb la masculinitat hegemònica (Connell, 1997). Per exemple, els joves van establir una relació amb mi a partir de converses sobre futbol, jocs de consola o jugar al futbolí, perquè van assumir que aquest era un element que compartíem com a homes. Davant d'això, com a facilitador no vaig acceptar acríticament que m'assignessin aquests estereotips de gènere, de manera que vaig buscar relacionar-me amb els subjectes participants a través d'altres qüestions, tot i que va ser menys efectiu en l'establiment de relacions. Paral·lelament, aquesta qüestió també va fer que les joves del grup establissin més distància que la que els joves mantenien amb mi. El fet que rarament coincidissin dues o tres joves propiciava que en el moment de relacionar-me amb elles ho hagués de fer individualment, cosa que em va requerir comptar amb el suport de l'educadora referent, amb qui tenien una relació de confiança.

Per altra banda, el Casal de Joves és un projecte educatiu destinat a joves de 12 a 16 anys que es desenvolupa de dilluns a divendres a la tarda. Els objectius principals d'aquest són orientar, acompanyar i donar suport acadèmic als i les joves; per tal que millorin el seu rendiment acadèmic i esdevinguin responsables amb les tasques escolars. El Casal està ubicat al carrer Llobregat, a prop de la Plaça Espanyola. A diferència de l'Espai Jove, les famílies dels i les joves que assisteixen al Casal assumeixen part del cost econòmic de l'activitat i hi ha un control de l'assistència per part dels educadors/es. L'equip d'educadors/es planifica la major part del temps per a reforç escolar i durant l'última hora del dia dinamitzen accions d'educació en el lleure. Des d'una perspectiva de gènere hi ha paritat en el grup de jove. Gairebé la totalitat de les persones d'aquest grup són d'origen immigrant i, segons l'educadora referent del

Casal, es troben immersos en dinàmiques i situacions de vulnerabilitat elevada (econòmica, afectiva, social, etc.). Encara que algunes són autòctones, el component migratori segueix sent central en la identitat de la majoria de joves del Casal. Tal com suggereix el fragment de la conversa següent, això no només està relacionat amb els valors familiars, sinó que té a veure amb la relacions que s'estableixen en la comunitat:

Molts joves d'aquí, malgrat que han nascut aquí, no se senten espanyols. Això comença a passar quan arriben a l'institut, tant el que expliquen els joves com el que expliquen els tècnics. Quan comencen a fer aquest procés més fort de creació de la identitat veuen que els valors de l'escola i de l'altra gent del seu entorn xoquen amb els seus valors familiars que segueixen bastant vinculats a la cultura d'origen de la família. Hi ha molts joves que expliquen obertament: "yo me siento dominicano, me da igual haver nacido aqui" o "yo tengo la doble nacionalidad, pero me siento de allí". A més a més, les actituds de la resta de veïns i veïnes enforteixen aquest sentiment de pertinença a un altre lloc perquè constantment els hi diuen que són d'allà (Laura Gutiérrez –membre de l'equip comunitari–, Annex I).

De la mateixa manera que el grup de la Claqueta, els i les joves del Casal mantenen un vincle afectiu positiu amb els educadors/es i mostren una disposició a participar en activitats. No obstant això, com que part del grup assisteix cinc hores diàries a l'entitat –des que finalitza l'institut al migdia¹⁰⁵– després de fer reforç escolar, quan arriba l'hora en què es realitzen les accions d'educació en el lleure, cap a les set de la tarda, els i les joves ja afirmen estar cansats. Una de les diferències que considero més importants respecte l'Espai Jove és el plantejament educatiu, que està estretament relacionat amb la composició del grup de joves. Tal com he apuntat, el Casal se centra a donar suport escolar a trajectòries acadèmiques de joves en situacions de vulnerabilitat. Per això, els educadors/es realitzen un control d'assistència que persegueix l'acompliment d'un acord assolit al principi de curs acadèmic entre cada jove, la família o tutors/es legals i educadors/es en funció de les activitats extraescolars que realitza. Tanmateix, això pot provocar que hi hagi joves que puguin veure's obligats a assistir, i sovint participar, en totes les accions educatives organitzades durant el curs en l'horari acordat. Tenint en compte que l'oci forçat té a veure amb un factor de classe (Feixa, 1998), tot això em suggereix que, en termes

¹⁰⁵ Entre els serveis diversos que reben algunes persones del grup del Casal de Joves per part de l'entitat hi ha el dinar. Aquest suport de caràcter assistencial per part d'aquesta és el motiu pel qual considero que el grup de joves manté una relació de dependència amb l'entitat.

generals, els i les joves del Casal viuen una major precarietat que els i les joves que participen en l'Espai Jove durant el seu temps lliure. Així, la centralitat del suport escolar i l'«obligatorietat» permeten explicar que en el grup hi hagi paritat en termes de gènere, al mateix temps que una sobre-representació de joves d'origen immigrant com a conseqüència d'un factor de classe.

L'establiment del vincle amb el grup de joves del Casal de Joves va ser més difícil que amb el grup de l'Espai Jove. En part, això té a veure amb el funcionament del Casal, en què educadors/es i monitors/es en pràctiques tenen uns rols determinats. La dificultat d'ubicar-me en aquestes dues categories va fer que algunes persones no es mostressin disposades a relacionar-se amb mi al no saber exactament quin era el meu paper. A banda d'això, una altra qüestió que va engrandir la distància va ser el factor cultural. En diverses ocasions els i les joves em van manifestar comentaris en què em percebien com aliè a l'espai educatiu, i més important, a la comunitat; cosa que no va passar en el cas de l'Espai Jove. A diferència del grup de joves La Claqueta, el del Casal no havia participat en accions educatives de graffiti i art urbà prèviament, però una part d'aquest assistia en un taller setmanal de *breakdance* i anteriorment havien realitzat accions educatives a través del rap. A més a més, en el moment en què vam iniciar el procés de recerca el grup realitzava accions educatives en xarxa amb altres agents de la comunitat i també de visual i plàstica una vegada a la setmana. Tal com em va succeir amb el grup de La Claqueta, ser percebut com a home em va facilitar relacionar-me amb els joves pels motius exposats. No obstant això, en aquest grup vaig establir un vincle amb les joves de forma més immediata. Com que la composició era més paritària, les joves s'agrupaven en grups i, per tant, no m'hi relacionava individualment. Això, no només va afavorir que no necessités el suport d'una educadora del grup per relacionar-m'hi, sinó que eren elles les que buscaven relacionar-se amb mi, habitualment en grups de 2-3.

Posteriorment a la realització de l'etnografia participant inicial vaig elaborar unes anàlisis DAFO (debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats) de cadascun del Casal de Joves i l'Espai Jove, les quals recullen la informació que vaig emprar en l'adaptació de la proposta d'acció.

Casal de Joves	Favorable	Desfavorable
Origen intern (elements del grup de joves)	<p style="text-align: center;">Fortaleses</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grup de joves ha fet tallers de rap i <i>breakdance</i> en els últims anys. - Existeix una part del grup que fa una activitat setmanal de visual i plàstica. - Els educadors/es i el grup de joves es mostren disposats a participar. - Hi ha una assistència regular a les activitats organitzades. - El grup de joves es caracteritza per una gran diversitat cultural i paritat de gènere. 	<p style="text-align: center;">Debilitats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els i les joves han de romandre en el Casal fins que finalitzen l'horari establert. - Les activitats de lleure es realitzen a l'última hora de la tarda, consegüentment el grup de joves està cansat. - Aquestes accions educatives acostumen a ser breus, d'una hora aproximadament, i es no es plantegen com a un procés – amb continuïtat en els objectius, temàtica, etc. –, sinó com accions aïllades.
Origen extern (elements del grup de joves)	<p style="text-align: center;">Oportunitats</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Casal realitza accions educatives en xarxa amb altres agents de la comunitat. - Els educadors/es manifesten la voluntat de renovar un mural que hi ha en una paret del Casal. El mur en qüestió està situat en un pati interior de l'edifici. 	<p style="text-align: center;">Amenaces</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Casal no funciona basant-se en projectes que tinguin una continuïtat a mig termini.

Quadre 4.3.2.2a Anàlisi DAFO Casal de Joves. Elaboració pròpia

Espai Jove La Claqueta	Favorable	Desfavorable
Origen intern (elements del grup de joves)	<p style="text-align: center;">Fortaleses</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grup ha participant en dues intervencions visuals de caràcter comunitari a través de l'art urbà. - Els i les joves participen en l'espai voluntàriament, sense que hi hagi control d'assistència. - Els educadors/es i el grup de joves es mostren disposats a participar. - Els i les joves identifiquen l'Espai Jove com a un espai de referència d'oci i participació al districte. - Els horaris en els quals es realitzen les activitats són flexibles. 	<p style="text-align: center;">Debilitats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existeixen un conjunt dinàmiques existents dins del grup que poden suposar un biaix en la participació en termes de gènere. - L'assistència per part dels i les joves en les activitats organitzades en l'Espai Jove és poc regular. - La quantitat de persones d'origen immigrat que freqüenta la Claqueta és menor a la mitjana de la comunitat. - En l'última intervenció visual a través de l'art urbà hi va haver poca participació del grup de joves.
Origen extern (elements del grup de joves)	<p style="text-align: center;">Oportunitats</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'equip comunitari està desenvolupant diversos debats amb el grup de joves sobre la convivència al barri. - Els educadors i educadores proposen pintar les persianes de l'Espai Jove per augmentar la vinculació dels i les joves amb aquest. - Tot i que bona part de les activitats organitzades per part de la Claqueta són de caràcter intern, l'Espai Jove es caracteritza per ser un espai obert. 	<p style="text-align: center;">Amenaces</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Espai Jove és receptor d'un gran nombre de propostes d'accions educatives de col·laboració (voluntariat, activitats puntuals, projectes, etc.). En excés, això pot saturar l'espai i el grup de joves.

Quadre 4.3.2.2b Anàlisi DAFO Espai Jove La Claqueta. Elaboració pròpia

Segons la informació que presento en els quadres anteriors (quadre 4.3.2.2a i 4.3.2.2b), la major part de les diferències identificades entre el Casal de Joves i la Claqueta són d'origen intern. Això s'explica pel fet que ambdós grups comparteixen bona part dels elements d'origen extern, ja que formen part de la mateixa entitat i comunitat. Malgrat que en la comunitat identifico alguns elements que poden ser desfavorables, també en faig constar de favorables. Entre aquests destaco els següents: (I) l'equip d'educadors/es de medi obert de l'entitat preveu realitzar un esdeveniment relacionat amb les subcultures urbanes –graffiti inclòs– durant la primavera obert a joves del barri; (II) tant en el districte com en la ciutat hi ha associacions culturals locals que promouen el graffiti i l'art urbà; (III) veïns/es i comerciants valoren positivament les accions educatives de graffiti de l'art urbà realitzades. Tenint en compte això, els elements que vaig prendre en consideració a l'hora d'adaptar la proposta d'acció van ser, principalment, de caràcter intern.

4.3.3 ACORD DE LA PROPOSTA

A l'hora d'adaptar la proposta d'acció vaig triangular tota la informació recollida necessitats manifestades pels subjectes participants, sistema de relacions d'agents de la comunitat, accions educatives realitzades anteriorment, etc. Una vegada adaptada la proposta vam iniciar un procés de diàleg amb els diversos agents de la comunitat participants amb la finalitat negociar la proposta. Aquest procés va esdevenir una oportunitat de fomentar la participació i, a través d'aquesta, incloure punts de vista diversos. Així, la cerca d'aquest acord la concebo com un procés de teixir xarxa entre agents interessats a través del diàleg sobre: objectius, interessos, demandes i la col·laboració de cada agent participant en el procés. Aquesta concepció s'apropa a la noció de «pacte sociocultural» d'Úcar (2009a: 33), el qual basa en els principis bàsics següents:

- Enmarcar-se en la democràcia.
- Constituir-se a través de la participació de les diferents veus implicades.
- Desenvolupar-se a través de la deliberació i el diàleg.
- Compartir-se i contrastar-se a través de la negociació.

- Cosificar-se en consensos que mostrin els acords i desacords, les convergències i divergències.

Concretament, el procés de diàleg el vam realitzar en dues fases, durant les quals els agents vam poder debatre la proposta d'acció. En la primera fase, vam centrar el diàleg en la proposta d'acció adaptada per tal que els diversos agents que llavors participaven en el procés poguessin disposar de la informació d'aquesta i fer-hi esmenes. Sobre la base de les aportacions de la primera fase vaig refer la proposta d'acció. En la segona fase, el diàleg va servir perquè cada agent pogués conèixer les aportacions que havia fet la resta, a més a més d'aprofundir en qüestions més específiques, com per exemple aclarir la col·laboració de cada agent. Per tant, la proposta va ser fruit d'un procés de diàleg entre diversos agents, un procés de construcció col·lectiva que es va realitzar en fases i espais diferents, en funció de les necessitats de cada agent. En aquest, tant l'adaptació de la proposta i com la flexibilitat del facilitador a l'hora de presentar-la van esdevenir claus per tal que els agents disposessin de la mateixa informació i no hi hagués un biaix en la participació per aquest motiu. Per exemple, una de les accions que vaig dur a terme va ser l'elaboració d'un calendari virtual en què constaven les reunions que anava realitzant amb els diversos agents i un correu electrònic periòdic amb els avenços del procés. Garantir-ne la horitzontalitat em va suposar un repte i, tal com justifico a continuació, va haver-hi un conjunt de biaixos destacats.

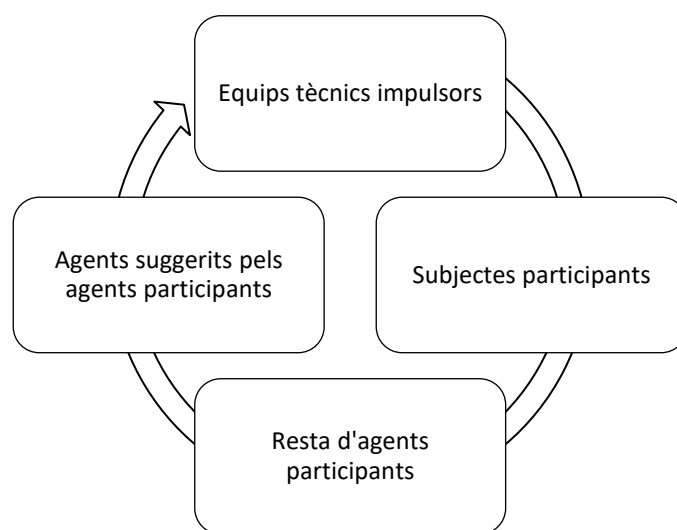


Figura 4.3.3a Construcció col·lectiva de la proposta d'acció. Elaboració pròpia

El procés de diàleg que vaig promoure com a facilitador va seguir la seqüència que mostra la figura 4.3.3a; segons la qual els equips tècnics impulsors van ser els agents amb els quals vaig dialogar en primera instància, seguits dels i les joves, la resta d'agents participants i altres agents que em van suggerir durant aquest. Així, es tracta d'un procés en cadena en què cada agent és informat i pot debatre sobre: la proposta, la detecció de necessitats que la fonamenta i la seva participació en aquesta. Aquesta seqüència sorgeix atesa la dificultat d'aconseguir espais per debatre la proposta amb cadascun dels agents i, especialment, espais en què participessin diversos agents conjuntament. Per aquest motiu, vaig haver de promoure un diàleg seqüenciat en lloc de simultani.

Durant el curs acadèmic, els agents de les comunitats acostumen a tenir poc temps per debatre propostes educatives. Per això, vaig decidir donar veu en primer lloc als agents que tindrien un paper més actiu en el procés per tal que realitzessin les seves aportacions abans. Així, en la construcció col·lectiva de proposta la veu de cada agent va mantenir coherència amb el paper que adoptaria en la resta del procés. Aparentment, aquesta seqüència únicament estableix l'ordre del diàleg, perquè cada agent pot esmenar les propostes realitzades anteriorment; de manera que l'ordre no va en detriment de l'horitzontalitat. No obstant això, després d'haver realitzat el procés de diàleg, puc confirmar que això no va ser així; perquè com abans intervenia cada agent en el procés, més elements hi havia per definir en la proposta i viceversa. Per exemple, el diàleg sobre la proposta amb un agent que se sumava al final de cada fase no tenia la mateixa profunditat que el diàleg realitzat amb els agents impulsors. Això, va implicar una desigualtat en la definició de la proposta que es va accentuar en el cas dels i les joves.

En el procés de diàleg descrit vaig assumir que els i les joves tenien la mateixa oportunitat que la resta d'agents. Tanmateix, vaig menystenir-los de tres maneres diferents a través de: (I) «adaptar» del contingut de la proposta en la presentació; (II) relegar-los en una segona instància en el diàleg, a l'espera de la primera contribució tècnica; i (III) emprar un procediment i llenguatge tècnic, amb el qual no estan habituats a tractar. El primer motiu, té a veure amb la meva assumpció paternalista

d'«adaptar» la presentació de la proposta i no incloure una determinada informació, com per exemple, la detecció de necessitats. Mentre és cert que la proposta va recollir necessitats manifestades pels subjectes participants, també ho és que no vaig compartir-los la lectura que vaig d'aquestes en la presentació. El segon, comporta que, en el procés de diàleg, la proposta que van debatre els subjectes participants estava prèviament més definida –i per tant «tancada»– que la que van debatre els agents impulsors. Això té a veure amb l'adopció d'un enfocament tradicional de la joventut en els processos participatius (Comas, 2010) en aquesta fase de la recerca. Per últim, l'aspecte que considero que va tenir una major influència va ser emprar un funcionament de tipus tècnic, el llenguatge i procediment del qual eren aliens als utilitzats habitualment pels i les joves. És a dir, el biaix en la participació principalment va tenir a veure amb el *com* es va proposar participar. “Las personas jóvenes forman parte de los procesos participativos no para ejercer sino para aprender de tal manera que sólo deben hablar y deben ser escuchada, tras previa invitación, para saber si han entendido” (Comas, 2011: 14).

En particular, la proposta va recollir necessitats manifestades pels i les joves, informació de l'etnografia participant inicial i bibliografia diversa específica de Collblanc–La Torrassa. D'acord amb això, les necessitats consensuades en la proposta d'acció són per abordar aquests reptes:

1. Manca d'espais públics de relació informal per a joves.
2. Coexistència en lloc de convivència intercultural.
3. Manca d'opcions creatives d'oci i participació juvenil.
4. Baixa participació juvenil en accions organitzades pels agents educatius.

Tenint en compte aquestes necessitats i reptes, la hipòtesi que va vertebrar el proposta de R-A acordada va ser la següent:

L'augment de la participació dels i les joves en accions educatives de graffiti i art urbà, en col·laboració amb diversos agents de la comunitat, incrementa l'apropiació –l'ús propi– dels i les joves dels espais urbans?

L'objectiu general d'aquesta pretén augmentar l'apropiació dels i les joves de l'espai públic. Concretament, els objectius específics de la proposta són:

- I. Generar espais de relació informal per a joves.
- II. Promoure el diàleg intercultural i l'educació intercultural en la comunitat.
- III. Fomentar formes creatives d'oci i participació juvenil alternatives.

A banda d'això, la proposta va incloure diverses demandes, entre les quals destaquen les següents: (I) promoure accions educatives coherents amb les prèviament realitzades; (II) incorporar accions educatives d'altres subcultures urbanes; (III) fomentar el treball en xarxa entre diferents grups de joves; (IV) promoure una identitat comunitària compartida; (V) implicar diversos agents en totes les fases del procés i el lideratge d'agents de la comunitat, com per exemple l'Espai Jove La Claqueta. Aquestes i d'altres qüestions les recullo en una taula que resumeix els interessos, demandes i col·laboracions de cadascun dels agents participants en aquesta fase de la recerca:

Agent educatiu	Interessos	Demandes	Col·laboració en el procés
Associació Educativa Itaca (coordinació de projectes)	Incloure els i les joves que participen al Casal de Joves.	Presentar la proposta d'acció al Casal de Joves i incorporar-lo en la proposta.	Donar suport institucional, econòmic i logístic.
Espai Jove la Claqueta	<ul style="list-style-type: none"> - Participar i liderar la proposta d'acció. - Donar continuïtat a la detecció de necessitats realitzada conjuntament amb el Servei de Mediació Comunitària prèviament a la recerca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la proposta d'acció al grup de joves de l'Espai Jove. - Realitzar una acció educativa conjunta amb el grup de joves del Casal sobre els diversos usos de l'espai públic. - Constituir un grup motor de joves que ajudi a organitzar les accions educatives. - Sumar la proposta d'acció amb altres propostes educatives en l'àmbit del <i>hip-hop</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar i dinamitzar accions educatives amb els i les joves participants. - Facilitar el contacte amb altres agents de la comunitat. - Enregistrar fotografies i vídeos durant el procés.

		<p>que promou l'entitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realitzar accions educatives relacionades amb la ràdio. - Participar en les reunions diverses relacionades amb la proposta d'acció. 	
Equip Comunitari d'Itaca	<ul style="list-style-type: none"> - Envellir l'espai públic i millorar la identitat comunitària de Collblanc-Torrassa. - Incorporar la proposta d'acció en l'acció educativa de l'equip comunitari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la millora de la identitat comunitària en la proposta d'acció. - Posar en relació diversos grups que habitualment no estan en contacte per tal de desmuntar estereotips racistes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar i dinamitzar una acció educativa conjunta entre els i les joves del Casal i la Claqueta per reflexionar sobre els usos que fan de l'espai públic. - Donar suport a l'hora de demanar l'autorització del mur en què es farà la intervenció visual.
Casal de Joves	<ul style="list-style-type: none"> - Oferir la possibilitat que els i les joves del Casal puguin participar en la proposta, tot i que l'equip tècnic del Casal no la lideri. - Fomentar la relació entre el grup de joves de l'Espai Jove i el Casal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar un conjunt d'accions educatives per motivar als i les joves del Casal a participar en la intervenció visual. - Presentar la proposta d'acció al grup de joves del Casal. 	Dinamitzar accions educatives realitzades amb el grup de Joves del Casal.
EnXarxa 2	Diversos agents manifesten interès i voluntat de col·laborar, especialment el Servei de Mediació Comunitària i Torre Barrina.	Especificar com la xarxa d'entitats educatives pot col·laborar amb la proposta.	El Servei de Mediació Comunitària manifesta la voluntat de col·laborar a organitzar i dinamitzar una acció educativa sobre els diversos usos de l'espai públic dels i les joves.
Associació Contorno Urbano	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en propostes educatives en què el grup de joves decideixi en totes les fases del procés. - Promoure accions educatives culturals amb joves en l'àmbit 	Realitzar un acció educativa de tècniques d'art urbà per tal que els i les joves disposin de certa experiència abans de fer el mural. Aquesta no ha de ser necessàriament dinamitzada l'associació.	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar un taller de tècniques d'art urbà. - Fer un assessorament artístic de la intervenció visual.

	<p>de l'art urbà.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar maneres d'avaluar l'impacte d'una intervenció visual en la comunitat. 		
Grup de joves de l'Espai Jove	Participar en la realització d'una intervenció artística mitjançant tècniques d'art urbà.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en el disseny de la intervenció visual. - Realitzar accions educatives de fotografia i vídeo amb Torre Barrina. 	Participar en les accions educatives prèvies a la constitució del grup motor.
Grup de joves del Casal	Rebre informació sobre en quines condicions i llocs es poden realitzar graffiti de forma segura.	En la presentació vaig recollir cap demanda específica.	Participar en les accions educatives prèvies a la constitució del grup motor.
Torre Barrina	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar documents audiovisuals per a la difusió de les entitats que conformen EnXarxa2. - Enfortir la xarxa d'agents educatius de la comunitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre en consideració la continuïtat del procés una vegada el facilitador deixi de participar en aquest. - Disposar d'un permís municipal per gravar en el espai públic. - Compartir el calendari d'accions educatives amb tots els agents participants en el procés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferir material per tal que els i les joves puguin fer la documentació audiovisual del procés. - Realitzar una activitat de ràdio amb els i les joves.
Equip d'Educadors de Medi Obert	Augmentar la participació dels i les joves de Collblanc-Torrassa mitjançant accions educatives associades al <i>hip-hop</i> .	L'equip sol·licita que el facilitador participi en l'organització de un esdeveniment de <i>hip-hop</i> que es farà a la primavera. Concretament, en l'organització d'accions educatives relacionades amb l'objecte d'estudi.	Sumar la proposta a d'altres accions educatives associades al <i>hip-hop</i> que organitza aquest equip d'educadors/es.
Cooperativa Audio Visual Looky Produccions	Participar en tot el procés, en lloc de realitzar gravacions puntuals.	<ul style="list-style-type: none"> - Disposar els documents audiovisuals poc després del seu enregistrament per tal de fer-ne un seguiment. - Consensuar una proposta de 	Donar suport en la gravació i edició dels documents audiovisuals enregistrats durant l'acció.

		documentació i concretar la participació de cada agent. - Disposar del document de drets d'imatge dels infants i joves implicats en l'acció. - Promoure la documentació del procés per part dels i les joves mitjançant una acció educativa sobre tècniques visuals amb els subjectes participants.	
--	--	--	--

Taula 4.3.3. Negociació de la proposta acordada. Elaboració pròpia

El procés de debat descrit va comportar realitzar un conjunt de canvis en la proposta d'acció fins assolir la proposta acordada. Inicialment, vaig proposar que el procés únicament prosseguís amb un únic grup de joves, el de l'Espai Jove la Claqueta. El motiu pel qual vaig fer aquesta proposta està relacionada amb les característiques de l'entitat: horari, funcionament, marge d'acció dels seus educadors/es, etc. que vaig valorar com a més favorables (veure figura 4.3.3b). De forma inesperada, per contra, els agents participants van suggerir-me incloure el grup de Joves del Casal en tot el procés. Endemés, van proposar la constitució d'un grup motor de joves, format per joves del Casal i de l'Espai Jove, que es responsabilitzaria i lideraria tot el procés (veure figura 4.3.3b). Per últim, la proposta acordada també va incloure com a una de les accions educatives, el procés de documentar audiovisualment el projecte, per tal que els i les joves disposessin de més domini dels instruments com a participants de la R-A (Clark, 2010).

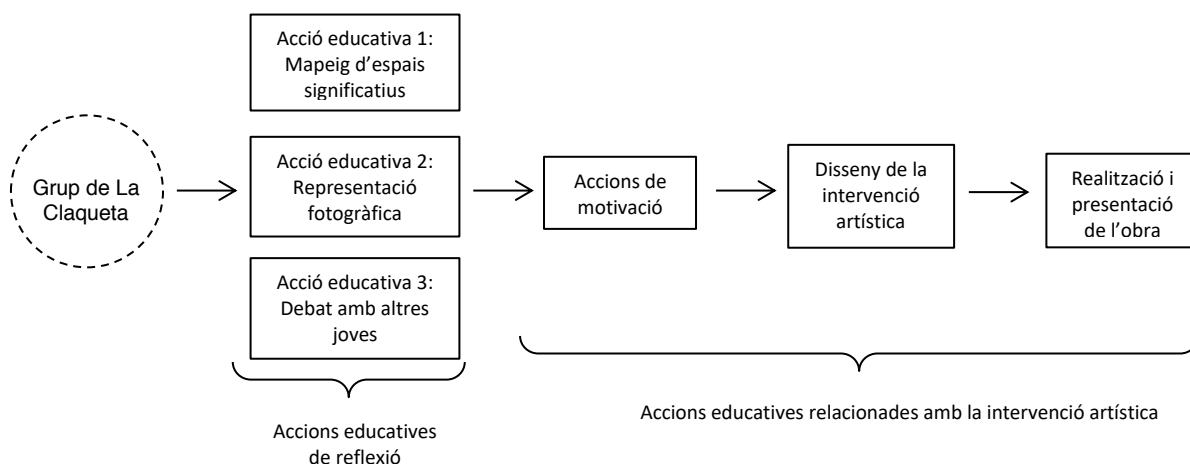


Figura 4.3.3b Proposta d'acció contextualitzada. Elaboració pròpia

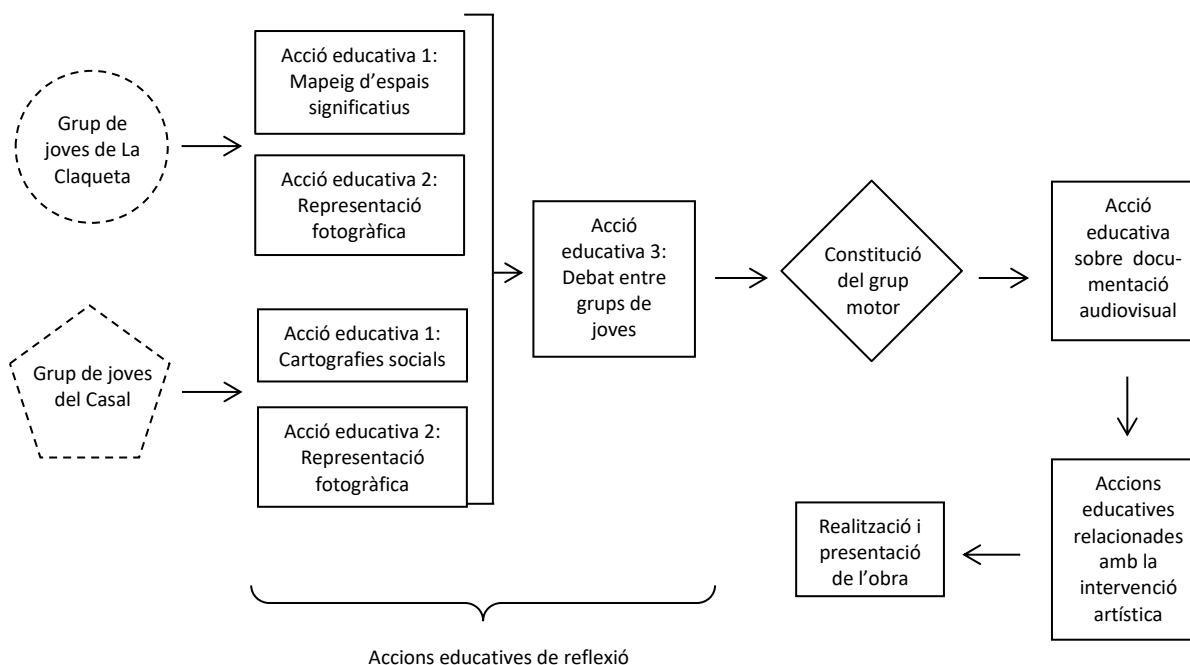


Figura 4.3.3c Proposta d'acció contextualitzada. Elaboració pròpia

Malgrat que en el procés de diàleg vam acordar unes poques accions educatives inicials, els aspectes que considero més significatius de la proposta acordada són:

- la suma d'objectius educatiu;
- la inclusió de punts de vista diversos; i
- el foment del treball en xarxa entre agents diversos de la comunitat.

El procés de construcció col·lectiu durant la R-A va ser clau per tal que la proposta d'acció acordada disposés de certa legitimitat (Úcar, 2009a), tot i haver-hi desigualtats en la participació. Per finalitzar aquest capítol, vull afirmar que en el marc del

desenvolupament de l'EC amb joves a través de l'art urbà: "El trabajo educativo en/la comunidad no puede instituirse en proyectos, sino iniciar procesos en los que recalificar los espacios urbanos [...] dando lugar a nuevas situaciones y posibilidades colectivas (Marí, 2014: 30).

5. RECOL·LECCIÓ DE LES EVIDÈNCIES

5.1 APROPIACIONS D'ESPais URBANS PER PART DELS I LES JOVES A COLLBLANC–LA TORRASSA

5.1.1 ESPais URBANS SIGNIFICATIUS DE COLLBLANC–LA TORRASSA PER PART DELS I LES JOVES

Les primeres accions educatives que vam promoure a partir del pla d'acció acordat les vam centrar en la reflexió dels espais urbans¹⁰⁶ significatius del districte i els seus usos per part dels i les joves. Encara que aquestes accions estaven orientades a prendre la decisió sobre l'espai en què els subjectes participants realitzarien la seva intervenció visual, el seu objectiu principal perseguia incloure en la recerca l'experiència dels subjectes participants en relació amb aquests espais: "El «espacio público barrial» asume una particular relevancia en las experiencias y condiciones de vida de quienes participan en él (i.e., los vecinos), y se le puede atribuir un efecto directo sobre la comunidad local en la medida en que da lugar a diversas prácticas de sociabilidad" (Saraví, 2004: 36). Aquesta informació permetria complementar la detecció de necessitats realitzada, atorgar protagonismes als/les joves participants i iniciar el procés de reflexió que precedeix el disseny de la intervenció visual a través del graffiti en l'espai públic.

Segons l'equip comunitari de l'entitat (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016), els espais urbans més significatius del districte Collblanc–La Torrassa són: la plaça Ernest Lluch, la plaça de Canalejas, la plaça Espanyola, la plaça del Vidre, el carrer Progrés, la plaça Pirineus, el mercat de Collblanc, la plaça de les Germanes Ocaña, la plaça Gernika, la plaça Pirineus, la plaça de les Vidreries, el carrer del Progrés, els jardins de la Sènia, els jardins de Francesc Pedra i Lola Peñalver, el parc de la Marquesa i el parc de la Torrassa. En particular, tal com afirma aquest equip: "els principals espais de relació o trobada al districte són la plaça Espanyola (al barri de la Torrassa) i el mercat de Collblanc. Ambdós estan connectats pel carrer del Progrés, un eix comercial que va d'un barri a l'altre" (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016: 26). El mapa següent (veure

¹⁰⁶ Com he apuntat en el segon capítol, faig ús del terme «espais urbans» per fer referència a qualsevol espai – públic o privat– de la ciutat que és susceptible de ser utilitzat per part de la ciutadania.

figura 5.1.1a) mostra alguns d'aquests espais que van ser identificats pels subjectes participants, però també recull que els i les joves en van afegir d'altres.

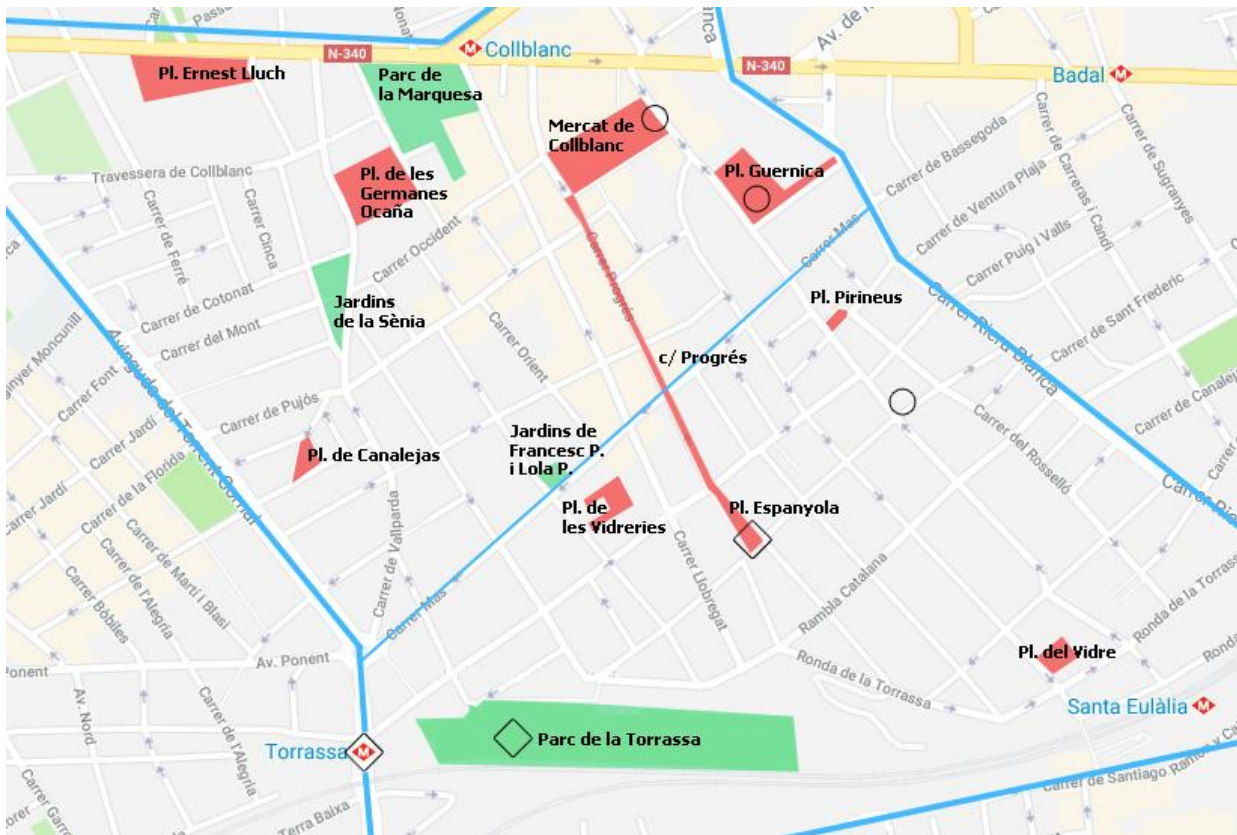


Figura 5.1.1a Espais públics del districte Collblanc–La Torrassa considerats significatius. Elaboració pròpia a partir de *googlemaps* i la informació del mapa de De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016: 27. En aquest faig constar els tres espais més significatius identificats pel grup de joves de l’Espai Jove –marcats amb cercles– i els més significatius pel grup del Casal de Joves –marcats amb quadrats–. Les línies blaves representen els límits de cadascun dels barris.

Vaig recollir la informació que consta en el mapa anterior durant diverses accions educatives que vaig dinamitzar com a facilitador (veure les sessions 1, 2, 3 i 4 del Diari de Camp). Durant aquestes sessions vaig adoptar alguns elements de la recerca que es basen en les cartografies socials, com per exemple, l’ús d’instruments gràfics, per tal d’incorporar un component vivencial a l’hora de realitzar l’aproximació als espais físics i socials del districte (Juanola i Fàbregas, 2011). Concretament, vaig facilitar un mapa del districte a cada jove amb un conjunt d’indicacions per tal que identificués els llocs on passa més hores durant la setmana, les rutes que fa més sovint i els espais on es troba amb el grup d’iguals. L’ús d’aquest mapa va afavorir que totes les persones poguessin fer contribucions en el procés reflexiu a través de la seva experiència. El motiu pel qual vaig decidir incloure aquests diferents criteris va ser la voluntat de no limitar el procés reflexiu a una plaça o parc, ja que els espais urbans significatius

podien ser diversos. En l'exemple que narro a continuació (figura 5.1.1b), inicialment la persona va afirmar que l'espai més important del districte era el Centre Cultural Tecla Sala –un dels equipament culturals de més renom de la ciutat. Tanmateix, després d'emplenar el mapa, la seva resposta va canviar, ja que l'espai del districte on passa més hores durant la setmana i on es troba amb les seves amistats és l'Espai Jove La Claqueta.



Figura 5.1.1b On passes més hores, quines rutes fas i on et trobes amb amics i amigues?
Fitxa realitzada per un jove de La Claqueta.

En el cas del grup de la Claqueta, bona part dels i les joves va afirmar que el lloc on passen més hores és a l'institut. Les rutes marcades per un major nombre de joves connectaven l'institut, amb la seva llar, l'Espai Jove i, en alguns casos, amb el lloc on realitzaven les activitats extraescolars. En termes generals, aquests/es joves van afirmar moure's en un àmbit geogràfic acotat que esdevé clau per a les seves vides: "El context és molt important en la formació de les identitats dels i les adolescents i la vida de la gent jove encara està molt posicionada en relació al seu lloc" (Baylina, Ortiz i Prats, 2012: 187). Concretament, els espais més citats pels/les joves van ser: l'Espai Jove la Claqueta, el passeig de Santa Eulàlia, el mercat de Collblanc, la plaça Gernika, el

parc de la Marquesa, el parc de la Torrassa o el *parque de la Botella*¹⁰⁷. Per tal de centrar la reflexió en un conjunt més reduït d'espais, vaig demanar-los que n'escollissin tres. I davant d'aquesta selecció, els/les joves van decidir centrar-se en: La Claqueta, que és l'espai de referència pel grup; la plaça Gernika, en què part del grup es troba per jugar a futbol; i el Mercat de Collblanc, on sovint van a comprar. A més a més, diverses persones van afirmar que a l'hora de relacionar-se amb el grup d'iguals buscaven espais que escapessin del control veïnat, tal com es pot veure en el següent diàleg:

Pablo (jove de La Claqueta): Nosotros nos encontramos en la Marquesa.

Facilitador: I què hi feu allà?

Pablo: Nada, quedamos y nos vamos.

Facilitador: Doncs, llavors, no hi passeu gaire temps allà. Per què l'has escollit com a un espai important?

Pablo: Porque quedamos por las noches.

Facilitador: Per què quedeu allà a la nit? Per què us agrada quedar allà?

Pablo: Porque por las noches en la Marquesa no hay nadie.

Fragment del diari de camp, sessió 1.

Per contra, en el cas del grup de joves del Casal no vaig poder recollir tanta informació perquè no vaig poder fer ús del mapa, atès que l'equip d'educadors del grup, aquell dia va considerar realitzar una acció educativa més dinàmica, provocant que la decisió de no emprar el mapa amb el grup del Casal no respongués a un criteri metodològic de la recerca. Aquesta decisió realitzada sota criteris educatius, no em va permetre realitzar una comparació en profunditat de la informació relativa al mapa entre els dos grups. Fruit d'una dinàmica que vaig coordinar, els espais més mencionats per aquest segon grup de joves van ser: el parc de la Torrassa, la parada de metro Torrassa, la plaça Espanyola, el parc de les Planes i la parada de metro Collblanc. Posteriorment, vaig demanar-los també que escollissin els tres espais que consideressin més significatius, que van ser: el parc de la Torrassa, que és el parc més gran del districte, habitualment freqüentat per joves; la parada de metro Torrassa, que està situada en un dels límits del parc de la Torrassa, en una cruïlla força transitada de la ciutat; i la plaça Espanyola, situada entre el barri de Collblanc i el de La Torrassa, a prop del local del Casal de

¹⁰⁷ Aquest espai va ser anomenat pels i les joves en castellà.

Joves, representa la plaça principal del districte i és un dels centres de la seva vida social (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016). De la mateixa manera que els i les joves de la Claqueta, en accions educatives posteriors, diversos/es joves del Casal van confirmar que a l'hora relacionar-se amb els amics i amigues també cerquen espais fora del control del veïnat, concretament dels adults:

Yo vivo en frente del parque y voy al parque a descargar todo lo malo, a relajarnos y para que los adultos no nos acribillen con toda su palabrería, ¡yo que sé! Como que ahí nadie se queja del ruido que hacemos, así que ponemos la música en alto y ya. Es un espacio solitario. Yo sé un buen sitio para jugar, está más o menos ahí al lado del descampado; para mí, es el mejor sitio de la Torrassa (Tariq, jove del Casal de Joves, fragment del diari de camp, sessió 7).

Per tal d'analitzar allò que succeeix en aquests espais considero important prendre en consideració les barreres d'accés i les restriccions en els usos d'aquests espais, la qual cosa té a veure amb factors diversos: edat, gènere, ètnia, classe social o situació professional (Pérez, 2013). Tal com proposa Pérez (2013), cal reconèixer la diversitat d'identitats i superar models idealitzats de convivència, que pressuposen una ciutadania homogènia; perquè l'espai no és neutre, ni en la seva experiència, ni en el seu ús, ni en la seva construcció. Per exemple, el cas del carrer Progrés, un dels carrers comercials més freqüentats del districte, no va ser mencionat per cap dels grups de joves. Els únics espais relacionats amb el consum van ser el Mercat de Collblanc i la parada de metro Collblanc, en què els i les joves es troben perquè al costat hi ha un establiment d'una empresa de menjar ràpid. La identificació d'un major nombre d'espais urbans que no estan associats al consum s'explica per restriccions en aquests espais, en què bona part de la població gaudeix de l'oci i que son espais de socialització. Com a un dels factors explicatius en aquest context podem trobar la no disposició de recursos econòmics suficients, per tant, la qual cosa està associada a un factor de classe (Saraví, 2004)¹⁰⁸ i, principalment, d'edat (Aramburu, 2008; Zegrí, 2014). Tal com sosté Zegrí:

¹⁰⁸ "El «mundo de la calle» se ha convertido para los jóvenes de sectores populares en el espacio privilegiado de socialización. [...] La calle [...] constituye para estos jóvenes uno de los principales ámbitos de sociabilidad, interacción y esparcimiento, a diferencia de lo que sucede con jóvenes provenientes de otros sectores sociales" (Saraví, 2004: 40).

La carencia de espacios de socialización para jóvenes y adolescentes y la penalización de ciertos usos lúdicos del espacio público provocan insatisfacciones y tensiones notables en el colectivo de jóvenes y, en algunos lugares, fracturas entre ellos y el resto de población. Además, en muchas ocasiones, parece ser que la Administración Local es muy sensible a la queja vecinal que, aunque sea minoritaria, acaba condicionando las políticas restrictivas sobre los usos del espacio público (2014: 54).

Això explicaria que joves d'ambdós grups afirmessin relacionar-se lluny del control dels adults amb la finalitat de buscar espais d'autonomia (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015). Per altra banda, vull remarcar l'existència de disparitats entre ambdós grups en la identificació d'espais urbans; mentre que els espais seleccionats pels i les joves del Casal pertanyen al barri de la Torrassa, els seleccionats pel grup de la Claqueta són del barri de Collblanc. Aquesta constatació em suggereix diverses interpretacions, com ara que cada grup de joves fa un ús diferent dels espais urbans del districte; o, simplement, que cadascun dels grups ha seleccionat espais més pròxims geogràficament al Casal i l'Espai Jove respectivament. No obstant això, considero que la informació recollida en aquestes accions educatives no té una solidesa suficient per atribuir més preponderància en una única explicació. Finalment, part dels espais identificats com a significatius pels i les joves no va coincidir amb els espais públics identificats per l'equip comunitari (veure figura anterior 5.1.1a). La idea de basar-me en una definició normativa d'«espai públic» implicaria deixar de considerar espais urbans que poden ser igualment significatius pels i les joves, com per exemple, una parada de metro, d'aquí que vaig decidir obrir aquesta conceptualització. Considero que la definició normativa té implicacions en l'acció educativa que es realitza en el districte, ja que, per exemple, l'equip d'educadors/es de medi obert dinamitza accions educatives en parcs i places, però no planteja fer-ho en altres espais urbans significatius per a la joventut, com ara cantonades, escales, parades de metro, etc. En el subapartat següent aprofundiré en totes aquestes qüestions i analitzaré com els i les joves s'apropien de part d'espais urbans de Collblanc–La Torrassa per crear nous espais d'identificació, relació i ús.

5.1.2 ETNOGRAFIA VISUAL PARTICIPATIVA EN ELS ESPAIS URBANS MÉS SIGNIFICATIUS DE COLLBLANC—LA TORRASSA

Algunes de les accions educatives que van tenir més transcendència en la recerca van ser les relatives a l'etnografia visual participativa que van construir els subjectes participants. Aquest tipus de mètodes etnogràfics, tenen en comú que “they seek to use visual methods and media to create routes through which specific groups of people, whose voices are perhaps not so often heard in public domains, might express their experiences” (Pink, 2011: 447). Així, l'etnografia visual participativa va permetre traslladar als i les joves d'ambdós grups la narració visual i, consegüentment, incloure els seus punts de vista en el relat de la recerca i en el procés de presa de decisions. En particular, l'instrument de recerca etnogràfica visual utilitzat va ser la fotografia, perquè resulta adequat pels subjectes participants. Com he apuntat anteriorment, la fotografia es tracta d'un instrument que resulta accessible als i les joves (Marín i Roldan, 2010), cosa que explica que sigui l'instrument visual més utilitzat per documentar allò que els succeeix o compartir les seves vivències, per davant del vídeo o el dibuix (Marcellan-Baraze, Calvelhe, Agirre i Arriaga, 2013). Consegüentment, fomentar l'ús de la fotografia en la recerca afavoreix que els i les joves facin ús de pràctiques visuals que els són pròpies (Pink, 2008). Endemés, l'ús d'aquest instruments també era una demanda que sorgia d'un dels grups participants. Malgrat que havien de ser els i les joves qui realitzessin totes les fotografies, hi va haver ocasions en què això no va ser així, perquè els educadors/es van mantenir un rol més destacat del que havia previst¹⁰⁹. Per exemple, com que en un dels grups de joves no està permès utilitzar el mòbil, bona part de les fotografies van ser realitzades pels educadors/es o estaven fortament influenciades per aquests. Malgrat aquestes limitacions, mitjançant l'etnografia visual participativa vaig poder fer una distribució de rols més democràtica durant tot el cicle de R-A. Els subjectes participants van esdevenir col·laboradors; van poder narrar allò que succeïa en les seves vides amb un instrument que dominaven i, al fer-ho, van tenir més veu el procés de recerca.

¹⁰⁹ Quan vaig participar en la dinamització d'accions educatives durant el procés, vaig explicar a cadascuna de les persones de l'equip d'educadors/es el contingut d'aquestes abans de la seva realització, però aquesta no sempre es va correspondre amb la planificació prèvia.

Les anàlisis de la informació que incloc en aquest apartat em permeten confirmar diverses aportacions teòriques i metodològiques presentades anteriorment, així com també presentar formes de viure dels subjectes participants: estratègies d'apropiació, sentiments, identificació i usos d'espais urbans. Tanmateix, les mancances causades per una implementació limitada d'aquest mètode van dificultar incloure determinats aspectes que com a investigador i educador hauria d'haver pres en consideració, com per exemple, el gènere o l'origen. Tenint en compte tot això, a continuació incloc les fotografies realitzades per les persones participants acompanyades de les meves interpretacions.

- Parc de la Torrassa

El parc de la Torrassa és un dels espais més utilitzats pels i les joves del districte, encara que bona part del grup de joves que assisteix habitualment a la Claqueta no el va mencionar. Aquest major ús dels i les joves d'aquest espai coincideix amb una estigmatització d'aquest espai per part de veïns i veïnes –també joves– que el consideren un espai públic poc familiar.

Situat al límit de la Torrassa amb les vies del tren i el barri de Santa Eulàlia, el Parc de la Torrassa és l'espai obert més gran del districte. Després d'alguna remodelació, però, continua generant opinions diverses entre el veïnat: aquestes van des de les valoracions positives que l'assenyalen com a espai de relació i trobada, fins a les que qualifiquen l'espai de poc accessible i descuidat (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016: 26)

Concretament, aquest parc se situa sobre un pendent descendent que limita amb: les vies del tren, una subestació elèctrica, la parada de metro de Torrassa i un tram d'habitatges. Disposa de dos accessos: un està situa dalt del pendent, al carrer Transformador; mentre que l'altre està situat a la parada de metro Torrassa. Hi ha dues qüestions que condicionen els usos del parc. Per una banda, el pendent, perquè dificulta la visibilitat de tot el parc des dels accessos de manera que hi ha diversos racons amagats. Per l'altra, els accessos i la disposició de les parts del parc. Així, la meitat del parc que es troba davant dels habitatges disposa de bancs, camins amb escales i baranes, cistelles de basquetbol, una pista on es juga a voleibol, etc. (zona no ratllada de la figura 5.1.2a). Per contra, l'altra meitat del parc, la qual no es veu des del

carrer, no disposa de camins, funciona com a pipicà i s’hi poden trobar deixalles, runa d’obres i graffiti (zona rallada de la figura 5.1.2a).



Figura 5.1.2a Parts del Parc de la Torrassa (2016). Mapa de *googlemaps* editat per Pere Grané.

Concretament, els i les joves dels grups participants en la recerca afirmen fer més ús de la zona no visible del parc (veure figura 5.1.2b) perquè, entre d’altres coses, hi ha menys presència d’adults. Segons Zegrí (2014), quan un espai és escassament utilitzat pels adults passa a ser considerat terra de ningú i a tenir connotacions de perillositat i risc: “En la medida en que el uso del espacio público es menor por parte de la población en general, las percepciones sobre los jóvenes y sus usos en el espacio público tendrán unas connotaciones de mayor extrañeza y peligrosidad” (Zegrí, 2014: 63). El Parc de la Torrassa és un bon exemple d’això, ja que el desconeixement és la base sobre la qual la població li atribueix imatges negatives associades a la joventut (tal com presento en el subapartat següent).



Figura 5.1.2b Apropiació d'espais en el parc de la Torrassa (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb una fotografia de Xavi Aniceto –educador referent del Casal de Joves– (superior) i una de Júlia Massot –educadora de l'entitat– (inferior).

La figura anterior (5.1.2b) mostra un racó del parc que pertany a la part menys visible i accessible d'aquest espai. En aquestes fotografies, joves del grup del Casal es mostren asseguts sobre uns bancs, aparentment «improvisats» i «provisionals», formats per materials de construcció. Encara que es tracta d'un racó que no ha sigut dissenyat com a un espai de trobada, no està buit; hi ha joves que l'utilitzen com a «banc», hi ha joves que l'utilitzen com a «graderia» o, fins i tot, «mirador». Segons em van manifestar els i les joves que apareixen en la primera fotografia de la figura anterior (5.1.2b), aquesta funció de mirador –des del qual es poden observar les torres de la plaça Europa de la ciutat– és important perquè en el seu dia a dia no acostumen a sortir del seu districte. Aquest racó del parc és un espai situat en «els marges» de la ciutat, on la lògica de disposar d'espais per al veïnat per part de l'administració topa amb les estratègies d'apropiació per part de la ciutadania. Els i les joves, a través dels seus usos resignifiquen l'espai de manera que són ells/elles qui defineixen les pròpies normes de l'espai. Bons exemples d'aquesta estratègia de construcció i apropiació d'espais són les intervencions visuals no autoritzades que hi ha sobre aquesta «graderia», que malgrat tenir un caràcter efímer, s'apropien visualment de l'espai i constitueixen una manera més de participació juvenil (Lachmann, 1988; Keith, 2005). Vull constatar que en aquest cas això no es fa a través de l'art urbà, perquè no són intervencions icòniques o narratives realitzades amb la finalitat d'establir una diàleg amb la comunitat; sinó es tracta d'intervencions de graffiti (im)popular (Evans, 2016), que se centren en les lletres i emfasitzen la seva cripticitat. Per contra, la part més visible i accessible del parc, que disposa de mobiliari per a la ciutadania i és mantinguda per part de l'ajuntament, no va ser fotografada pels i les joves i tampoc hi consta cap tipus d'inscripció en els murs (veure figura 5.1.2c).

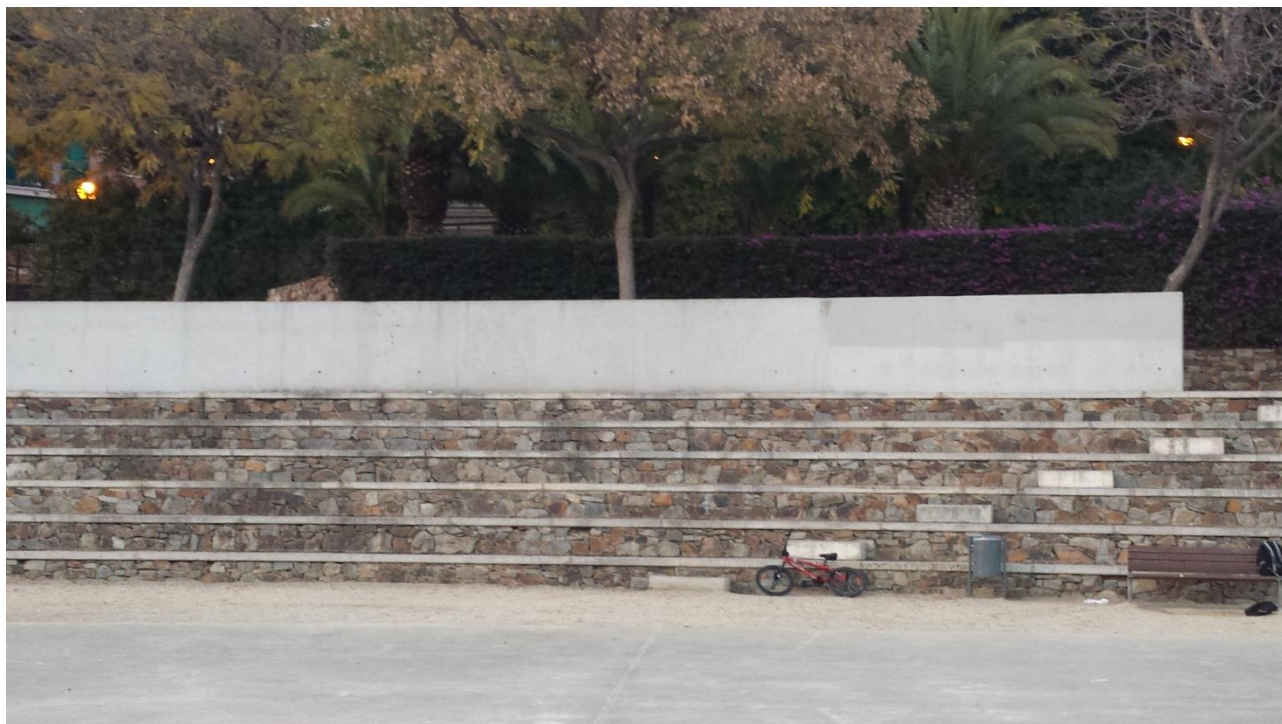


Figura 5.1.2c Disposició de grades per a la ciutadania (2016),
un fotografia de Xavi Aniceto –educador referent del Casal de Joves–.

La comparació entre dues graderies (les de la figura 5.1.2b i les de la 5.1.2c), fa paleses les diferències de plantejaments entre disposar espais «per a» joves i l’apropiació d’espais «per part de» joves. Tal com exposen Ortega, Lazcano i Manuel (2015), les persones joves troben més beneficiosos els espais del parc que estan allunyats de la visió dels adults perquè en aquests adquireixen major autonomia i oportunitat d’autogestió.

- Espai Jove La Claqueta

L’Espai Jove La Claqueta està ubicat a la planta baixa de l’antic Cine Romero, on hi ha la seu de l’Associació Educativa Itaca. Concretament, està al carrer Dr. Martí i Julià, el qual travessa el districte, passa pel mercat de Collblanc, fins arribar a la carretera de Collblanc (N-340). El grup de l’Espai Jove el van identificar com l’espai més significatiu del districte, però en canvi el grup del Casal no el va mencionar. A diferència de la resta d’espais escollits pels subjectes participants, es tracta d’un espai monitoritzat, en què cal accedir-hi a través de l’edifici de l’entitat per poder-hi participar, ja que bona part de les accions educatives es realitzen en el seu interior. L’acció educativa que

promouen els educadors/es d'aquest entorn es dirigeix als i les joves que hi assisteixen habitualment. Quan l'Espai Jove està tancat o els i les joves volen estar fora d'aquest, es relacionen i es troben al voltant de l'edifici. Tot això, es pot observar en l'assaig següent.



Figura 5.1.2d Voltants de l'Espai Jove La Claqueta (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb tres fotografies de Judith Palmero –jove de La Claqueta– (superior), Javier Traba –educador referent de La Claqueta– (inferior esquerra) i Júlia Massot –educadora de l'entitat– (inferior dreta).

Tal com mostra la fotografia superior de l'assaig fotogràfic anterior (figura 5.1.2d), l'edifici en què està ubicat aquest espai té unes grans persianes metàl·liques que dificulten veure què succeeix a l'interior d'aquest. Malgrat que la porta d'entrada a l'Espai Jove no coincideix amb la porta d'entrada de l'entitat, els voltants de l'Espai Jove es converteixen en un espai de trobada de les persones usuàries de l'associació. Les fotografies inferiors de la figura mostren allò que els subjectes participants senten envers l'Espai Jove. Aquestes em suggereixen que se senten còmodes en aquest espai i se'l fan seu; al mateix temps que es pot veure que tracta d'un grup cohesionat i en el què hi ha poques dones. Finalment, la ubicació cèntrica de l'espai fa que sovint hi hagi veïns i veïnes que s'hi acostin per mostrar interès. No obstant això, les característiques d'aquest espai, tant físiques com de les accions educatives que s'hi promouen, fan que el gruix de les relacions es donin en el seu interior.

- Parada de metro Torrassa

La parada de metro Torrassa està ubicada a l'avinguda Torrent del Gornal, al límit del barri de la Torrassa, ubicada al costat d'un dels accessos al parc de la Torrassa. Escollida pels i les joves del grup del Casal, és un dels espais urbans mencionats per joves del grup del Casal que no s'ajusta a la definició normativa d'«espai públic»; es tracta d'un no-lloc (Augé, 1992), concebut únicament per ser un lloc de pas, que no integra res, sinó que promou la coexistència d'individualitats diferents. Aquest tipus d'espais no promouen cap societat orgànica, com sosté Augé, són un tipus d'espai que: "sólo tiene que ver con individuos (clientes, pasajeros, usuarios, oyentes) pero no están identificados, socializados ni localizados (nombres, profesión, lugar de nacimiento domicilio) más que a la entrada o a la salida" (1992: 114). No obstant això, històricament els i les joves membres de les subcultures del graffiti i el moviment del *hip-hop* s'han apropiat d'aquests no-llocs per convertir-los en espais de trobada i de relació entre joves. Aquest és el cas dels escriptors/es de graffiti de Nova York a principis de la dècada dels 80 (veure figura 5.1.2e) o dels escriptors/es de Barcelona a principis de la dècada dels 90 (veure figura 5.1.2f). Avui dia, encara hi ha parades de metro de L'Hospitalet de Llobregat, com per exemple Santa Eulàlia, on els i les joves es

reuneixen informalment per realitzar accions relacionades al *hip-hop*, com són les «batalles» de rap.



Figura 5.1.2e *Writer's bench* del 149th Street–Grand Concourse del Bronx (1983), fragments del documental *Style Wars* (Chalfant i Silver, 1983).



Figura 5.1.2f Trobada a la parada de metro de Plaça Universitat (1991), fragments del breu documental *Graffiti: art ingovernable* (Alcántara, Calvó i Iglesias, 2014).

En el cas de la parada de metro Torrassa no s'hi realitzen directament aquest tipus d'accions relacionades amb el *hip-hop*. Així que les raons per les quals els/les joves participants van escollir aquest espai urbà són unes altres. Per una banda, la parada està en una ubicació transitada i cèntrica, a la cruïlla entre diversos barris: Les Planes, Sant Josep, Santa Eulàlia i La Torrassa. Per l'altra, al costat d'aquesta parada hi ha el mur on es realitza un dels projectes d'art urbà més actius de la ciutat, també conegut

popularment com a «mur del 12+1¹¹⁰», per tant, d'alguna forma que es troba pròxima a un espai que està essent re-significat cultural i artísticament.



Figura 5.1.2g Parets i parets (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies de Clara Valiño –educadora del Casal de Joves–.

¹¹⁰ El projecte 12+1 és un projecte de galeria urbana organitzat per l'associació *Contorno Urbano*. Una vegada al mes, un/a artista, autor/ d'art urbà o escritor/a de graffiti, comissariada per l'associació, realitza una intervenció visual en el mur en qüestió i, després de 12 mesos, s'organitza una exposició de totes les persones que hi ha participat al Centre d'Art Tecla Sala.

Tal com mostra l'assaig fotogràfic anterior (figura 5.1.2g), els i les joves mostren certa identificació amb el mur en què es realitzen intervencions visuals de tipus mural. Això queda palès en les fotografies que componen l'assaig, on els i les joves van posar diferent en cadascuna, en unes imatges que van ser realitzades per una educadora referent amb qui compartia la finalitat d'identificar murs on realitzar una intervenció visual¹¹¹. Mentre que en el cas del mur gris només apareixen tres de les quatre persones, en l'altre hi surten els/les quatre joves. A més a més, en la primera imatge, els i les joves es distribueixen al llarg del mur posant de forma passiva, mentre que en la segona imatge, se situen al centre i deixen mostrar actituds envers el mur, algunes de les quals les associem amb formes masculines i d'altres femenines. Considero rellevant aquesta identificació amb el mur perquè fa que els i les joves també s'identifiquin amb allò que succeeix al voltant d'aquest, amb els discursos que genera aquest espai. En aquesta mateixa direcció, tal com suggereix Keith: "it is necessary to view graffiti as a signifying system that is not only inscribed *onto*¹¹² the social and physical fabric of the city but is also part of the process by which the social objects of *community* and *identity* shape the reconstruction of the city itself in a different image" (2005: 149). Per tant, la intervenció visual en l'espai té un impacte sobre la comunitat que transcendeix l'espai físic que s'ocupa. Per exemple, alguns dels subjectes participants van afirmar que sovint canvien la ruta que fan quan tornen a casa per tal de passar expressament per davant d'aquest espai i observar les intervencions visuals que s'hi fan. Així, la paret en qüestió, abans grisa i buida, esdevé un espai de creació cultural i de trobada que, com succeeix amb l'obra de Elbi Elem (veure figura 5.1.2h), trenca les limitacions físiques, per créixer i transformar aquest espai, que ara està en moviment constant¹¹³.

¹¹¹ Això, no va ser resultat d'una decisió de tipus metodològic, sinó d'un malentès a l'hora de promoure l'etnografia visual participativa entre les persones participants.

¹¹² Cursiva en el text original.

¹¹³ La dimensió del mur en qüestió és gran, però manté l'escala humana, a diferència dels murals de gran format que ocupen façanes senceres (Abarca, 2016). Això, fa que les persones que realitzen les intervencions visuals hagin de ser sensibles al context, la qual cosa facilita crear connexions amb la comunitat.

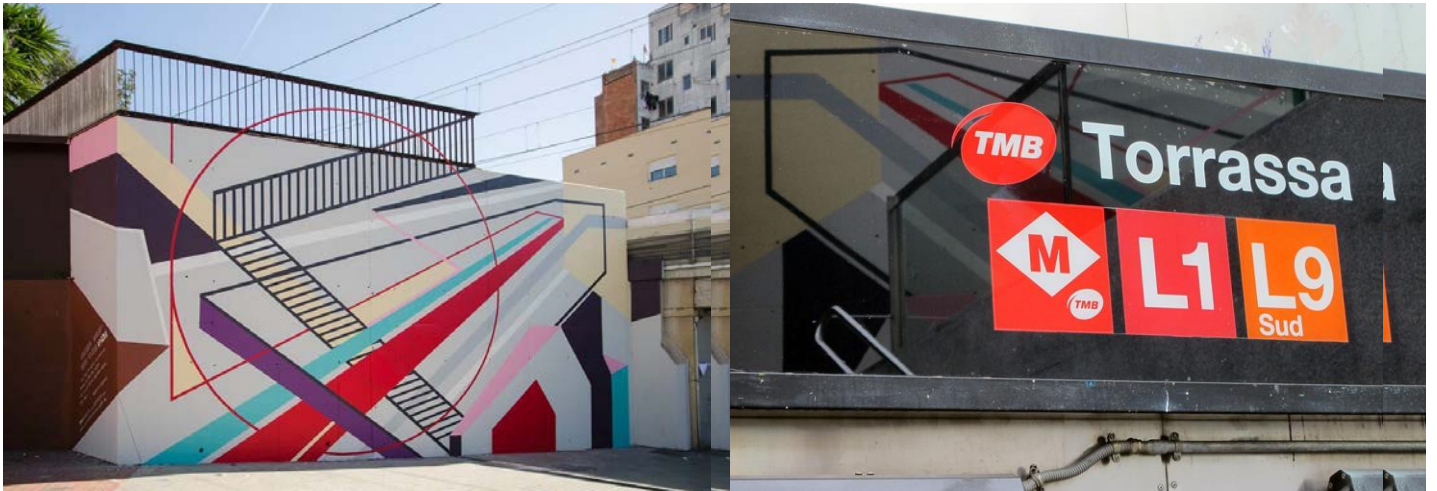


Figura 5.1.2h Transformant els murs (2017), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies d'Elbi Elem i Clara Antón.

Per comprendre allò que succeeix en els espais urbans Pink (2008) afirma que cal considerar els processos de construcció i re-construcció d'aquests espais, al mateix temps que aprofundir en les diferents maneres de viure'ls i concebre'ls de les persones participants en la recerca. D'acord amb això, les figures relatives a la parada de metro Torrassa (figures 5.1.2h, 5.1.2g i 5.1.2i) mostren que aquest espai de pas esdevé significatiu per als subjectes participants, en part, per allò que succeeix al seu voltant. En aquest cas, considero que hi ha una relació positiva entre la realització d'intervencions visuals, la identificació de la comunitat –no només els i les joves¹¹⁴– i la creació de nous espais de diàleg i participació –no necessàriament autoritzada (veure figura 5.1.2i)–.

¹¹⁴ Resulta habitual que en les xarxes socials –*facebook, instagram, etc.*– veïns i veïnes del districte publiquin fotografies de la darrera intervenció visual realitzada en el mur on es realitza el projecte cultural mencionat. En diverses ocasions que em vaig reunir a prop d'aquest mur amb membres de l'associació que dinamitzen aquest projecte, el veïnat es va atansar a nosaltres diverses vegades per manifestar la seva opinió sobre la intervenció visual d'aquell mes.



Figura 5.1.2i *La perifèria no se rinde* (2017), una fotografia del col·lectiu Entre Vies, autor de la intervenció visual no autoritzada a la dreta del mural de Roc Blackblock.

- Mercat de Collblanc

Juntament amb la plaça Espanyola, el mercat de Collblanc és un dels espais de socialització més importants del districte (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016). Aquest està ubicat al límit del barri de Collblanc, disposa d'una parada de metro a prop i és pròxim a d'altres parcs i places el districte –el parc de la Marquesa i la plaça Gernika. El mercat va ser un dels espais més mencionats pels i les joves del grup de l'Espai Jove, alguns dels quals van afirmar que van a comprar habitualment amb les seves famílies.





Figura 5.1.2j Mercat de Collblanc i voltants (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb tres fotografies de Judith Palmero –jove de La Claqueta–, Juan Luís Hurtado –jove de la Claqueta– i Júlia Massot –educadora de l’entitat–.

El mercat de Collblanc és un espai urbà en què diàriament hi ha molta activitat i també durant els caps de setmana. En dos dels laterals d’aquest mercat hi ha múltiples establiments que disposen de terrasses, la qual cosa reforça els seus voltants com a un espai de socialització (veure primera fotografia de la figura 5.1.2j). Els altres dos laterals confinen amb el carrer Martí i Julià –que porta a l’Espai Jove– i el carrer Progrés –que dona a la plaça Espanyola. Concretament, en el costat del c/ Progrés hi ha una parada d’autobús i diversos bancs que habitualment són utilitzats per gent gran, famílies amb cotxets i persones que s’hi asseuen després de comprar (veure segona fotografia de la figura 5.1.2j). L’últim costat, el del c/ Martí i Julià, dona a la carretera de Collblanc i també disposa d’una parada d’autobús. Davant d’aquesta parada d’autobús hi ha un mur que té molta visibilitat i que els i les joves van identificar com a possible espai on realitzar la intervenció visual (veure tercera fotografia de l’assaig 5.1.2j), atès que el mercat no disposa de persianes on fer-la¹¹⁵. De l’última fotografia de l’assaig, vull destacar-ne el contrast que hi ha entre les posicions

¹¹⁵ En els darrers anys s’han promogut diversos projectes que de graffiti i art urbà en persianes de mercats, com per exemple els impulsats per la Plataforma Enrollat: <https://enrollat.wordpress.com>

corporals de les dues persones que es recolzen a la paret: el jove adopta una posició marcadament masculina, desafiant i dura; mentre que la jove es limita a senyalar el mur. A més a més, en aquest espai els joves s'agrupen a un costat i l'única jove queda separada. Aquests elements confirmen les dinàmiques masculinitzades que existeixen en aquest grup de joves, tal com he apuntat anteriorment (veure subapartat 4.3.2.2), però també les implicacions de gènere, sexualitat i l'expressió del cos sexuat com a controlador d'accés als espais urbans (Baylina, Ortiz i Prats, 2012; Rodó-de-Zárate, 2013).

De tot allò que mostren les fotografies relatives al mercat allò que considero més significatiu és que cap d'elles fan referència al consum. Això, confirma l'existència de restriccions en els espais més proclius a la sociabilitat del mercat –bars, terrasses i parades– (Aramburu, 2008). La identificació de la parada d'autobús, un no-lloc, com a espai destacat del mercat és un exemple del desplaçament dels i les joves en els espais considerats públics per la manca d'oci accessible (Zegrí, 2014). Tal com em van confirmar els autors/es de la fotografia, la parada d'autobús és un espai on acostumen a trobar-se amb amics i amigues. Això, mostra diferents maneres de viure i de relacionar-se de la joventut en els espais urbans, fins i tot quan aquests tenen unes funcionalitats establertes.

- Plaça Gernika

Es tracta d'una plaça del barri de Collblanc que es troba al c/ Martí i Julià, entre el mercat i l'Espai Jove. Aquesta plaça va ser escollida pel grup de joves l'Espai Jove, però, com la resta d'espais públics de Collblanc, no va ser mencionada pel grup del Casal de Joves. Al centre de la plaça hi ha una àrea de joc infantil i en el perímetre hi ha diversos bancs. En un dels laterals de la plaça hi ha l'escola Pep Ventura; en l'altre, el casal de gent gran de L'Hospitalet Progrés i la biblioteca Josep Janés; en un altre hi ha habitatges i comerços; i en l'últim hi ha habitatges i la porta del darrera de l'escola Ernest Lluch. Segons els educadors/es de medi obert, es tracta d'un espai principalment de caire familiar. Com que la plaça coincideix amb la porta principal d'una escola i al centre hi ha un parc infantil, els infants i els adults –fonamentalment dones– són els col·lectius que en fan un major ús.

Alguns dels joves del grup de La Claqueta van afirmar que sovint es troben a la plaça per jugar a futbol (veure figura 5.1.2k), encara que el mobiliari no ho afavoreix ni està permès fer-ho. Tot i que no hi ha porteries, les dibuixen amb guix sobre un dels murs laterals de la plaça¹¹⁶. Encara que el joc a pilota va ser una de les funcions de la plaça més mencionades pels i les joves en accions educatives prèvies, únicament una part del grups de joves va deixar-ne constància en les fotografies. Així, a través de l'etnografia visual vam poder explorar formes de coneixement que sovint estan amagades, però que formen part de la rutina de les persones que participen en la recerca (Pink, 2014).

Figura 5.1.2k Plaça Gernika (2016), un fotografia de Judith Palmero –jove de La Claqueta–.



La resta del grup es van centrar a fotografiar un racó concret de la plaça. Es tracta d'un banc que hi ha darrera d'una sortida de pàrquing, la qual dificulta la visió als vianants que caminen pel c/ Martí i Julià (veure figura 5.1.2l). El banc en qüestió està ubicat en el punt menys visible de la plaça i és l'espai més utilitzat pels subjectes participants per trobar-se amb amics i amigues. De la mateixa manera que succeeix en el cas del «mirador» del parc de la Torrassa, l'apropiació d'aquest espai urbà no és només física, sinó també visual, la qual es projecta en el mur de darrera del banc. L'ús intensiu

¹¹⁶ Segons van afirmar els subjectes participants, quan volen fer partits de futbol acostumen a anar als patis oberts dels instituts del districte.

d'aquest racó per part de les persones joves és una expressió de la vinculació d'aquestes persones amb el barri on viuen (Zegrí, 2014). Concretament, l'apropiació visual es realitza a través de *tags* i inscripcions diverses, part de les quals havien sigut realitzades anteriorment per joves de La Claqueta. Aquest predomini dels *tags* a diferència de les intervencions relacionades amb l'art urbà, com per exemple plantilles o adhesius, em suggereix que el graffiti és l'estratègia d'apropiació visual més estesa en els espais significatius dels subjectes participants. Això, mostra la vigència de la subcultura del graffiti en la comunitat. Al mateix temps, considero important emmarcar aquestes intervencions en un context de persecució violenta de tot allò considerat com a «desordre» visual (Dickinson, 2008; Iveson, 2010). Si l'apropiació es realitza a través del *tagging*, en part, és perquè no hi ha temps per fer intervencions visuals més elaborades. Tal com va dir un dels joves participants, "si tenim molts més murs lliures, tenim més temps per pintar i poden ser més bonics els graffitis (Maik –membre de la subcultura del graffiti–, memòria audiovisual, Annex II).





Figura 5.1.2l Apropiació d'espais invisibles (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies de Júlia Massot –educadora de l'entitat– (superior), Javier Traba –educador referent de La Claqueta– (inferior) i un mapa de *googlemaps* editat per Pere Grané. El cercle del mapa mostra la ubicació del banc en qüestió.

A vegades diversos col·lectius de les comunitats necessiten apropiar-se d'espais urbans, de manera que tendeixen a ocupar diferents llocs o franges horàries d'aquests: “Es produeixen especialitzacions funcionals, petites segregacions en una xarxa espacial i temporal que ha de donar resposta a diferents tipus d'usuaris” (Aramburu, 2009). La Pl. Gernika n'és un exemple: al matí la gent gran del casal predomina a la plaça; a la tarda dones i infants en fan ús quan finalitza l'horari escolar; al vespre, quan hi ha menys gent, els i les joves ocupen determinats racons. Tanmateix, “la planificació urbana atribueix un repartiment desigual de les oportunitats per cobrir les diferents necessitats quotidianes” (Gutiérrez i Ciocoletto, 2011: 13). En conseqüència, hi ha col·lectius que es veuen obligats a apropiar-se dels espais urbans per tal de fer-ne un ús que respongui a les seves necessitats. Per exemple, en el cas de la pl. Gernika hi ha un parc infantil i unes màquines de fer exercici per a gent gran en un lateral, però els i les joves han de guixar les porteries a les parets o crear un espai de trobada en un racó

poc visible. Així, la necessitat d'apropiació dels espais urbans per part de les persones joves té a veure amb unes necessitats específiques (Comas, 2011). Això, em permet confirmar l'existència de biaixos adultocèntrics en els espais urbans, els quals segreguen les persones joves, perquè "l'espai públic està construït per i per a persones adultes, i produït com a un espai adult" (Baylina, Ortiz i Prats, 2012: 176). Per tal d'evitar-ho, considero important prendre les persones joves com a ciutadania activa i les seves necessitats per tal de fomentar la convivència intergeneracional en els espais urbans.

- Plaça Espanyola

La plaça Espanyola està situada al centre del districte i és la plaça principal d'aquest. En aquesta plaça conflueixen tres escoles, hi ha dues àrees de joc infantil i un gran nombre de terrasses de bars que l'ocupen. A banda d'això, també hi ha diversos bancs, una font històrica i un quiosc.



Figura 5.1.2m Plaça Espanyola (2016), una fotografia de Lorena Tamayo –educadora del Casal de Joves–.

Aquesta cèntrica plaça és un dels espais més importants de socialització del districte (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016), de manera que l'utilitzen diversos col·lectius¹¹⁷. Tot i així, els subjectes participants no es van mostrar en cap de les fotografies ni van identificar cap espai on poder fer una intervenció visual –segons van afirmar, únicament es podia pintar el terra; la qual cosa em suggereix que «no van trobar el seu lloc» en aquesta plaça. D'acord amb això, la fotografia anterior (veure figura 5.1.2m) mostra el costat de la plaça que no disposa de terrasses. Aquesta fotografia va ser realitzada per una educadora del Casal i allò que representa es correspon amb la concepció liberal dels espais urbans. Tal com mostra la fotografia, el centre de la plaça està buit, únicament apareix un element patrimonial del districte, mentre que els i les vianants queden al marge. En canvi, en el costat de la plaça que no apareix a la fotografia hi ha les diverses terrasses i àrees de joc infantil, que afavoreixen una major presència d'adults i infants. De la mateixa manera que les fotografies de la pl. Gernika ens van permetre fer emergir experiències quotidianes ocultes dels i les joves, les de la pl. Espanyola ens van suggerir el contrari. Per tant, alguns dels espais urbans considerats com a significatius per la comunitat poden no ser-ho per col·lectius específics, en aquest cas pels i les joves. La poca presència d'aquestes persones en aquest espai la relaciono amb elements que he apuntat en les interpretacions realitzades dels altres espais –restriccions en l'ús de l'espai urbà a determinats col·lectius, visibilitat i control per part de la població adulta, manca de consideració de les necessitats de les persones joves, etc. Tanmateix, hi ha una qüestió que considero imprescindible constatar. El predomini de certs usos en detriment d'un altres no respon a una autoregulació ciutadana, sinó a una regulació de l'administració que imposa una determinada visió d'allò que ha de ser l'espai urbà. Com apuntava anteriorment (apartat 2.7), aquesta regulació de la vida pública es fa a través de les ordenances de civisme. Un dels principis més bàsics d'aquestes ordenances és la «lliure circulació» (Aramburu, 2008), sota la qual s'empara la prohibició d'activitats que dificultin el trànsit a la gent; tal com estableix el 4t punt de l'article 12

¹¹⁷ "L'any 2014, amb el doble objectiu de facilitar la comunicació entre els col·lectius que amb necessitats diferents en fan ús i de contribuir a la millora de la convivència en aquest espai va ser necessari desenvolupar alguna intervenció específica de la mà del Servei de Mediació Comunitària de l'Ajuntament" (De la Haba, Gutiérrez i Sánchez, 2016: 26).

–comportament general a la via i als espais públics– de l’ordenança en qüestió d’aquesta ciutat:

La ciutadania té l’obligació de transitar per la via pública amb la diligència, prudència i precaució necessàries per poder preveure les eventuals circumstàncies o desperfectes causats pel desgast o ús ordinari, havent d’ajustar la seva marxa a les seves pròpies condicions físiques i psíquiques, a les característiques i estat de les vies públiques, a les condicions meteorològiques i ambientals i, en general, a totes les circumstàncies que concorrin en cada moment, havent de suportar els riscos inherents a l’incompliment d’aquesta obligació (Ajuntament de L’Hospitalet de Llobregat, 2009: 18) ¹¹⁸.

La imposició d’aquesta concepció hegemònica de l’«espai públic», que fins i tot estableix com s’ha de transitar per la via pública, també té implicacions sobre els espais de socialització. L’ordenança mencionada no contempla la socialització en la via pública, cosa que la reclou en espais de propietat privada. En el cas de la pl. Espanyola això es constata en un predomini de les terrasses. La penalització de l’ús intensiu de la via pública per part de determinats col·lectius, com per exemple la joventut, i la no consideració de les seves necessitats en la definició dels usos acceptats en els espais urbans, explica la baixa presència de joves en aquesta plaça central del districte i, consegüentment, la seva cerca d’espais alternatius.

5.1.2.1 REFLEXIONS DELS SUBJECTES PARTICIPANTS AL VOLTANT DELS ESPAIS URBANS DEL DISTRICTE IDENTIFICATS COM A SIGNIFICATIUS

Bona part de les qüestions presentades en el subapartat anterior també van aparèixer en el grup de discussió que vam realitzar amb els grups del Casal i l’Espai Jove, en què vam fer ús de les fotografies realitzades durant l’etnografia visual participativa. En aquest grup de discussió, s’hi varen exposar les fotografies, amb la finalitat d’escollir un dels espais representats i debatre en grups petits sobre un conjunt de qüestions acordades prèviament entre els equips tècnics que van dinamitzar l’acció educativa¹¹⁹: els usos diversos dels espais urbans, les percepcions associades a aquests i les

¹¹⁸ També considero que l’article 72 –grafits, pintades i altres expressions gràfiques–, dins al capítol II: contaminació visual, és d’especial interès per aquesta recerca.

¹¹⁹ Aquesta acció educativa va ser dinamitzada pel Servei de Mediació Comunitària, l’equip comunitari de l’entitat i els equips d’educadors/es del Casal de Joves i l’Espai Jove La Claqueta.

persones que en fan ús. La taula que presento a continuació recull algunes de les reflexions que van manifestar els subjectes participants:

Espai en qüestió	Quin ús fas de l'espai?	Quina imatge tens d'aquest espai?	Quina imatge creus que té la resta d'aquest espai?	Què pots fer tu per canviar la imatge?
Espai Jove La Claqueta	Punt de trobada amb els amics.	És un lloc on passar-m'ho bé i compartir aficions.	Hi va gent dolenta, «xusma», <i>malotes</i> i <i>chungos</i> .	Parlar bé de la Claqueta; canviar el color de la façana, posar un cartell atractiu.
Parc de la Torrassa	<i>Hacer «bulla».</i>	És ampli, còmode, tranquil, de relax i hi ha bones vistes. <i>Es un sitio donde podemos estar en libertad, fuera del control de los adultos.</i>	<i>Las familias piensan que no es un espacio adecuado para sus hijos.</i>	<i>Enseñar y explicar el parque a la gente.</i>
Parada metro Torrassa	<i>Es un sitio de paso.</i>	<i>Es un sitio poco iluminado con las paredes desgastadas.</i>	...	<i>Darle color y pintar las paredes.</i>
Mercat de Collblanc	<i>Comprar productos.</i>	<i>Hay diversidad de edades y mucha gente.</i>	<i>Para la tercera edad y los niños es un sitio para relacionarse.</i>	<i>Hacer un graffiti para animar la zona.</i>
Plaça Gernika	<i>Tomar algo.</i>	<i>Para la gente más joven es un sitio de paso y para ir a comprar.</i>	...	<i>Darle color y una imagen atractiva.</i>

Taula 5.1.2.1 Reflexions sobre els diversos espais escollits pels i les joves participants.

La informació que vaig obtenir del grup de discussió (veure taula 5.1.2.1) em permet confirmar diverses intuïcions. Primer, la imatge que els subjectes participants tenen dels espais que van ser mencionats en més ocasions –Espai Jove La Claqueta i Parc de la Torrassa– és contrària a la imatge que creuen que té la comunitat d'aquests espais. Per les persones joves es tracta d'espais on se senten alliberades: “passar-s'ho bé i compartir aficions”; estar “còmode, tranquil, de *relax*”; “*donde poder estar en libertad, fuera del control de los adultos*”. Això és coincident amb el que afirmen alguns autors com Zegrí:

Para los jóvenes, el parque era una especie de «espacio liberado» donde podían expresarse a su manera. Las formas podían ser variadas, según múltiples identidades que emergían en sus

discursos, y en torno a las cuales ellos mismos se clasificaban y agrupaban (según edad, clase social, bar de referencia, imagen...) (2014: 69).

Per contra, els i les joves afirmen que la resta de la comunitat considera que en aquests hi ha gent problemàtica, on “hi va gent dolenta, «xusma», *malotes* y *chungos*”. Es tracta d’espais urbans considerats poc recomanables per als infants –“*las familias piensan que no es un espacio adecuado para sus hijos*”– i que es troben en decadència –“*es un sitio poco iluminado con las paredes desgastadas*”. Tal com explica un dels joves de La Claqueta, aquesta percepció està força estesa i modifica les formes de relació i vida dels joves en l’espai urbà:

La gente puede pensar que la gente que se junta en la Claqueta son jóvenes fumando, por eso no quieren entrar y preguntar. Yo conocía un amigo que venía un montón a la Claqueta como yo y luego ya sus padres no querían que fuese porque pensaban que éramos drogadictos, ‘fumetas’, de botellón y etc. (Christian, jove de La Claqueta, fragment del diari de camp, sessió 7).

Tal com sostenen diversos autors/es, la joventut sovint està associada a imatges negatives (Mayugo, Pérez i Ricart, 2004; Agudo i Albornà, 2010), les quals tenen a veure amb formes irracionals i comportaments de risc (Comas, 2011). Aquesta percepció conflictiva de la joventut s’associa al vandalisme, que “podría considerarse como una imagen extremada de aquello que suscitan los jóvenes en el espacio público” (Zegrí, 2014: 63). Tanmateix, segons afirmen els subjectes participants, això no es dona en tots els espais, sinó que s’accentua en aquells que són utilitzats més intensivament per aquestes persones i menys utilitzats per la població en general.

Per altra banda, malgrat que els i les joves es troben en restriccions en el consum en diversos espais urbans analitzats, això no implica que no consumeixin, sinó que la seva forma de socialitzar-se a través d’aquest es duu a terme en altres espais. Endemés, les anàlisis de l’etnografia visual participativa presentades en el subapartat anterior van en coherència amb les reflexions dels subjectes participants. Com que vaig realitzar les anàlisis posteriorment al grup de discussió, en aquestes he incorporat les reflexions manifestades pels i les joves. Per últim, a diferència del subapartat anterior en què jo he realitzat les interpretacions de les fotografies, aquesta acció educativa va permetre

que fossin els subjectes participants qui presentessin i reflexionessin sobre la seva experiència. D'aquesta deliberació col·lectiva al voltant de «com fem ús» i «com ens veuen» en els espais urbans diverses persones van afirmar ser objectes de comentaris racistes. La identificació del racisme per part dels i les joves com a un element que afecta la seva quotidianitat, absent en les meves interpretacions presentades en l'apartat anterior, considero que evidencia que en aquesta fase de la recerca els subjectes participants van ser els principals protagonistes del procés (veure figura 5.1.2.1). La presa en consideració de totes aquestes qüestions per part dels diversos agents va fer que el component intercultural esdevingués més central en el procés de recerca, tal com explicaré en l'apartat següent.



Figura 5.1.2.1 Exposició, reflexió i debat sobre els espais urbans significatius de Collblanc–La Torrassa (2016), un sèrie fotogràfica composta per P. Grané amb quatre fotografies d'Angie Carrasco –educadora referent de La Claqueta–.

5.2 VIVÈNCIES DE RACISME PER PART DE JOVES DE COLLBLANC–LA TORRASSA

Segons el baròmetre municipal de L'Hospitalet de Llobregat (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016b), la «immigració» és el principal «problema» de la ciutat. Aquesta dada, a banda de basar-se en prejudicis estereotipats que simplifiquen summament la realitat social, suggereix mancances importants pel que fa al foment de la convivència intercultural a la ciutat i també a Collblanc–La Torrassa. Tenint en compte això, no em va sorprendre que el racisme esdevingués un dels temes més mencionats pels i les joves participants durant la recerca.

En la detecció de necessitats i la proposta acordada un dels aspectes que consta és el foment de la interculturalitat (veure subapartat 4.3.2). A diferència d'altres qüestions mencionades en el primer grup de discussió (veure Annex I), els subjectes participants van relacionar «el foment de la interculturalitat» amb el racisme vivien diàriament. Mentre que els adults que desenvolupàvem una tasca tècnica empràvem els termes: «interculturalitat», «coexistència» o «convivència intercultural»; les persones joves parlaven de «racisme» i, així, connectaven el procés de recerca amb les seves vides. Aquesta qüestió és molt significativa perquè suposa considerar les persones participants com a subjectes socials amb necessitats dins dels processos socials on es donen, en lloc de fer referència a unes necessitats abstractes (Pereda, de Prada i Actis, 2003). Per il·lustrar tot això, els diversos fragments que incloc en aquest apartat mostren la vigència del racisme en la comunitat a través de la vivència dels subjectes participants.

Alguna vez oí algún comentario de familia sobre que «son negros», «no se duchan», «son más guarros» o que «por el carácter destacan más». Alguna vez me molesto porque son parte de mi familia; aunque yo sea mitad dominicana y mitad española me pongo en las dos situaciones. Tengo un amigo que le molesta que le digan «negro». Pero, por ejemplo, mi prima, que es negra, está orgullosa de serlo (Jaz, fragment del diari de camp, sessió 7).

La gente de otro país, como yo se, siente muy ofendida con la gente que está por ejemplo en este país, porque nos insultan. Por ejemplo, a mí mucha gente me llama **moro de mierda**¹²⁰ y eso a mí me enfada (Tariq, jove del Casal de Joves, memòria audiovisual).

¹²⁰ Utilitzo la negreta per indicar que la persona que fa l'afirmació emfasitza aquestes paraules.

El racisme que viuen els subjectes participants pren formes diferents i es dóna en diversos àmbits de les vides dels i les joves –institut, amistats, al carrer, espais de lleure, quan van a comprar en botigues de queviures, etc.– i també es dóna entre els mateixos subjectes participants.

- Hay mucho racismo (Marc, jove de La Claqueta).
- Un día pasamos por un ‘paki’ y le dije al ‘paki’: hijo de puta, no sé qué, vete a tu país... y era un niño de la Claqueta (Sergio, jove de La Claqueta).
- A algunos le caen bien la gente de otras culturas y a otros no. La otra cosa es que yo cuando estoy cabreado con un amigo y para vengarse me llaman uruguayo de mierda (Pablo, jove de La Claqueta).
- Yo con mis amigos me dicen: “aquí está el ecuatoriano”. Me lo dicen con cariño: “aquí viene el latino” (Luis, jove de La Claqueta).
- Yo alguna vez veo a chicos peleándose y todo eso y siempre son de fuera. **La mayoría son de fuera** (Sergio).

Memòria audiovisual, Annex II.

Durant el procés els agents tècnics que van impulsar accions educatives de diversos tipus per fomentar la participació i reflexió dels i les joves sobre estereotips i prejudicis en relació al racisme. En aquestes vam poder constatar l’existència de prejudicis sobre l’origen, els quals se sumaven a d’altres, com per exemple gènere. Per exemple, en una acció educativa en què vam realitzar dinàmiques de teatre els i les joves van fer les següents afirmacions:

- El dominicano es el Alan por los tatuajes y como habla (Sergio, jove de La Claqueta).
- Ella es la mujer de Marruecos porque durante la conversación le han preguntado por el marido (José, jove de La Claqueta).
- El catalán es este chico porque en su conversación se creía mejor que el otro (Ana, jove del Casal de Joves).
- El catalán es el otro, porque a todas las preguntas respondía “qué? qué? qué?” y cuando hablaban en castellano no se enteraba de nada (Jesús, jove de La Claqueta).

Fragment del diari de camp, sessió 11.

El procés reflexiu sobre les vivències del racisme en la comunitat va permetre que els subjectes participants es coneguessin i reconeguessin (Essomba i Leiva, 2015). A diferència de l’etnografia participant, la comprensió de les persones participants la vam fomentar a través d’accions educatives de tipus diversos: teatre, dibuix, etc. En

aquestes accions, els i les joves van tornar a ser considerats com a participants que havien de cooperar, en lloc de col·laboradors. Per tant, en aquest període la R-A va perdre el seu component emancipador, ja que els equips tècnics que vam impulsar les accions van reproduir el funcionament que considera els subjectes en la realització de les accions però no en la seva preparació i avaluació. Un aspecte que vull destacar és que ambdós grups de joves van fer un procés reflexiu conjunt, en què no només es van conèixer i treballar en xarxa, sinó que també van crear objectius comuns (Ajuntament de Barcelona, 2012).

La participació dels i les joves en les accions educatives em permet confirmar que es tracta d'una qüestió que és molt present en la comunitat. Tanmateix, la vivència d'aquest és diferent entre els i les joves. En les diverses accions educatives que vam promoure els subjectes participants van adoptar posicions diverses segons les seves vivències. A grans trets, els i les joves subjectes d'aquest tipus d'opressió manifestaven discursos en què reafirmaven la seva identitat discriminada i transmetien missatges d'unitat en la diversitat. Per contra, els i les joves que vivien el racisme, però no la discriminació, adoptaven un discurs basat en el reconeixement de la diversitat i la igualtat. La figura que presento a continuació (figura 5.2a) il·lustra aquesta ambivalència de discursos dins als grups de joves.

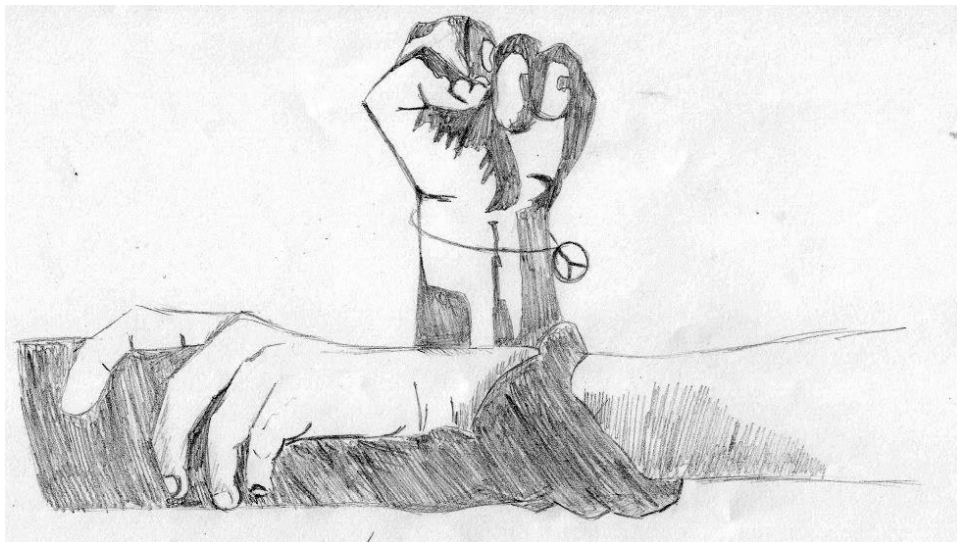


Figura 5.2a Discursos diversos al voltant del racisme (2016).
El dibuix superior és de Carles –jove de La Claqueta– i l'inferior és de Yas –jove de La Claqueta–.

Per últim, el treball reflexiu que va portar a la creació col·lectiva d'una intervenció visual (veure subapartat següent), majorment, es va centrar en estereotips (creences). En algunes ocasions els i les joves van debatre sobre prejudicis (actituds), però gairebé

no van considerar comportaments (discriminacions) envers el racisme. Alguns dels fragments que sintetitzen aquest treball reflexiu dels i les joves grups són els següents:

También le queremos dar un mensaje a todos los chicos del barrio, jóvenes y mayores, de que, como pueden ver, no somos un grupo de la misma nacionalidad, sino que estamos mezclados. Algunos somos latinos, otros somos de aquí. Queremos darle el mensaje conforme no juzguéis un libro por su portada, sino llegar a conocer a la gente de verdad como es. No todos somos iguales. (Alan, jove de La Claqueta, memòria audiovisual).

- Quin missatge us agradaria transmetre a la gent de Collblanc-Torrassa amb el graffiti que s'acabi fent? (Júlia, educadora de l'entitat).
- A mi gustaría que se pudiera transmitir que los jóvenes, por mucho que sean de otro color o tengan alguna discapacidad, todos son iguales y tienen el mismo derecho a todo (Judith, jove de La Claqueta).
- Tendríamos que tratar a todo el mundo por igual y que no se discriminara a nadie ni a nada para intentar estar más unidos entre nosotros. Si no lo hacemos nosotros, ¿quién lo hará? (Jaz, jove de La Claqueta).

Fragment del diari de camp, sessió 7.

5.3 LA CREACIÓ COL·LECTIVA D'UNA INTERVENCIÓ VISUAL CONTRA EL RACISME: CONTRIBUCIONS I LIMITACIONS

El procés reflexiu descrit en l'apartat anterior va ser la base sobre la qual vam crear una intervenció visual contra el racisme. Aquesta va ser el resultat d'un procés creatiu que va començar amb la decisió dels subjectes participants de centrar la intervenció visual en aquest tema. En les accions educatives del procés creatiu, les de tipus cultural van tenir més pes, de la mateixa manera que també va ser més activa la participació d'agents que desenvolupen una tasca cultural. A continuació, incloc una breu descripció d'aquest procés creatiu i una anàlisi de les seves contribucions i limitacions principals.

Algunes de les frases que van expressar els i les joves del Casal i La Claqueta durant el procés reflexiu i que van ser utilitzades en l'elaboració de l'esbós de la intervenció

visual són: “No porque alguien haga algo malo, todos son iguales”; “no juzgues un libro por su portada”; o “tienes que conocerme antes de juzgarme”. Aquest esbós va ser realitzat pels subjectes participants durant diverses accions educatives. La primera acció, va ser dinamitzada per Maga, una artista local¹²¹, a qui vaig proposar sumar-se al procés per tal que els i les joves poguessin conèixer referents femenins que habitualment realitzen intervencions visuals en espais urbans. Aquesta artista va crear un esquema conceptual a partir d’idees i emocions associades al racisme manifestades pels subjectes participants, com per exemple: ràbia, amariat, tristesa, igualtat, amor, unió, etc. (veure figura 5.3a). La dinamitzadora va representar visualment algunes de les aportacions dels i les joves i, mitjançant el debat, vam crear un primer esbós inspirat en la frase “deixem de mirar, comencem a veure”¹²², proposada per una de les persones participants. Així, el primer esbós va connectar amb les frases que havien manifestat els i les joves en accions educatives anteriors i es va centrar a constatar l’existència d’estereotips racistes en la comunitat i a criticar les actituds discriminatòries associades.

En el mural han comenzado a salir ideas básicas sobre las personas relacionando el amor, la paz, la violencia y lo que nos puede unir. Hemos hecho un dibujo de dos ojos y hemos hecho lo positivo y lo negativo. Ha salido una persona a dibujar los ojos, una lágrima en lo negativo y tenemos que representar en los dos ojos una cosa buena y una cosa mala para transmitir que tenemos que dejar de mirar, sino que tenemos que comenzar a ver a las personas como son, no juzgarlas en cualquier momento (Yas –jove de La Claqueta– memòria audiovisual).

¹²¹ Maga es defineix com a artista. Realitza intervencions visuals d’art urbà, tant de forma autoritzada com no autoritzada: <https://www.behance.net/annamaga>

¹²² Aquesta frase està associada a un fragment de la cançó de rap “Protesto” de Juli i La Llama Colectivo de Rap. Aquest col·lectiu està constituït per joves del barri del Raval i forma part del projecte educatiu i comunitari de l’associació per a Joves TEB i Ravalnet . Concretament, el fragment de la cançó que va inspirar la frase és: “ojo por ojo, diente por diente y nos quedamos todos ciegos; nos miramos pero no nos vemos; manipulando tu cerebro controlando al pueblo; dividiéndonos en clases porque son menos” (vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=U6LrdAgFPyY>).

ni van debatre-les. L'esbós el vam finalitzar en la darrera acció educativa que vaig dinamitzar. A diferència de les dues accions anteriors que havíem realitzat a l'Espai Jove, aquesta la vam fer a la pl. Gernika, l'espai urbà on es va autoritzar la intervenció visual. En grups de poques persones els subjectes participants van fer diverses propostes d'esbós, la majoria de les quals anava en coherència amb els esbossos realitzats en accions anteriors. Després de mostrar tots els esbossos, els i les joves van escollir-ne un que tenia diversos elements amb comú amb la resta. A l'hora de prendre aquesta decisió els i les joves que havien participat en més accions durant el procés – bona part del grup de l'Espai Jove– van tenir un lideratge més actiu que la resta. Finalment, els colors que vam emprar en el mur van ser escollits per un grup de joves de La Claqueta que van participar en la compra el material.



Figura 5.3b: Esbós final i intervenció visual (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies. La primera és l'esbós escanejat de la intervenció visual i la segona¹²³ inclou dues fotografies de Júlia Massot –educadora membre de l'entitat–.

¹²³ Per veure la realització de la intervenció artística, consulta la memòria audiovisual (20:50-22:00), Annex II.

Durant el procés de creació col·lectiva els dinamitzadors/es vam anar incorporant propostes dels i les joves per aconseguir un esbós «acordat», al mateix temps que fèiem propostes que contribuïssin a avançar en el procés de creació. Tenint en compte que el disseny d'una intervenció visual requereix de prendre múltiples decisions –colors, disseny, missatge, composició, tècniques, etc.– i que els subjectes participants sumaven al voltant de 30-40 persones, vull constatar que no hi va haver una participació gaire elevada i que no totes les persones ho van fer de la mateixa manera. Tal com sosté Sánchez de Serdio: “Tratándose de proyectos basados en la participación y en la creación conjunta, ninguna propuesta de arte colaborativo puede presentarse como una secuencia aproblemática de incorporación de voluntades convergentes” (2008: 17). Amb la voluntat d'aconseguir un resultat visual del procés –l'esbós–, els adults que desenvolupàvem una tasca de tipus tècnic vam limitar el procés creatiu a decisions específiques. La cerca d'«eficiència» ens va portar a monitoritzar en excés el processos de presa de decisions, la qual cosa va anar en detriment de la deliberació col·lectiva dels subjectes participants i, especialment, de l'ús de la seva creativitat. Considero que és important remarcar que l'esbós «acordat» va ser fruit d'«acords de mínims». Aquests els vam basar en agrupació d'opinions semblants, esquivant un debat profund sobre les diferències, la qual cosa va debilitar la inclusió de les diverses vivències del racisme dels subjectes participants.

A partir de l'anàlisi del procés de creació col·lectiva descrit puc afirmar que hi van haver diverses contribucions i limitacions pel que fa a l'educació intercultural. Les limitacions del cas analitzat que identifico són: poc pes del grup més divers en termes d'origen en la fase de disseny; aprofundiment escàs en la identificació d'estereotips, prejudicis i discriminacions; i incorporació de més veus de la comunitat per enfortir el diàleg intercultural. En contraposició, les contribucions tenen a veure amb: enfortir el treball en xarxa i sumar objectius educatius entre els grups de joves; aprofundir en l'educació intercultural a través de la creativitat; realitzar accions en espais urbans oberts i compartir els productes resultants del procés amb la comunitat.

La primera limitació que identifico està relacionada amb la baixa participació del grup del Casal de Joves en la fase de disseny. Tal com he apuntat anteriorment, això té a

veure amb el foment d'accions educatives caracteritzades per fomentar l'heteronomia en lloc de l'autonomia (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015). En part, també ho relaciono amb les debilitats detectades en l'etnografia inicial (veure quadre 4.3.2.2). Mentre que en el procés de reflexió previ al disseny el grup de joves del Casal va participar-hi activament, en les accions educatives posteriors aquesta participació va declinar. La rigidesa d'horaris del Casal de Joves; els límits a la participació existents en aquest; i la baixa identificació del grup l'Espai Jove, on es van realitzar part de les accions; van reduir la presència dels subjectes participants del Casal. Això, ho considero rellevant perquè les primeres veus crítiques amb el racisme a la comunitat van provenir de joves d'aquest grup, el qual és més divers que el grup de La Claqueta pel que fa a l'origen de les persones.

En segon lloc, en la fase de disseny, les accions educatives d'expressió visual van estar poc relacionades amb la identificació d'estereotips, prejudicis i discriminacions. Una vegada el grup va decidir seguir una composició de la intervenció basada en oposar idees i emocions positives i negatives sobre el racisme, la dinamització de les accions va menystenir la comprensió crítica d'aquestes qüestions, la qual cosa va afeblir la seva relació amb vivències dels i les joves. Considero que això va tenir a veure amb la reproducció de models implícits monoculturals i etnocèntrics hegemònics per part dels facilitadors/es (Aguilar i Buraschi, 2012), ja que no vam aconseguir distingir, relacionar i gestionar els diversos factors personals, culturals i contextuais (Giménez, 2005). A més a més, el funcionament de la creació col·lectiva, basada en «acords» poc debatuts i consensos despolititzats (Sánchez de Serdio, 2008; Palacios, 2009; López, 2015), també va ser una barrera a aprofundir en aquestes qüestions. Això, es podria haver evitat mitjançant l'èmfasi en el plantejament intercultural en la dinamització i un major lideratge tècnic d'agents de la comunitat dedicats a promoure processos interculturals. L'última limitació té a veure amb la no incorporació d'agents en el procés creatiu. Malgrat que vam realitzar accions educatives en espais urbans oberts, no es va promoure el diàleg amb els altres col·lectius que fan ús de l'espai, més enllà dels i les joves. Això, hauria permès incorporar noves veus d'agents de la comunitat, concretament de col·lectius que fan ús de l'espai urbà en qüestió, i enfortir el diàleg intercultural en la comunitat (Giménez, 2012).

Per contra, considero que el la creació col·lectiva també va comportar un conjunt de contribucions destacades. En primer lloc, el grup de joves de la Claqueta i el grup de Joves del Casal van participar en un procés en què van definir objectius educatius comuns al voltant del racisme. A més a més, el treball en xarxa entre ambdós agents va permetre treballar per a la conformació de vincles i espais de trobada creatius (López, 2015). Aquesta qüestió va ser valorada com a positiva en l'avaluació per part dels equips tècnics i, especialment, pels subjectes participants:

- *A mí lo que más me gustó fue trabajar en equipo, con todos* (Bilal –jove de La Claqueta).
- *A mí me gustó que vinera más gente, no solamente nosotros, porque aunque nosotros hicéramos el diseño había más gente que también quería participar* (José –jove de La Claqueta).
- *Sí, cuanta más gente hay, más opiniones* (Carles –jove de La Claqueta).
- *A mí también me ha gustado porque aunque tengamos opiniones diferentes podemos construir una opinión conjunta* (Christian –jove de La Claqueta).

Fragments de l'avaluació Espai Jove La Claqueta, diari de camp.

Aquest treball en xarxa entre ambdós grups de joves també el vam fomentar a través de processos de reflexió col·lectiva per a la conscienciació i l'apoderament. En aquest cas, la cerca d'horitzontalitat va afavorir fer partícips als i les joves en totes les fases de la creació col·lectiva; en alguns casos en espais de decisió, d'altres de debat o de mera informació. Per exemple, les accions educatives que van promoure els agents impulsors les van basar en les propostes que prèviament havien fet els i les joves d'ambdós grups en assemblea (veure sessió 6, diari de camp). Tal com presentaré en l'apartat següent, hi va haver biaixos ens els processos de presa de decisions que van limitar la participació dels i les joves. Tanmateix, l'èmfasi en promoure aquests espais de trobada entre joves va afavorir processos d'aprenentatge sobre qüestions que van anar més enllà del disseny de la intervenció visual.



Associació Educativa Itaca

1 abril · 🌐

Retweeted Projecte ICI L'H (@ProjecteICI_LH):

Reflexionem amb joves sobre què pensem de l'espai públic, quien ús en fem i com podem transformar-lo! <https://t.co/Utq6uZyx3E>



Projecte ICI L'H
(@ProjecteICI_LH) posted a photo
on Twitter

Get the whole picture - and other photos from
Projecte ICI L'H

[PIC.TWITTER.COM/UTQ6UZyx3E](https://pic.twitter.com/Utq6uZyx3E) | PER PROJECTE I...

👍 M'agrada

💬 Comenta-ho

➦ Comparteix

Publicació a Twitter del 01 d'abril de 2016

Per altra banda, en el cas concret del procés creatiu, les persones adultes que desenvolupàvem una tasca de tipus tècnic vam simplificar determinats aspectes, cosa que va comportar limitar la participació d'ambdós grups de joves. En aquells aspectes en què els i les joves sí que van tenir un paper actiu –determinades decisions del disseny i en la realització de la intervenció visual– hi va haver una «interacció positiva» entre ambdós grups de joves. Aquest tipus d'experiència es basa en el plantejament d'una “intercultural coexistence requiring interaction between those who carry different socio-cultural baggage, who are enriched by this exchange and are capable of constructing something common on the foundation of what they share” (Gómez i Giménez, 2016: 77). D'acord amb això, “no només ha sigut un projecte de graffiti, sinó que el graffiti ha sigut l'excusa per treballar molts continguts que tenen a veure amb temes diversos: convivència, respecte, diversitat, el barri, on vivim, qui som, què fem, què volem, etc. (educadora referent de La Claqueta, fragment de l'avaluació tècnica, diari de camp). L'èmfasi en la creativitat i la participació (Lowe, 2000; Ricart i Saurí, 2009) també ens va permetre incloure subjectes participants que en fases prèvies del procés havien adoptat actituds menys actives. Aquest és el cas d'alguns joves que tenien una motivació de participar en accions educatives a través de les arts; o de les joves que van liderar la creació col·lectiva entre els grups de joves. A diferència d'accions educatives relacionades amb el graffiti desenvolupades durant el procés

(veure sessions 8 i 14 del diari de camp), en què les joves van adoptar una distància amb allò que succeïa, això va canviar quan vam plantejar la construcció col·lectiva de la intervenció visual sense circumscriure-la a les normes, estructures i rols de les subcultures del graffiti (Carrington, 1989; Lachmann, 1989; Macdonald, 2001; Weller, 2006; Waclawek, 2011; Lombard, 2013).



Figura 5.3c Masculinitats excloents en el graffiti (2016). Fotografia digital d'Angie Carrasco –educadora referent de La Claqueta–.

Per últim, a través de la creació col·lectiva de la intervenció visual vam fomentar la realització d'accions en espais urbans i oberts i, endemés, vam compartir diversos dels productes resultants del procés amb la comunitat, per exemple a través de la presentació memòria audiovisual del procés (veure darrera sessió del diari de camp)¹²⁴. La realització d'una intervenció en un dels espais urbans identificats pels subjectes participants va suposar fer visible el procés reflexiu contra el racisme realitzat per aquests. Segons va afirmar una tècnica participant en la seva valoració: “com a positiu jo diria que, tot i que ha faltat temps i es podria haver aprofundit més,

¹²⁴ Aquesta qüestió també va significar fer públiques algunes de les evidències recollides durant el procés de recerca i, consegüentment, fer-la pública, tal com suggereix McNiff (1988).

s'ha posat en agenda i en la reflexió dels joves els temes: interculturalitat i comunitari” (membre de l'equip comunitari, fragment l'avaluació tècnica, diari de camp).

L'apropiació d'espais públics per part dels i les joves va constituir un experiment de «re-territorialitzar l'experiència», és a dir, “experiencias o experimentos diversos que facilitan o buscan una manera diferente de percibir, habitar, participar o interactuar con el territorio” (López, 2015: 217). L'ocupació visual de l'espai urbà en qüestió interpel·la les persones vianants (Harris, 2006; Waclawek, 2011), la qual cosa suposa compartir un producte cultural híbrid amb un fort sentit de la identificació (Essomba, 2008).



Figura 5.3d Re-territorialitzar l'experiència (2016). Fotografia digital Pere Grané.

Com a mare penso que és un mural molt maco perquè té molts colors, dóna molta vida tant al barri com a l'escola i, a més, té un missatge molt potent. La frase diu: “deixem de mirar i comencem a veure”. Crec que això és com... uau! És un missatge molt important en el barri en què vivim, que tenim molta diversitat cultural i potser ens jutgem els uns als altres per l'origen que té una persona i penso que, realment, es resumeix en això, en poder mirar a l'altre més enllà d'on és una persona. Potser els nens que són més «peques» només veuen els colors, però més endavant es plantegen: què volen dir aquestes mans? Què posa a les lletres? Els hi pots anar explicant i és una manera també d'educar (Noelia –membre de l'AMPA de l'escola Ernest Lluch–, memòria audiovisual).

L'ocupació de l'espai urbà no va ser només visual, ja que vam promoure diverses accions educatives en múltiples espais del districte. Tanmateix, com apuntava anteriorment, en aquestes ocupacions temporals (veure figura 5.3e), no vam fomentar un diàleg amb d'altres col·lectius que habitualment fan ús dels espais urbans, motiu pel qual el diàleg intercultural és va limitar als grups de joves.



Figura 5.3e Apropiacions col·lectives de la pl. Gernika (2016). Fotografia digital Pere Grané.

Globalment, en el procés de creació col·lectiva de la intervenció artística per part dels grups de joves participants identifico contribucions i limitacions en el foment de l'educació intercultural. Tal com va afirmar una de les persones participants: "sí que és un tema que hem treballat, i per això és el tema central del mural, però hem de seguir treballant-ho" (membre de l'equip comunitari, fragment de l'avaluació tècnica, diari de camp). En aquest subapartat he intentat presentar aquest procés de forma complexa i fer-ne una anàlisi crítica, ja que sovint com explica Sánchez de Serdio: "los proyectos comunitarios se limitan a celebrar aspectos positivos de las comunidades con que trabajan, a exaltar valores moralmente correctos (la paz, la convivencia, la diversidad, etc.) dejando intactos los problemas y contradicciones de las situaciones tratadas" (2008: 17). Tenint en compte tot això, vull remarcar que el equips tècnics impulsors

vam simplificar el procés de creació col·lectiva, cosa que també va suposar deixar d'incloure les diverses vivències del racisme i va incidir en el resultat final de la intervenció visual. Ara bé, no considero que es pugui reduir el procés a una mera instrumentalització de la participació dels subjectes participants perquè també van haver-hi elements considerats com a positius per part de múltiples agents. Malgrat que van existir biaixos a la participació, tal com presento en el subapartat següent, durant aquest també va haver-hi certa resistència davant la cooptació del procés per part de determinats agents de la comunitat.

5.4 LA PARTICIPACIÓ EN PROCESSOS D'EC A TRAVÉS DE GRAFFITI I ART URBÀ PROTAGONITZATS PER JOVES

En diferents apartats d'aquest capítol faig referència a la «participació» dels diversos agents en el procés recerca. L'anàlisi transversal d'aquesta qüestió es justifica per la meua posició d'emmarcar la recerca en el mètode de R-A emancipador i participatiu (Carr i Kemmis, 1988; Latorre, 2003; Kemmis i McTaggart, 2005; Martínez, 2014). Aquesta consideració de la recerca com a pràctica social de voluntat transformadora (Freire, 1988) va en coherència amb les demandes dels subjectes participants, que abans d'iniciar la recerca reclamaven un major pes en processos d'educació a través del graffiti i l'art urbà.

Es importante que cuenten con nosotros porque realmente somos nosotros los que llevamos esto. Vosotros venís y nos dais unas ideas pero nosotros somos realmente quienes llevamos a cabo la actividad o lo que sea. En ese sentido, que nos tengan a nosotros en cuenta, qué pensamos, qué creemos, qué sentimos cuando hacemos esto pues es algo bastante importante creo (Daniel Velo –jove de La Claqueta– memòria audiovisual).

Amb la finalitat de presentar les evidències més destacades relatives a aquesta qüestió, a continuació presento un conjunt d'incidents crítics, que destaco perquè resulten molt informatius sobre el procés de recerca. En aquesta línia, els incidents crítics ens permeten comprendre millor les accions culturals i educatives: "Incidents were selected based on their representativeness of common processes or because they describe pivotal moments in the project" (Santelli, Singer, DiVenere, Ginsberg i

Powers, 1998). Concretament, aquests incidents fan referència al lideratge del procés (subapartat 5.4.1), l'apropiació dels espais urbans (subapartat 5.4.2) i l'autogestió en les accions educatives (subapartat 5.4.3).

5.4.1 CONSTITUCIÓ DEL GRUP MOTOR «PER A» JOVES

Una de les propostes que van fer diversos equips tècnics participants en el procés va ser la constitució d'un grup motor de joves, tal com faig constar en la proposta que vam acordar. D'acord amb aquesta proposta, el grup motor estaria constituït per persones joves de La Claqueta i el Casal que manifestessin un interès elevat de participar en el procés, les quals anirien assumint responsabilitats d'aquest conforme anés avançant el seu desenvolupant amb la finalitat que també n'assumissin el lideratge. Aquesta proposta recollia diversos elements associats a la noció d'«apoderament juvenil»:

There is unanimity in defining youth empowerment programme activities as interventions that, based on the strengths of young people, involve them in decision-making processes regarding the design, planning and implementation of the programmes themselves, and award them an active, central role in this (Úcar et al., 2016: 10).

La constitució d'aquest grup la vam realitzar en una acció conjunta en què van participar joves del Casal i La Claqueta (veure sessió 6, diari de camp). Les persones joves que van participar-hi van fer-ho de forma voluntària, atès que les del Casal van poder escollir entre aquesta o una altra acció educativa. Concretament, en aquesta acció educativa, els subjectes participants van debatre sobre: el tema de la intervenció visual, l'espai urbà que ocuparia i les accions educatives futures a realitzar. Mitjançant la discussió en grups de poques persones, els i les joves van prendre un conjunt de decisions de forma horitzontal. La presència de joves del Casal i La Claqueta va ser gairebé la mateixa, de manera que hi havia una diversitat elevada pel que fa a l'origen de les persones. A més a més, les joves van participar activament durant aquesta acció. Malgrat que inicialment vam fomentar la constitució d'aquesta nova forma d'organització, aquest espai no va es va sostenir; de manera que no hi haver cap altra

acció educativa específica per al grup motor, perquè els espais de decisió els vam promoure en les accions en què participaven conjuntament La Claqueta i el Casal.

La no continuïtat del grup motor l'he associat a un conjunt d'elements que presento a continuació. En primer lloc, la majoria dels agents tècnics participants no incorporen la seva acció educativa la promoció d'espais basats en l'autogestió, és a dir, en l'apropiació d'espais per part de les persones participants perquè esdevinguin propis (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015). Per això, la proposta de constituir un grup motor no es va correspondre amb l'acció educativa de bona part dels agents participants de la comunitat. Els i les joves participants de La Claqueta i el Casal no van poder deixar de ser *partners*, que participen en tasques específiques, i esdevenir ciutadania activa, que defineix el transcurs del procés (Collet-Sabé, Besalú, Feu, i Tort, 2014). Aquesta crítica també la faig extensiva al meu paper com a facilitador, ja que només vaig considerar els i les joves com a col·laboradors en la R-A en determinats períodes d'aquest procés, com per exemple, durant l'etnografia visual participativa. La meva decisió inicial d'articular el desenvolupament del procés a través d'agents tipus tècnic va permetre que aquests n'assumissin el lideratge, però no que ho fessin els grups de joves. Segons alguns agents de tipus tècnic que van tenir un paper menys actiu en el foment d'accions educatives, la proposta que els i les joves es responsabilitzessin del procés i l'acabessin liderant no es va poder assolir perquè no hi ha una coherència en l'acció educativa dels agents de la comunitat.

És un canvi de paradigma que fa que ells no vegin que poden influir en allò que fan. Per tant, com que no ho acaben d'entendre, en aquell moment no actuen. Però aquest empoderament s'ha de promoure en xarxa des de diferents entorns on estan els joves, no només amb un projecte, sinó en tots (escola, casa, etc.) (membre de Joventut i Torre Barrina, avaluació tècnica, diari de camp).

En segon lloc, la constitució d'un grup motor va ser una demanda dels equips tècnics, però no dels subjectes participants que s'hi havien d'implicar. Per tant, la proposta va seguir un esquema *top-down* en lloc de *bottom-up*. Encara que aquesta proposta buscava fomentar la participació dels i les joves, no va prendre en consideració les seves condicions personals: "Es decir, que ubica el trabajo educativo en la «inclusión» de aquellos que necesitan atención, pero no en las condiciones de precariedad que

generan su situación” (Marí, 2014: 29). Per últim, aquestes qüestions estan relacionades amb la reproducció d’un model adultocèntric en les accions educatives, segons el qual hi ha un conjunt de mecanismes de control social que mantenen els i les joves en situació d’«espera passiva» (Comas, 2011). Tal com sostenen diversos autors/es (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger i McLoughlin, 2006; Úcar, et. al., 2016), un dels elements més definitoris de l’apoderament juvenil consisteix a contraposar-se a les dinàmiques adultocèntriques. D’acord amb això, un dels principals factors que va dificultar que els subjectes participants es responsabilitzessin del procés va ser que els adults participants en la recerca vam prioritzar altres objectius de la proposta acordada en lloc de fer una distribució de rols per tal que els i les joves esdevinguessin col·laboradors. Tal com abordo més endavant (veure subapartat 5.4.3), considero que no es pot atribuir la baixa participació a limitacions de la pròpia persona, en aquest cas de les persones joves, sinó que cal considerar la incapacitat d’aquests processos participatius per incorporar-les (Comas, 2010). Aquesta dificultat en promoure la participació està relacionada amb els processos d’aprenentatge:

Promover la participación pasa por facilitar espacios de aprendizaje, de experimentación de la propia participación. A participar también se aprende, y las actividades lideradas desde programas de juventud y las propias iniciativas juveniles son, sin duda, un espacio idóneo para un aprendizaje vivencial, aunque sea a través del acierto y error (Agudo i Albornà, 2011: 96).

En la proposta que vam acordar els diversos agents participants en el procés vam fer èmfasi en el «protagonisme» dels i les joves (veure subapartat 4.3.3). No obstant això, en el procés de diàleg sobre la proposta no vam acordar amb els grups de joves quin seria el seu paper; sinó que vam ser els adults –tècnics, equips d’educadors, facilitador, etc.– les persones que vam definir-lo. La decisió que els i les joves constituïssin un grup motor, no va resultar exitosa per múltiples motius, entre els quals destaco el fet que s’hagués decidit «per a» aquestes persones en lloc d’«amb» elles (Vergèr, 2005).

5.4.2 CANVI D'UBICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ VISUAL

En l'anàlisi del segon incident crític aprofundeixo en diverses qüestions apuntades en el subapartat anterior. En particular, aquest incident fa referència a l'espai urbà on els subjectes participants van realitzar la intervenció artística. Segons la proposta d'acció acordada, l'element central del procés no era la realització de la intervenció visual, sinó el foment de l'apropiació dels espais urbans per part dels i les joves. La decisió sobre l'espai on realitzar la intervenció va esdevenir un element central del procés perquè havia sigut adoptada en la constitució del grup motor i donava continuïtat al procés reflexiu fruit de l'etnografia visual participativa realitzada per ambdós grups de joves. Les anàlisis de les barreres que van posar diversos agents de la comunitat per evitar que els subjectes participants intervinguessin en el mur escollit, aporten informació significativa sobre els temes definitoris d'aquesta recerca.

L'espai urbà de les intervencions visuals no és quelcom innocent o mancat sentit (Latorre, 2008). Tenint en compte això, com a facilitador vaig promoure que la intervenció visual fos realitzada en un espai identificat com a significatiu per part dels subjectes participants. Tant el procés reflexiu com creatiu es van relacionar amb l'espai urbà, de manera que hi havia una relació inextricable entre l'espai de la intervenció visual, l'espai urbà escollit i allò que succeïa en aquest escenari, tal com succeeix en el graffiti i l'art urbà (Waclawek, 2011; Abarca, 2016; Evans, 2016). En la constitució del grup motor, els subjectes participants van identificar dos possibles murs on realitzar la intervenció: el primer mur, està ubicat en un dels laterals del mercat de Collblanc, a prop de la parada de metro Collblanc (veure fotografia inferior de la figura 5.1.2j); el segon mur, es troba a la pl. Gernika, darrera el banc on es troben habitualment els i les joves (veure figura 5.1.2i). D'acord amb la proposta d'acció, la tasca de sol·licitar l'autorització va recaure sobre l'equip comunitari, atès que havien realitzat aquest tipus de tràmits amb l'administració en altres ocasions.

La negativa de la propietat del mur ubicat a prop del mercat va obligar a centrar els esforços en el mur de la pl. Gernika. Disposar d'aquesta autorització es va demorar diverses setmanes. Per tal d'agilitzar aquest tràmit, vaig suggerir a la direcció de l'entitat fer partícips als subjectes participants d'aquest procés i proposar-los presentar

l'esbós de la intervenció a la direcció d'una de les escoles que confina amb la plaça, però aquesta proposta no va ser presa en consideració. Més endavant, l'ajuntament va confirmar que es podia realitzar la intervenció visual, de manera que vam prendre en consideració les característiques físiques del mur en les darreres accions educatives relatives a la creació col·lectiva de l'esbós (veure figura 5.3e). Tanmateix, la setmana abans de la pintura, l'entitat em va informar que l'ajuntament havia denegat l'autorització perquè no havia aconseguit el permís dels propietaris del mur. Davant d'això, la direcció de l'entitat va convocar un conjunt de reunions extraordinàries i va decidir finalment que es realitzaria la intervenció en el mur de darrera d'una altra escola¹²⁵.

A banda de la gestió de la situació i el lideratge de la direcció de l'entitat en aquesta fase (que explico més endavant), aquest incident mostra un conflicte d'interessos entre els subjectes participants i la propietat del mur. Aquí la voluntat de realitzar una intervenció d'interès públic topa amb la negativa d'un interès privat, un obstacle que és força habitual: "It is increasingly common to find urban areas where private interests prevail over the public interest. Conflicts between the private and the public are often silenced under the veil of stability and «consensus»" (Menor, 2015: 60). En aquest cas, això s'imposa a través de l'ordenança municipal de civisme i la seva narrativa (Delgado, 2007), que justifica que l'administració acabi vetllant per l'interès privat i que la resta d'agents assumeixin el «consens» hegemònic. Per tant, considero necessari emmarcar aquest conflicte en un context hostil cap a les intervencions visuals no autoritzades (Dickinson, 2008; Iveson, 2010; McAuliffe i Iveson, 2011) i relacionar-ho amb els límits de l'exercici del dret a la ciutat (Iveson, 2013), en què es persegueixen aquelles maneres de viure que s'apropien dels espais urbans per viure'ls de forma creativa (Harris, 2006; Avramidis i Drakopoulou, 2012; McAuliffe, 2012; Kuttner, 2014; Menor, 2015; Evans, 2016).

Una evidència de la relació de tot això amb el conflicte descrit la recullo en la figura següent (figura 5.4.2a). Un dels arguments que va emprar l'entitat a l'hora de sol·licitar

¹²⁵ El mur en què els subjectes participants van realitzar la intervenció visual està ubicat en un lateral de la pl. Gernika, allunyat dels racons sovint més utilitzats i separat per una carretera. Segons membres de l'escola Ernest Lluch, van autoritzar la intervenció visual per la bona relació que tenen amb l'associació cultural participant, *Contorno Urbano*, amb qui han col·laborat en diverses ocasions (veure figura 4.3.1b).

l'autorització del mur a l'ajuntament va ser restaurar-ne l'aspecte, ja que el seu estat suggeria que feia temps que l'ajuntament no se n'ocupava¹²⁶. La mateixa setmana en què l'àrea de seguretat, convivència i civisme de l'ajuntament va informar de la negativa de fer la intervenció, també va re-pintar-lo, de tal manera que l'argument exposat deixava de ser vàlid. Aquesta «neteja» del «desordre visual» és una metàfora de la concepció liberal de l'«espai públic» mencionada anteriorment, segons la qual no es toleren apropiacions dels espais urbans –encara que siguin temporals– perquè són accions invasores que no responen a «actituds civilitzades» (Aramburu, 2008).



¹²⁶ En determinades ocasions, la contraposició d'accions autoritzades i no autoritzades davant les institucions acaba legitimant una única manera d'intervenir en els espais urbans (Latorre, 2008). Això, pot provocar reaccions contràries per part de les persones que habitualment realitzen accions no autoritzades (veure figura 4.3.2a), perquè acaben sent criminalitzades. Un exemple paradigmàtic d'això va ser l'acció *Repinta Malasaña*, en què escriptors/es de graffiti van boicotejar més de la meitat les intervencions visuals de gairebé 100 autors/es d'art urbà 48 hores després d'haver sigut realitzades en el marc de l'esdeveniment *Pinta Malasaña* (Sarabia, 2016). En el cas d'aquesta recerca, considero que era poc probable que la intervenció provoqués una reacció contrària, perquè en el procés hi participaven membres de la subcultura que graffiti que intervenen habitualment de forma no autoritzada en murs del districte i també part de les persones que havien realitzat les inscripcions del mur en qüestió, que eren els subjectes participants.



Figura 5.4.2a «Neteja» per a un «espai públic» «civilitzat» (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb tres fotografies. La que està situada a la part superior esquerra és de Júlia Massot –educadora de l’entitat–, mentre que les altres dues són de Pere Grané.

A més d’un xoc d’interessos entre agents, el conflicte va estar relacionat amb visions oposades del procés. Per alguns, aquest es reduïa a la realització d’una intervenció visual i l’espai d’aquesta intervenció no era més que una mera superfície. Aquestes tipus de posicions, com explica Marí: “en realidad sólo sirven para promocionar determinadas conductas y actitudes ciudadanas, [y] cuyo objetivo no es tanto la transformación social o la lucha contra las desigualdades, como la neutralización de los conflictos y la pacificación de esos mismos espacios” (2014: 31). Aquesta simplificació del procés educatiu menystenia el component emancipador i participatiu del procés, perquè menyscabava algunes de les demandes dels subjectes participants.

Es bo que es preguntí a gent, perquè potser si vosaltres dieu una paret, potser la gent més del barri no hi apareix tant i la pot veure. I entre joves, on anem casi sempre, on ens trobem sempre, pues en aquella paret podem decidir que està bé fer-la perquè, com que tothom va molt per aquell lloc, pues la podríem veure (Carles Radigales –jove de La Claqueta–, memòria audiovisual).

Vull constatar que allò que considero problemàtic no és l'existència d'un conflicte. Tal com sostenen diversos autors/es, no es poden donar situacions de convivència sense conflicte (Aramburu, 2009). El dissens no és un problema a resoldre, sinó la possibilitat d'existència de la democràcia (Sánchez de Serdio, 2008). D'acord amb això, allò que considero negatiu és la gestió que se'n va fer per part dels agents que van assumir-ne el lideratge, la qual es va basar en un model adultocèntric que va excloure els i les joves. En conseqüència, no hi va haver cap diàleg sobre el canvi d'ubicació amb les persones considerades «protagonistes» del procés; no se les va identificar com a agent interlocutor en el procés comunitari i, per tant, no van ser reconegudes com a ciutadanes (Agudo i Albornà, 2011). Tal com va afirmar la direcció de l'entitat, “es van haver de fer les correccions pertinents. Malgrat que tots volem que el procés sigui el més positiu possible, com a *adults*¹²⁷ hem de tenir en compte uns certs productes finals” (fragment del diari de camp, avaluació tècnica primavera urbana). A diferència de conflictes previs que vam aconseguir resoldre mitjançant el diàleg entre els agents involucrats, en aquest cas no va ser així, perquè no hi va haver un espai compartit de diàleg entre els agents que teníem visions diferents. En les reunions que va convocar la direcció i l'equip comunitari per gestionar la situació, únicament van convidar-me a mi com a facilitador, malgrat la meua petició reiterada de fer més partícips als subjectes participants. Aquesta negació de l'agència dels subjectes participants va en consonància amb la consideració de que les persones joves només són projectes de persona adulta, la qual cosa justifica la seva «protecció» mentre no siguin «persones completes» (Comas, 2011)¹²⁸.

Per altra banda, aquest incident també van comportar limitacions en els principis l'EC descrits anteriorment (veure subapartat 1.2.4). Primer, la decisió d'excloure els i les joves va malbaratar l'oportunitat de fomentar de la conscienciació i el pensament crític a través de l'incident (Christen, 2003; Akom, 2009; Avramidis y Drakopoulou, 2012). A més a més, també va degradar els processos d'apoderament dels agents que, progressivament, s'havien anat responsabilitzant de les accions en què estaven

¹²⁷ En aquesta cita remarco en cursiva aquest terme per mostrar que l'argument emprat per justificar la desigualtat en la presa de decisions té a veure amb el factor edat.

¹²⁸ “¿Cómo consigue el consenso moral imponer la idea de «derechos restringidos» para las personas jóvenes? Pues al negarles su condición de tales [...] y al objetivarlos como «sujetos provisionales y transitorios» en camino hacia el logro de estos derechos” (Comas, 2011: 17).

involucrats (Alcántara, 2016), com per exemple els equips d'educadors referents dels grups de joves¹²⁹. Així mateix, l'establiment d'un diàleg bilateral entre la direcció d'entitat i el facilitador va seguir un model jeràrquic i tradicional que va excloure bona part dels agents de la comunitat que havien participat en les diverses fases del procés (Civís i Longás, 2015). Això, va anar en contra el treball en xarxa i el lideratge basat en la col·laboració que havia promogut com a facilitador (Díaz-Gibson, Civís, Carrillo i Cortada, 2015).

Aquesta última qüestió va incidir en una nova distribució de rols segons la qual la direcció de l'entitat m'atribuïa un paper protagonista en la presa de decisions i, així, m'assignava més poder com a agent social. Davant d'això, vaig implicar-me en la defensa de la proposta acordada amb els agents de la comunitat i les decisions adoptades pels subjectes participants. Per tant, no vaig adoptar una posició políticament neutral, ans al contrari, vaig implicar-m'hi, atès que: "Intervenir implica [...] una actuación de agente más allá de la simple relación con el educando, [...] implica acciones políticas sobre el medio en el cual se inserta la relación" (Lozano, 2007: 109). En conseqüència, com a facilitador vaig emprendre diverses accions: (I) sol·licitar la participació d'educadors/es referents dels grups de joves en les reunions convocades per la direcció, però aquesta no les va informar ni va autoritzar a participar-hi; (II) traslladar la situació en els espais de decisió habituals dels grups de joves participants, però ni la direcció ni l'equip comunitari es van esperar que aquests es reunissin abans de decidir la nova ubicació; i (III) convocar de forma extraordinària els grups de joves en reunions monogràfiques per abordar aquesta qüestió, però l'assistència va ser gairebé nul·la, ja que pretenia que els subjectes participants s'adaptessin al procés i no viceversa.

No obstant això, vull constatar que no és cert que en l'assumpció del meu rol de facilitador no fes exercici del poder que em van atribuir, ja que "implicación significa también parcialidad" (Lozano, 2007: 94). Per exemple, malgrat l'intent de traslladar el procés de decisions als subjectes participants, sempre hi ha qüestions que es

¹²⁹ Concretament, la limitació de l'apoderament l'identifico en les qüestions següents: "increasing personal, interpersonal and political power; [...] gaining access to the decisions-making process and structures; [...] being able to make independent decisions; [...] widening the scope of freedom of choice and action" (Úcar, et. al., 2016: 15).

decideixen informalment abans i després de les reunions, fora de l'ordre del dia. En aquestes, els meus desitjos i interessos particulars també van influir en el procés (Harding, 2002). Davant l'incident, podria haver-me posionat per paraitzar la realització de la intervenció fins que ambdós grups de joves no es reunissin, però com que la finalització dels curs acadèmic era pròxima, això hauria suposat no realitzar-la. Després de preguntar l'opinió a un grup reduït de joves participants vaig decidir mantenir la data de la realització de la pintura. Per tant, majorment, la decisió de prosseguir malgrat les mancances en la participació va ser una decisió personal meva.

Dos dies abans de l'esdeveniment [...] la direcció em va convocar en una reunió. En aquesta la direcció em va comunicar que l'ajuntament els havia informat que no hi havia permís per pintar la paret que els i les joves havien escollit i sobre la qual s'havia fet el disseny. [...] Com que al vespre hi havia convocada una «assemblea» a l'espai jove, vaig informar que, tal com s'havia fet durant el procés, plantejaria les opcions als i les joves perquè prenguessin la decisió. Tanmateix, era conscient que gairebé no hi havia marge perquè part dels i les joves participants poguessin decidir sobre això. En el cas del Casal de Joves, el grup es trobava al final del curs escolar, feia poques activitats i no es podia reunir abans de la data de realització del mural. [...] Quan vaig informar part als i les joves de La Claqueta del nou emplaçament del mural, van manifestar la voluntat de pintar una paret; però alhora van mostrar poc entusiasme davant aquests canvis aliens d'última hora. Tal com va afirmar Sergio, un dels joves de La Claqueta: *“pues pintamos la otra pared, pero es muy pequeña”* (Fragment del diari de camp, sessió 17).

En particular, el meu desig era que les persones joves participants poguessin pintar un mur visible el seu districte; que poguessin saber què se sent quan realitzes una intervenció de proporcions grans en un significatiu de la teva comunitat. Vull deixar constància que aquesta voluntat va exercir una pressió que no va emanar dels subjectes participants. De la mateixa manera que el facilitador, la resta d'agents van exercir pressions durant l'incident¹³⁰ per tal de fer prevaler els seus interessos particulars, com per exemple, fer visible l'entitat en la comunitat, abans que els objectius acordats en la proposta d'acció¹³¹.

¹³⁰ Un exemple d'aquestes pressions és el comentari que un membre de la direcció va fer a una de les educadores referents d'un dels grups de joves: “si això va bé, tots ens felicitem per com ha anat, però si va malament, ja sabrem qui ha sigut la responsable” (fragment del diari de camp, avaluació tècnica Primavera Urbana).

¹³¹ “Una errònea comprensió de las identidades, historias, relaciones territoriales y sociales del grupo con el que se pretende trabajar, puede llevar a la simplificación y al error, a la manipulación, o a la instrumentalización de

Finalment, des d'un punt de vista metodològic, el biaix en la participació de diversos agents de la comunitat durant el període de l'incident també va comportar un biaix en l'objectivitat en la recerca (Blazquez, 2012). Tal com sostenen diversos autors/es (Haraway, 1995; Biglia i Zavos, 2005; Pérez, 2014), l'objectivitat te a veure amb el contingència del punt de vista, que en el cas analitzat únicament és el del facilitador. En coherència amb això, considero que en aquest estadi del procés la R-A va ser de tipus tècnic (Carr i Kemmis, 1988) perquè els subjectes participants depenien de mi: no tenien accés a la informació sobre la situació descrita; no podien narrar allò que succeïa sense que jo els hi preguntés; i se'ls havia negat el poder polític com a agents per revertir directament la situació (Hall, 1981).

5.4.3 DISPARITAT EN LA PARTICIPACIÓ DELS I LES JOVES EN ACCIONS «PARTICIPATIVES»

El dia que els subjectes participants van realitzar la intervenció artística va coincidir amb un esdeveniment sobre subcultures urbanes que va organitzar l'entitat a la mateixa plaça. La direcció de l'entitat no va acceptar la proposta que els subjectes participants poguessin realitzar la intervenció en un altre cap de setmana perquè el seu interès era aconseguir la màxima assistència possible en una única acció educativa, amb la finalitat que l'associació assolís una major visibilitat. Finalment, l'esdeveniment sobre subcultures urbanes per a joves es va realitzar a la tarda, mentre que la intervenció va començar al matí. Aquesta darrera qüestió va ser una decisió adoptada per mi, que s'emmarca en la gestió de l'incident descrit en el subapartat anterior, per tal de prevenir que les dues accions educatives es donessin al mateix moment; ja que preveia que això aniria en detriment de la participació dels i les joves en la intervenció artística¹³². La comparació de la participació en ambdues accions educatives que

determinados colectivos, tanto por parte del artista como de las instituciones públicas o privadas que apoyan, organizan o financian los proyectos" (Palacios, 2009: 207-208).

¹³² Inicialment, aquesta proposta no va ser acceptada per la direcció ni l'equip comunitari. En conseqüència, vaig haver de mentir-los, fent ús de la desigualtat de coneixement sobre l'objecte d'estudi, per tal de convèncer-los que era necessari començar al matí per poder acabar la intervenció visual en un únic dia. Tot i acceptar-ho, van continuar insistint en la necessitat que els subjectes participants no finalitzessin la intervenció visual abans d'iniciar l'esdeveniment mencionat, tal com mostra el correu electrònic següent que em va enviar: "ja tenim confirmat que podreu pintar a la paret. [...] És important que hi hagi prou feina de graffiti a fer durant la tarda, perquè la gent pugui veure l'evolució durant la festa" (membre de l'equip comunitari, fragment del diari de camp, Sessió 17).

presento a continuació –tant qualitativament com quantitativament– aporta informació sobre l'apoderament juvenil segons el grau de monitorització d'aquestes.

Durant el matí, en què es va realitzar bona part de la intervenció visual de la recerca, els subjectes participants es van apropiat de l'espai urbà de maneres diverses mitjançant: l'ocupació de la vorera, l'ús d'altaveus amb música, la pintura del mur o el diàleg amb veïns/es que transitaven per l'espai. Tot això, van protagonitzar-ho els i les joves sense la dinamització dels respectius els educadors/es referents de cada grup, que no van poder assistir-hi. Els adults que vam participar en l'acció –un membre de l'associació cultural local i jo mateix¹³³ vam oferir-los suport tècnic, perquè per la majoria de persones era la primera vegada que havien de fer una representació de grans proporcions d'un esbós creat per elles mateixes. A diferència d'altres accions anteriors, els subjectes participants sabien què havien de fer atès que havien participat en la planificació; les tècniques visuals emprades no els eren desconegudes, ja que havíem realitzat accions relacionades amb anterioritat; no restaven passives davant del mur, sinó que participaven activament i protagonitzaven allò que succeïa en l'espai urbà en qüestió (veure figura 5.4.3a). A banda d'això, els subjectes participants de La Claqueta van interactuar amb els del Casal, tal com havien fet en d'altres accions del procés, malgrat que d'aquest últim grup van participar-hi poques persones. Endemés, les joves no van quedar-se al marge, sinó que van participar de la mateixa manera que els joves. En poques hores, els i les joves havien realitzat gairebé la totalitat de la intervenció, a excepció d'una petita part que vam acabar a la tarda per complir amb una demanda de l'entitat. Al migdia, la majoria dels i les joves participants del grup de la Claqueta va marxar a la platja i no va assistir a l'esdeveniment.

¹³³ En l'acció educativa també van participar una educadora de l'entitat i una membre de la cooperativa audiovisual participant en el procés, les quals es van encarregar de documentar-la visualment.



Figura 5.4.3a Matí: relació, participació, ocupació i identificació (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb quatre fotografies de Júlia Massot –educadora de l’entitat–.

A la tarda, en què es va realitzar l’esdeveniment de subcultures de l’entitat, només tres persones –del Casal de Joves– es van quedar per acabar la intervenció i varen participar-hi. A la plaça gairebé no hi havia cap jove, únicament infants i famílies, que són els qui freqüentment en fa ús en la franja horària en que es va fer l’esdeveniment. A diferència del matí, ara un tècnic/a es va encarregar de seleccionar la música, els educadors/es feien d’intermediaris amb el veïnat i un conjunt de dinamitzadors/es convidaven al públic a participar. La majoria de persones assistents mantenien alguna vinculació amb l’entitat, a excepció d’un grup de joves. Es tractava de diversos joves que, arran de realitzar accions educatives en espais públics durant el procés, s’havien sumat a participar en tot allò que estigués relacionat amb el graffiti. De la mateixa manera que va fer el grup de la Claqueta, aquests joves –homes en la seva totalitat– van marxar de la plaça quan van acabar les seves respectives intervencions de graffiti sense mostrar gaire interès en la resta l’esdeveniment.



Figura 5.4.3.b Tarda: esperant a «participar» (2016). Fotografia d'Ariadna Gómez –membre de l'entitat–.

Quan ja feia una estona que el mural havia finalitzat va aparèixer un grup de més de deu joves de l'Espai Jove que s'havien desplaçat expressament a la plaça per veure el seu mural acabat. En veure'l, els i les joves van somriure, van expressar admiració per aquest i bona part del grup em van venir a saludar per comentar-ho. Després d'observar el mural durant uns minuts i fer-ne fotografies amb els dispositius mòbils, aquest grup de joves va abandonar la plaça, sense quedar-se a participar en les activitats que l'associació els havia preparat (fragment del diari de camp, sessió 17).

Amb la contraposició d'ambdues accions educatives no pretenc normativitzar com s'han de promoure accions educatives en l'àmbit de les subcultures urbanes; sinó mostrar que darrera de cadascuna hi ha una visió diferent sobre com promoure processos educatius amb joves. Això, es va posar de manifest en l'avaluació posterior que vaig promoure amb diversos dels equips tècnics participants. Segons l'equip comunitari, l'absència de joves en l'esdeveniment que els havien organitzat tenia a veure amb un cert «passotisme» per part d'aquests joves i evidenciava incoherències en les seves reivindicacions.

Ens sap greu que per la tarda del dia de l'esdeveniment hi hagués alguns joves, que en la presentació de la Monografia Comunitària reclamava ser protagonistes, *pues que estuvieran en la Clauqueta tranquilamente, en el sofá, porque no se iban a mover*. Quina llàstima que reclameu que les vostres propostes siguin tingudes en compte i que després, aquell dia, *estás aquí tranquilamente. ¡Qué está muy bien eh, también hay que estar tranquilo sentado!* Hi ha un punt

d'incoherència que no sé on està el problema (membre de l'equip comunitari, avaluació tècnica, diari de camp).

Aquesta interpretació de la baixa participació juvenil es correspon amb el que afirma gran part de la literatura que analitza aquesta qüestió, la qual ho atribueix a la desídia de les persones joves (Comas, 2010). Contràriament, considero que per comprendre la participació d'un col·lectiu determinat resulta necessari evitar emprar arguments del tipus *blaming the victim* (Collet-Sabé, Besalú, Feu, i Tort, 2014). Aquests acaben culpabilitzant a qui no s'incorpora en el procés participatiu i li atribueixen una manca d'esforç o adequació, en lloc de prendre en consideració elements més estructurals. Així, analitzar la baixa participació de les persones joves requeriria considerar les característiques d'aquestes, com per exemple la disponibilitat de temps lliure en disposició personal de les persones que el componen (Moreno, 2015). En contraposició amb la valoració anterior, diversos equips tècnics van posar en valor la participació dels i les joves i van posar-la en relació amb allò que s'exigeix a aquestes persones des de determinades entitats i serveis de la comunitat:

- Caldria veure quins són els factors ho provoquen. [...] Els estem demanant que participin en tantes coses que és *too much* (educadora referent de La Claqueta).
- No és que faltin joves que participin, perquè moltes vegades els joves que acaben participant són les mateixes persones (membre de Joventut).
- Aquests joves que participen, al final, els col·lapsen. Els cremem i acaben no participant. La resposta d'alguns joves del Casal va ser aquesta: *¡dejadme tiempo!* (educador referent del Casal de Joves).

Avaluació tècnica, diari de camp.

Tal com he exposat en el subapartat anterior, aquesta exigència sovint no es correspon amb un reconeixement dels subjectes participants com a ciutadania activa (Pereda, de Prada i Actis, 2003; Jennings et. al., 2006; Agudo i Albornà, 2011; Comas, 2011; Zegrí, 2014; Úcar et. al., 2016). Per exemple, no es pot comprendre que cap jove del grup de l'Espai Jove de l'entitat assistís a l'esdeveniment sense abans constatar que en les accions de planificació d'aquest acte no se'ls va convidar a participar. Les reflexions manifestades pels equips tècnics en l'avaluació es van centrar en el grau de participació dels i les joves, però en determinades ocasions no es tracta del major o

menor grau de participació dels subjectes participants, sinó del valor que la resta d'agents atribueixen a les seves aportacions¹³⁴.

Per altra banda, la «participació» ha esdevingut una precondition de les societats democràtiques des que moviments d'esquerres van popularitzar aquest concepte i, més endavant, la «democràcia participativa» (Macpherson, 1977) a mitjan segle XX. Avui dia, s'assumeix la idea que una major participació és preferible a una poca participació. Tanmateix, alguns/es autores apunten que la participació també pot ser instrumentalitzada de manera que esdevingui una «solució» il·lusòria davant els problemes polítics i socials (Bishop, 2004; Sánchez de Serdio, 2008; Free Art Collective, 2016). Aquestes veus crítiques sostenen que “participation is not a value in itself, but something that depends on the value and content of the project in which the participation takes place” (Free Art Collective, 2016: 258). D'acord amb això, no tota acció «participativa» és desitjable. Per exemple, la participació limitada dels i les joves en les primeres accions educatives a través de l'art urbà que va promoure l'entitat va ser rebudes negativament pels i les joves (veure subapartat 4.3.1). En determinades ocasions, les «accions participatives» es limiten convidar a les persones joves a realitzar tasques puntuals prèviament definides pels adults, com per exemple l'esdeveniment descrit en aquest incident. En contraposició, hi ha autors/es que mostren que la percepció de llibertat esdevé clau en la participació juvenil. Les accions basades en la informalitat, l'auto-expressió i l'autogestió (Zegrí, 2014), són percebudes com a més beneficioses per part de les persones joves perquè adquireixen major autonomia (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015). Així ho van confirmar part dels equips tècnics: “les gustaba cuando se hacían actividades en la Claqueta no dirigidas [...]. En el caso del graffiti ha sido bastante fácil porque las actividades se han ido adaptando y cambiando de día” (educadora del Casal de Joves, avaluació tècnica, diari de camp).

Un altre exemple d'aquesta darrera qüestió són les accions no monitoritzades que vam promoure en espais urbans oberts del districte en el marc del procés. En particular, faig referència a exhibicions de graffiti impulsades per l'Espai Jove amb la col·laboració

¹³⁴ “Mediante técnicas de observación participante, se pudo constatar cómo los adultos (líderes vecinales y responsables de las administraciones locales en este caso), pedían con insistencia que la “juventud hablara y expresara sus reivindicaciones” para después rechazar sus demandas en el momento en que no se ajustaban a la estricta agenda de los adultos y expresaban algún deseo propio” (Comas, 2015: 13).

d'un grup informal de joves anomenat Col·lectiu Sinèrgia. En aquestes accions vam reproduir el format tradicional de les exhibicions de graffiti, on la gent interactua al voltant de la pintura mentre es van desenvolupant les intervencions visuals. D'alguna manera, aquestes accions van tenir elements comuns amb determinades concepcions dels processos educatius que els consideren com a "procesos abiertos y creativos, orientados a crear espacios de trabajo no estructurados y que puedan contemplar los contenidos culturales con los que trabaja, no como objetos que deben ser asimilados, sino como movimientos de apertura y reconfiguración de esos mismos procesos" (Marí, 2014: 31). Aquestes les vam promoure amb els objectius de fomentar l'apropiació d'espais urbans i crear espais no monitoritzats perquè les persones participants poguessin experimentar amb les tècniques visuals de graffiti i art urbà. Una de les conseqüències positives que no havíem previst inicialment va ser sumar d'altres joves de la comunitat que no estaven vinculats prèviament a l'entitat.

Nosaltres som joves del barri que venim aquí a fer activitats sobre graffiti i *hip-hop*. Jo et vaig conèixer amb això de la rosa de Sant Jordi i vaig voler col·laborar i res més, un altre dia em vas dir que anés a La Claqueta amb això dels plafons que ens deixàveu esprais i estava molt bé perquè m'agrada molt pintar de cara a la gent i que la gent vegi com es pinta i digui: ostres, que bé ho fa! (Maik, memòria audiovisual).

Tanmateix, per alguns agents participants, aquesta obertura del procés va estar limitada com a conseqüència d'haver articulat el procés a través de l'entitat: "l'associació Itaca ha sigut un aliat i un còmplice imprescindible, però ha condicionat molt que els joves beneficiaris fossin únicament joves d'Itaca, tot i que heu fet l'esforç d'obrir-ho" (membre de Joventut, avaluació tècnica, diari de camp). A banda d'aquesta qüestió, la contribució que considero més destacada d'aquestes accions va ser la creació d'espais de relació –no monitoritzats– entre joves en el marc del procés. És a dir, es va trencar la lògica liberal de l'«espai públic» de pas per a fomentar espais urbans de trobada i relació amb la comunitat (veure figura 5.4.3c); de la mateixa manera que va succeir el matí en què vam realitzar la intervenció visual. Finalment, vull constatar que en aquestes accions no monitoritzades hi va haver un biaix de gènere acusat perquè no vam aconseguir que hi participés cap escriptora de graffiti. Aquesta última qüestió té a veure amb els biaixos de gènere propis de la subcultura

urbana (Macdonald, 2001), però també amb la promoció d'una exhibició de format tradicional que va afavorir la major presència masculina.



Figura 5.4.3c Exhibicions com a espais de trobada (2016), un assaig fotogràfic compost per P. Grané amb dues fotografies d'Angie Carrasco –educadora referent de La Claqueta–.

5.5 AVALUACIÓ FINAL DEL PRIMER CICLE DE LA R-A

Bona part de les evidències que he presentat en els subapartats anteriors formen part de del seguiment que vam realitzar durant el procés per reorientar les accions d'aquesta R-A (Rebollo, Morales i González, 2013). En aquest subapartat complemento les anàlisis presentades anteriorment a través d'evidències de l'avaluació final. Concretament, en aquest apartat incloc la informació relativa a: les valoracions de l'assoliment dels objectius del pla d'acció acordat; els canvis en les relacions de la xarxa d'agents participants de la comunitat; i, a més a més, les accions educatives realitzades posteriorment a la intervenció visual i que van donar continuïtat al procés endegat en el marc d'aquesta recerca.

5.5.1 VALORACIÓ DE L'ASSOLIMENT DELS OBJECTIUS DEL PLA D'ACCIÓ ACORDAT

El principal objectiu de la proposta que vam acordar els diversos agents participants feia referència a augmentar la participació dels i les joves en accions educatives a través del graffiti i l'art urbà per tal que aquestes persones fessin un ús propi dels espais urbans del districte. Tant les valoracions dels diversos equips tècnics com dels subjectes participants van ser positives en relació al primer objectiu, que s'havia concretat d'aquesta forma: "L'objectiu general d'augmentar la participació en l'espai públic sí que s'ha assolit, ja que des del principi es van començar a realitzar activitats en l'espai públic" (educadora referent de l'Espai Jove)¹³⁵. Diversos joves van coincidir a valorar favorablement la participació en aquestes accions educatives, que van anar des de l'etnografia visual participava fins a la realització d'intervencions visuals.

A mí una de las cosas que más me ha gustado ha sido el ver las fotos estas donde estábamos todos y decidir los sitios donde podríamos hacerlo (Juan Carlos Moreno –jove del Casal de Joves–).

Lo que me gustó más de esta actividad fue, sobretodo, cuando hicimos el mural, ya que interactuamos entre todos. Compartimos más momentos con los de la Claqueta y los del Casal de Joves, que tampoco estamos mucho con ellos (Judith –jove de La Claqueta–).

Memòria audiovisual.

Això, evidencia que hi va haver contribucions positives en el foment de la «participació» durant el procés, però considero que també cal tenir en compte les anàlisis exposades anteriorment (veure subapartat 5.4), les quals mostren limitacions relatives a aquesta qüestió. A banda de l'objectiu general, la proposta incloïa diversos objectius específics. El primer objectiu específic, feia referència a la generació d'espais de relació informal per a joves. Segons els equips tècnics participants, el procés va aconseguir generar-ne de nous, fins i tot entre joves que no estaven vinculats a l'entitat, tal com ells mateixos expliquen: "Penso que sí que hem aconseguit que surtin, que s'apropiïn de l'espai, que el vegin com un espai segur per ells i que hagin arribat al punt de voler pintar alguna cosa que pensen ells, que han fet ells i que té valor" (educadora referent de l'Espai Jove). En comparació amb el grup de La Claqueta,

¹³⁵ Tots els fragments dels equips tècnics que incloc en aquest apartat formen part de l'avaluació tècnica, inclosa en el diari de camp (Annex I).

la participació dels i les joves del grup del Casal en aquests espais va ser menor. Segons va afirmar l'educador referent, la participació del grup havia augmentat, però no suficientment: "Tot i que s'ha intentat que el grup de 30 tinguessin la informació, veiessin tot el procés, no tots van participar de la mateixa manera" (educador referent del Casal de Joves). Aquesta participació desigual té a veure amb diverses qüestions, com per exemple: el requeriment d'una assistència continuada (Ortega, Lazcano i Manuel, 2015), l'horari en què es van realitzar les accions educatives o la ubicació d'aquestes. Segons els educadors/es d'aquest grup, l'espai en què es van realitzar bona part de les accions –La Claqueta i espais pròxims– va tenir més incidència que la resta (Baylina, Ortiz, i Prats, 2012):

El Casal; es su sitio de confort. Si tenemos que salir, es un esfuerzo extra. Cuando hacíamos las actividades con la Claqueta no les preguntábamos quién quería ir, sino que cogíamos a unos cuantos y nos los llevábamos. Cuando vieron que era divertido, pues entonces ya fueron ellos los que pidieron ir ahí. Pero les cuesta salir de su círculo. Hay muchos chavales que cuando están solos en casa, se van y vienen al Casal, pero no los sacas de ahí. Si las actividades se hacen fuera del Casal, les cuesta asistir (educadora del Casal de Joves).

En canvi, les qüestions que van valorar més negativament els i les joves del Casal van ser que part de les accions es realitzessin en cap de setmana i, sobretot, que l'assistència fos obligatòria. Aquestes qüestions coincideixen amb alguns dels aspectes desfavorables identificats en el DAFO del Casal de Joves (quadre 4.3.2.2a). Això, em permet constatar la limitació que suposa promoure processos educatius que es basen en principis que no es corresponen amb el funcionament dels agents que els han de protagonitzar. En relació a l'objectiu de promoure el diàleg intercultural i la educació intercultural, gairebé la totalitat dels equips tècnics van confirmar que s'ha assolit parcialment. Les escasses valoracions per part d'aquests en relació aquest objectiu la considero un indicador dels dubtes que les persones tenien en relació a aquest. Això, em permet confirmar que podríem haver promogut un major aprofundiment en aquesta qüestió (veure subapartat 5.3). Per algunes de les persones joves les accions relacionades amb aquest objectiu van ser de les més destacades del procés:

A mí me ha gustado el tema del racismo que hemos hecho nosotros. Es lo que la gente piensa claramente (Christian –jove de La Claqueta–).

A mi m'ha agradat l'activitat de dibuixar i fer la frase, perquè tothom podia expressar amb el dibuix allò que sentia i acompanyar de frases amb el que sents sobre el racisme (Carles–jove de La Claqueta–).

Avaluació Espai Jove La Claqueta, diari de camp.

En el cas del l'objectiu relatiu al foment de formes alternatives d'oci i participació juvenil, diversos equips tècnics van confirmar que s'havia assolit a través de: oferir referents culturals locals –associacions, grups informals i membres de la subcultura–, apropar la subcultura del graffiti, promoure accions culturalment diverses (ràdio, teatre, fotografia, etc.).

Han tingut més oportunitats per conèixer diferents tècniques (esprai, pintura, pinzells...) i s'han barrejat moltes coses que no tenen a veure amb el graffiti: vídeo o les visites d'artistes. Que vingui gent jove –de 25-30 anys– que els hi expliqui la seva experiència i que els hi faci veure que amb una mica d'esforç i constància tothom ho pot fer, és molt important perquè són referents positius (educadora referent de l'Espai Jove).

Les valoracions positives relatives a l'assoliment dels objectius del pla d'acció considero que constitueix una evidència que el procés va comportar diverses contribucions positives, però la manca de crítiques relatives a aquest pla no em permet fer-ne una anàlisi més exhaustiva. En canvi, els equips tècnics van expressar reflexions més profundes a l'hora de valorar el treball en xarxa i la meua tasca com a facilitador durant el procés. Concretament, els elements considerats més positius del procés van ser: el seu caràcter flexible, l'adaptació al funcionament dels diversos agents i la possibilitat de participar de maneres diferents (Civís i Longás, 2015). Així ho va reconèixer l'equip d'educadors/es del Casal: “des del Casal de Joves ens ha costat molt, però a la vegada hem vist facilitat per poder participar a molts nivells” (educador referent del Casal de Joves). Altres agents van destacar que el procés busqués posar en centre els subjectes participants i les seves necessitats (Blazquez, 2012), malgrat que en algunes fases això no es va aconseguir.

També ha ajudat que tot el procés s'hagi programat amb molt de temps. Tu vas venir l'estiu passat, ens ho vas plantejar, vas fer un procés d'observació i s'han anat adequat molt els temps; tot i que al final haguem hagut d'anar amb presses i fotre més canya. Pel que fa al desenvolupament, s'ha respectat moltíssim el procés i el ritme dels xavals. A més, també s'ha

respectat els ritmes dels dos serveis, s'ha intentat anar els dos a la una. Ha anat molt bé saber amb previsió quines eren les teves intencions, com volies treballar i adaptar allò que pretenies al ritme dels xavals i les seves assemblees perquè puguin decidir, organitzar-se i fer-ho quadrar tot (educadora referent de l'Espai Jove).

A banda dels objectius general i específics, en el pla d'acció també havíem acordat que tot això es promouria amb la col·laboració de diversos agents de la comunitat. Conforme va anar avançant el procés el meu rol va passar d'impulsor a facilitador. A grans trets, les tasques que vaig realitzar per fomentar la col·laboració dels diversos agents van ser: informar a cadascun dels agents de tot allò relatiu al procés (Lozano, 2007), fer de nexa entre agents (Clark, 2010), i donar suport als i les tècniques que el van acabar liderant. En relació amb això, els educadors/es van mostrar el seu malestar davant la manca d'un pressupost específic i d'hores de treball per participar en aquests projectes. Per aquest motiu, van valorar molt positivament el suport d'una figura que pivotés per facilitar la coordinació durant el procés, malgrat que aquest s'havia articulat d'acord amb els espais de coordinació prèviament existents.

En contraposició, altres agents van manifestar que la tasca de facilitació hauria d'haver sigut diferent. Per alguns vaig adoptar un rol massa actiu, fins al punt de posar en risc la sostenibilitat del procés: "des de fora tinc la impressió que tu has liderat moltíssim i el resultat d'això ha fet que la cosa hagi funcionat. El teu paper ha estat clau. Però això no sé com es podria fer sostenible" (membre de l'equip comunitari). En canvi, per d'altres el facilitador no va encoratjar suficientment la participació: "vam estar a l'expectativa de donar suport, però esperant que tu (Pere) ens diguessis com et podíem ajudar en lloc de proposar" (membre de Joventut). Aquestes valoracions ambivalents mostren que cadascun dels agents esperava coses diferents de la R-A. Un element que considero clau a l'hora d'explicar les diferents expectatives és que en la fase de diàleg sobre el pla d'acció no vam acordar quin seria la meua col·laboració com a facilitador durant el procés. Per altres agents, aquesta darrera qüestió també va estar relacionada amb el paper de l'entitat en el lideratge del procés: "com a negatiu: a nivell d'entitat no s'ha sabut gestionar el lideratge del procés perquè estigués més repartit" (educadora referent de l'Espai Jove). En la mateixa línia, altres agents van apuntar la manca de suport per part de la direcció de la entitat a participar en aquest

tipus de processos o la limitació que habitualment tenen equips tècnics d'aquesta en la presa de decisions: "la entidad tiene determinadas directrices. Si proponemos algo que se escapa de los objetivos de la entidad, igual te dicen que sí, pero éste sería otro proyecto más. [...] Hay unos pasos a seguir que son difíciles" (educadora referent de l'Espai Jove). Aquestes valoracions dels agents participants mostren la complexitat que em va suposar fomentar el treball en xarxa amb múltiples agents i basar el procés en lideratge col·laboratiu (Díaz-Gibson, Civís, Carrillo i Cortada, 2015).











5.5.2 CANVI DE RELACIONS ENTRE ELS AGENTS PARTICIPANTS DE LA COMUNITAT

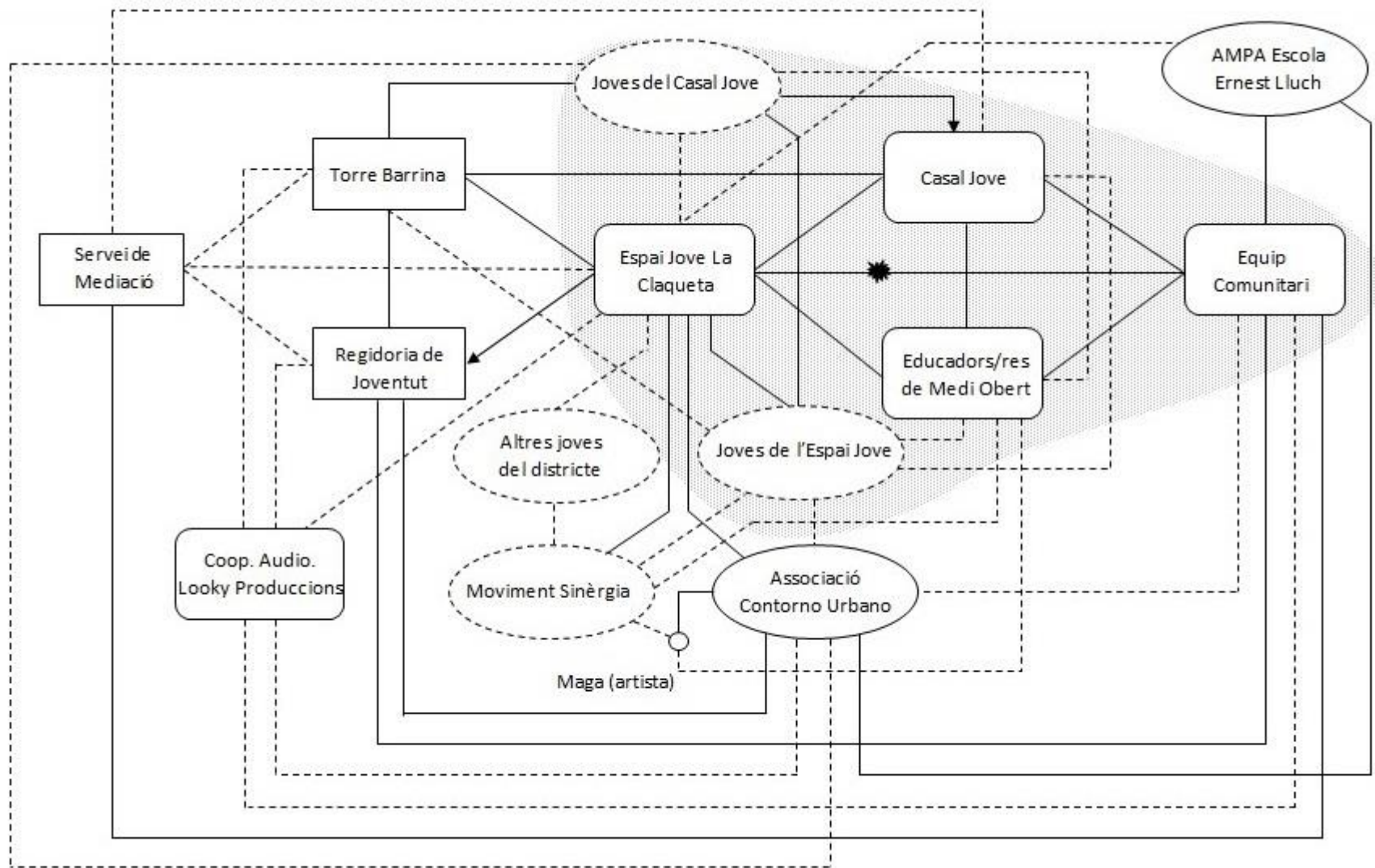
Diverses de les qüestions que he mencionat en el subapartat anterior van contribuir a modificar les relacions dels agents participants en la recerca. Per tal de plasmar els canvis que es van produir en el teixit d'agents involucrats utilitzo de nou el sociograma. En aquest segon sociograma, presento les relacions entre els agents en el moment en que va finalitzar el primer cicle de la R-A. La informació que apporto a través d'aquest instrument és descriptiva, la qual cosa limita fer-ne una anàlisi amb profunditat (Martín, 1999). De la mateixa manera que el sociograma inicial (veure subapartat 4.3.2.1), aquest el vaig emprar en l'avaluació tècnica, de manera que part dels agents participants en el procés van poder esmenar-lo. Aquesta acció va permetre reflexionar col·lectivament sobre el procés (Elliott, 1990). No obstant això, vull deixar constància que algunes persones participants en aquesta es van mostrar escèptiques amb aquest instrument: "això parteix de la teva percepció molt subjectiva. No crec que sigui el focus d'aquest projecte veure com ens relacionem els tècnics" (membre de l'equip comunitari).

D'acord amb aquest crítica, un element que afegeix objectivitat al sociograma que presento a continuació és haver-lo debatut amb diversos agents (Biglia i Zavos, 2005). Tanmateix, aquest instrument únicament va ser discutit amb els agents de tipus tècnic, però no amb els i les joves participants. Les aportacions que incloc relatives als grups de joves de La Claqueta i Casal provenen d'una avaluació «adaptada» que vaig realitzar amb aquests dos grups. Inicialment, havia previst realitzar un grup de discussió amb cadascun dels grups, però vaig haver-ho d'adaptar perquè l'havia planificat des d'un

punt de vista excessivament tècnic i poc flexible (Pereda, de Prada i Actis, 2003). Finalment, vaig decidir establir converses informals amb diversos joves en el lloc on es trobaven amb els amics i amigues. Tanmateix, en la realització d'aquesta tasca vaig acabar considerant els subjectes participants com a informants, en lloc de col·laboradors; de manera que en aquesta fase d'avaluació, la R-A no va tenir un component emancipador (Carr i Kemmis, 1988). Malgrat les limitacions, el sociograma em va permetre recollir un gran nombre d'aportacions, ja que bona part de les persones es van sentir interpel·lades per aquest instrument al veure's representades.

Llegenda del sociograma:

Serveis públics		Relació de dependència	
Entitats prestadores de serveis		Relació forta	
Associacions		Relació feble	
Col·lectius o grups informals		Relació en conflicte	
Persones que no formen part de cap col·lectiu o associació		Grup d'afinitat	



Sociograma 5.5.2 Esquema de relacions entre els agents participants al final del primer cicle de R-A. Elaboració pròpia.

En comparació amb el sociograma inicial, al final del procés, es pot veure l'establiment i enfortiment de noves relacions en la part inferior, és a dir, en els grups de joves i els agents culturals. En relació amb els i les joves, hi ha diversos elements que considero important apuntar. Primer, els joves que no estaven vinculats prèviament amb l'entitat –altres joves del districte– van establir relacions amb l'Espai Jove i amb joves del grup informal Moviment Sinèrgia arran de la realització d'accions educatives en espais urbans oberts. Com que no es van incorporar en el procés creatiu, no van acabar establint relació amb els grups de joves de l'entitat, encara que van coincidir en algunes accions. En particular, una part dels joves es va sumar al procés arran de veure'm pintar amb aerosol en una acció educativa que vam realitzar en una plaça del districte (sessió 9, diari de camp). Un element clau perquè aquestes persones decidissin participar en algunes de les accions educatives va ser el vincle que van establir amb mi, com a home i escriptor de graffiti que havia pintat de forma no autoritzada; cosa que no havia succeït amb les persones joves dels grups de joves de l'entitat. Per contra, els joves del grup informal sí que es van relacionar amb els i les joves perquè es van implicar en la planificació de determinades accions i van donar suport el dia que es va realitzar la intervenció visual. De tots aquests canvis considero que el més significatiu és l'enfortiment de la relació entre els i les joves del Casal i la Claqueta: "la relació entre els tècnics de la Claqueta i Casal de Joves és forta, però pel que fa als grups de joves podria ser-ho molt més" (educador referent del Casal de Joves). Malgrat que en les avaluacions que vaig realitzar amb els grups de joves de La Claqueta i Casal de Joves ambdós van afirmar que la relació entre els dos grups no havia canviat, l'aspecte que més van valorar de tot el procés va ser el treball conjunt amb l'altre grup. Així que, encara que segons aquests/es joves la relació no va canviar, sí que ho va fer la voluntat de col·laborar amb l'altre grup de joves en futures accions educatives. Per altra banda, l'Espai Jove, l'agent tècnic que va tenir el paper més actiu en el lideratge del procés, va millorar les relacions amb la resta, tant en termes qualitatius com quantitius. Una de les més destacades és la relació amb l'associació cultural local:

Moltes de les relacions que ja hi havien prèviament s'han acabat de consolidar i altres agents que no coneixíem, i amb les quals no havíem treballat mai, hi hagut un primer contacte. Això, és una de les qüestions més importants del projecte. [...] La relació que veig molt clara és la de

l'Espai Jove amb Contorno Urbano. El projecte ha contribuït al foment d'aquesta relació: que vinguin i facin dos tallers, que en un futur farem una taula rodona i hagi perspectives de continuïtat amb un altre tipus de projectes (educadora referent de l'Espai Jove).

Per contra, el canvi de relacions en el cas del Casal de Joves –tant equip tècnic com grup de joves– va ser menor. Segons l'equip d'educadors del Casal, això va tenir a veure amb restriccions a l'hora d'involucrar-s'hi com a conseqüència de l'estructura de l'entitat: “a diferència de la gestió de l'Espai Jove, des de Casal de Joves no autogestionem les activitats” (educador referent del Casal de Joves). Altrament, suposaria falsejar allò que va succeir durant el procés si el presentés com a exempt de disputes i els canvis de relacions únicament com a positius (Sánchez de Serdio, 2008). El procés va deteriorar la relació entre els equips tècnics de dos agents arran del segon incident crític (veure subapartat 5.4.2). Això, no vol dir que durant el primer cicle de R-A només hi hagués un conflicte, sinó que en el moment final al qual fa referència el sociograma hi havia una relació que s'havia deteriorat com a conseqüència del procés. Tal com va reconèixer una de les persones participants: “caldrà avaluar com l'organització d'una cosa conjuntament ha modificat les relacions entre nosaltres i potser li hem de donar alguna volta perquè això rutlli millor. Organitzar coses junts és difícil, per això sentim aquestes coses” (membre de l'equip comunitari).

Per últim, vull emfasitzar que tots els canvis observats entre el sociograma inicial i el final no van tenir com a causa única el procés de la R-A. Encara que en la fase final d'aquest el teixit de relacions va esdevenir més fort i dens, no es poden fer afirmacions en termes de causalitat, ja que, com van observar diversos equips tècnica, “hi ha tants factors que hi influeixen no hi ha suficients elements per avaluar si els canvis han sigut gràcies al projecte del graffiti” (educadora referent de l'Espai Jove). No obstant això, sí que puc afirmar que en part d'aquests hi ha una correlació, ja que es van produir durant el primer cicle de la R-A.

5.5.3 SOSTENIBILITAT DE LA R-A: ELS PAS D'UN PROCÉS A PROCESSOS DIVERSOS

En aquest subapartat faig referència a accions educatives posteriors al primer cicle de la R-A. A diferència dels anteriors, en aquest subapartat no incloc evidències de l'avaluació final, sinó informació provinent de converses informals que vaig mantenir amb agents de la comunitat. La no sistematització en la recollida d'aquesta informació em permet apuntar qüestions, però no fer-ne una anàlisi profunda. No obstant això, com que concebo la recerca com a un procés social (Carr i Kemmis, 1988) de temporalitat oberta i no acotada (Marí, 2014), considero necessari incorporar-la perquè atorga una major perspectiva temporal. Així, a continuació abordo la sostenibilitat del procés d'EC endegat en el marc de la recerca, especialment en el moment crític en què una persona que havia assumit un rol destacat –el facilitador– deixat de participar en la comunitat.

Durant el curs acadèmic següent, els agents de la comunitat que participaven en la recerca van promoure un gran nombre d'accions educatives a través el graffiti i l'art urbà al districte Collblanc–La Torrassa. El nombre d'accions va ser quantitativament molt superior a les dues que s'havien realitzat abans d'iniciar la recerca; tant les finalitats d'aquestes com els agents impulsors es van diversificar. En conseqüència, les múltiples accions van fer que el «procés» es diversifiqués en «processos» que van mantenir una forta relació amb els objectius que acordats en el pla d'acció. En particular, els eixos d'aquests nous processos van estar relacionats amb qüestions centrals d'aquesta recerca: el protagonisme dels i les joves, el treball en xarxa entre agents de la comunitat i l'EC a través del graffiti i l'art urbà. La diferència principal entre el primer procés i els posteriors té a veure amb la manera com es van articular. Mentre que en el primer cicle de la R-A hi havia un conjunt d'accions educatives coordinades entre diversos agents per a la realització d'una intervenció visual; en els posteriors, els agents van desenvolupar accions diverses que no s'agrupaven sota el mateix paraigües. En coherència amb això, gairebé la totalitat dels agents tècnics participants en el procés van acabar assumint el rol d'impulsors després del primer cicle de R-A.

Les accions que van ser promogudes posteriorment al procés de la recerca les agrupo en la tipologia següent: accions de continuïtat, que reproduïxen accions realitzades prèviament; accions de complementarietat, que completen mancances del primer procés; i accions de transformació, que persegueixen finalitats diferents o s'utilitzen en altres contextos¹³⁶. El primer, consisteix a reproduir accions educatives del primer procés. Aquestes són molt semblants a les ja realitzades, però incorporen determinats aspectes mencionats en l'avaluació. A grans trets, aquest tipus d'accions van ser promogudes per tal de fomentar noves formes d'oci i participació juvenil. Un dels grups de joves que més va participar en aquestes accions va ser el del Casal de Joves. Un exemple paradigmàtic d'aquest tipus d'accions és la segona edició de l'esdeveniment de subcultures urbanes de l'entitat, que es va realitzar en la mateixa data que el curs anterior. A diferència de la primera, hi van col·laborar altres agents de la comunitat de fora de l'entitat d'Itaca. A més a més, els agents impulsors van promoure la constitució d'un grup impulsor de joves que, a diferència del creat en el primer procés (veure subapartat 5.4.1), aquest cop sí que va participar en la fase de planificació. El segon grup d'accions fa referència a les que complementen el procés realitzat. Es tracta d'accions que responen a demandes no ateses durant el procés de R-A o mancances d'aquest que ara s'han subsanat. Un bon exemple d'això és la realització d'accions educatives interculturals a través de les subcultures del *hip-hop* o la pintura d'un mural al parc de la Torrassa. Aquesta última acció va recollir la demanda del grup del Casal de Joves de pintar un mur d'aquest parc, que havíem desatès perquè no era una proposta de consens amb el grup de joves de l'Espai Jove (veure sessió 6 del diari de camp). L'acció va ser impulsada per la coordinadora d'AMPES del districte, juntament amb la col·laboració l'Espai Jove la Claqueta, *Contorno Urbano*, l'equip d'educadors i educadores de medi obert de l'associació, l'artista Maga, entre d'altres. La pintura del mural va ser protagonitzada per les mateixes persones joves que van fer la intervenció visual de la Plaça Gernika gairebé un any abans. Un element que considero destacat és que hi va haver una participació elevada de dones, la qual cosa relaciono amb el lideratge de la coordinadora d'AMPES del districte i el tipus d'acció educativa.

¹³⁶ Per més informació relativa a les accions educatives posteriors al primer cicle de la R-A, consulta el darrer punt del diari de camp.



 **CACollblancTorrassa** @Torrassa12CA · 27 maig
Super Mural de @contorno_urbano en el Parc de La Torrassa Super Participación Super Collblanc-La Torrassa
@calcazar @LolaRms pic.twitter.com/IZzb8JcSxg

↩ 4 ❤️ 5 ✉

Publicació a Twitter, 27 de maig de 2017

Per últim, també es van desenvolupar un conjunt d'accions relacionades amb el procés, però implementades en altres àmbits d'acció. Aquestes accions no van reproduir o donar continuïtat a determinats aspectes, sinó que van innovar mitjançant l'aplicació dels aprenentatges del procés de forma diferent a com ho havíem fet en el primer cicle de la R-A. Com per exemple: l'ús del graffiti i l'art urbà com a dinàmica en processos participatius o l'ús de la fotografia en accions de graffiti i art urbà. Aquesta última qüestió va ser promoguda per l'associació cultural *Contorno Urbano*, que en determinades ocasions va incorporar l'etnografia visual participativa en el foment de processos creatius amb escoles.

Les diverses accions educatives posteriors al primer cicle de la R-A aporten informació sobre canvis relacionats en la manera com es promouen processos educatius d'EC a través del graffiti i art urbà en la comunitat. En primer lloc, durant el curs vinent es van multiplicar les accions relacionades amb els temes bàsics d'aquesta recerca –àmbit d'estudi, subjectes participants i objecte d'estudi. Gairebé la totalitat dels agents

participants en la recerca van participar i, fins i tot, liderar noves accions relacionades. Vull constatar que en cap d'aquestes accions educatives, les persones joves van ser-ne l'agent impulsor, però van assolir un major grau de participació en gairebé la totalitat de les accions en comparació amb les realitzades prèviament al procés de R-A. Per una banda, aquesta qüestió té a veure amb la valoració positiva que van fer els subjectes participants del procés en la fase d'avaluació, els quals van manifestar la seva voluntat de seguir participant accions relacionades.

Per una altra banda, aquestes transformacions les relaciono amb un canvi de mentalitat dels agents participants en la recerca (Pérez, 2001). En el cas dels equips tècnics, aquesta qüestió es va traduir en la incorporació d'aprenentatges i la transformació en l'acció educativa a través de l'experiència pròpia, sobre la qual van construir coneixement pràctic. També és important destacar que la sostenibilitat del procés no la interpreto com a una conseqüència causal del primer procés, ja que prèviament a aquest ja existien altres processos en la comunitat. Tanmateix, la manera generativa-transformacional com es va donar lloc a nous processos (McNiff, 1988) sí que crec que manté una estreta relació amb la recerca. El foment de la inclusió d'un gran nombre d'agents de la comunitat, encara que tinguessin paper poc actiu en el procés de R-A, va esdevenir clau en la sostenibilitat. Un exemple d'això és l'equip d'educadors/es de medi obert, que va liderar bona part de les accions posteriors al procés de R-A, malgrat que en aquest només van donar suport en accions específiques.

En síntesi, sobre les base de les accions mencionades puc confirmar l'assoliment de l'objectiu principal del pla d'acció, que consistia a augmentar la participació juvenil i l'apropiació d'espais urbans més enllà del primer cicle de R-A. Els agents de la comunitat no van aconseguir-ho a través d'identificar una «situació problemàtica» i implementar «un model» d'EC a través del graffiti i l'art urbà. Ans al contrari, ho van fer mitjançant el foment de múltiples accions i processos comunitaris diversos que van donar continuïtat als objectius acordats en pla d'acció del primer cicle. La coherència en el plantejament de l'acció educativa posterior al procés del primer cicle i aquest, la considero un indicador que la recerca la vam fer amb la comunitat, des de la comunitat i per a la comunitat (Civís, 2005). No obstant això, en altres aspectes del procés no hi

va haver continuïtat, com per exemple el foment d'espais de relació informals per a joves no vinculats a l'entitat. La major de participació de diversos agents de la comunitat, com per exemple la coordinadora d'AMPES, no va anar acompanyada d'un lideratge de les persones joves, cosa que em suggereix la perpetuació de la manca de reconeixement de les persones joves com a ciutadania activa en aquest tipus de processos (Comas, 2011; Agudo i Albornà, 2011).

A tall de recapitulació d'aquest capítol, la informació que he presentat està relacionada amb el desenvolupament del pla d'acció que vam acordar amb els diversos agents participants en el primer cicle de la R-A. En algunes seccions d'aquest capítol he presentat les dades de forma més descriptiva que analítica, cosa que justifico per la meva voluntat de contextualitzar la informació. Les anàlisis globals de la informació dels capítols precedents no les he inclòs en aquest capítol, sinó en el de conclusions. D'acord amb això, en el capítol següent presento les anàlisis relatives a les hipòtesis de la tesi, les contribucions teòriques i metodològiques que les fonamenten i la recol·lecció d'evidències.

6. CONTRIBUCIONS, LÍMITS I FUTURES LÍNIES DE RECERCA EN EDUCACIÓ COMUNITÀRIA A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

A continuació, presento informació a través de la qual destaco les aportacions i els resultats principals de la recerca. Alguns dels fragments del capítol són de caràcter analític i tenen a veure amb l'afirmació o refutació de les hipòtesis de la recerca a mode de conclusió. En canvi, d'altres són constatacions que sintetitzen els avenços teòrics i metodològics que considero més destacats. Aquesta informació no la concebo en termes de causalitat, sinó com a una agrupació coherent d'evidències que s'influencien mútuament i que em permeten construir coneixement generalitzable a d'altres processos educatius que tinguin condicions compartides amb aquesta recerca. El contingut d'aquest capítol va ser el fruit d'un procés de reflexió col·lectiva, en el qual incloc les visions dels diversos agents participants en la recerca. Un dels elements característics d'aquesta recerca és la combinació d'àmbits poc investigats amb anterioritat, com per exemple: l'EC, els i les joves, el graffiti i l'art urbà o la combinació de la R-A i l'etnografia visual. Aquesta qüestió afavoreix que les contribucions que presento siguin transformadores alhora que exploratòries. En aquest capítol incloc les contribucions relacionades amb aquests àmbits, al mateix temps que constato les limitacions.

Concretament, la idea general d'aquesta recerca partia de la hipòtesi segons la qual els processos d'EC que se centren en el graffiti i l'art urbà poden formar part d'allò que Palacios (2009) anomena «art comunitari» i que Latorre (2008) defineix com a «muralisme comunitari». En base aquesta idea, els tres primers apartats del capítol tracten les contribucions d'aquest tipus de processos d'EC quan són protagonitzats per joves: fomentar la identificació amb el territori, promoure l'apoderament juvenil i potenciar la creativitat mitjançant l'expressió visual i plàstica. A més de les contribucions relatives a la idea general que va orientar la recerca, en el capítol també recullo un conjunt de contribucions relacionades amb les hipòtesis específiques: la promoció del treball en xarxa, la convivència intercultural o les identitats i gèneres no hegemònics. A banda de les contribucions associades a les hipòtesis, la recerca també

va fomentar un conjunt de transformacions educatives de caràcter metodològic que avui dia encara perduren en la comunitat. La combinació dels mètodes de la R-A i l'etnografia va permetre promoure processos educatius que van connectar amb les vivències dels i les joves. En els darrers apartats del capítol incloc els aspectes més destacats de la implementació d'aquest dispositiu metodològic mixt i, en particular, la tasca de facilitació durant la recerca. Finalment, en l'últim apartat del capítol apunto les futures línies de la recerca en l'àmbit de l'EC a través del graffiti i l'art urbà.

6.1 LA IDENTIFICACIÓ COL·LECTIVA AMB EL TERRITORI EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ FOMENTA

En primer lloc, l'EC a través del graffiti i l'art urbà afavoreix que augmenti la identificació dels i les joves amb el territori. Tant el graffiti com l'art urbà són el resultat d'una interacció entre els autors/es i els contextos on es realitzen i, fins i tot, poden tenir la voluntat d'establir un diàleg amb la comunitat. Tal com sosté Augé (1992), els «llocs» tenen implicacions en la construcció d'identitats i en els processos d'apropiació. Així, les intervencions visuals, també les no autoritzades, formen part dels processos a través dels quals les comunitats i les seves identitats donen forma a la ciutat (Keith, 2005). En coherència amb aquestes contribucions, a l'etnografia visual participativa els i les joves van mostrar que el graffiti és un element present en bona part dels espais urbans que van identificar com a significatius. Segons van explicar els i les joves, quan fan ús de part d'aquests espais busquen allunyar-se de la mirada dels adults. La identificació amb el graffiti i l'art urbà entre els i les joves no només es dona per motius culturals, com per exemple, en el cas del mur de la parada de metro Torrassa, sinó que també són utilitzats com a una forma de re-apropiació. És a dir, generar noves experiències que construeixen nous territoris possibles (López, 2015) a través de les subcultures urbanes (Borden, 2001). Lluny de pretendre institucionalitzar les intervencions visuals autònomes que realitzen els i les joves, els processos d'EC permeten assolir objectius que el graffiti i l'art urbà no necessàriament persegueixen, com per exemple estendre les virtuts de la identificació i la re-apropiació a d'altres agents de la comunitat. Per exemple, diversos agents participants en la R-A van valorar

positivament la intervenció visual que els i les joves van realitzar en el marc de la recerca i van fer-ne difusió a les xarxes socials. Tot i que les intervencions visuals puguin tenir un caràcter efímer, es tracta d'accions que si es realitzen en espais urbans oberts poden restar visibles durant un període prolongat de temps i infondre un sentit de pertinença. Aquestes qüestions representen una potencialitat educativa si prenem en consideració que l'existència de certes pautes de vinculació mútua i una geografia que incorpori significats de pertinença són una part dels eixos de l'EC (Essomba i Leiva, 2015). Endemés, de la mateixa manera que succeeix en el muralisme comunitari, la identificació amb determinats espais urbans pot anar acompanyada d'un sentit de responsabilitat cap a aquests espais (Latorre, 2008).

Tal com sosté Lowe (2000), els processos d'EC a través de les arts enforteixen les identitats col·lectives, ja que fomenten que les persones tinguin elements compartits amb la resta. Tant la identificació dels i les joves amb el graffiti i l'art urbà, com la dels agents de la comunitat amb la intervenció que es va realitzar en el marc de la R-A, tenen un potencial col·lectiu destacat en contextos urbans cada vegada més marcats per la fragmentació i la individualització (Llena i Úcar, 2006). Tanmateix, la major identificació amb els espais urbans en què es realitzen les intervencions no vol dir que necessàriament hi hagi una major identificació amb la comunitat o, menys encara, que es pugui parlar d'una «identitat comunitària». Aquest darrer concepte va ser introduït per alguns equips d'educadors/es en la definició dels objectius del pla d'acció acordat durant la R-A, però en l'avaluació final tots els agents de tipus tècnic van afirmar que no disposàvem d'evidències suficients per confirmar avenços en aquesta direcció. En algunes de les accions impulsades prèviament a la R-A s'havia pretès promoure una identitat comunitària única que pogués representar el districte, però aquest plantejament abstracte deixava de banda les identitats particulars de les persones participants, mitificava la comunitat i tendia a simplificar-ne la pluralitat. En conseqüència, **considero important concebre les comunitats com a subjectes i xarxes d'agents de territoris, però no com a ens que disposen d'identitats homogènies. La major identificació d'agents de la comunitat amb els processos d'EC a través del graffiti i l'art urbà ofereixen la possibilitat d'explorar, des de la complexitat,**

l'existència d'elements comuns en les identitats de les persones que formen part de les comunitats.

6.2 L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ COM A ESTRATÈGIA PER AL APODERAMENT JUVENIL

En segon lloc, l'EC a través del graffiti i art urbà es promou l'apoderament juvenil perquè s'involucra els i les joves en els processos de presa de decisions sobre disseny, planificació i implementació d'accions en les quals tenen un rol actiu (Úcar et al., 2016). Concretament, l'apoderament s'assoleix a través de dues qüestions diferents: el foment d'accions que s'emmarquen en la reivindicació dret a la ciutat i el protagonisme dels i les joves com a agents en els processos comunitaris. Per una banda, el graffiti i l'art urbà són tant polítics com els espais que ocupen (Waclawek, 2011). Es tracta d'accions que esborren la frontera entre els usos privats i públics dels espais urbans, i que els conviden a prendre un rol actiu en la seva transformació i mostren altres maneres de viure-hi (Young, 2014). El graffiti i l'art urbà es troben immersos en allò que Iveson (2010) anomena «wars on graffiti», les quals busquen prohibir qualsevol intervenció no autoritzada i institucionalitzar i cooptar les accions dels seus autors/es.

Bona part de les evidències recollides mostren les dificultats que ens vam trobar en el moment d'aconseguir l'autorització per realitzar la intervenció artística i el conflicte que això va originar entre els agents participants. Més enllà del debat important relatiu a l'autorització o no de les intervencions visuals, aquestes qüestions s'han d'emmarcar en el dret de la ciutadania d'articular processos democràtics per respondre a l'ordre polític, social i cultural dominant (Menor, 2015). De manera que promoure accions educatives que redueixin el graffiti i l'art urbà a pràctiques visuals limitades a l'ús de l'esprai, les lletres il·legibles o les plantilles, suposa la seva folklorització. **Cal deixar de considerar el graffiti i l'art urbà com a entreteniment i posar en valor la possibilitat d'establir relacions i vincles amb la comunitat. Desvincular l'educació a través del graffiti i l'art urbà de les reivindicacions del dret a la ciutat comporta evitar el**

dissens, el potencial educatiu de la consciència crítica i la construcció d'alternatives.

És a dir, menystenir les dimensions política i transformativa de l'apoderament juvenil. Concretament, en el marc de la recerca vam promoure processos d'apoderament dels i les joves, pel que fa a la seva participació i els processos d'aprenentatge de la pròpia participació, a través de:

- fomentar espais de diàleg entre grups de joves per a la reflexió crítica sobre les necessitats de la comunitat;
- incloure els i les joves en la recollida de les evidències de la recerca;
- impulsar processos de decisió assemblearis protagonitzats per joves sobre aspectes clau de la intervenció visual, com per exemple la ubicació o el tema;
- promoure espais no monitoritzats per al foment de l'autonomia dels i les joves en l'ús de les tècniques de graffiti i art urbà; i
- fomentar accions participatives en espais urbans oberts per visibilitzar el protagonisme dels i les joves i incloure altres joves de la comunitat.

Aquestes contribucions van anar acompanyades de l'intent d'incloure els i les joves en totes les fases dels processos relacionats amb la recerca, per exemple a través de la constitució d'un grup motor de joves. Tot i això, les evidències recollides van fer palès que els i les joves no acostumen a ser considerats com a ciutadania activa en els processos participatius, més enllà d'atorgar-los un rol dependent (Comas, 2010). En el treball en xarxa determinades dinàmiques de funcionament, com ara: els horaris de les reunions, els canals de comunicació o la difusió dels esdeveniments; no afavorien que els i les joves poguessin ser part d'alguns processos de decisió. Així, en determinats moments de la R-A alguns agents no vam considerar els i les joves com agents de plena ciutadania, de tal manera que vam menystenir la seva participació. Per contra, quan vam promoure que els grups de joves fossin els agents protagonistes dels processos d'EC, vam posar en qüestió aquests biaixos adultocèntrics perquè els i les joves van deixar d'estar en la condició d'«espera passiva» (Comas, 2011). Aquesta qüestió va en coherència amb les contribucions que aposten per una major participació juvenil en els processos educatius, culturals i polítics (Agudo i Albornà, 2011; Zegrí, 2014; Comas,

2015; Ortega, Lazcano i Manuel, 2015) i amb el reclam manifestat pels i les joves de tenir més veu en les accions educatives.

Es importante que cuenten con nosotros porque realmente somos nosotros los que llevamos esto. [...] En ese sentido, que nos tengan a nosotros en cuenta, qué pensamos, qué creemos, qué sentimos cuando hacemos esto pues es algo bastante importante creo (Daniel Velo –jove de La Claqueta– memòria audiovisual, Annex II).

En definitiva, l'EC a través del graffiti i l'art urbà amb joves ofereix la possibilitat que un col·lectiu que habitualment es troba immers en relacions de dependència esdevingui protagonista de processos de voluntat transformadora. Malgrat les limitacions que presentava en els incidents crítics del capítol anterior (veure apartat 5.4); tant la participació juvenil en processos educatius posteriors al primer cicle de la R-A (veure subapartat 5.5.3) com la valoració positiva dels i les joves dels processos associats a la recerca, evidencien les contribucions positives en relació al foment de l'apoderament juvenil.

6.3 L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ COM A FONT DE CREATIVITAT

La tercera contribució que identifico en aquest tipus de processos d'EC té a veure amb el foment de la creativitat mitjançant l'expressió visual i plàstica. Inicialment, vaig fonamentar la recerca sobre l'EC en lloc de l'educació a través de les arts. Aquesta decisió la vaig prendre basant-me en literatura que analitza les subcultures del graffiti des de l'educació crítica (Christen, 2003; Harris, 2006; Lee, 2006; Akom, 2009; Avramidis y Drakopoulou, 2012). Com a investigador vaig assumir que la recerca es desenvoluparia en l'educació a través de les arts, però vaig deixar d'incloure hipòtesis específiques relacionades amb l'àmbit «artístic». De manera que vaig declinar fer un seguiment exhaustiu dels possibles aprenentatges de tipus artístic que podien adquirir els i les joves en el marc de la R-A. En l'avaluació final els i les joves participants van valorar les accions educatives de dibuix i pintura més positivament que la resta d'accions –vídeo, fotografia, ràdio, teatre, etc.. Si considerem que el dibuix és un dels mitjans de producció visual menys utilitzat per part dels i les joves, molt per darrera de

la fotografia o el vídeo (Marcellán-Barace, Calvelhe, Aguirre, i Arriaga, 2013); considero rellevant que la pintura del mural fos l'acció educativa més destacada pels i les joves. Fins i tot hi va haver un conjunt de joves que em van manifestar que no els agradava dibuixar, però que les accions educatives que més van valorar van ser aquelles en les quals havien pogut dissenyar la intervenció visual de forma col·laborativa.

Segons persones entrevistades en el marc de la recerca, les accions educatives que fan ús d'esprais de pintura sovint desperten certa curiositat entre els i les joves pel caràcter transgressiu que associen a aquesta tècnica. Fins i tot, Macdonald (2001) es refereix simbòlicament als esprais i retoladors com a «armes d'assalt», quan són emprats per enfrontar-se a d'altres escriptors/es de graffiti en els murs en lloc de pintar. Malgrat aquesta certa predisposició inicial dels i les joves, no tota acció educativa sobre graffiti i art urbà assoleix fomentar la creativitat ni és valorada positivament. En els grups de discussió realitzats al començament de la R-A, els i les joves van ser molt crítics amb accions relacionades realitzades prèviament perquè en aquestes havien tingut un marge de creativitat molt limitat. Per contra, **quan vam promoure diverses formes d'expressió visual i plàstica, més enllà del domini de l'esprai, vam connectar la curiositat inicial dels i les joves amb un repertori més ampli de llenguatges visuals i plàstics.** Així ho recull la valoració següent d'un dels joves participants:

Yo nunca había participado en cosas de graffiti, pero cuando hice el mural de la plaza Guernica fue impactante. Los colores... cómo me enseñaste a utilizarlos. [...] Te viene algo en el cuerpo que dices «ostia». Te sorprende. Los colores, los pinceles, los espráis... y te sale un arte estupendo (Juan Luis, jove de l'Espai Jove la Claqueta, Memòria Audiovisual).

6.4 LA PROMOCIÓ DEL TREBALL EN XARXA EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

Pel que fa a l'enfortiment de la xarxa d'agents de la comunitat, inclosos els grups de joves, els sociogrames emprats en l'avaluació em permeten confirmar que les relacions entre els agents participants van millorar tant quantitativament com qualitativament durant la R-A. En particular, aquesta millora es va concentrar en els agents que van dur a terme una tasca relacionada amb el graffiti i l'art urbà, els i les joves i els equips

tècnics impulsors dels processos d'EC. Entre els canvis més destacats identificats pels equips tècnics hi va haver:

- l'enfortiment de relacions amb agents de la comunitat que duen a terme una tasca cultural en l'àmbit de les subcultures urbanes;
- la suma de línies d'acció educativa entre els grups de joves; i
- l'establiment de relacions amb joves de la comunitat interessants en el graffiti i l'art urbà que prèviament no freqüentaven els serveis o entitats participants.

Aquestes contribucions expliquen que el curs següent es mantingués la col·laboració a l'hora de promoure processos educatius a través del graffiti i l'art urbà i, en alguns casos, també s'incorporessin agents de la comunitat que no havien participat anteriorment. En conseqüència, van augmentar la coherència i l'eficiència de les accions educatives. Els canvis positius en les relacions entre els agents participants també van anar acompanyats de conflictes. En aquesta recerca l'avaluació, en concret l'ús del sociograma en un grup de discussió, em va permetre fer emergir alguns dels conflictes ocorreguts durant els processos d'EC. Per tal que els conflictes no acabin afeblint les relacions entre els agents, considero més favorable afrontar els conflictes des de la complexitat d'interessos divergents en la comunitat i, especialment, incloure tots els agents involucrats en els processos. Aquesta darrera qüestió em permet afirmar que **l'EC va més enllà de treballar en xarxa; no és una mera qüestió tècnica d'organització educativa, sinó que té una dimensió política que ha de ser compartida**. Comparteixo amb Torres (2002) que si els processos d'EC deixen de promoure subjectes col·lectius amb un sentit social i cultural, aquests poden quedar limitats en el pla formal de les comunitats polítiques sense contingut.

6.5 LA CONVIVÈNCIA INTERCULTURAL EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

Una altra de les hipòtesis específiques sostenia que els processos d'EC en contextos multiculturals contribueixen a la convivència intercultural. Aquesta hipòtesi no es va complir perquè l'EC en un context multicultural no converteix els processos educatius immediatament en interculturals. És a dir, en la hipòtesi específica conforia el

reconeixement de la diversitat cultural amb l'existència de convivència (Giménez, 2003). Per tant, es poden donar processos educatius en què participin un gran nombre d'agents de la comunitat sense que hi hagi un aprofundiment en la cultura pròpia i aliena i un respecte mutu. En la R-A la decisió de realitzar una intervenció visual sobre el racisme va ser una demanda manifestada pels i les joves en grups de discussió realitzats en la fase inicial de detecció de necessitats. Segons els i les joves, la manca de convivència intercultural és un dels principals problemes de Collblanc-La Torrassa, tema que d'alguna manera també es reflecteix en el baròmetre municipal (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016b).

En el moment de promoure les accions educatives de disseny de la intervenció visual per respondre al racisme que viuen els i les joves diàriament, els dinamitzadors/es vam basar-nos en «acords» poc debatuts i consensos despolititzats (Sánchez de Serdio, 2008). Vam fer prevaler la celebració d'aspectes positius i la exaltació dels valors moralment correctes de la diversitat cultural, en lloc d'aprofundir en els estereotips, prejudicis i discriminacions viscuts pels i les joves. Per tal d'evitar-ho, **cal que els processos d'EC concebin el racisme com a un sistema de dominació estructural, de manera que no reproduïxin els models monoculturals i etnocèntrics hegemònics (Aguilar i Buraschi, 2012) i fomentin processos multidireccionals i dinàmics d'ajustament mutu.** Endemés, diversos agents van destacar la contribució de l'EC a través del graffiti i art urbà a l'hora de connectar la realització de la intervenció visual amb les vivències de racisme dels i les joves; al mateix temps que va permetre fer visible en un espai urbà una problemàtica que viu diàriament la comunitat.

6.6 IDENTITATS I GÈNERES NO HEGEMÒNICS EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

Segons una de les hipòtesis específiques inicials, l'EC a través del graffiti i l'art urbà contribueix a promoure identitats contràries a les masculinitats hegemòniques. Aquesta hipòtesi la basava en la presa de consciència dels biaixos de gènere que existeixen en les subcultures del graffiti (Carrington, 1989; Lachmann, 1989;

Macdonald, 2001; Waclawek, 2011; Lombard, 2013; Adeline, s.d) i en bibliografia que suggereix indicis de canvi en l'art urbà (Ganz, 2006; Macdonald, 2006; Recinos, 2015). Malgrat que vam intentar que durat els processos també participessin escriptores de graffiti, artistes urbanes i que les joves ho fessin de la mateixa manera que els joves, no ho vam aconseguir. El graffiti i l'art urbà no deixen de donar-se en espais urbans que estan subordinats al poder simbòlic masculí (Muxí et al., 2011; Baylina, Ortiz i Prats, 2012), la qual cosa té conseqüències en el gènere, la visibilitat del cos sexual i l'expressió de la sexualitat (Rodó-de-Zárate, 2013). Tal com va succeir en el cas de la reproducció de l'etnocentrisme hegemònic, els processos d'EC no van reduir immediatament els biaixos estructurals de gènere, de manera que per aconseguir-ho es requereix desenvolupar un conjunt d'accions específiques per revertir-los. **Els processos d'EC van esdevenir més inclusius en termes de gènere quan vam implementar les mesures següents: el foment d'accions basades en dinàmiques col·laboratives, l'ús de tècniques i llenguatges visuals i plàstics diversos i la incorporació de referents femenins de graffiti i art urbà en la dinamització de les accions educatives.** En aquesta recerca vaig constatar que quan promovíem accions educatives que seguien el format tradicional de les exhibicions de les subcultures del graffiti, en què predominen dinàmiques masculinitzades (Macdonald, 2001), les joves participaven menys i els costava trobar el seu lloc perquè els joves que s'identificaven amb les masculinitats hegemòniques acaparaven tot el protagonisme. En conseqüència, les evidències que vam recollir apunten a la persistència de biaixos de gènere en l'EC a través del graffiti i l'art urbà de tipus intern i estructural quan no s'adopten mesures per contrarestar-ho. No només es tracta de fomentar la participació de les dones en accions educatives sobre subcultures urbanes, sinó que cal canviar la manera com promovem aquestes accions amb la finalitat de no reproduir biaixos que discriminen a totes les persones que no s'identifiquen amb la masculinitat hegemònica.

6.7 LA R-A EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

El mètode de la R-A em va permetre semi-estructurar la recerca d'acord amb unes fases, uns rols i els espirals de participació comunitària; mentre que a través del mètode de l'etnografia visual vaig donar-li bona part del contingut. Pel que fa a la R-A, les contribucions tenen a veure amb dos àmbits: la manera com vam articular el cicle de recerca amb la comunitat i la meua relació com a facilitador amb els grups de joves. La R-A consisteix en un conjunt de cicles de planificació, acció, observació i reflexió (Lewin, 1946; Stenhouse, 1987; Kemmis, 1985; Elliott, 1990), els quals no necessàriament es desenvolupen de forma seqüencial (McNiff, 1988). En aquesta R-A només vaig desenvolupar un cicle de R-A amb la finalitat de fomentar la transformació entre els i les joves –en termes de conscienciació, apoderament i treball en xarxa. Per tal d'aconseguir-ho, vaig decidir que els agents impulsors fossin equips tècnics del territori perquè eren les persones que disposaven de: vincles amb els i les joves, coneixement de la comunitat, infraestructura a l'hora de promoure accions educatives i hores de la seva jornada laboral per impulsar els processos d'EC.

Aquest primer cicle de la R-A el vam articular a través d'espirals de participació comunitària que seguien la seqüència d'agents següent: equips tècnics impulsors, joves, resta d'agents tècnics participants i altres agents que inicialment no havien sigut inclosos. Les seqüències de participació van aconseguir incloure un gran nombre d'agents que, conforme anaven participant, enfortien la R-A. L'ordre de la seqüència també determinava la influència que tenia cadascun dels agents en els processos d'EC, ja que les persones que intervenien abans tenien més poder d'incidència sobre el presa de decisions que els que ho feien amb posterioritat. Amb la definició d'aquest esquema vaig assumir que la transformació educativa dels processos d'EC seria impulsada pels equips tècnics, l'acció educativa dels quals buscava promoure conseqüències transformadores amb els i les joves. Mitjançant aquest abordatge vam aconseguir unir la teoria i l'acció, i que la R-A partís de la realitat complexa de la comunitat i es fonamentés en necessitats identificades pels i les joves. Contràriament a allò que havia previst inicialment, la major transformació no es va donar en els grups de joves, sinó els equips tècnics participants. És a dir, la transformació no va acabar

sent realitzada «a través dels equips tècnics», sinó que va transformar la manera com els equips tècnics promouen l'EC a través del graffiti i l'art urbà amb joves.

Durant el curs següent tots els agents tècnics participants van assumir la hipòtesi general de la recerca i van impulsar accions i processos educatius relacionats amb aquesta. En alguns casos aquests agents van reproduir accions educatives que havíem realitzat en el marc de la R-A. En d'altres, van completar processos que havíem interromput durant la recerca. Fins i tot, van seguir promovent la transformació en l'àmbit de l'educació a través del graffiti i l'art urbà; per exemple, a través d'impulsar accions relacionades en contextos d'educació formal o d'incorporar el graffiti i l'art urbà com a acció per potenciar la participació en els processos comunitaris. Considero important aclarir que aquesta recerca no pretén ser prescriptiva pel que fa a com afavorir processos d'EC, perquè també es poden vehicular directament a través dels subjectes participants. Tanmateix, **quan l'EC és promoguda pels equips tècnics, cal que aquests equips disposin d'un coneixement pràctic relatiu a les hipòtesis d'acció, de manera que la transformació també pugui revertir en els agents no impulsors.** El conjunt d'accions i processos educatius posteriors al primer cicle de R-A evidencia que aquest tipus de processos poden esdevenir sostenibles, sense necessitat de la participació de l'agent que inicialment va assumir-ne la facilitació; al mateix temps, aquestes evidències apunten el repte de sostenir la tasca de construcció sistemàtica de coneixement associat en aquests processos.

Un altre dels aspectes específics de la R-A que vaig avaluar va ser la meua relació –com a facilitador– amb els grups de joves. Vaig orientar la recerca cap a la R-A emancipadora (Carr i Kemmis, 1988), segons la qual el facilitador manté relacions de col·laboració amb la població que participa en els processos d'EC. Tanmateix, les fases de la recerca en què els i les joves van tenir una responsabilitat igual a la resta d'agents van ser escasses. Com a facilitador vaig promoure un desenvolupament de pla d'acció que, ocasionalment, va ser poc flexible. La voluntat d'assolir resultats prefixats va dificultar afrontar les noves situacions que van aparèixer en aquest focus principal. Tal com se sosté des de les epistemologies crítiques i feministes (Biglia, 2007; Blazquez, 2012; Pérez, 2014), jo també tenia els meus interessos particulars, com per exemple que els i les joves pintessin un mural en un espai urbà significatiu. En conseqüència,

aquest desenvolupament sistemàtic del pla d'acció va obstaculitzar l'espontaneïtat de la recerca (McNiff, 2002). En la fase d'avaluació, alguns dels agents van considerar que els grups de joves no havien participat suficientment en determinades accions i van responsabilitzar-los d'aquesta qüestió. Contràriament aquests arguments del tipus *blaming the victim*, que culpabilitzen les persones que no participen i els atribueixen falta d'adequació o d'esforç; considero que cal tenir en compte els elements estructurals que incideixen negativament en la participació per tal que els processos esdevinguin més inclusius. En conseqüència, **per tal d'aconseguir que una R-A sigui efectivament emancipadora tots els agents –inclòs el facilitador– han d'estar disposats a compartir les responsabilitats dels processos relacionats amb recerca. En cas contrari, es restringeix la creativitat i expressió dels i les joves (Comas, 2011).**

A diferència d'altres accions educatives relacionades amb el graffiti i l'art urbà, en aquesta R-A els i les joves van ser partícips des de la fase inicial, en la qual vam decidir prosseguir amb la R-A a Collblanc-La Torrassa, fins a l'última acció, en què van presentar la memòria audiovisual dels processos d'EC. Els i les joves van protagonitzar les accions educatives més destacades, van cooperar en assemblees i participar grups de discussió. Per tal que els processos d'EC a través del graffiti i l'art urbà esdevinguin més que una mera successió d'accions participatives, s'han de concebre com a un processos educatius oberts, orientats a crear espais no estructurats, en els quals hi hagi la possibilitat de crear noves situacions i possibilitats col·lectives (Marí, 2014). De la mateixa manera que succeeix amb les discriminacions de tipus etnocèntric o heteronormatives, impulsar processos d'EC que no siguin adultocèntrics també requereix prendre en consideració les discriminacions de tipus estructural que releguen als i les joves a sumar-se en processos que estan prèviament definits.

Per últim, la participació dels agents en la R-A no només fa referència a les accions educatives o els processos de decisió, sinó que també engloba la interpretació de les evidències. En aquesta recerca vaig oferir la possibilitat als equips tècnics d'esmenar les evidències relatives a la detecció de necessitats inicial, les de seguiment i les de l'avaluació final. Per contra, els i les joves només vaig fer-los partícips en la detecció de necessitats i en la interpretació de l'etnografia visual participativa. Com a facilitador, vaig realitzar entrevistes grupals en l'avaluació final, però amb la voluntat d'extraure'ls

coneixement en lloc de promoure la co-construcció de significats. El meu cansament en la fase final de la R-A i que hagués finalitzat els curs acadèmic són els motius que em van portar a decidir realitzar una avaluació final que segregava grups de joves i equips tècnics. Comparteixo la visió de Clark (2010) que **l'ús de mètodes participatius en recerca no comporta necessàriament que el facilitador/a canviï el rol d'investigador. Per tant, considero que la tasca del facilitador ha d'anar més enllà de facilitar el desenvolupament dels processos associats a la recerca i fer també de mitjancer entre les interpretacions tècniques i les dels grups de joves.**

6.8 L'ETNOGRAFIA VISUAL EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

A l'hora d'implementar l'etnografia visual vaig combinar el diari de camp, les entrevistes i els grups de discussió amb evidències de tipus visual, a través de les quals vam accedir a nous recursos de narració. Al finalitzar el primer cicle de la R-A havíem recollit evidències de tipus diferents:

- I) fotografies de rutes realitzades per la ciutat per part del facilitador;
- II) documentació visual realitzada pels educadors/es durant les accions educatives;
- III) cartografies visuals dels espais urbans significatius realitzades pels i les joves;
- IV) diari audiovisual dels processos d'EC realitzat pels i les joves;
- V) reflexió i reconstrucció visual dels processos d'EC per part d'un agent de tipus tècnic;
- VI) fotografies per difondre els processos d'EC en les xarxes socials; i
- VII) fotografies del facilitador per a la reflexió sobre l'ús de l'etnografia visual.

Tots aquest nivells de l'etnografia visual mostren la flexibilitat d'aquest mètode a l'hora d'afavorir la participació en la recol·lecció de les evidències, que al mateix temps connecta amb la visualitat del dia a dia de les persones participants (Latham, 2004). A més a més, tant la memòria audiovisual com la resta de evidències visuals em van permetre fer un retorn a la comunitat de la recerca en tot moment, la qual cosa va

resultar més difícil en el cas de evidències de tipus escrit (Shrum, Duque i Ynalvez, 2007). Malgrat que en aquesta recerca l'ús d'aquest mètode va ser realitzat col·lectivament, considero important remarcar que no va ser de forma col·laborativa. És a dir, la participació d'un gran nombre d'agents en la recol·lecció d'evidències no comporta que tots ho fessin de la mateixa manera.

La multiplicitat de nivells de l'etnografia visual em va permetre incorporar un gran nombre de visions i maneres de viure la recerca. Després d'haver realitzat aquesta investigació, **considero que la participació dels agents no es pot limitar a recollir evidències, sinó que també s'ha d'estendre en l'edició i el diàleg posterior sobre aquestes.** El component visual del graffiti i l'art urbà i l'ús estès de la fotografia i el vídeo entre la població jove van fer que el mètode de l'etnografia visual fos molt pertinent en aquesta recerca. Aquesta darrera qüestió ens va permetre abordar diverses qüestions de forma transversal a través de les evidències visuals, com per exemple: els biaixos de gènere en les subcultures del graffiti (figura 5.3c), el graffiti i l'art urbà com a pràctiques dialògiques inacabades en els espais urbans (figura 4.3.2a), la identificació dels i les joves amb l'art urbà (figura 5.1.2g) o les potencialitats de l'EC través del graffiti i l'art urbà (figura 5.4.3a).

Entre les diverses maneres d'emprar l'etnografia visual en aquesta recerca la que considero més transformadora és l'etnografia visual participativa. Aquesta tècnica ens va permetre cartografiar els espais urbans més significatius i les rutes dels i les joves, és a dir, la manera com la població participant es relaciona amb el seu context. A diferència dels grups de discussió en què els i les joves van valorar determinats aspectes del seu districte, les seves fotografies ofereixen la possibilitat d'imaginar-nos la seva manera de viure en aquests espais urbans, tant físicament com emocionalment (Powell, 2010). Tant l'etnografia visual participativa com la discussió posterior dels grups de joves sobre les fotografies són les evidències que més em van facilitar conèixer les seves experiències i prioritats. A més a més, **en la fase de l'etnografia visual participativa la meua relació com a facilitador amb els i les joves va ser la més horitzontal de la recerca, perquè em vaig establir un diàleg en el qual vaig considerar-les co-investigadores.** En part, aquest major protagonisme dels i les joves en aquestes accions educatives explica que les valoressin molt positivament. Per exemple, tot i que

els grups de joves i els equips tècnics m'havien mencionat els espais urbans que eren més freqüentats pels i les joves del districte, no coneixia la manera com els utilitzaven. La seva re-apropiació a través del graffiti o l'ús d'espais poc visibles dins d'espais considerats com a «públics», són coneixements que fins la realització de les pròpies fotografies havien estat ocultes (Pink, 2014). Per tant, l'ús d'aquesta tècnica ens va permetre aprofundir en qüestions que més endavant van esdevenir centrals, com per exemple: el racisme, la cerca d'autonomia o la identificació amb determinats espais urbans.

Malgrat les virtuts d'aquesta tècnica, una vegada va finalitzar la fase de detecció de necessitats la participació dels i les joves en l'etnografia visual va decaure. Quan els objectius principals de les accions educatives van deixar de ser de tipus etnogràfic, no vaig aconseguir que els i les joves compaginessin la participació en les accions educatives amb les tasques de tipus etnogràfic. Per aquest motiu, la majoria de les evidències visuals relatives a la creació col·lectiva de la intervenció visual van ser recollides per altres agents. Comparteixo amb Pink (2008) que les persones que assumim la facilitació d'aquest tipus de recerques no hem pretendre que els i les joves facin ús de tècniques de recerca visual els resulten alienes i complicades; sinó que hem d'adaptar les tècniques en funció de les pràctiques visuals que els són pròpies. En coherència amb aquest argument, considero que **la tasca etnogràfica del facilitador/a ha d'incloure conèixer el repertori de pràctiques visuals de la població participant, de manera que el dispositiu metodològic s'hi adapti i pugui ser adoptat més fàcilment per aquesta.** Per últim, vull constatar que algunes de les contribucions presentades en aquest apartat van ser incorporades pels agents de la comunitat en els processos que van impulsar posteriorment a la recerca. Com per exemple, el major ús de les cartografies visuals en processos educatius de graffiti i art urbà o l'ús de la fotografia amb joves en la detecció de necessitats.

6.9 LA TASCA DE FACILITACIÓ EN L'EC A TRAVÉS DEL GRAFFITI I L'ART URBÀ

La figura del facilitador es pot concebre de maneres diverses segons les tasques que desenvolupa (Elliott, 1990). En particular, vaig entendre la facilitació com un impuls de processos d'acció i reflexió que afavorissin la transformació educativa i, al mateix temps, enfortissin la xarxa d'agents de la comunitat. La bibliografia emprada en aquesta recerca comparteix aquest posicionament, però no exposa de forma concreta com pot ser aquesta tasca. Encara que en cada R-A el facilitador/a desenvoluparà un conjunt de tasques diferent, considero d'interès difondre els aspectes que van ser valorats més positivament del facilitador durant l'avaluació:

- I) presentar de forma clara el plantejament de la recerca a tots els agents participants;
- II) vehicular la recerca, des de l'inici, a través d'espais de coordinació existents;
- III) afavorir que cadascun dels agents pugui participar de maneres diferents;
- IV) preveure temps suficient per desenvolupar cadascuna de les fases del pla d'acció acordat;
- V) respectar els ritmes dels agents involucrats;
- VI) fomentar la suma de línies d'acció educativa per evitar el solapament d'accions dels diversos agents participants; i
- VII) fer de contacte entre els agents de la comunitat.

Coincideixo amb Pereda, Prada i Actis (2003) que dos aspectes fonamentals en la implementació de dispositius metodològics participatius són la presa en consideració de tot allò prèviament existent en la comunitat –agents, accions realitzades, estat de les relacions, recursos, organització educativa, processos educatius vigents, etc.– i fer un retorn a la comunitat dels avenços realitzats durant la recerca. Per altra banda, **per tal que els processos d'EC es basin en la horitzontalitat, la coresponsabilitat i l'interès comú (Civís i Longás, 2015), els agents han de poder disposar de temps per dedicar a teixir xarxa amb la comunitat i ser inclosos en els processos comunitaris.** En coherència, una de les tasques més ben valorades de la facilitació per part dels agents

de tipus tècnic durant l'avaluació va ser fer de nexa entre els agents participants. Aquesta qüestió no només té a veure amb el component participatiu del dispositiu metodològic, sinó també amb l'EC, la qual comporta un volum elevat de coordinació. En el moment que vam desenvolupar la recerca, alguns agents no disposaven d'hores suficients per dedicar al processos d'EC, altres encara no havien incorporat el treball en xarxa en el seu funcionament i d'altres habitualment estaven exclosos dels processos de presa de decisions. Per exemple, a vegades es produïa un treball en xarxa «informal» entre agents que es trobaven en la mateixa l'entitat o que aprofitaven altres reunions per tractar temes dels processos d'EC, cosa que dificultava que tots tinguessin la mateixa informació. Davant d'aquesta situació, la tasca de facilitador «frontissa» va consistir a fer reunions periòdiques, correus electrònics i trucades per tal que cap agent –especialment els grups de joves– deixés de ser part d'aquests processos per no disposar de la informació.

Finalment, la facilitació de processos que conceben la participació com a estratègia de recerca comporta combinar el rol d'etnògraf, educador i agent social (Lozano, 2007). Durant el transcurs d'aquests processos allò que es requereix del facilitador va canviant, motiu pel qual el pes de cadascun dels rols que adopta el facilitador també varia. Inicialment, en aquesta recerca vaig mantenir un equilibri en l'adopció d'aquests rols, però en la fase final vaig emfasitzar més el d'agent social; quan una part reduïda dels agents em van atribuir més responsabilitat en els processos de presa de decisions. Aquest desequilibri em va portar a posar menys atenció en el rol d'etnògraf, la qual cosa em va dificultar atendre les veus de la resta d'agents com a co-autors dels processos de construcció de coneixement. Per aquest motiu, considero important que no hi hagi desequilibris excessius en l'adopció dels rols d'etnògraf, educador i agent social per part del facilitador.

6.10 FUTURES LÍNIES DE RECERCA

Les contribucions i limitacions exposades en els apartats anteriors em permeten identificar futures línies de recerca específiques relacionades amb l'àmbit de la recerca, l'objecte d'estudi i els subjectes participants. Entre les línies que considero més destacades, incloc:

- Definir estratègies per aconseguir que el lideratge col·laboratiu dels processos d'EC no sigui assumit únicament pels equips tècnics de les comunitats, sinó pels agents ciutadans que les conformen.
- Promoure processos oberts d'EC a través del graffiti i l'art urbà que abordin la complexitat dels processos creatius, sense que la cerca de consensos comporti la eliminació de la seva pluralitat.
- Analitzar les normes, estructures i rols del moviment de l'art urbà des d'una perspectiva de gènere i no etnocèntrica; així com examinar l'existència de canvis en aquests aspectes en les subcultures del graffiti.
- Definir estratègies per evitar que els processos educatius a través del graffiti i l'art urbà esdevinguin una manera de cooptar determinades accions considerades com a «problemàtiques» i transformar-les en activitats «normalitzades».
- Aprofundir en la identificació de les barreres específiques que incideixen negativament en la participació activa de les persones en els processos comunitaris que es promouen en espais urbans oberts.
- Explorar les potencialitats educatives de fomentar processos d'EC a través del graffiti i l'art urbà centrats a promoure espais no monitoritzats amb joves, fora de les serveis i entitats prestadores de serveis de la comunitat.
- Identificar les contribucions específiques dels processos d'EC a través del graffiti i l'art urbà en l'apoderament juvenil –participació, benestar, lideratge, autonomia i desenvolupament d'estratègies per combatre l'adultocentrisme.
- Explorar formes i propostes per prolongar els processos de R-A durant més d'un cicle d'acció i reflexió, especialment en relació als processos de

construcció de coneixement que acompanyen els processos socials endegats en el marc de la recerca.

- Identificar estratègies per tal que l'ús de l'etnografia visual participativa s'estengui durant totes les fases de la recerca, de manera que la població esdevingui co-investigadora també en les tasques d'interpretació i edició.

A tall de recapitulació, les contribucions teòriques i metodològiques presentades en aquest capítol aporten evidències de les potencialitats educatives que comporta que els i les joves exerceixin el seus drets de transformar creativament les ciutats on viuen, a través de complexos processos de construcció col·lectiva, basats en el foment de la inclusió dels diversos agents de les comunitats.

CONTRIBUTIONS, LIMITATIONS AND FUTURE AVENUES OF RESEARCH IN COMMUNITY EDUCATION THROUGH GRAFFITI AND STREET ART - TRANSLATION INTO ENGLISH

Below, I present information through which I shall highlight the contributions and main results of the research. Some parts of the chapter are analytical and have to do with confirming or refuting the research hypotheses as a conclusion. However, others are statements which synthesise the theoretical and methodological advances that I believe are the most important. I have not envisioned this information in terms of causality but instead as a coherent body of evidence which mutually influences each other and allows me to construct knowledge which can be extrapolated to other educational processes that share conditions with this research. The content of this chapter was the outcome of a collective reflection process in which I include the views of the different stakeholders participating in the research. One of the characteristic features of this research is the combination of areas that have been scarcely researched before, such as community education (CE), young people, graffiti and street art, or the combination of action research (AR) and visual ethnography. This helps make the contributions I present transformative while simultaneously

exploratory. In this chapter, I include the contributions related to these areas while I also sketch out the limitations.

Specifically, the general idea of this research started with the hypothesis that CE processes which centre on graffiti and street art may become part of what Palacios (2009) calls «community art» and what Latorre (2008) defines as «community muralism». Based on this idea, the first three sections of the chapter examine the contributions of this kind of CE process when it is focused on youths: fostering identification with the region, promoting youth empowerment and fostering creativity through visual and artistic expression. In addition to the contributions to the general idea that guided the research, in this chapter I also compile a set of contributions related to the specific hypotheses: promoting networking, peaceful intercultural coexistence and non-hegemonic identities and genders. In addition to the contributions associated with the hypotheses, the research also fosters a series of methodological educational transformations that still exist in the community today. The combination of AR methods and ethnography allowed educational processes to be promoted that connected with the lives of the youths. In the last sections of this chapter, I include the most prominent aspects of the implementation of this mixed methodological device, and in particular the facilitation work during the research. Finally, in the last section of the chapter I point to future avenues of research in the sphere of CE through graffiti and street art.

6.11 COLLECTIVE IDENTIFICATION WITH THE REGION IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

First of all, CE through graffiti and street art helps increase the youths' identification with the region. Both graffiti and street art are the outcome of an interaction between the authors and the settings where they are made, and they may even seek to forge a dialogue with the community. As Augé (1992) asserts, «places» have implications in the construction of identities and in appropriation processes. Thus, visual interventions, even unauthorised ones, are part of the processes through which

communities and their identities shape the city (Keith, 2005). In line with these contributions, in the participative visual ethnography, the youths showed that graffiti is an element which is present in many of the urban spaces that they identified as significant. As the youths explained, when they use part of these spaces they seek to distance themselves from adult eyes. Not only do the youths identify with graffiti and street art for cultural reasons, such as in the case of the wall in the Torrassa underground stop, but it is also used as a form of re-appropriation. That is, they generate new experiences that construct possible new territories (López, 2015) through urban subcultures (Borden, 2001). Far from trying to institutionalise the independent urban interventions that the youths make, the CE processes allow objectives to be achieved that graffiti and street art do not necessarily seek, such as spreading the virtues of the identification and re-appropriation to other stakeholders within the community. For example, several stakeholders participating in the AR positively rated the visual intervention that the youths rendered as part of the research and disseminated it on the social media. Even though the visual interventions may be temporary, if the actions are done in open urban spaces they may remain visible for a long period of time and infuse a sense of belonging. These issues entail educational potentiality if we consider the fact that the existence of certain patterns of mutual bonds and a geography that incorporates meanings of belonging are two of the cornerstones of CE (Essomba & Leiva, 2015). Furthermore, just like with community muralism, the identification with certain urban spaces may be accompanied by a sense of responsibility towards those spaces (Latorre, 2008).

As Lowe (2000) claims, processes of CE through the arts strengthen collective identities, since they encourage people to have elements that they share with others. Both the youths' identification with graffiti and street art and the community stakeholders' identification with the intervention made as part of the AR have a significant collective potential in urban settings that are increasingly characterised by fragmentation and individualism (Llena & Úcar, 2006). However, greater identification with urban spaces where the interventions are rendered does not necessarily mean that there is greater identification with the community, nor does it mean that we can in any way talk about a «community identity». This latter concept was introduced by

some of educators in the definition of the objectives of the action plan agreed to during the AR, but in the final evaluation all the technical stakeholders claimed that there was not enough evidence to confirm advances in this direction. In some of the actions undertaken prior to the AR, the goal had been to promote a single community identity that could represent the district, but this abstract approach ignored the particular identities of the participants, mythologised the community and tended to simplify the plurality. In consequence, **I believe that it is important to envision communities as subjects and networks of stakeholders from given territories, but not as entities with homogeneous identities. Community stakeholders' stronger identification with CE processes through graffiti and street art offers the possibility of exploring – from the perspective of complexity – the existence of shared elements in the identities of the people who comprise the communities.**

6.12 CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART AS A STRATEGY FOR YOUTH EMPOWERMENT

Secondly, CE through graffiti and street art means promoting youth empowerment because the youths are involved in the decision-making processes on the design, planning and implementation of actions, in which they play an active role (Úcar et al., 2016). Specifically, empowerment is achieved through two different avenues: fostering actions which are framed within claims to the right to the city, and the protagonism of youths as stakeholders in community processes. On the one hand, graffiti and street art are as political as the spaces they occupy (Wacławek, 2011). They are actions that erase the boundary between the private and public uses of urban spaces, which encourage youths to play an active role in their transformation and reveal other ways of experiencing them (Young, 2014). Graffiti and street art are enmeshed in what Iveson (2010) calls «wars on graffiti», which seek to ban any unauthorised intervention and to institutionalise and co-op the actions of their authors.

Much of the evidence gathered shows the difficulties we encountered when trying to secure authorisation to conduct the artistic intervention and the conflict that this

sparked among the participating stakeholders. Beyond the important debate on whether or not the visual interventions are authorised, these questions should be framed within the citizenry's right to articulate democratic processes to respond to the dominant political, social and cultural order (Menor, 2015). Thus, promoting educational actions that reduce graffiti and street art to visual practices limited to the use of spray paint, illegible letters or templates entails rendering them folkloric. **We must cease viewing graffiti and street art as entertainment and start highlighting the possibility of forging relationships and bonds with the community. Detaching education through graffiti and street art from claims to the right to the city means avoiding dissent, the educational potential of a critical consciousness and the construction of alternatives.** That is, it means undermining the political and transformative dimensions of youth empowerment. Specifically, within the framework of the research, we promoted processes of empowerment of the youths in terms of their participation and the learning processes of this participation by:

- fostering spaces of dialogue among groups of youths to critically reflect on the community's needs;
- getting the youths to participate in collecting evidence of the research;
- driving assembly-based decision-making processes with the youths at the core on key aspects of the visual intervention, such as location or theme;
- promoting unmonitored spaces to foster the youths' autonomy in the use of graffiti and street art techniques; and
- fostering participative actions in open urban spaces in order to spotlight the prominent role of these youths and include other youths from the communities.

These contributions were accompanied by an attempt to include the youths in all the phases of the processes related to the research, such as by setting up a steering youth group. Nonetheless, the evidence collected clearly revealed that the youths were not used to being considered active citizens in participative processes, beyond giving them a dependent role (Comas, 2010). In the networking, certain operating dynamics, such as meeting times, communication channels and spreading the word about the events,

did not help the youths become part of some decision-making processes. Thus, at certain points in the AR, some stakeholders – the author included – did not consider the youths as full stakeholders, such that we undervalued their participation. On the other hand, when we did promote making the youths the stakeholders driving the CE processes, we questioned these adult-centric biases because the youths ceased being in a state of «passive stand-by» (Comas, 2011). This is coherent with the contributions that advocate greater youth participation in educational, cultural and political processes (Agudo & Albornà, 2011; Zegrí, 2014; Comas, 2015; Ortega, Lazcano & Manuel, 2015) and with the claims expressed by the youths to have a greater voice in educational actions.

It is important that they take us into account because we're really the ones in charge of this. [...] In this sense, they should take us into account, what we think, what we believe, what we feel when we do this because it's pretty important, I think (Daniel Velo –youth from La Claqueta– audiovisual report, annexe II).

In short, CE with youths through graffiti and street art offers the possibility that a group that is usually immersed in relationships of dependence can take on the leading role in processes that seek to be transformative. Despite the limitations posed by the critical incidents discussed in the previous chapter (see section 5.4), both the youth participation in educational processes after the first cycle of the AR (see sub-section 5.5.3) and the youths' positive ratings of the processes associated with the research evince the positive contributions in relation to fostering youth empowerment.

6.13 CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART AS A SOURCE OF CREATIVITY

The third contribution which I identify in this kind of CE process is related to fostering creativity through visual and artistic expression. Initially, I grounded the research on CE instead of education through the arts. I took this decision based on the literature that analyses graffiti subcultures through the lens of critical education (Christen, 2003; Harris, 2006; Lee, 2006; Akom, 2009; Avramidis & Drakopoulou, 2012). As a researcher, I assumed that the research would take place in education through the arts, but I

allowed specific hypotheses related to the «artistic» realm to be included. Therefore, I failed to exhaustively monitor of the possible artistic lessons that the youths could learn within the AR. In the final evaluation, the participating youths valued the educational actions involving drawing and painting more positively than the other ones – video, photography, radio, theatre, etc. If we consider that drawing is one of the means of visual production used the least by youths, far behind photography or video (Marcellán-Barace, Calvelhe, Aguirre, & Arriaga, 2013), I believe that it is important that the youths found the mural to be the most memorable educational activity. There was even a set of youths who told me that they did not like drawing, but that the educational actions they valued the most were those in which they were able to design the visual intervention collaboratively.

According to the individuals interviewed as part of the research, educational actions that use spray paint often arouse a kind of curiosity in youths because of the transgression associated with this technique. Macdonald (2001) even refers symbolically to spray paints and markers as «assault weapons» when they are used to face off with other graffiti writers on walls instead of painting. Despite this initial predisposition among the youths, not all educational actions on graffiti and street art manage to foster creativity or are rated positively. In the discussion groups held at the beginning of the AR, the youths were highly critical of related actions done previously because they had had a very slim margin of creativity. To the contrary, **when we promoted different forms of visual and artistic expression beyond the domain of spray paint, we connected the youths' initial curiosity with a broader repertoire of visual and artistic languages.** This is captured in the comment below from one of the young participants:

I had never participated in anything related to graffiti but when I made the mural in Plaza Guernica it was amazing. The colours... the way you taught me how to use them. [...] It's almost like something physical overcomes you and you just say, «wow». It's surprising. The colours, the brushes, the spray paints... and you make this amazing art (Juan Luis, youth from L'Espace Jove la Claqueta, Audiovisual Report).

6.14 PROMOTING NETWORKING IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

In terms of strengthening the network of community stakeholders, including the youth groups, the sociograms used in the evaluation enable me to confirm that the relationships among the participating stakeholders improved both quantitatively and qualitatively during the AR. In particular, this improvement was concentrated in the stakeholders that worked on a task related to graffiti and street art, the youths on the technical teams promoting the CE processes. The most noteworthy changes identified by the technical teams included:

- the strengthening of the relationships with community stakeholders who carried out a cultural task in the sphere of urban subcultures;
- the addition of avenues of educational action among the youth groups; and
- the establishment of relationships with youths from the community interested in graffiti and street art who were previously seldom associated with the services or participating entities.

These contributions explain why the following academic year the cooperation to promote educational processes through graffiti and street art remained in place, and in some cases community stakeholders who had not previously participated joined in. As a result, the coherence and efficiency of the educational actions increased. Yet the positive changes in the relationships among the participating stakeholders also came with conflicts. In this research, the evaluation, specifically the use of the sociogram in a discussion group, enabled me to air some of the conflicts which arose during the CE processes. In order to ensure that the conflicts did not end up weakening the relationships among the stakeholders, I believe that it is more favourable to deal with them based on the complexity of divergent interests in the community, and especially to include all the stakeholders involved in the processes. This latter issue enables us to state that **CE goes beyond networking; it is not merely a technical issue of educational organisation but instead has a political dimension that has to be shared.** I concur with Torres (2002) that if CE processes cease to promote collective subjects with a social and cultural meaning, they may be limited to the formal plane of the political communities bereft of content.

6.15 PEACEFUL INTERCULTURAL COEXISTENCE IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET

ART

Another specific hypothesis held that CE processes in multicultural contexts contribute to peaceful intercultural coexistence. This hypothesis was not fulfilled because CE in a multicultural context does not immediately turn the educational processes into intercultural processes. That is, this specific hypothesis confused the recognition of cultural diversity with the existence of peaceful intercultural coexistence (Giménez, 2003). Therefore, educational processes can occur in which a large number of community stakeholders participate without there being any greater insight into their own culture and the other culture or deeper mutual respect. In the AR, the decision to make a visual intervention on racism was a request expressed by the youths in the discussion groups held in the initial phase during the needs analysis. According to the youths, the lack of peaceful intercultural coexistence is one of the main problems of Collblanc–La Torrassa, an issue that is somehow also reflected in the municipal barometer (Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat, 2016b).

At the time the educational actions to design the visual intervention to respond to racism experienced by the youths on a daily basis were promoted, the mentors worked on the basis of «agreements» that had been scarcely debated and depoliticised consensuses (Sánchez de Serdio, 2008). We prioritised celebrating the positive aspects and glorifying the morally correct values of cultural diversity instead of further exploring the stereotypes, prejudice and discrimination experienced by the youths. In order to avoid this, **CE processes have to view racism as a system of structural domination to ensure that it does not reproduce the hegemonic mono-cultural, ethnocentric models (Aguilar & Buraschi, 2012) but instead fosters multidirectional processes and dynamics of mutual adjustment.** Furthermore, different stakeholders stressed the contribution of CE through graffiti and street art to connect the implementation of the visual intervention with the youths' experiences of racism, while at the same time shedding light on a problematic urban space that the community experiences every day.

6.16 NON-HEGEMONIC IDENTITIES AND GENDERS IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

According to the initial specific hypotheses, CE through graffiti and street art contributes to promoting identities that run counter to the hegemonic masculinities. This hypothesis was based on a burgeoning awareness of the gender biases that exist in graffiti subcultures (Carrington, 1989; Lachmann, 1989; Macdonald, 2001; Waclawek, 2011; Lombard, 2013; Adeline, n.d.), and the literature that suggests signs of change in street art (Ganz, 2006; Macdonald, 2006; Recinos, 2015). Although we strove to ensure that during the processes, graffiti writers and street artists also participated, and that young females did as much as males, it did not turn out this way. Graffiti and street art still happen in urban spaces that are subordinated to male symbolic power (Muxí et al., 2011; Baylina, Ortiz, & Prats, 2012), which has consequences on gender, the visibility of the sexualised body and the expression of sexuality (Rodó-de-Zárate, 2013). As happened in the reproduction of the hegemonic ethnocentrism, the CE processes did not immediately lower the structural gender biases, meaning that a set of specific actions to reverse them must be developed to achieve this. **The CE processes became more gender-inclusive when we implemented the following measures: fostering actions based on collaborative dynamics, using a variety of visual and artistic techniques and languages, and incorporating female referents from graffiti and street art into the promotion of the educational actions.** In this research, I found that when we produced educational actions that followed the traditional format of exhibitions of the graffiti subcultures, in which masculinised dynamics prevailed (Macdonald, 2001), the young women participated less and had more difficulties finding their place because the male youths who identified with the hegemonic masculinities took the limelight. In consequence, the evidence we collected points to the persistence of internal, structural gender biases in CE through graffiti and street art when measures are not adopted to counter them. Not only is the goal to encourage women to participate in the educational actions on urban cultures, but the way these actions are promoted must also be changed in order to avoid reproducing biases that discriminate against anyone who does not identify with the hegemonic masculinity.

6.17 AR IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

The AR method allowed me to semi-structure the research in certain phases, roles and spirals of community participation, while the visual ethnography method provided much of the content. In terms of AR, the contributions are related to two spheres: how we articulated the research cycle with the community, and my relationship as a facilitator with the groups of youths. The AR consists in a series of planning, action, observation and reflection cycles (Lewin, 1946; Stenhouse, 1987; Kemmis, 1985; Elliott, 1990) which do not necessarily take place in a sequential fashion (McNiff, 1988). In this AR, I only conducted one cycle of AR in order to foster the transformation among male and female youths – in terms of awareness, empowerment and networking. In order to accomplish this, I decided that the driving stakeholders had to be technical teams around the region because they were the people who have bonds with the youths, knowledge of the community, infrastructures to promote educational actions and time in their workday to promote CE processes.

We articulated this first cycle of AR through spirals of community participation which followed the sequence of the following stakeholders: driving technical stakeholders, youths, the other participating technical stakeholders and other stakeholders who had initially not been included. The sequences of participation managed to include a large number of stakeholders who strengthened the AR through their participation. The sequence also determined the influence of each of the stakeholders on the CE processes, since the people who intervened earlier had more power to influence the decision-making than those who joined it later. With the definition of this scheme, I understood that the educational transformation of the CE processes would be spearheaded by the technical teams, whose educational action sought to promote transformative consequences with the youths. Through this approach, we managed to merge theory and action, and the AR was able to be grounded upon the complex reality of the community and on the needs identified by the youths. Contrary to what I had initially planned, the major transformation did not take place in the groups of youths but in the participating technical teams. That is, the transformation did not take

place «through the technical team» but instead it transformed how these technical teams promote CE through graffiti and street art with youths.

During the next academic year, the participating technical stakeholders accepted the general hypothesis of the research and promoted educational actions and processes related to it. In some cases, these stakeholders reproduced educational actions which we had done as part of the AR. Among others, they completed processes that we had interrupted during the research. They even continued to promote the transformation in the sphere of education through graffiti and street art, such as by spearheading actions related to formal educational settings or by incorporating graffiti and street art as actions to foster participation in community processes. I believe that it is important to clarify that this research does not seek to be prescriptive in terms of how to foster CE processes, because they can also be carried out directly through the participating subjects. However, **when CE is promoted by the technical teams, these teams must have practical knowledge on the action hypotheses, so the transformation can also benefit the stakeholders that are not driving it.** The set of educational actions and processes after the first cycle of AR shows that this kind of process can become sustainable without the need for the participation of the stakeholder that initially facilitated it; at the same time, this evidence reveals the challenge of sustaining the effort to systematically construct knowledge associated with these processes.

Another of the specific aspects of the AR which I evaluated was my relationship – as a facilitator – with the groups of youths. I geared the research towards emancipative AR (Carr & Kemmis, 1988), in which the facilitator has cooperative relationships with the population participating in the CE processes. However, there were few phases in the research in which the youths had equal responsibilities as the other stakeholders. As a facilitator, I promoted the development of an action plan which at times was somewhat inflexible. The desire to achieve predetermined results made it difficult to cope with new situations that arose in this main focus. As asserted from critical and feminist epistemologies (Biglia, 2007; Blazquez, 2012; Pérez, 2014), I also had my own particular interests, such as that the youths would paint a mural in a meaningful urban space. In consequence, this systematic development of the action plan proved to be a damper on the spontaneity of the research (McNiff, 2002). In the evaluation phase,

some of the stakeholders stated that the groups of youths had not participated enough in certain actions and blamed them for this. Contrary to these blaming-the-victim arguments, which blame the people who do not participate and assume they are displaying a lack of fit or effort, I believe that the structural elements that negatively influence participation should be taken into account in order to make the processes more inclusive. In consequence, **in order to make AR truly emancipating for all the stakeholders – including the facilitator – they have to be willing to share the responsibilities for the processes related to research. Otherwise, the creativity and expression of the youths will be restricted (Comas, 2011).**

Unlike other educational actions related to graffiti and street art, in this AR the youths participated from the very beginning phase, when we decided to proceed with the AR in Collblanc-La Torrassa, to the last action, when they presented the audiovisual report of the CE processes. The youths played a key role in the most important educational actions, cooperated in assemblies and participated in discussion groups. In order for CE processes through graffiti and street art to become more than just a succession of participative actions, they must be envisioned as open educational processes geared at creating unstructured spaces which leave open the possibility of creating new situations and collective possibilities (Marí, 2014). Just as in ethnocentric or heteronormative discrimination, spearheading CE processes that are not adult-centric also requires taking into consideration the structural discrimination which condemns youths to joining processes that have previously been defined.

Finally, the stakeholders' participation in the AR not only refers to educational actions or decision-making processes but also encompasses the interpretation of the evidence. In this research, I offered the technical teams the possibility of emending the evidence related to detecting the initial needs, follow-up and the final evaluation. In contrast, I only had the youths participate in detecting needs and interpreting the participative visual ethnography. As a facilitator, I held group interviews in the final evaluation, but with the goal of extracting knowledge from them instead of promoting the co-construction of meaning. My exhaustion in the final phase of the AR, and the fact that the academic year had ended, were the reasons spurring me to undertake a final evaluation which separated the groups of youths and the technical teams. I share

Clark's vision (2010) that **the use of participative methodologies in research does not necessarily mean that the facilitator changes the role of researcher. Therefore, I believe that the job of the facilitator should go beyond facilitating the implementation of the processes associated with the research and instead should also serve as a mediator between the technical interpretations and the interpretations of the groups of youths.**

6.18 VISUAL ETHNOGRAPHY IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

When implementing the visual ethnography, I combined a field diary, interviews and discussion groups with visual evidence through which we accessed new narrative resources. At the end of the first cycle of AR, we had gathered different kinds of evidence:

- I) photographs of routes around the city taken by the facilitator;
- II) visual documentation made by the educators during the education actions;
- III) visual maps of the meaningful urban spaces made by the youths;
- IV) audiovisual diary of the CE processes made by the youths;
- V) reflection and visual reconstruction of the CE processes by a technical stakeholder;
- VI) photographs to disseminate the CE processes on the social media; and
- VII) photographs of the facilitator for the reflection on the use of the visual ethnography.

All of these levels of visual ethnography show the flexibility of this method when fostering participation in collecting evidence, which at the same time connects with the visibility of the day-to-day lives of the participants (Latham, 2004). Furthermore, both the audiovisual report and the other visual evidence allowed me to give back to the community from the research at all times, which is more difficult when written evidence is used (Shrum, Duque & Ynalvez, 2007). Even though this method was used collectively in this study, I believe it is important to note that it was not collaborative.

That is, the participation of a large number of stakeholders in gathering evidence did not mean that they all did so in the same way.

The multiplicity of levels of visual ethnography allowed me to incorporate a large number of visions and ways of experiencing the research. After having conducted this study, **I believe that the stakeholders' participation cannot be limited to gathering evidence but should instead extend to the publishing and subsequent dialogue on this evidence.** The visual component of the graffiti and street art and the widespread use of photography and video among youths meant that the visual ethnography method was quite relevant in this research. This latter issue enables us to address different questions in a cross-cutting fashion through visual evidence, including gender biases in graffiti subcultures (figure 5.3c), graffiti and street art as unfinished dialogic practices in urban spaces (figure 4.3.2a), the youths' identification with street art (figure 5.1.2g) and the potentialities of CE through graffiti and street art (figure 5.4.3a).

Among the many ways visual ethnography was used in this research, the one I consider the most transformative is participative visual ethnography. This technique enabled us to map the most meaningful urban spaces and the routes taken by the youths, that is, the way the participating population interacts with its context. Unlike the discussion groups, in which the youths rated certain aspects of their district, their photographs offer the possibility of imagining the way they live in these urban spaces, both physically and emotionally (Powell, 2010). Both the participative visual ethnography and the subsequent discussion with the groups of youths on the photographs are the evidence that most enabled me to grasp their experiences and priorities. Furthermore, **in the participative visual ethnography phase, my relationship with the youths as a facilitator became the most horizontal in the entire research, because I forged a dialogue in which I considered them co-researchers.** This more prominent role of the youths in these educational actions partly explains why they rated them so positively. For example, even though this group of youths and the technical teams had mentioned to me the urban spaces that were the most often frequented by the youths of the district, I did not know how they used them. Their re-appropriation through graffiti and the use of largely invisible spaces within spaces regarded as «public» is information had been hidden until they took their own photographs (Pink, 2014). Therefore, the

use of this technique enabled us to further explore issues that would later become core, such as racism, the quest for independence and identification with certain urban spaces.

Despite the benefits of this technique, once the phase of needs analysis was completed, the youths' participation in the visual ethnography waned. When ethnography ceased being the main objective of the educational actions, I could not get the youths to combine their participation in the educational actions with the ethnographic tasks. For this reason, the majority of the visual evidence on the collective creation of the visual intervention was gathered by other stakeholders. I share with Pink (2008) the belief that the people who facilitate this kind of research should not aim for the youths to accept visual research techniques that are alien to them or complicated; instead, we should adapt the techniques to their own visual practices. In coherence with this argument, I believe that the **ethnographic job of the facilitator should include learning about the participating population's repertoire of visual practices, so that the methodological device is adapted to it and can more easily be adopted by this population.** Finally, I wanted to note that some of the contributions presented in this section were incorporated by the community stakeholders into the processes that they spearheaded after the research, including a greater use of the visual maps in educational processes through graffiti or street art or the use of photography with youths to detect their needs.

6.19 THE ROLE OF THE FACILITATOR IN CE THROUGH GRAFFITI AND STREET ART

The role of the facilitator can be envisioned in different ways depending on the jobs they perform (Elliott, 1990). In particular, I viewed facilitation as an impetus to the action and reflection processes that could foster educational transformation, while at the same time strengthening the network of community stakeholders. The literature drawn from in this research shares this position but does not specifically outline what this job should be like. Even though in each AR the facilitator will perform a different

set of jobs, I believe that it is worthwhile to outline the aspects of the facilitator job which were the most positively rated in the evaluation:

- I) clearly presenting the research approach to all the participating stakeholders;
- II) conducting the research from the start through the existing coordination spaces;
- III) encouraging each of the stakeholders to participate in different ways;
- IV) planning enough time to conduct each of the phases of the action plan agreed to;
- V) respecting the paces of the stakeholders involved;
- VI) fostering the addition of educational avenues of action to avoid an overlap of the actions of the different participating stakeholders; and
- VII) serving as a liaison among the community stakeholders.

I concur with Pereda, Prada and Actis (2003) that two essential aspects in the implementation of participative methodological devices are considering everything that already exists in the community – stakeholders, actions performed, the state of relations, resources, educational organisation, educational processes underway, etc. – and giving the advances made during the research back to the community. On the other hand, **in order for CE processes to be based on horizontality, co-responsibility and shared interest (Civís & Longás, 2015), the stakeholders have to have enough time to spend on weaving a web with the community and being included in community processes.** Likewise, one of the facilitation tasks that was the most highly rated by the technical stakeholders during the evaluation was serving as a liaison among the participating stakeholders. This issue is related not only with the participative component of the methodological device but also with CE, which requires a high degree of coordination. At the time we undertook the research, some stakeholders did not have enough time to spend on CE processes, others had not yet joined the networking operations and yet others were regularly excluded from the decision-making processes. For example, sometimes there was «informal» networking among stakeholders who were at the same entity, or who took advantage of other

gatherings to discuss issues in the CE processes, which made it difficult for all of them to have the same information. In light of this situation, the role of the «liaison» facilitator consisted in holding period meetings, sending emails and phoning in order to ensure that no stakeholder – especially the groups of youths – was excluded from processes because they did not have information.

Finally, the facilitation of processes that view participation as a research strategy means combining the role of ethnographer, educator and social stakeholder (Lozano, 2007). During the course of these processes, what is required of the facilitator keeps changing, so the importance of each of the roles adopted by the facilitator also changes. Initially in this research, I maintained a balance between the adoption of these roles, but in the final phase I stressed the role of social stakeholder more when a small number of the stakeholders assigned me more responsibility in the decision-making processes. This imbalance led me to pay less attention to the role of ethnographer, which made it difficult for me to hear the voices of the other stakeholders as the co-authors of the knowledge-construction processes. For this reason, I believe it is important for there not to be excessive imbalances in the facilitator's adoption of the roles of ethnographer, educator and social stakeholder.

6.20 FUTURE AVENUES OF RESEARCH

The contributions and limitations outlined in the previous sections enable me to identify specific future avenues of research related to the scope of the research, the target of the study and the participating subjects. The avenues I consider the most important are:

- To define strategies to ensure that the collaborative leadership of CE processes is not solely taken on by the technical teams of the communities but instead by the citizen stakeholders comprising these communities.
- To promote open CE processes through graffiti and street art that address the complexity of creative processes without the quest for consensus entailing the elimination of their plurality.

- To analyse the norms, structures and roles in the street art movement from a non-ethnocentric and gender perspective, as well as to examine the existence of changes in these aspects of the graffiti subcultures.
- To define strategies to prevent educational processes through graffiti and street art from becoming a way to co-opt certain actions regarded as «problematic» and transform them into «normalised» activities.
- To further identify the specific barriers that negatively affect individuals' active participation in community processes promoted in open urban spaces.
- To explore the educational potentialities of fostering CE processes through graffiti and street art focused on promoting unmonitored spaces with youths beyond the services and entities that provide services to the community.
- To identify the specific contributions of CE processes through graffiti and street art to youth empowerment – participation, wellbeing, leadership, autonomy and the development of strategies to combat adult-centrism.
- To explore ways and proposals to extend AR processes beyond just one action and reflection cycle, especially in relation to the knowledge-construction processes that accompany social processes undertaken within the framework of research.
- To identify strategies to ensure that the use of participative visual ethnography extends to all the phases of the research so the population becomes co-researchers in the interpretation and publication tasks as well.

To recapitulate, the theoretical and methodological contributions presented in this chapter provide evidence of the educational potentialities that lead youths to exercise their rights to creatively transform the cities where they live through complex processes of collective construction based on fostering the inclusion of diverse stakeholders from the communities.

7. EPÍLEG: APRENENTATGES D'AQUESTA RECERCA

Durant la recerca vaig aprendre moltes coses, tant personalment com professionalment. Una part d'aquests aprenentatges que exposo tot seguit, tenen certa relació amb les evidències, però d'altres són intuïcions no necessàriament fonamentades o reflexions d'altres persones amb les quals vaig compartir aquest trajecte.

Arran de la recerca vaig esdevenir més conscient que la darrera crisi econòmica, política i social segueix agreujant les desigualtats en determinats barris de les ciutats, cosa que fa que avui dia les entitats promoguin processos educatius en contextos de recursos escassos i d'una precarietat galopant. Davant les necessitats creixents de les comunitats, les entitats agonitzen per aconseguir recursos per poder dur a terme la seva tasca educativa. Aquestes condicions comporten un deteriorament important de les condicions laborals dels treballadors/es d'aquestes entitats i sovint va acompanyat de la cerca de treball sense remuneració, en forma de voluntariat o pràctiques. Aquest empobriment de les entitats acaba corcant la seva tasca perquè els processos educatius no se sostenen en el temps i moltes vegades no disposen dels recursos suficients. En alguns casos, la manca de finançament públic afavoreix que aquestes entitats adoptin estratègies empresarials de gestió i captació de recursos que poden relegar els objectius educatius en un segon terme. Aquesta situació resulta una barrera important per promoure l'EC, perquè aquests processos demanen coordinació i dedicar temps suficient per incloure al major nombre d'agents de les comunitats.

Tal com entenc l'EC, aquests processos requereixen de la participació de diversos tipus d'agents, des dels equips tècnics fins a la ciutadana. Part d'aquests agents impulsen processos educatius per al foment de l'«apoderament» i la «participació», però també resulta necessari que els processos tinguin els objectius de fomentar l'auto-gestió i reduir a dependència de la ciutadania. A més a més, la recerca em va permetre constatar el potencial transformador dels processos d'EC, ja que involucren un gran entramat d'agents de les comunitats. Per tal que la transformació d'aquests processos no es vegi limitada pels interessos particulars de cadascun dels agents, els processos

d'EC han d'abordar horitzontalment i obertament les diferències d'interessos que existeixen en les comunitats.

A banda d'aquesta qüestió, vaig aprendre que els processos creatius col·lectius no tenen dreceres. La «participació» pot esdevenir contraproduent quan serveix per legitimar relacions de poder asimètriques i s'utilitza com a mera validació consultiva. També pot esdevenir un terme buit quan és concebuda des d'una visió liberal, merament individual, aliena als biaixos que existeixen en relació a múltiples factors –classe, capacitat funcional, edat, identitat de gènere, orientació sexual o origen. Els processos «participatius» han d'interrogar-se en tot moment sobre les diverses barreres invisibles que fan que la població no vulgui o pugui ser-ne part activa, en lloc de limitar-se a adoptar actituds celebratòries. Fomentar aquest tipus de processos sense apriorismes ni paternalismes comporta conèixer allò que és propi dels i les protagonistes pel que fa a: llenguatges que utilitzen, maneres de relacionar-se, necessitats que manifesten, formes de participar, etc..

D'acord amb això, vaig constatar que l'EC a través del graffiti i l'art urbà no és una eina que permet «solucionar» determinats aspectes considerats com a «problemàtics», tal com assumia al principi de la recerca. Per exemple, els conflictes entre agents o les desigualtats estructurals no es resolen només amb una proposta didàctica que es redueix a la realització d'una activitat plàstica. Si aquest tipus de processos educatius acaben sent entesos així, només suposaran una modificació superficial estètica dels murs, la qual cosa serà tant efímera com la mateixa intervenció visual. L'EC a través del graffiti i l'art urbà té un potencial transformador il·limitat quan afronta des de la complexitat les diverses maneres de pensar, fer i sentir que existeixen en les comunitats. Aquestes qüestions van més enllà de promoure processos educatius d'àmbit local, ja que comprendre allò que succeeix en els carrers, parcs i places de les ciutats, també ens permet entendre les societats. Per exemple, si estigmatitzem els usos de les persones joves de determinats espais urbans o les culpabilitzem de no unir-se en les accions educatives que els planifiquem; no ens hauríem d'estranyar de la baixa qualitat democràtica de les societats futures quan passem a considerar com a adultes a les persones que fins llavors havíem tractat com a dependents.

A més a més, també vaig aprendre que la recerca «ben intencionada» no és suficient quan pretenem evitar construir coneixement des de la noció d'«expert». Si concebem els posicionaments epistemològic i crític com a estàtics, els investigadors/es seguirem atribuint-nos una posició privilegiada en les relacions que establim durant els processos de construcció de coneixement. Els posicionaments han de ser dinàmics per tal de prendre consciència del coneixement situat en tot moment. Debatre críticament les interpretacions personals amb diversos agents em va servir per incloure altres veus i posar en qüestió la meua narració de la recerca. En coherència, els investigadors/es hem de realitzar processos de de-construcció d'aquests privilegis i re-construcció del rol que assumim per reduir les desigualtats que existeixen en els processos de construcció de coneixement. A través de la meua recerca també vaig reafirmar que no hi ha posicionaments conceptuals o metodològics neutrals, perquè la investigació requereix d'una presa de decisions constant, la qual cosa incideix en els diversos rols que adoptem en cada moment.

Finalment, la recerca també em va fer ser més conscient de la necessitat de posar la vida en el centre a l'hora de fer recerca. En un àmbit professional marcat per la competitivitat, l'exigència de la producció científica constant i el predomini de trajectòries individuals, considero imprescindible emfasitzar la importància del treball de cures de les persones que hi estem involucrades. Per aquest motiu, hem de lluitar per tal d'harmonitzar la recerca amb els ritmes personals i els dels processos comunitaris.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abarca, J. (2010a). El postgraffiti, su escenario y sus raíces: Graffiti, punk, skate y contrapublicidad. (Tesi doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- (2010b). ¿Qué tiene que ver el graffiti con el hip hop? Recuperat de: <http://www.urbanario.es/articulos/articulo/art/que-tiene-que-ver-el-graffiti-con-el-hip-hop/> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2010c). El papel de los medios en el desarrollo del arte urbano. *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 12. Recuperat de: <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=372> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2011). La historia del graffiti sobre trenes en Madrid. Recuperat de: <http://www.urbanario.es/articulos/articulo/art/la-historia-del-graffiti-sobre-trenes-en-madrid/> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2012). Introducción a los temas tratados. Recuperat de: <http://www.urbanario.es/introduccion/> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2016). From Street Art to Murals: What Have We Lost? *Street Art & Urban Creativity Scientific Journal*, 2(2), p. 60-67.

Adeline, J. (2015). Street Girls: The rise of female street art. Recuperat de: http://www.catfightmagazine.com/modart_article.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

Adorno, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.

- i Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.

Agudo, B. i Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 94, p. 89-100.

Aguilar, M^a J. (2011). Evaluación participativa en la intervención social. Dins a E. Raya, *Herramientas para el diseño de proyectos sociales* (p. 91-101). Logroño: Universidad de la Rioja.

- i Buraschi, D. (2012). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. *VII Congreso Migraciones Internacionales en España: Movilidad Humana y Diversidad Social*. Bilbao: EHU

Ajuntament de Barcelona (2006). *Ordenança de mesures per fomentar i garantir la convivència ciutadana a l'espai públic de Barcelona*. Recuperat de: http://ajuntament.barcelona.cat/ordenances/sites/default/files/pdf/bop20a12006.072_1.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

- (2012). *Guia Pràctica per a l'Agent Antirumor: Com combatre els rumors i estereotips sobre la diversitat cultural a Barcelona*. Barcelona: Fotoletra.

Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat (2009). *Ordenança del civisme i la convivència de l'Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat*. Recuperat de: <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?dVsDWR21YFXywC5blqazAldJPMztbWcLu1yPawjPxb6AdyxqxD0TjppqazAiVVFwDBOd9oUx> [Última consulta: 16/05/2018].

- (2010). *Pla integral Collblanc – Torrasa: Informe final*. Recuperat de: <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?Fw9EVw48XS63HxCvaSCsdw66vD0jS3nsT9grl6klrgkqazB> [Última consulta: 16/05/2018].

- (2012). *Pla local de joventut 2012-2015*. Recuperat de: <http://www.joventutlh.cat/utills/obreFitxer.ashx?Fw9EVw48XS70AmF0DGCeyHTPwBevucKcSQh4KpjZXOdu7FAjyQifUv2k3XuKZP47> [Última consulta: 16/05/2018].

- (2014). *Anuari Estadístic de la Ciutat de l'Hospitalet 2014*. Recuperat de: http://www.l-h.cat/laciutat/265286_2.aspx [Última consulta: 16/05/2018].

- (2016a). *Anuari Estadístic de la Ciutat de l'Hospitalet 2016*. Recuperat de: <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?Fw9EVw48XS5T0jdnRqazAgxT6URqazCEGaal3A721ZOSttvoqazB> [Última consulta: 16/05/2018].

- (2016b). *Baròmetre d'Opinió Pública de L'Hospitalet 2016: Informe de Resultats*. Recuperat de: <http://www.l-h.cat/gdocs/d4407712.pdf> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2016c). *Informació del Districte II de la ciutat de l'Hospitalet: any 2016*. Recuperat de: <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?qXaAqazA4SIKGqazAdAFFxyDOGw60Zw5TQXgFhtaZEsy713hFUQ6NdUSIUfB0VG8WbVO6> [Última consulta: 16/05/2018].

Akom, A. A. (2009). Critical Hip Hop Pedagogy as a Form of Liberatory Praxis. *Equity and Excellence in Education*, 42(1), p. 56-66.

Alba Rico, S. (2001). *La ciudad intangible*. Hondarribia. Angitalex Hiru.

Albarrán, J. (2008). 'Freno a los 'graffitis''. *La Vanguardia*. 07/04/2008. Recuperat de: <http://www.lavanguardia.com/vida/20080407/53452363115/freno-a-los-graffitis.html> [Última consulta: 16/05/2018].

Albeniz, A., Alonso, A., Ruiz, O. i Telleria, K. (2012). Repensando el proyecto urbano desde la perspectiva de género. Mapas de la Ciudad Prohibida para las Mujeres. Dins B. Gutiérrez i A. Ciocchetto (Coords.), *Estudis urbans, gènere i feminisme* (p. 365-370). Recuperat de: <https://issuu.com/punt6/docs/publicaciondefinitivaestudiosurbano> [Última consulta: 16/05/2018].

Alcántara, P. (2014). Graffiti: l'art ingovernable. *Directa, Setmanari de Comunicació*, 354, p. 17-20.

- Calvó, S. i Iglesias, A. (2014). Graffiti: l'art ingovernable. Recuperat de: <https://www.youtube.com/watch?v=TYXVtqssQoY> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2016). *Circ, educació i transformació social: el projecte pedagògic de l'Ateneu Popular 9Barris*. Barcelona: Bidó de Nou Barris i Neret Edicions.

Ander-Egg, E. (1980). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Alacant: Unieurop.

- Aramburu, M. (2005). Inmigración y usos del espacio público. *Los monográficos de Barcelona Metròpolis Mediterrànea*, 6, p. 34-42.
- (2008). Usos y significadors del espacio público. *ACE: Architecture, City and Environment*, 3(8), p. 143-151.
 - (2009). Convivència intercultural a l'espai públic urbà. *Barcelona Societat: revista d'informació i estudis socials*, 16, p. 62-70.
- Augé, M. (1992). *Los «No Lugares» Espacios del Anonimato: Una Antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Austin, J. (2001). *Taking the traint: How graffiti art became an urban crisis in New York City*. Nova York: Columbia University Press.
- Avramidis, K. i Dakopoulou, K. (2012). Graffiti Crews' Potential Pedagogical Role. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), p. 327-340.
- Back, L., Bennett, A., Desfor Edles, L., Gibson, M., Inglis, D., Jacobs, R. i Woodward, I. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Barbero, J. M. i Cortés, F. (2005). *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bartolomé, M. i Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), p. 463-479.
- Baselga, J. F. (2010). Razón, autorreflexión y crítica social en Th. W. Adorno. *Arxius de Ciències Socials*, 22, p. 25-36.
- Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena Edicions.
- (2009). *Comunidad. En busca de Seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Baylina, M., Ortiz, A. i Prats, M. (2012). Adolescència i gènere al barri del Besòs. Dins B. Gutiérrez i A. Ciocoletto (Coords.), *Estudis urbans, gènere i feminisme* (p. 175-190).

Recuperat de: <https://issuu.com/punt6/docs/publicaciondefinitivaestudiosurbano>
[Última consulta: 16/05/2018].

Beck, U. (2002). *La sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- i Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bengtson, P. i Arvidsson, M. (2014). Spatial Justice and Street Art. *Naveiñ Reet: Nordic Journal of Law and Social Research*, 5, p. 117-130

Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de Juventud*, 88, p. 97-114.

Berti, G. I. (2010). Práctica cultural comunitaria. El Hip Hop. (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. Dins J. Romay (Coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (p. 415-422). Madrid: Biblioteca nueva.

- i Zavos, A. (2005). Situar-nos a dins, a fora o a la frontera: Quines (im)possibles relacions entre l'activisme i l'acadèmia en les 'investigacions crítiques'. Dins a E. Alfama, I. Azueta, M. Balasch, C. Barker, M. Bergel, B. Biglia, ... M. Fuster i Morell, *Recerca i activista i moviments socials* (p. 83-90). Mataró: Ediciones de Intervención Cultural i El Viejo Topo.
- i Zavos, A. (2009). Embodying Feminist Research: Learning from Action Research, Political Practices, Diffractions and Collective Knowledge. *Qualitative Research in Psychology*, 6, p. 153-172).
- i Luna, E. (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), p. 88-99.
- (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. Dins a I. Mendia et al. (Eds.), *Otras formas de (re)conocer* (p. 21-44). Bilbao: UPV.

- i Jiménez, E. (2015) *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*. Tarragona: Publicacions URV i Arola Editors - Gràfiques Arrels UTE.
- i Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), p. 12-29.

Bishop, C. (2004) Antagonism and Relational Aesthetics. *October*, 110, p. 51-80.

Blanch, J. (2007). Antropología de la educación y pedagogía de la juventud: procesos de enculturación. Madrid: Instituto de la Juventud

Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. Dins N. Blazquez, F. Flores i M. Ríos (Coords.). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (p. 21-38). Mèxic: UNAM.

Bonal, R. (1975). *Collblanc-La Torrassa: les raons de la lluita urbana*. Barcelona: Associació de Veïns Collblanc-La Torrassa.

Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar: sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bonet, J., Folgueiras, P. i Ingrassia, F. (2005). Dins a E. Alfama, I. Azueta, M. Balasch, C. Barker, M. Bergel, B. Biglia, ... M. Fuster i Morell, *Recerca i activista i moviments socials* (p. 73-79). Mataró: Ediciones de Intervención Cultural i El Viejo Topo.

Borden, I. (2001). *Skateboarding, Space and the City: Architecture and the Body*. Oxford: Bloomsbury.

Brake, M. (1985). *Comparative youth culture: The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. London: Routledge.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

- (2009). *Frames of war*. Londres i Nova York: Verso.

- Caldwell C. (2015) Why aren't "women street artists" just "street artists"? Recuperat de: <http://hyperallergic.com/188992/why-arent-women-street-artists-just-street-artists/> [Última consulta: 16/05/2018].
- Calogirou, C. (2010). Moviments artístics urbans contestataris. El graffiti. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 6, p. 28-39.
- Carabaña J. i Espinosa E. L. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (1), P. 159-204.
- Carballo, J. A. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. Dins A. Llena i X. Úcar (Coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (p. 157-194). Barcelona: Graó.
- Carrasco, C., Borderías, C. i Torns, T. (Eds.) (2011). *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata.
- Carrington, K. (1989). Girls and graffiti. *Cultural Studies*, 3(1), p. 89-100.
- Carvajal, M. I., i Vázquez, A. (2009). ¿Cuánto cuenta la juventud en violencia de género? *Revista de Estudios de juventud*, 86, p. 217-233.
- Casacuberta, D., Rubio, N. i Serra, L. (Coords.) (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Graó.
- Casacuberta, J. (2011). Aproximación històrica y conceptual al desarrollo cultural comunitario. Dins D. Casacuberta, N. Rubio i L. Serra (Coords.), *Acción cultural y desarrollo comunitario* (p. 15-26). Barceona: Graó.
- Castells, M. (1977) *The urban question: a Marxist approach*. Londres: Edward Arnold.
- Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2011): *Evaluación de la intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Pearson – UNED.

Chalfant, H. (productor) i Silver, T. (productor i director). (1983). *Style Wars* [cinta cinematogràfica].

Chang, J. (2007). *Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation*. Reading: Ebury Press.

Christen R.S. (2003). Hip-Hop Learning: Graffiti as an Educator of Urban Teenagers. *Educational Foundations*, 17(4), p. 57-82.

Civís, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Ramon Llull, Barcelona.

– i Riera, J. (2007). *Nueva pedagogía comunitaria: Un marco renovado para la acción*. Barcelona: Nau Llibres.

– i Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18 (1), p. 213-236.

Clark, A. (2004). The Mosaic approach and research with young children. Dins V. Lewis, M. Kellet, C. Robinson, S. Fraser i S. Ding (Eds.), *The Reality of research with children and young people* (p. 142-161). Londres: Sage.

– (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2), p. 115-123.

Clarke, J. (1976). The skinheads and the magical recovery of community. Dins S. Hall i T. Jefferson (Eds.), *Resistance through Rituals* (p. 99-102). Londres: Hutchinson.

Coll-Planas, G., Bustamante, G. i Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere: Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Secretaria de Joventut. Recuperat de:

http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ESTUDIS25.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

Collet-Sabé, J.; Besalú, X.; Feu, J.; i Tort A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), p. 7-33.

Comas, D. (2000). Agobio y normalidad: una mirada crítica sobre el sector «ocio juvenil» en la España actual. *Revista de estudios de Juventud*, 50, p. 9-22.

- (2010). Los presupuestos participativos y las políticas de juventud: un estudio de caso sobre la cultura de participación social en España. Madrid: Instituto de la Juventud.
- (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de estudios de juventud*, 94, p. 11-28.
- (2015). La emancipación de personas jóvenes en España: el túnel del miedo. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 2, p. 7-24.

Connell R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. Dins T. Valdés i J. Olavarria (Ed.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (p. 31-48). Santiago: ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres.

- i Messerschmidt J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender Society*, 19, p. 829-859.

Consell d'Europa (2008). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: vivir juntos con igual dignidad. Recuperat de: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

Cooper M. i Sciorra, J. (1988). *New York Spraycan Memorials*. Nova York: Thames and Hudson.

Cooper, M. i Chalfant, H. (1984). *Subway Art*. Londres: Thames & Hudson.

- Cortès, F. i Llobet, M. (2006). La acción comunitaria desde el Trabajo social. Dins A. Llena i X. Úcar (Coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (p. 131-156). Barcelona: Graó.
- Cousin, J. B. i Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, p. 5-23.
- Cushing, H., D’Cruz, J. i Gay-Rees, J. (productors/es) i Banksy (director). (2010). *Exit Through the Gift Shop: A Banksy Film* [cinta cinematogràfica]. Regne Unit: Paranoid Pictures.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents’ experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35, p. 1527-1536.
- De la Haba, E.; Gutiérrez, L. i Sánchez, M. (2016). *Som Collblanc – La Torrassa: Sumem per la convivència*. L’Hospitalet de Llobregat: Projecte d’Intervenció Comunitària Intercultural.
- Delgado, M. (2007). *La Ciudad mentirosa: Fraude y miseria del modelo Barcelona*. Madrid: Catarata.
- (2011). *Espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Desai, D. (2002). The Ethnographic Move in Contemporary Art: What Does it Mean for Art Education? *Studies in Art Education*, 43(4), p. 307-323.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Carrillo, E. i Cortada, M. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, p. 59-83.
- Dickinson, M. (2008). The making of space, race and place: New York City’s war on graffiti, 1970–the present. *Critique of Anthropology*, 28(1), p. 27-45.
- Domínguez, M. (2015). El movimiento vecinal en Bellvitge (1970-1980). Recuperat de: <http://localmundial.blogspot.nl/2015/03/el-movimiento-vecinal-en-bellvitge-1970.html> [Última consulta: 16/05/2018].

- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36, p. 99-125.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Epstein, B., Löwy, M., Panitch, L., Petras, J. i Wallerstein, I. (2005). *Movimientos de resistencia al capitalismo global*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Escandari, A. (productor i director). (2014). *Pixadores* [cinta cinematogràfica]. Finlàndia: Helsinki Filmi, Fridthjof Film i Story AB.
- Essomba, M. A. (2008). *Diez ideas clave de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- i Leiva, L. (2015). *Educación comunitària intercultural*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Evans, G. (2014) Graffiti, Art and the City: from Pariah to Place-making. Dins a P. Soares Neves i D. V. de Freitas Simões (Eds.) *Lisbon Street Art & Urban Creativity International Conference* (p. 132-137). Lisboa: Urban Creativity.
- (2016). Graffiti Art & the City: From piece-making to place-making. Dins a J. I. Ross (Ed.). *Routledge Handbook of Graffiti and Street Art* (p. 168-182). Abingdon i Nova York: Routledge.
- Federici, S. (2010). Feminism and the Politics of the Commons. Recuperat de: <http://www.commoner.org.uk/?p=113> [Última consulta: 16/05/2018].
- (2011). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
 - (2013). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus : antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

- (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Revista Nómadas*, 13, p. 76-91.

Figuroa, F. (2014). *El grafiti de firma: un recorrido histórico-social por el grafiti de ayer y de hoy*. Madrid: Minobitia.

Flannigan-Saint-Aubin. A. (1994). The male body and literary metaphors for masculinity. Dins H. Brod i M. Kaufman (Eds.), *Theorizing masculinities* (p. 239-258). Londres: Sage Publications

Foster, J. B. (2004). La teoría del capital monopolista y la globalización. Dins S. Amin, J.B. Foster, P. Gowan, H. Magdoff i P. Sweezy. *Neoimperialismo en la era de la globalización* (p. 37-53). Barcelona: Editorial Hacer.

Freee Art Collective (2016). Impossible Participation. Dins K. Brown. *Interactive Contemporary Art: Participation in Practice* (p. 255-269). Londres i Nova York: I. B. Tauris.

Freire, P. (1988). Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. Dins S. Kemmis i R. McTaggart (Coord.). *The Action Research Reader* (p. 269-274). Victoria: Deakin University Press.

- (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Ganz, N. (2004). *Graffiti: arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Gustavo Gili.

- (2006). *Graffiti Mujer*. Barcelona: Gustavo Gili.

García, M. C., Del Hoyo, M., i Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, p. 35-43.

Giddens, A. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, p. 9-26.

- (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 1 (abril-mayo), p. 7-31.
- (2012). (Coord.) *Encuesta 2010 sobre Convivencia Intercultural en el ámbito local. Informe general: Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

Gómez, P. i Giménez, C. (2016). Artistic Expressions as Tools for Mediator Action: An Implementation of the Interculturalist Approach. Dins S. Gonçalves i S. Majhanovich (Eds.), *Art and Intercultural Dialogue* (p. 69-84). Rotterdam: Sense Publishers.

González, T. (2011). El interaccionismo simbólico. Dins S. Giner (Ed.), *Teoría Sociológica Moderna* (p. 179-229). Barcelona: Ariel.

Gordon, M. (1997). The concept of the sub-culture and its application [1947]. Dins K. Gelder i S. Thornton (Eds.), *The subcultures reader* (p. 40-43). Londres; Nova York: Routledge.

Gutiérrez, B. i Ciocoletto, (2011). Urbanisme, dones i vida quotidiana. *Revista Ca la dona*, 75, 13-14. Recuperat de: http://www.caladona.org/wp-content/pujats/2012/01/30_12_11_Revista75.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

- (2012). *Estudios Urbanos, Género y Feminismo: Teorías y Experiencias*. Col·lectiu Punt 6. Recuperat de: <https://issuu.com/punt6/docs/publicaciondefinitivaestudiosurbano> [Última consulta: 16/05/2018].

Hackworth, J. i Smith, N. (2001). The Changing State of Gentrification. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 92(4), p. 464-477.

Hall, B. (1981). Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal Reflection. *Convergence: An International Journal of Adult Education*, 14(3), p. 5-17.

Hall, S. i Jefferson, T. (Eds.) (1976). *Resistance through Rituals*. Londres: Hutchinson.

- Hansen, S. Flynn, D. (2015). Longitudinal photo-documentation: Recording living walls. *Street Art & Urban Creativity Scientific Journal*, 1(1), p. 26-31.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? (G. E. Bernal, trad.). Dins E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (p. 9-34). Mèxic, D.F.: Universidad Autónoma de Metropolitana i Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harris K., (2006). Graffiti as public pedagogy: The educative potential of street art. Dins J. Kincheloe i K. Hayes (Eds.), *Metropedagogy: Power, justice and the urban classroom* (p. 97-111). Rotterdam: Sense Publishers.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Londres: Edward Arnold.
- (2014). *Ciudades Rebeldes: Del Derecho de la Ciudad a la Revolución Urbana*. Madrid: Akal.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. Londres: Routledge.
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F. i Sancho, J. M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades, *Revista de Educación*, 342, p. 103-125.
- Hillery, G. A. (1955). Definitions of community: areas of agreement. *Rural Sociology*, 20, p. 111-123.
- Hopkins, P. (2010). *Young people, place and identity*. Nova York: Routledge.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la Sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid : Siglo XXI.
- Instituto de la Juventud (2011). Desmontando a ni-ni: Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperat de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9206-01.pdf> [Última consulta: 16/05/2018].

- Iveson, K. (2010). The wars on graffiti and the new military urbanism. *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 14(1-2), p. 115-134.
- (2013). Cities within the City: Do-It-Yourself Urbanism and the Right to the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(3), p. 941-956.
- Jeffries, M. P. (2014). Hip-hop Urbanism Old and New. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(2), p. 706-715.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger, D. i McLoughlin, K. (2006). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), p. 31-55.
- Jiménez, C. i González, M^a A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Juanola, R. i Fàbregas, A. (2011). Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje Servicio en patrimonio cultural. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, p. 123-128.
- Kemmis, S. (1985). Action research. Dins T. Husen i T.N. Postlethwaite (Eds.) *International encyclopedia of education: research and studies. Volum 1* (p. 35-42). Oxford, [etc.]: Pergamon Press.
- i Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. A. Bravo, trad.). Barcelona: Martínez Roca. (Obra original publicada el 1983).
 - i McTaggart, R (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 559-603). Califònia: Sage Publications i Thousand Oaks.
- Keith, M. (2005). After the Cosmopolitan?: Multicultural Cities and the Future of Racism. Oxon i Nova York: Routledge.
- Kidder, J. L. (2013). Parkour, Masculinity, and the City. *Sociology of Sport Journal*, 30(1), p. 1-23.

- Kimmel, M. S. (1994). Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. Dins a H. Brod i M. Kaufman (Eds.) *Theorizing Masculinities* (p. 119-141). Thousand Oaks: Sage.
- Kuttner, T. (2014). Os Gêmeos & São Paulo: Reappropriating Public Space in a “City of Walls”. Dins a P. Soares Neves i D. V. de Freitas Simões (Eds.) *Lisbon Street Art & Urban Creativity International Conference* (p. 123-131). Lisboa: Urban Creativity.
- Kwon, M. (2002). *One Place after Another: Site-Specific Art and Local Identity*. Cambridge: MIT Press.
- Lachmann, R. (1988). Graffiti as a career and ideology. *American Journal of Sociology*, 94(2), p. 229-250.
- Latham, A. (2004). Researching and writing everyday accounts of the city: an introduction to the diary-photo diary-interview method. Dins a C. Knowles i P. Sweetman. *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination* (p. 117-131). Nova York: Routledge.
- Lather, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 17(4), p. 257-277.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Latorre, G. (2008) *Walls of empowerment: Chicana/o Indigenist murals of California*. Austin: University of Texas Press.
- Lears, T. J. (1985). The Concept of Cultural Hegemony: Problems and Possibilities. *The American Historical Review*, 90(3), p. 567-593.
- Lefebvre, H. (1975) *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Lee, A. (1945). Levels of Culture as Levels of Social Generalization. *American Sociological Review*, 10(4), p. 485-495.
- Leong, P. (2015). American graffiti: deconstructing gendered communication patterns in bathroom stalls. *Gender, Place and Culture*, p. 1-22.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2, p. 34-46.
- Ley, D. (1996). *The New Middle Classes and the Remaking of the Central City*. Oxford: Oxford University Press.
- Llena, A. i Úcar, X. (2006). (Coord.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Lombard, KJ. (2013). Men against the wall: graffiti(ed) masculinities. *The Journal of Men's Studies*, 21(2), p. 178-190.
- (2014). Wildstyle women female hip hop graffiti. *Artlink*, 34(1), p. 22-24.
- Longás, J., Civís, M. y Riera, J. (2008). Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales. Funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), p. 303-324.
- (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), p. 106-124.
- López, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, p. 209-234.
- Lorey, I. (2010). Becoming Common: Precarization as Political Constituting. *E-Flux Journal*, 17. Recuperat de: <http://www.e-flux.com/journal/17/67385/becoming-common-precarization-as-political-constituting/> [Última consulta: 16/05/2018].
- Lowe, S. (2000). Creating Community: Art of Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(3), p. 357-386.
- Lozano, J. O. (2007). *Jóvenes educadores: Tribus educadoras entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.

- Macdonald, N. (2001). *The graffiti subculture: Youth, masculinity and identity in London and New York*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- (2006). El toque femenino: altibajos de la experiencia femenina en el graffiti. Dins N. Ganz, *Graffiti Mujer* (p.12-13). Barcelona: Gustavo Gili.
- MacDougall, D. (1997). The visual anthropology. Dins M. Banks i H. Morphy (Eds.). *Rethinking Visual Anthropology* (p. 276-295). Londres: New Haven Press.
- Macpherson, C. B. (1977). *The Life and Times of Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Maguire, P. (2001). Uneven Ground: Feminisms and Action Research. Dins P. Reason i H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (p. 59-69). Londres: Sage.
- Marcellán-Barace, I., Calvelhe, L., Aguirre, I. i Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), p.524-535.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría, metodología y práctica de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marí, R. (2014). Ciudad y civilidad: el espacio público y sus configuraciones y regulaciones pedagógicas. Dins a Ll. Ballester, B. Pascual i C. Vecina, (2014). *Comunidad, trabajo en red e intervención socioeducativa* (p. 17-42). Palma: Edicions UIB.
- Marín, R. i Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), p. 7-23.
- Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (2), p. 129-151.

- Martínez, I., Bonilla, A., Gómez, L. i Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescència: asimetrías relacionales y violencia simbòlica. *Anuario de Psicología*, 39 (1), p. 109-118.
- Martínez, J. i Vidal, J. M. (2001). *Economía Mundial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, L. (2014). *L'atenció integral al desenvolupament intel·lectual i socioemocional dels infants en les pràctiques educatives*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Martínez, R. (2003). *Cultura juvenil: una reflexió teòrica sobre l'espai social juvenil, l'emergència de noves formes culturals associades al consum i el gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Martino, W. i Pallotta-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿Qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, F. (2000). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- McAuliffe, C. (2012). Graffiti or Street Art? Negotiating the moral geographies of the creative city. *Journal of Urban Affairs*, 34 (2), p. 189-206.
- i Iveson, K. (2011). Art and crime (and other things besides ...): conceptualising graffiti in the city. *Geography Compass*, 5(3), p. 128-143.
 - (2013). Legal Walls and Professional Paths: The Mobilities of Graffiti Writers in Sydney. *Urban Studies*, 50(3), p. 518-537.
- McNiff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. Houndmills: MacMillan Education.
- (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Recuperat de: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> [Última consulta: 16/05/2018].
- McRobbie, A. (1980). Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique. *Screen Education*, 34, p. 37-49.

- i Garber, A. (1997). Girls and subcultures [1975]. Dins K. Gelder i S. Thornton (Eds.), *The subcultures reader* (p. 112-120). Londres; Nova York: Routledge.
- Menor, L. (2015). Graffiti, Street Art, and Culture in the era of the Global City: The Ana Botella Crew case. *Street Art & Urban Creativity*, 1(2), p. 59-69.
- Messerschmidt, J. W. (2000). Becoming “Real Men”: Adolescent Masculinity Challenges and Sexual Violence. *Men and Masculinities*, 2(3), p. 286-307.
- Minello, N. (2002). Maculinidad/es un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 61, p. 11-30.
- Morata, Tx. (2014). Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 57, p. 13-32.
- Moreno, S. (2009). Uso del tiempo, desigualdades sociales y ciclo de vida. *Política y Sociedad*, 46 (3), p. 191-202.
- (2015). Anàlisi de les transicions juvenils des de la perspectiva de gènere: entre el pes del cicle de vida i el canvi generacional. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, 16, p. 111-138.
- Muxí, Z.; Casanovas R.; Ciocoletto, A.; Fonseca, M. i Gutiérrez, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? *Feminismo/s*, 17, p. 105-129.
- Nisbet, R. (1977). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nuttall, J. (1969). *Bomb Culture*. Londres: Paladin.
- Observatori Català de la Joventut (2014). Situació laboral de les persones joves a Catalunya. 4t trimestre de 2014. Recuperat de: http://ejoventut.gencat.cat/web/.content/e-joventut/recursos/tipus_de_rekurs/documentacio/arxiu/document/informes_epa/l_nforme_EPA_4rt_trimestre_2014.pdf [Última consulta: 16/05/2018].

- Observatori del Consell Comarcal del Barcelonès (2015). l'Informe anual sobre els joves de L'Hospitalet de 2015. Primer trimestre de 2015. Recuperat de: http://pacte.barcelones.cat/archivos/documentos/2015-1_trimjoveslh_220615164751.pdf [Última consulta: 16/05/2018].
- Ortega, C., Lazcano, I. i Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, p. 69-89.
- Ortiz, S. (2014). Espacio público, género e (in)seguridad. Dins a C. Cortés (coord.) *Jornadas Urbanismo y Género. Ciudades en Construcción. Perséfone*. Edicions electròniques de la AEHM/UMA, p. 48-67.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arterapia: Papeles de arterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, p. 197-211.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pereda, C.; de Prada, M. A. i Actis, W. (2003). Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Recuperat de: <http://www.colectivoioe.org/uploads/89050a31b85b9e19068a9beb6db3dec136885013.pdf> [Última consulta: 16/05/2018].
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, P. (2013). Reformulando la noción de "Derecho a la Ciudad" desde una perspectiva feminista. *ENCRUCIJADAS: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, p. 92-105.
- Pérez, O. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Pescador, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. Dins C. Lomas (Ed.), *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (p. 113-145). Barcelona: Paidós Ecuador.

Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the senses*. Nova York: Routledge.

- (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Quantitative Social Research*, 9 (3), p. 1-16.
- (2011). Images, Senses and Applications: Engaging Visual Anthropology. *Visual Anthropology: Published in cooperation with the Comission on Visual Anthropology*, 24(5), p. 437-454.
- (2013). *Doing Visual Ethnography*. Londres: Sage.
- (2014). Digital-visual-sensory design anthropology: Ethnography, imagination and intervention. *Arts & Humanities in Higher Education*, 13 (4), p. 412-427.

Pomerantz, S., Currie, D. H. i Kelly D. M. (2004). Sk8er girls: Skateboarders, girlhood and feminism in motion. *Women's Studies International Forum*, 27, p. 547-557.

Ponce, A. (2013). Homes, masculinitat i violència. Dins M. Freixanet (Coord.). *Homes i gènere: polítiques públiques locals i la transformació de les masculinitats* (p. 25-53). Barcelona: ICPS.

Powell, K. (2010). Viewing Places: Students as Visual Ethnographers. *Art Education*, 63 (6), p. 44-53.

Quiroga, V. i Sòria, M. (2005). *El lleure d'avui: una finestra al futur. Noves necessitats en l'àmbit del lleure, entre els infants i els joves dels barris de Collblanc i La Torrassa de l'Hospitalet de Llobregat*. Barcelona: Associació Educativa Itaca-Els Vents i Fundació Pere Tarrés.

Rauning, G. (2008). La industria creativa como engaño de masas. Dins B. Buden, J. Butler, A. De Nicola, ... M. von Osten. *Producción cultural y prácticas instituyentes: líneas de ruptura en la crítica institucional* (p. 27-42). Madrid: Traficantes de Sueños.

Rawlinson, C. i Guaralda, M. (2011). Play in the City : Parkour and Architecture. *The First International Postgraduate Conference on Engineering, Designing and Developing the Built Environment for Sustainable Wellbeing*, 27-29, p. 19-24.

- Reason, P. i Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Dins P. Reason i H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (p. 1-14). Londres: Sage.
- Rebollo, Ó.; Morales, E. González, S. (2016). *Guia operativa d'avaluació de l'acció comunitària*. Barcelona: IGOP – Ajuntament de Barcelona. Recuperat de: <http://goo.gl/RuSzbc> [Última consulta: 16/05/2018].
- Recinos, E. (2015). Is Street Art Sexist?. Recuperat de: <http://www.artslant.com/9/articles/show/41661> [Última consulta: 16/05/2018].
- Rhodes, H. A. (1993). The evolution of rap music in the United States. Dins *The Minority Artist in America Volum IV*. Yale-New Haven Teachers Institute. Recuperat de: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1993/4/93.04.04.x.html> [Última consulta: 16/05/2018].
- Ricart, M. (2012). *Un moment, dotze instants, mil possibilitats: Construïnt relats amb els i les adolescents des d'una perspectiva etnogràfica, visual i reflexiva*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Mayugo, C. i Pérez, X. (2004). *Joves, Creació i Comunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
 - i Saurí, E. (2009). *Processos creatius transformadors: Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Rodó-de-Zárate, M. (2013). Gènere, cos i sexualitat: La joventut, l'experiència i l'ús de l'espai públic urbà. *Papers*, 98(1), p. 127-142.
- (2016) ¿Quién tiene derecho a la ciudad? Jóvenes lesbianas en Brasil y Cataluña desde las geografías emocionales e interseccionales. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 7, 1, p. 3-20.

- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C. i Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48, p. 71-79.
- Rose, T. (1994). *Black noise: rap music and black culture in contemporary America*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Ruddick, S. (2003). The Politics of Aging: Globalization and the Restructuring of Youth and Childhood. *Antipode*, 35(2), p. 334–362.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana R. i Rebollo, M. A. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), p. 141-157.
- Sánchez de Serdio, A. (2008). Prácticas artísticas colaborativas: el artista y sus socios invisible. *Revista DHuarte*, 3, p. 17-18.
- Sandín, M.P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- Santelli, B., Singer, G., DiVenere, N., Ginsberg, C. i Powers, L. (1998). Participatory Action Research: Reflections on Critical Incidents in a PAR Project. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(3), p. 211-222.
- Sarabia, D. (2016). 'Guerra de grafiteros en el barrio hipster de Madrid'. *El Diario.es* 23/04/2016. Recuperat de: http://www.eldiario.es/cultura/fenomenos/Guerra-grafiteros-barrio-hipster-Madrid_0_508149741.html [Última consulta: 16/05/2018].
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jovenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83, p. 33-48.
- Sassen, S. (1997): Immigration Policy in the Global Economy. *SAIS Review*, 17 (2), p. 1-19.

- Schacter, R. (2013). *The world atlas of street art and graffiti*. Londres: Aurum
- (2014). The ugly truth: Street Art, Graffiti and the Creative City. *Art & the Public Sphere*, 3 (2), p. 161-176.
 - (2015). From dissident to decorative: why street art sold out and gentrified our cities. Recuperat de: <http://theconversation.com/from-dissident-to-decorative-why-street-art-sold-out-and-gentrified-our-cities-46030> [Última consulta: 16/05/2018].
- Schulz, A. J., Israel, B. A., Zimmerman M. A. i Checkoway, B. N. (1995). Empowerment as a multi-level construct: perceived control at the individual, organizational and community levels. *Health Education Research Journal*, 10 (3), p. 309-327.
- Schreer, G. i Strichartz J. (1997). Private restroom graffiti: An analysis of controversial social issues on two college campuses. *Psychological Reports*, 81(3), p. 1067-1074.
- Shrum, W., Duque, R. i Ynalvez, M. (2007). Lessons of the Lower Ninth: Methodology and epistemology of vídeo ethnography. *Technology in Society*, 29, p. 215-225.
- Senge, P. i Scharmer, O. (2001). Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers. Dins P. Reason i H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research : participative inquiry and practice* (p. 238-249). Londres: Sage.
- Serracant, P. (2013) (Coord.) *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Volum 1: Transicions juvenils i condicions materials d'existència*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya.
- Sitesize (2014). *¡Cataluña termina aquí! ¡Aquí empieza Murcia!* Barcelona: Sitesize.
- Siwi, M. (2016). Pixação: the story behind São Paulo's 'angry' alternative to graffiti. *The Guardian*. 06/01/2016. Recuperat de: <https://www.theguardian.com/cities/2016/jan/06/pixacao-the-story-behind-sao-paulos-angry-alternative-to-graffiti> [Última consulta: 16/05/2018].

- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. Dins P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland i L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography* (p. 426-442). Londres: Sage
- Sorando, D. i Ardura A. (2016). *First We Take Manhattan: la Destrucción Creativa de las Ciudades*. Madrid: Catarata.
- Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 1, p. 21-27.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stocker, T., Dutcher, L, Hargrove, S. i Cook, E. (1972). Social analysis of graffiti. *Journal of American Folklore*, 85, p. 356-366.
- Subirats, J. (2009). Corresponsabilidad, educación y entorno: avanzando en la gobernanza del sistema educativo. Dins a Las familias en la educación: de la representación a la participación activa. *Monográficos Escuela, Octubre* (3), p. 4-6.
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona: Octaedro.
- Tarrow, S. (2009). *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tate Modern (2008). *Nota de premsa*. Recuperat de: <http://www.tate.org.uk/about/press-office/press-releases/street-art-tate-modern> [Última consulta: 16/05/2018].
- (s.d.). *Untitled*, Rudolf Stingel, 1993. Recuperat de: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/stingel-untitled-t14769> [Última consulta: 16/05/2018].
- Tello, R. (2011). Dones en espais privats i en el trànsit per els públics. *Revista Ca la dona*, 75, 07-12. Recuperat de: http://www.caladona.org/wp-content/pujats/2012/01/30_12_11_Revista75.pdf [Última consulta: 16/05/2018].
- Thompson, P. (Ed.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Tönnies, F. (1987). *Principios de sociología*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Torres-Albero, C. (Dir.), Manuel-Robles, J., de Marco, S., (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperat de: http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/El_Ciberacos_Juvent.pdf [Última consulta: 16/05/2018].
- Torres, A. (2002). Reconstruyendo el vínculo social: lo comunitario en tiempos globalizados. *Revista Prospectiva*, 6-7, p. 27-44. Recuperat de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1165/1/Prospectiva%206%20y%207.p.27-44%2c2002.pdf> [Última consulta: 16/05/2018].
- Tort, A. i Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Úcar, X. (coord.)(2009a). *Enfoques y experiències Internacionales de acció comunitària: en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Graó.
- (2009b). La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/236233136_La_comunidad_como_eleccion_teoría_y_practica_de_la_accion_comunitaria [Última consulta: 16/05/2018].
 - Jiménez-Morales, M., Soler, P. i Trilla, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. Recuperat de: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120> [Última consulta: 16/05/2018].
- Valls, F. (2011). Las pobrezas de las juventudes: anàlisis de las formes elementales de la pobreza juvenil en España. *EMPIRIA: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 21, p. 97-120.

- Verger, T. (2005). Què entenem per recerca activista? Dins a E. Alfama, I. Azueta, M. Balasch, C. Barker, M. Bergel, B. Biglia, ... M. Fuster i Morell, *Recerca i activista i moviments socials* (p. 23-34). Mataró: Ediciones de Intervención Cultural i El Viejo Topo.
- Waclawek, A. (2011). *Graffiti and Street Art*. Londres: Thames & Hudson Ltd.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Mèxic D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weller, W. (2006). The Feminine Presence in Youth Subcultures: the Art of Becoming Visible, *Estudios Feministas*, 1. Recuperat de: http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_ref/v1nse/scs_a03.pdf [Última consulta: 16/05/2018].
- Williams, A. (1993). Diversity and agreement in feminist ethnography, *Sociology*, 27 (4), p. 575-589.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. Londres: Routledge.
- (1998). *Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Yinger, J. M. (1960). Contraculture and subculture. *American Sociological Review*, 25(5), p.625 – 635.
- Young, A. (2014). *Street Art, Public City: Law, Crime and Urban Imagination*. Nova York: Routledge.
- Zegrí, M. (2014). *Mediación y conflictos urbanos: Experiencias de mediación en espacios públicos con jóvenes, comunidades de vecinos y comercios*. Barcelona: Icaria Milenrama.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: psychological, organizational and community levels of analysis. Dins a: J. Rappaport i E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology* (p. 43-63). Nova York: Kluwer Academic i Plenum Publishers.
- Zukin, S., (1988). *Loft Living: Culture and Capital in Urban Change*. Londres: Radius.







En aquesta investigació analitzo processos d'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà amb joves. La recerca parteix de la hipòtesi general que el desenvolupament de processos basats en l'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà amb joves permet assolir un conjunt de contribucions positives. D'acord amb la noció d'art comunitari, més concretament amb la de muralisme comunitari, en aquesta recerca aprofundeixo en característiques específiques d'aquests tipus de processos d'educació comunitària, particularment en: l'apoderament, el treball en xarxa i la identificació col·lectiva. El dispositiu metodològic emprat en la recerca educativa es compon de dos mètodes: la recerca-acció i l'etnografia visual. En síntesi, les evidències recollides destaquen per tenir un component participatiu i visual. Les evidències que analitzo al llarg de la tesi fan referència a un conjunt de processos promoguts al districte Collblanc - La Torrassa de L'Hospitalet de Llobregat, entre 2015 i 2016. Les contribucions d'aquesta tesi mostren que els processos d'educació comunitària a través del graffiti i l'art urbà ofereixen la possibilitat d'afavorir la identificació dels agents amb les comunitats, teixir relacions i vincles i promoure l'expressió visual i plàstica en les comunitats.

In this research I analyse community education processes through graffiti and street art with young people. The research is based on the general hypothesis that the development of processes based on community education through graffiti and street with young people enables the capacity to achieve a series of positive contributions. In accordance with the notion of community art and community muralism, I focus on specific characteristics of these community education processes, in particular: empowerment, network of agents and collective identification. The methodological device used in this educational research consists in two methods: action-research and visual ethnography. In summary, much of the evidence gathered are characterized by being participative and visual. The evidence gathered during the thesis concerns to a set of processes promoted in the district of Collblanc - La Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat), between 2015 and 2016. The contributions of this thesis show that community education processes through graffiti and street art offer the possibility of strengthening identities of agents towards communities, forging relationships and bonds and promoting visual and artistic expression within communities.