

Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género

Urban artistic expressions for socio-educational work on gender-based violence

Expressões artísticas urbanas para um trabalho socioeducativo sobre a violência de género

Miguel Ángel BURÓN-VIDAL  <https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Noemi LAFORGUE-BULLIDO  <https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 13.III.2024

Fecha de revisión: 01.V.2024

Fecha de aceptación: 21.III.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Miguel Ángel Burón Vidal: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE:

Discriminación de género;
cultura urbana;
música;
adolescencias;
educación informal.

RESUMEN: El papel de los contextos de socialización como la escuela, la familia o el grupo de iguales respecto a la construcción dispar del género ha sido un aspecto ampliamente abordado. No obstante, en las últimas décadas la mirada de las ciencias sociales y el debate público se está agrupando alrededor de otras formas de aprendizaje que influyen en esta construcción. Uno de los ámbitos que destaca por su constante aparición en estos debates es el de las artes urbanas, acusadas a menudo de generar esa violencia en la población más joven. En el presente artículo se va a ahondar en esta relación, así como en las potencialidades que pueden tener estas expresiones culturales para cuestionar la violencia de género. Para ello, se entrevistó a 15 figuras educativas que incorporan la música Rap en diferentes actividades socioeducativas con adolescencias para tratar de esclarecer: las situaciones de violencia de género más comunes en estos contextos; su percepción acerca del papel de este estilo musical respecto a esta violencia; y los potenciales que presenta para cuestionar y transformar la situación. Algunas de las violencias señaladas tienen que ver con la presunción de masculinidad de este género, con la falta de referentes femeninos en el mismo o con la existencia de letras que reproducen ideas misóginas. No obstante, las personas entrevistadas consideran que este estilo musical promueve el machismo como cualquier otra manifestación cultural inmersa en un sistema patriarcal. Además, consideran que, bien dirigida, la intervención socioeducativa por medio del Rap cuenta con potencialidades para trabajar la violencia de género con adolescencias como: el atractivo que supone para esta población, su fácil manejo, la posibilidades que ofrece para propiciar referentes que se salen de la masculinidad/feminidad hegemónica, la importancia que concede a la experiencia personal o la facilidad con la que propicia conversaciones que difícilmente se dan en otros contextos socioeducativos.

KEYWORDS: Gender discrimination; urban culture; music; adolescence; informal education.	ABSTRACT: The role of socialization contexts such as school, family or peer group in the disparate construction of gender has been widely addressed. However, in recent decades, the social science gaze and public debate has been clustering around other forms of learning that influence this construction. One of the areas that stands out for its constant appearance in these debates is the urban arts, often accused of generating violence in the younger population. This article will delve into this relationship, as well as the potential of these cultural expressions to question gender violence. For this reason, 15 educational figures who incorporate Rap music in different socio-educational activities with adolescents were interviewed to try to clarify: the most common situations of gender violence in these contexts; their perception of the role of this genre with respect to this violence; and the potential it presents for questioning and transforming the situation. Some of the violence pointed out has to do with the presumption of masculinity of this genre, with the lack of female referents in it or with the existence of lyrics that reproduce misogynist ideas. However, the people interviewed consider that this musical genre promotes machismo like any other cultural manifestation immersed in a patriarchal system. Furthermore, they consider that, if well directed, socio-educational intervention through rap music has the potential to work on gender violence with adolescents, such as: its appeal to this population, its ease of use, the possibilities it offers to promote references that go beyond hegemonic masculinity/ femininity, the importance it gives to personal experience and the ease with which it encourages conversations that are difficult to have in other socio-educational contexts.
PALAVRAS-CHAVE: Discriminação de gênero; cultura urbana; música; adolescência; educação informal.	RESUMO: O papel dos contextos de socialização, como a escola, a família ou o grupo de pares, na construção díspar do gênero tem sido amplamente abordado. No entanto, nas últimas décadas, o olhar das ciências sociais e o debate público têm vindo a aglutinar-se em torno de outras formas de aprendizagem que influenciam essa construção. Uma das áreas que se destaca pelo seu constante aparecimento nestes debates é a das artes urbanas, frequentemente acusada de gerar esta violência na população mais jovem. Este artigo irá aprofundar esta relação, bem como o potencial destas expressões culturais para questionar a violência de gênero. Para tal, foram entrevistadas 15 figuras educativas que incorporam a música Rap em diferentes actividades socioeducativas com adolescentes, de forma a tentar clarificar: as situações de violência de gênero mais comuns nestes contextos; a sua perceção do papel deste estilo musical relativamente a esta violência; e o potencial que apresenta para questionar e transformar a situação. Algumas das violências apontadas têm a ver com a presunção de masculinidade deste gênero musical, com a ausência de referentes femininos ou com a existência de letras que reproduzem ideias misóginas. No entanto, os entrevistados consideram que esse estilo musical promove o machismo como qualquer outra manifestação cultural imersa em um sistema patriarcal. Além disso, consideram que, se bem orientada, a intervenção socioeducativa através do Rap tem potencialidades para trabalhar a violência de gênero com adolescentes, tais como: a sua atratividade para esta população, a sua facilidade de utilização, as possibilidades que oferece para promover referências que vão para além da masculinidade/feminilidade hegemónica, a importância que dá à experiência pessoal e a facilidade com que incentiva conversas difíceis de ter noutros contextos socioeducativos.

1. Introducción

La forma en la que se reproducen las ideas que sustentan la desigualdad de género ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la familia (González Barea y Rodríguez Marín, 2020; Alemany Arrebola et. al., 2019), en el ámbito de las instituciones educativas (Bas Peña, 2015) y en los modelos de atracción y primeras relaciones amorosas (Sánchez Gómez et al., 2015; Aubert Simon et al., 2010). Con creciente importancia, se ha ampliado el foco de investigación a la relación entre la violencia de género y la cultura urbana, así como en el impacto de esta relación en la población adolescente (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023, Hormigos-Ruiz et al., 2018), lugar en el que centramos la mirada en el presente artículo.

Desde que se señalaron dinámicas de enfrentamiento de clase con las culturas dominantes por parte de identidades extra-institucionales en las ciudades occidentales de la segunda mitad del siglo XX (Hall y Jefferson, [1993] 2014), las culturas juveniles han ido revelando la complejidad de sus maneras de adhesión, creación y consumo de expresiones estéticas. Disidencias y recreaciones identitarias han convivido con la imitación e hibridación descontextualizada de otras formas artísticas, con diferente grado de absorción por el mercado o de subordinación al marco hegemónico (Álvarez García et al., 2024). Se puede convenir que las prácticas -con raíces en la afrodiáspora- incluidas en la cultura Hip-Hop desde los años 80 del siglo pasado corresponden al punto de partida de lo que aquí se califican como *artes urbanas* (Ballarín, 2019).

Específicamente, el Rap sería el estilo musical diverso surgido de la efervescencia juvenil que desafiaba la frustración por medio de grafitis, fiestas y otras estéticas conflictuales (Marchant, 2024) en barrios estigmatizados durante los años 70 del siglo aludido (Ladrero, 2016). Sus diferentes expresiones han sido significativamente elocuentes reflejando las dinámicas de poder y las contradicciones de los relatos sociales más idealizados e inocuos (Mustaffa, 2022).

A menudo, se juzga a estas expresiones artísticas como promotoras de mensajes que fomentan la desigualdad de las mujeres (Johnson, et. al., 2017); no obstante, como ya se ha apuntado, se considera aquí que la interacción entre quienes protagonizan estos fenómenos culturales y la estructura social patriarcal responde a dinámicas más complejas y en ningún caso unidireccionales. Así como desde una mirada interseccional es posible reconocer la manera en que estas manifestaciones son atravesadas por el machismo estructural, en interacción con otras formas de dominación (Hill Collins y Bilge, 2019), desde la perspectiva y la praxis de las pedagogías críticas se han considerado algunas acciones socioeducativas que pueden incorporar su potencial identificador y cuestionador de la violencia de género, contando con algunos de los resortes transformadores activos en sus propias prácticas (Hunt, 2018; Muhammad, 2015).

2. Justificación y objetivos

Muchos espacios educativos se han percatado del atractivo que tienen estas formas de expresión para las adolescencias y de cómo pueden servir para cuestionar estereotipos y violencias de género. Tanto el Rap como las danzas urbanas son modelos significativos de construcción de identidades disidentes y creación de espacios simbólicos alternativos de pertenencia –por más que lo efímero de su duración y modos de vinculación haya sido calificado como *sociabilidad débil* (López et al., 2021)–. Estos han propuesto discursos verbales y corporales facilitadores del empoderamiento para adolescencias vulnerabilizadas y excluidas (Adjapong y Emdin, 2015).

Así, se ha argumentado que el Rap puede ser una forma de resistencia contra las estructuras patriarcales, dando voz a las experiencias y luchas de las mujeres (Muhammad, 2015; Pégram, 2015), como han demostrado múltiples artistas que denuncian en sus letras la desigualdad y la violencia de género. La danza, por su parte, representa frecuentemente un desafío a las normas de género tradicionales y empodera a quienes bailan para explorar y cuestionar conceptos de

masculinidad y feminidad. Investigaciones como la de Casu (2024) han destacado la importancia de las comunidades de baile urbano como espacios donde se promueve la diversidad y se desafían las dinámicas de género nocivas.

Sin embargo, la interpretación de las expresiones artísticas urbanas puede resultar más ambigua. No faltan las manifestaciones disruptivas que llaman la atención por discursos violentos que, si no se atiende a los contextos que explican los códigos de artistas y receptores (Cunningham y Rious, 2015), se suelen denostar como artes peligrosas. Algunas de estas expresiones de la cultura Hip-Hop o diversas danzas urbanas pueden reproducir valores hegemónicos propios de estados patriarcales: fetichización de las mujeres, exaltación de la fuerza masculina como un valor deseable, materialismo y misoginia (Haaken et al., 2012). Estas ideas no tienen consecuencias negativas solo para las mujeres, sino que también limitan el ideario de masculinidad deseado, centrándose en características como la fuerza física, la supuesta neutralidad emocional o el control de sus compañeras afectivo-sexuales (Baxter y Marina, 2008). Dichos estereotipos podrían tener aún mayores consecuencias en las mujeres y hombres racializados, a quienes históricamente se les han atribuido características físicas, sociales y relacionales que siguen en nuestros idearios colectivos y se refuerzan a través de las distintas manifestaciones artísticas (Davis, [1981] 2004; hooks, [1994] 2001). La preocupación por estos efectos negativos ha fomentado el debate acerca de la conveniencia del uso de estas expresiones artísticas en contextos socioeducativos.

No obstante, se puede considerar que afrontar las prácticas artísticas juveniles actuales como herramientas educativas preventivas de las violencias de género significa comprender la dimensión política de la educación, como espacio decisivo de práctica, construcción y cuestionamiento democráticos (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020). Siguiendo a Fernández Martorell (2020), politizar la educación supone priorizar preguntas significativas sobre respuestas dadas, profundizar en las causas de los problemas y visibilizar el currículo oculto validado por las políticas educativas en relación con su valor social.

Este trabajo se propone explorar la experiencia de profesionales que incorporan de forma diversa una de estas artes urbanas, la música Rap, como estrategia de acción socioeducativa. Para esto, se analizan sus vivencias y percepciones acerca de la vinculación de esta expresión artística con la violencia de género, así como sus potencialidades

para hacer frente a este tipo de opresión. Con este objetivo, se adopta aquí la perspectiva que ofrece la conjunción de las pedagogías críticas y de rupturas (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023), con la comprensión de la interdependencia de las violencias de género con otros ejes de dominación (Ugena-Sancho, 2023). En este sentido, este estudio se enmarca en el feminismo interseccional, que tiene en cuenta el lugar central de la complejidad de interrelaciones de opresión/ desigualdad experimentadas y expresada por las adolescencias a través de sus propios conocimientos técnicos/creativos (Hill Collins y Bilge, 2019). Cobra así importancia, además de la realidad situada de quienes protagonizan estos procesos, la creación de relaciones educativas de carácter emancipador, transformador y no individualista (Garcés, 2020) y la facilitación de prácticas artísticas con la potencialidad de renombrar experiencias y recomponer formas organizativas de participación creativa y crítica (Graham, 2020).

3. Metodología

La complejidad y naturaleza contextual del fenómeno que se pretende conocer orientó esta investigación hacia el paradigma cualitativo. Se trata de una propuesta que se sitúa dentro de las investigaciones fenomenológicas que tratan de examinar la experiencia de sujetos concretos en torno a un hecho bien acotado (Loayza Maturrano, 2020). Para ello se realizaron 15 entrevistas en profundidad a figuras educativas de distintos contextos. Sin embargo, a pesar de que la propuesta no tuvo la pretensión de trasladar los resultados a otros entornos, se siguieron criterios de calidad que asegurasen la rigurosidad del estudio (Tracy, 2021; Díaz Bazo, 2019): se escogieron informantes con distintas características demográficas –la muestra es diversa respecto al género, la edad, la procedencia y la vinculación con la música Rap– y que trabajasen en proyectos variados con el fin de ofrecer una diversidad de perspectivas suficientemente amplia –proyectos de acción comunitaria, de ocio y tiempo libre, de intervención social, etc.–; se definió –y se ha plasmado a lo largo del apartado de justificación– la posición previa de las investigadoras como ejercicio de transparencia –su vinculación personal con la música Rap como medio de expresión y como herramienta educativa–; se ilustró el análisis con literales de

las entrevistas para tratar de evitar la excesiva interpretación de las autoras; y se siguieron los procedimientos éticos pertinentes para la protección de las participantes y sus intereses –se informó acerca de los objetivos, procedimientos y posibles usos de la investigación, se proporcionó un consentimiento informado que detallaba toda la información, se propició un espacio para la resolución de dudas y se ofreció la posibilidad de anonimizar sus contribuciones–. Además, se realizaron acciones extra para asegurar la adecuación del análisis a la percepción de las entrevistadas como: la transcripción manual, completa e inmediata de las mismas; la devolución de las transcripciones a las participantes para corregir posibles errores de transcripción; y el retorno del análisis a estas para subsanar posibles errores de interpretación.

La muestra, de carácter intencional o de conveniencia, respondió a los siguientes criterios: que se tratase de personas que trabajasen en entornos socioeducativos con adolescencias vulnerabilizadas –que sufrían algún tipo de violencia interpersonal o sistémica–; que incorporasen la música Rap como herramienta educativa a sus prácticas pedagógicas; y que se reflejase la representatividad de género en la muestra. A pesar de no buscar replicabilidad de los datos, sino la profundización en experiencias concretas, se siguió el criterio de saturación (Chicharro Merayo, 2003) con el fin de decidir el número de entrevistas a realizar. Para acceder a estas personas se llevaron a cabo llamamientos a través de las redes sociales X e Instagram. Las entrevistas se registraron en audio para su posterior transcripción y análisis. Todas las participantes fueron informadas acerca del objetivo de la investigación y del posible uso de los datos. Para ello se les envió un documento explicativo con suficiente antelación, junto con un formulario de consentimiento informado. Sólo una de las personas participantes solicitó que su participación fuese anonimizada como forma de proteger a las personas junto a las que trabajaba. El resto requirió ser identificado mediante su nombre personal o AKA¹. Respecto al perfil de las personas entrevistadas se trata de 6 mujeres y 9 hombres de entre 24 y 41 años. Estas personas desarrollaban su actividad en España (n = 9), México (n = 5) y Colombia (n = 1). El tipo de proyectos y la franja etaria con la que trabajan puede consultarse en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1. Descripción de los proyectos y la población con la que se trabaja

Código entrevista	Proyecto y población
E01. Álvaro	– Proyecto “Barrios”, de intervención socio comunitaria a través de la música Rap dirigido a niñas y adolescencias de los barrios de Orcasitas y las Torres de Villaverde.
E02. Ángel	– Centro privado de intervención educativa y terapéutica dirigido a adolescencias con distintos problemas de adicción/conducta en el que reciben atención ambulatoria o residencial.
E03. Carlos	– Unidad de formación e inserción laboral (UFIL) 1.º de mayo destinado a adolescencias que no han promocionado en el sistema educativo obligatorio.
E04. Íñigo	– Proyecto “Barrios”, de intervención socio comunitaria a través de la música Rap dirigido a niñas y adolescencias de los barrios de Orcasitas y las Torres de Villaverde.
E05. Danger	– Centros de educación secundaria de México. – Centros penitenciarios de México de adolescentes con penas de restricción de la libertad por delitos como homicidio o tráfico de drogas.
E06. Marina	– Taller los derechos de las mujeres en el mundo organizados por la Fundación Mujeres y dirigidos a la población adolescente.
E07. Skafo Lafaro	– Taller para casa-hogar situada en Tijuana dirigido a niñas y adolescencias migrantes no acompañados. – Taller de expresión a través del Rap para mujeres e identidades disidentes adolescentes.
E08. Julio	– Taller de Rap dirigido a adolescencias usuarias del Centro de Participación e Integración de inmigrantes (CEPI) hispano dominicano de Tetuán. – Proyecto de animación sociocultural en el barrio del Ruedo dirigido a adolescencias.
E09. Anonimizado	– Programa de prevención y tratamiento del ausentismo escolar en Institutos. – Taller de rap en un proyecto de acción socio-comunitaria en un Barrio de Murcia dirigido a adolescencias.
E10. Lucía	– Proyecto de rap que trabaja con niñas y adolescencias que han formado parte del conflicto armado de Colombia.
E11. Masta Quba	– Proyecto de expresión a través del Rap dirigido a mujeres adolescentes y adultas.
E12. Prince Jaguar	– Proyecto de ocio y tiempo libre en espacio joven de Cataluña dirigido a adolescentes.
E13. Vanesa	– Actividad de los centros juveniles de la Comunidad de Madrid “Desmontando el racismo” dirigidas a adolescentes con experiencias de migración. – Actividad de ocio y tiempo libre dirigida a las adolescencias usuarias de los centros de jóvenes de la Comunidad de Madrid.
E14. Ángel Under Clap	– “Hip-Hop entre culturas”. Experiencia de trabajo con niñas indígenas de México sobre la importancia del cuidado del agua.
E15. Fémina Fatal	– “Círculo abierto”. Taller de freestyle para adolescentes y jóvenes de Ensenada (Tijuana). – Feminoise cypher, taller de improvisación para mujeres jóvenes y adolescentes.

Para el análisis de datos se utilizó la técnica Análisis de Contenido Temático (Morentin Encina *et al.*, 2022). De esta manera se buscaron patrones recurrentes entre los discursos de las entrevistadas sin dejar por ello de plasmar la diversidad de voces y experiencias. Para facilitar este análisis se ha utilizado el software de análisis Atlas ti 9.1.7., una herramienta ampliamente

utilizada en la investigación educativa (Cipollone, 2022). La categorización se realizó mediante un proceso inductivo, buscando hacer una aproximación descriptiva e interpretativa del fenómeno de estudio (Acosta Faneite, 2023). Las categorías emergentes del trabajo de campo, así como sus significados y frecuencias pueden consultarse en la Tabla 2:

Tabla 2. Listado de categorías de análisis operativizadas

Nombre de la categoría	Definición	Frecuencia
1. Situaciones de violencia machista.	Situaciones en las que se producían manifestaciones de violencia machista en el trabajo con jóvenes a través de la música Rap.	n = 15
1.1. Cultura Hip-Hop como espacio masculino.	Circunstancias en las que las adolescencias vinculan la cultura Hip-Hop como un espacio exclusivamente para hombres.	n = 6
1.2. Falta de referentes femeninos.	Ocasiones en las que las personas entrevistadas señalaban la falta de mujeres que sirviesen de ejemplo para las adolescencias participantes.	n = 5
1.3. Reproducción de ideas machistas.	Situaciones en las que se reconocía que la música rap era utilizada por las adolescencias para reproducir ideas machistas.	n = 4
2. Vinculación entre música Rap y violencia machista.	Ocasiones en las que las figuras educativas entrevistadas hacían referencia a la relación que pudiera existir entre la música Rap y la violencia machista –en uno u otro sentido–.	n = 8
3. Potenciales de la música Rap para trabajar la violencia machista.	Puntos fuertes que identifican las personas entrevistadas en la música Rap para trabajar en la prevención y el tratamiento de la violencia machista.	n = 23
3.1. Potencial para cuestionar los estereotipos de género.	Ocasiones en las que las personas entrevistadas señalan las facilidades que ofrece este estilo musical para cuestionar los estereotipos de género.	n = 5
3.2. Potencial para abordar la problemática desde la propia experiencia.	Situaciones en las que las entrevistadas nombraban el potencial del estilo musical para abordar la violencia machista desde ejemplos de la vida cotidiana de las adolescencias participantes.	n = 4
3.3. Potencial para fomentar diálogos complejos.	Circunstancias en las que se nombra la facilidad de este género para propiciar diálogos que normalmente no tienen cabida en espacios socioeducativos.	n = 4
3.4. Potencial para generar vínculos desde lugares comunes.	Ocasiones en las que se nombra la facilidad de generar grupos de apoyo social a través de experiencias socioeducativas por medio de la música Rap –siendo esto un factor de protección frente a las violencias machistas–.	n = 3
3.5. Carácter lúdico de las experiencias.	Situaciones en las que se nombra como potencial sensibilizador contra las violencias machistas el carácter lúdico de las experiencias llevadas a cabo a través de la música Rap.	n = 3
3.6. Lenguaje propio	Circunstancias en las que se señala que uno de los potenciales de este estilo musical para trabajar la violencia machista es la similitud del lenguaje que utiliza con el lenguaje que utilizan las adolescencias.	n = 2
3.7. Accesibilidad	Ocasiones en las que se nombra como potencial la accesibilidad de la música Rap –siendo de un género que no requiere de amplios conocimientos ni medios para llevarse a cabo–.	n = 2

4. Resultados

De entre las 15 personas entrevistadas tan sólo 4 trabajaban en proyectos en los que a través de la música Rap se aborda específicamente la violencia de género –Carlos, Marina, Skafo Lafaro y Masta Quba–. No obstante, las preocupaciones y comentarios acerca de esta temática estuvieron presentes en 12 de las 15 entrevistas, acumulando 88 entradas en total.

Música Rap y violencia de género: experiencias y percepción del vínculo entre ambos fenómenos

En primer lugar, diez de las personas entrevistadas nombraron diversas situaciones de violencia de género más o menos sutiles en estos espacios – ver gráfico 1–:

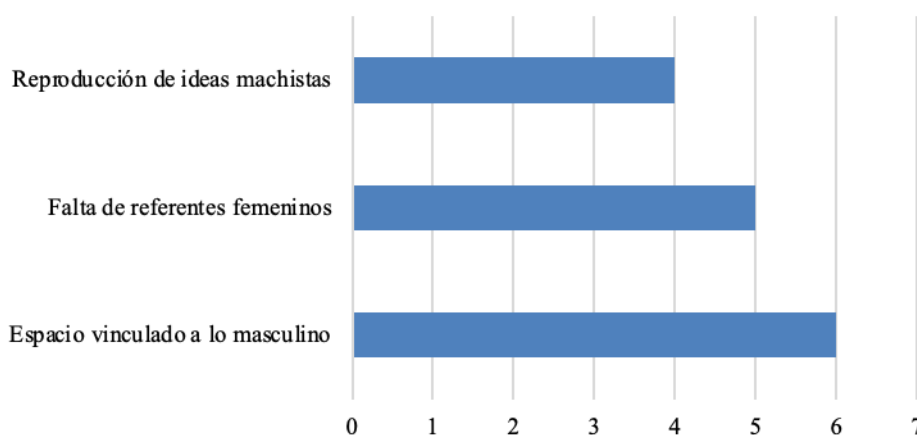


Gráfico 1. Situaciones de violencia de género en contextos mediados por la música Rap.

La violencia más mencionada ($n = 6$) se relacionaba con la consideración de la cultura Hip-Hop como un espacio exclusivamente masculino. Cuatro de las personas que mencionaron esta expresión de la violencia fueron mujeres raperas que vivían dicha tesitura en primera persona como educadoras y como artistas. Tal y como se pudo apreciar, la exclusión de las mujeres de los espacios donde se desarrolla la música Rap se daba, en ocasiones, de manera sutil ($n = 3$):

“Entraba en talleres mixtos y siempre era: una mujer y 20 hombres. Entonces era una cosa que tenía que probar que yo también estaba al nivel. Era complejo porque de una u otra manera pues sí me enfrentaba en los entornos machistas de los espacios” (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

No obstante, señalaron que en muchas otras ocasiones la oposición a las mujeres que deciden expresarse mediante este medio era mucho más explícita ($n = 3$):

“(…) cuando empezaron a venir algunas chicas al taller en concreto pasó que algunos de los chavales dijeron: esto no es para chicas, aquí estamos nosotros, esto es nuestro” (Íñigo, 5 de marzo de 2021).

Los argumentos que utilizaban para sostener esta exclusión eran: que la música Rap se aprendía en la calle y que las mujeres no “son calle”, y que la música Rap no se podía “enseñar” –sobre todo cuando se trata de iniciativas formativas llevadas a cabo por mujeres–. Estas creencias se veían reflejadas en las ocasiones en las que los participantes masculinos se permitían explicarles qué era y cómo se hacía música Rap a las participantes femeninas, incluso cuando estas cumplían el rol de expertas ($n = 3$). Las personas entrevistadas apuntaron cómo la presunción de la propiedad masculina del Rap repercutía en

la predisposición de las chicas para participar. En este sentido, tres de las entrevistadas argumentaron que las chicas tendían a participar menos de este tipo de actividades cuando eran voluntarias. Asimismo, si se trataba de actividades en las que participaban como “público cautivo” –cuya participación es de carácter obligatorio– tendían a contribuir de una manera mucho menos activa que sus compañeros masculinos.

Otra de las violencias nombradas fue la falta de referentes femeninos dentro de la música Rap ($n = 5$). En este sentido, las figuras educativas masculinas nombraron cómo se habían descubierto poniendo exclusivamente ejemplos de artistas varones. Por su lado, las figuras educativas femeninas mencionaron cómo la falta de mujeres referentes fue algo que dificultó que se sintieran legitimadas para expresarse a través de este medio.

La reproducción de ideas machistas a través de la música Rap fue la tercera violencia nombrada ($n = 4$). Las figuras educativas entrevistadas argumentaban que los chicos y chicas en general se sentían atraídos/as por la imagen más comercial y estereotipada de este género musical, tendiendo a crear mensajes que reproducían los estereotipos de género y las relaciones desiguales.

A pesar de las situaciones descritas, las figuras educativas entrevistadas no consideraban que hubiese una vinculación directa entre música Rap y violencia de género. Respecto al contenido machista de las letras de este estilo musical, cuatro de las entrevistadas consideraban que sólo reproducía los valores existentes en la sociedad pues *“Es música y la sociedad es machista, entonces la música refleja lo que hay”* (Íñigo, 5 de marzo de 2021).

En este sentido, una de las participantes apuntó que todos los géneros musicales, por desgracia, cuentan con contenido machista, algo sobre lo que trabajaban desde su entidad

“Fundación Mujeres”: “lo que nosotras siempre decíamos es que da igual el estilo musical. Es que puedes tener a un mismo artista que se contradice en sus canciones y en los valores de sus canciones” (Marina, 13 de julio de 2021).

Marina también señaló que desde su perspectiva la menor representatividad de mujeres en este género musical tenía que ver fundamentalmente con dos hechos: la socialización de género que limita a las mujeres al espacio privado y la sanción social que sufren estas cuando se salen de las lógicas de la feminidad.

Potencialidades de la música Rap como medio para trabajar la violencia de género

A lo largo de las entrevistas ocho de las figuras educativas nombraron algunos potenciales de la música Rap para trabajar la violencia de género junto a adolescencias –ver gráfico 2–. En este sentido, la potencialidad más nombrada fue la posibilidad que esta ofrece para romper los estereotipos de género (n = 5).

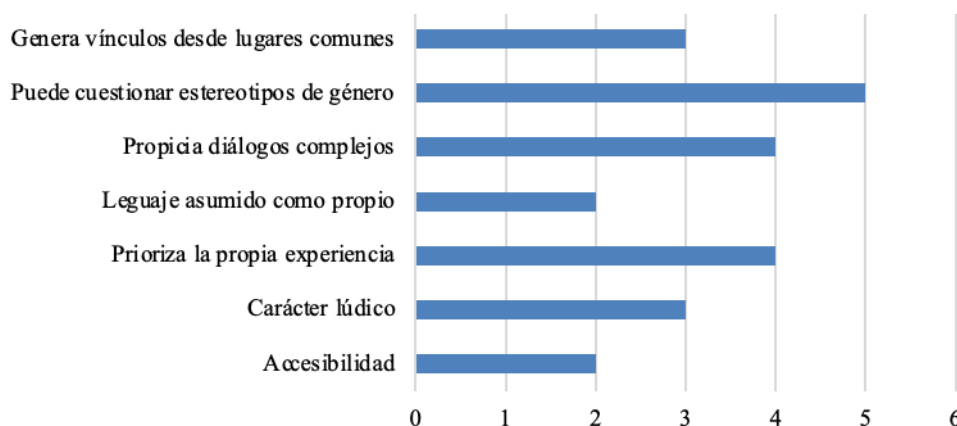


Gráfico 2. Potenciales de la música Rap para trabajar la violencia de género.

Una de las estrategias que las figuras educativas dijeron utilizar para ello era el uso de referentes diversos que cuestionasen dichos estereotipos. De esta manera, se rompía con la idea de mujer pasiva, no asertiva, y no interesada en la participación política:

Entonces yo creo que esta es otra de las cuestiones que tiene el Rap: que es mucha fuerza. Es como romper el silencio que ha sido por años y decir: estoy aquí. Justo como que acá tenemos una frase que nos dicen como: calladita te ves más bonita. (...) Ya acá lo avisamos: ni calladitas ni bonitas. No venimos a ser un accesorio en tu casa o en tu sala (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

Declaraban hacerlo a través del uso de figuras conocidas, como raperas y freestylers famosas, pero también a través de su propio ejemplo, como en este caso en el que lo que se cuestionaba era el estereotipo masculino de hombre duro, que objetualiza a las mujeres y oculta sus emociones:

Y de pronto se encuentran a una persona que es completamente diferente y es ella misma, con seguridad en sí misma. Está “nice” porque es una persona que rapea, que pinta graffiti... Les da la oportunidad de validar otras conductas que nadie

les ha enseñado que también son y que son muy bonitas: que puedes ser hombre y no ser machista, estar con tu compañera y abrazarla, o a tu amigo, que puedes darle contención emocional a tu otro amigo, que no estás cosificando a otra mujer, que estás... pues eso, siendo un ejemplo para ellos (Prince Jaguar, 1 de noviembre de 2021).

Otro de los potenciales más nombrados fue que la música Rap permite abordar las temáticas relacionadas con la violencia de género desde la propia experiencia (n = 4) reconociendo las violencias diarias y venciendo los eslóganes generalistas que sitúan la violencia machista como algo ajeno a las personas concretas. Tal y como señalaron algunas de las figuras educativas entrevistadas, este género musical fomenta la expresión de experiencias personales, permitiendo que las chicas que hayan sufrido violencia puedan nombrarla y encontrar su explicación social:

Chicas que no habían podido nombrar una historia de hace 15 años que vivieron y después de un mes (...) terminaban nombrándolo con toda la fiereza y con toda la entraña ¿No? Como bien seguras de que su historia es válida, que lo que tienen que decir es importante (Masta Quba, 1 de noviembre de 2021).

Asimismo, mencionaban cómo este “hablar desde la propia experiencia” podía propiciar momentos de reflexión sobre las propias actitudes de violencia de género, para así deconstruirlas. Este proceso de reflexión se daba, por ejemplo, al tener que elaborar una letra que abordara el contenido propuesto, pero desde la experiencia personal:

Si se hace un proceso interesante y utilizas el Rap como herramienta y estamos hablando de por qué te comportas así: por qué soy violento, por qué no soy violento, por qué reproduzco este patrón, este rol, qué es lo que me viene de casa... Y el Rap como tal para verter todo eso que te está machacando por dentro... (Marina, 13 de julio de 2021)

Del mismo modo, las figuras educativas señalaron que otro de los potenciales de la música Rap era la facilidad con la que esta fomenta diálogos que difícilmente tienen cabida en los espacios educativos ($n = 4$). En este sentido, señalaban cómo al sentirse en un espacio propio, que promueve la expresión personal, las chicas y chicos se abrían a exponer sus ideas acerca de temáticas polémicas. Esto les permitía identificar cuál era el punto de partida y qué asuntos requerían un trabajo de sensibilización mayor: “Es super bueno en el aspecto de que de repente te sueltan todo lo que piensan en la cara y ya podemos identificar qué valores son los que tenemos que trabajar” (Julio, 8 de junio de 2021). Asimismo, algunas consideraban que estas conversaciones se podían reconducir hacia la idea de la responsabilidad que tenemos cuando nuestra voz va a ser escuchada por otras personas:

Queda muy marcado que asumimos una responsabilidad como artistas y que tener un micrófono implica esa responsabilidad: estás diciendo algo y qué estás diciendo, y por qué lo estás diciendo (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

Otra de las potencialidades señaladas ($n = 3$), fue cómo este estilo musical permite construir una red interpersonal a partir de afinidades en relación con la música o con las vivencias transitadas. En este sentido, educadoras como Marina nombraban cómo chicos y chicas que han sufrido situaciones de violencia de género –ya sea propias, o en el seno de la familia– pueden sentirse reflejados/as en canciones que abordan dicha temática, trascendiendo identificaciones como la clase social, la condición de racialización o el territorio. Señalaba cómo, a su vez, esto les permitía vencer emociones como la soledad o la culpa. Del mismo modo, tal y como Masta Quba o Skafo Lafaro

mencionaron, en el contexto de grupos no mixtos² las chicas compartían situaciones de violencia y dolor, creando una resistencia colectiva y solidaria frente al machismo.

Por otro lado, tres de las participantes nombraron el carácter lúdico del Rap como otro de los potenciales de este estilo musical. Como explicaba Skafo Lafaro, su gran difusión y éxito entre el público joven evidenciaba su concepción como una actividad recreativa:

Y fue una actividad bastante divertida por un lado, pero por otro el objetivo que nos planteamos al solicitar ese taller yo creo que se cumplió, el hecho de trabajar y tratar la igualdad (Carlos, 17 de junio de 2021).

Este carácter lúdico permitía abordar temáticas complejas de una manera más amable y atractiva para las/os adolescentes:

La metodología como excusa entre comillas, porque me parece una excusa muy positiva. Utilizar herramientas que sean más atractivas, más conectadas con los intereses del público joven, para poder entrar en cuestiones que son más duras. (Marina, 13 de julio de 2021).

Para terminar, también se mencionaron como potencialidades la sensibilización contra la violencia machista desde un lenguaje que las personas adolescentes asumen como propio; ($n = 2$) y desde una forma de expresión muy accesible ($n = 2$) en la que las participantes rápidamente se sienten competentes, repercutiendo esto en su autoestima:

También me gusta ver su progreso porque veo como entran quizás sin saber rapear y veo como salen tirándose estructuras más complejas, teniendo un desenvolvimiento en el escenario, o teniendo shows en vivo (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran cómo, a pesar de que las figuras educativas entrevistadas identificaban situaciones de violencia machista en los contextos en los que trabajan, no atribuían las causas de estas a la música Rap. En este sentido, señalaban que la conexión entre este estilo musical y la violencia de género es la misma que podía tener cualquier hecho social inserto en un sistema patriarcal. Se trata de una conclusión similar a la señalada por González-Barea y Rodríguez-Marín (2020), que apuntan cómo la feminidad estereotipada es reproducida incluso en cuentos

y juegos infantiles. En la misma línea Bas Peña *et al.* (2014) indican cómo el sistema educativo puede actuar como un medio reproductor, pero también como un medio de prevención de las ideas sexistas. A través del discurso de las figuras educativas participantes en la investigación se puede concluir que esta dicotomía también está presente en la música Rap y que su función reproductora/preventiva dependerá del uso que se le dé.

En este sentido, algunas de las personas entrevistadas señalaban como una de las responsables de esta reproducción a la industria musical, lo que coincide con lo defendido por autorías como Vito (2019) o Haaken *et al.* (2012). Dicha industria trata de hacer sus productos más atractivos para el público general adecuándose a las ideas mayoritarias. Es por ello que Kim y Pulido (2013) sostienen que se debería atacar al uso que se hace de la música Rap y no al estilo musical en sí mismo. Otra de las ideas clave de esta investigación tiene que ver con lo señalado por una de las participantes. Esta sostuvo que, cuando se critican ciertas manifestaciones culturales y se pasa por alto el machismo de otras, se está cayendo en cierto sesgo racista y clasista que trata de poner la responsabilidad de problemáticas sociales muy amplias en un sólo sector de la sociedad –cuestión que también sostienen autorías como Jacobson (2015)–.

Otro de los resultados relevantes de este estudio son las potencialidades de la música Rap para sensibilizar acerca de la violencia machista que identificaron las figuras educativas. Una de ellas es su idoneidad para acercar estratégicamente una temática que presenta cierta complejidad. Tal y como señalan, dicha idoneidad tiene que ver con el carácter lúdico de la actividad, vinculada a los gustos musicales de algunas adolescencias; con la accesibilidad de esta expresión artística frente a otras que requieren un mayor conocimiento técnico; con la facilidad que ofrece para generar diálogos a partir de un lenguaje que las adolescencias asumen como propio y, por tanto, no impuesto; y con la posibilidad que brinda para construir relaciones de confianza desde un punto de partida común, sobre todo en el caso de las figuras educativas que también asumen este estilo musical como propio.

De igual manera, identificaron como potencial una serie de atributos que tienen que ver con la profundidad con la que este estilo musical permite abordar la violencia de género. Uno de esos atributos es la transgresión de estereotipos de género que permite este estilo musical. Como hemos visto, la música Rap sirve en muchas ocasiones como reproductora de esos estereotipos; sin embargo, las figuras educativas

también nombraban situaciones en las que era usada para todo lo contrario, como, por ejemplo, mostrar modelos de masculinidad más amables y respetuosos de una manera atractiva. Estas actitudes coinciden con lo apuntado por autorías como Bas-Peña (2015), que resaltan la importancia de formar a los educadores para asumir actitudes que den ejemplo de masculinidades diversas y alejadas del modelo impuesto por el modelo patriarcal. En este sentido, creemos que también son necesarios nuevos modelos de feminidad. El Rap puede fomentar expresiones de feminidad fuertes, capaces de mostrar enfado, de defender sus derechos, y que presentan su experiencia personal como parte de las experiencias que conforman el relato público. Así mismo, consideramos que experimentar la canalización artística de la rabia posibilita desnaturalizar el dolor y las agresiones, así como el encuentro de quienes se juegan la vida confrontando la violencia de género permite expresiones colectivas que la trascienden la falsa explicación individual (Butler, 2021). Su facilitación educativa ensaya auténticas escuelas de rabia (Belausteguigoitia Rius, 2022) para transgredir la impotencia fragmentada y articular alianzas –múltiples y diversas– capaces del coraje, la imaginación y la co-creación.

Por último, otra de las potencialidades nombradas es que este estilo musical permite trascender los grandes eslóganes al priorizar el relato personal. De este modo, cuando las chicas y chicos se hacen protagonistas del discurso descubren en qué se traduce la violencia de género en su cotidianeidad, avanzando hacia la transformación de sus propias realidades. Esto supone, como hemos visto, un reto en las ocasiones en las que su pensamiento se sustenta en estereotipos y prejuicios. No obstante, las figuras educativas señalaban este desafío como un potencial, pues la situación les permitía entender el punto de partida de las/os participantes para trabajar desde sus ideas reales acerca de la violencia de género. Esto supone tener la sensibilidad suficiente como para posicionarse sin forzar ni romper el diálogo y para saber poner límites desde la argumentación y no sólo desde la imposición. En la búsqueda de espacios de seguridad donde se evitasen revictimizaciones, algunas de las figuras educativas expresaron la utilización de espacios no mixtos. En estos espacios las participantes podían hablar de sus vivencias sin miedo a ser violentadas de nuevo, encontrando en el grupo situaciones similares, lo que les permitía entender la dimensión estructural del problema y vencer la culpa que a menudo sentían como supervivientes. Por otro lado, nombraban cómo los espacios no mixtos masculinos permitían

deconstruir la idea de masculinidad poco expresiva emocionalmente, generando dinámicas relacionales nuevas entre hombres, y propiciando a los participantes reconocerse como personas socializadas en la dominación, deconstruyendo de manera paulatina su masculinidad. No obstante, pese a los beneficios nombrados, creemos que los grupos no mixtos tienen el inconveniente de hacer una clasificación de las personas demasiado cerrada y poco ajustada a la realidad. Este inconveniente puede generar mucha violencia en el caso del trabajo con público cautivo cuando, por ejemplo, adjudicamos al grupo masculino a un chico que es constantemente agredido en clase por tener una masculinidad no hegemónica. Por ello, recomendamos esta estrategia cuando se trate de una actividad voluntaria, creyendo recomendable incluir en los grupos de mujeres a aquellas identidades que también sufren violencias machistas: mujeres trans, personas no binarias, etc.

En definitiva, tal y como hemos visto, el análisis de las experiencias de estas figuras educativas destaca el valor de reformular la relación pedagógica como diálogo crítico de saberes a través de una expresión artística urbana. Este abordaje parece evidenciar la complejidad de la interacción creativa con sus realidades cotidianas, personales y colectivas, motivo por el que conviene esquivar lecturas precipitadas

–quizás por sesgos edadistas, clasistas, racistas o heteronormativos– que ignoren la potencialidad de ciertas disrupciones estéticas para confrontar el entramado de opresiones vividas por las adolescencias, especialmente las violencias de género. La caracterización de estas experiencias con trazo grueso y unidireccional puede abundar en la anulación de agencia –si no en la revictimización– de quienes intentan apropiarse de la palabra y los espacios negados. Si el carácter sistémico de la violencia de género exige la articulación colectiva de la prevención y la transformación (Olufemi, [2020] 2023), cuidar ensayos organizativos como los que hemos analizado podría hacer parte ya del desmontaje de la profunda red de violencias.

Para finalizar, no queremos dejar de nombrar algunas de las limitaciones de la presente investigación, que sugieren próximas líneas de trabajo para el futuro: la falta de identificación y entrevistas de más figuras educativas femeninas que desempeñen su tarea socioeducativa a través de la música Rap; la necesidad de incorporar la observación participante en este tipo de prácticas para triangular la información obtenida; o la necesaria recolección de la percepción de chicas y chicos antes y después de pasar por este tipo de experiencias, para acercarnos al impacto que ha podido tener en ellas/os.

Notas

¹ En inglés “Also Known As”, haciendo referencia al nombre artístico de las raperas y raperos.

² Se trata de grupos en los que sólo pueden participar personas que comparten una característica identitaria (por ejemplo, grupos formados por personas que comparten la identidad “mujer”). Uno de los objetivos de estos grupos es generar espacios seguros para hablar de las violencias que se viven por compartir ese rasgo identitario para poder generar así estrategias comunes al respecto.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
1. Concepción y diseño del trabajo	Autora 2
2. Búsqueda documental	Autor 1 y Autora 2
3. Recogida de datos	Autora 2
4. Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y Autora 2
5. Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y Autora 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.o84>
- Adjapong, E. S. y Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: Implementing Hip-Hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 11, 66-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071416>
- Aleman Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F. y Ortiz Gómez, M. D. M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 125-136. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Álvarez García, D., del Val, F. y Alonso Bustamante, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63 (1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqnojo4>
- Aubert Simon, A., Melgar Alcantud, P. y Padrós Cuxart, M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(10), 73-82. <http://hdl.handle.net/10366/118445>
- Ballarín, M. (2019) Introducción. En M. Ballarín (coord.). *Historia de la danza Vol. III*, (pp. 8-49). Mahali.
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V. y Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05
- Bas Peña, E. (2015). Educación social y género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 13-20. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.01
- Baxter, V. K. y Marina, P. (2008). Cultural meaning y Hip-Hop fashion in the African-American male youth subculture of New Orleans. *Journal of Youth studies*, 11(2), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13676260701800761>
- Belausteguigoitia Rius, M. (coord.) (2022). *Género: rabia, ritmo, ruido, risa y responsabilidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Casu, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.
- Chicharro Merayo, M. D. M. (2003). La perspectiva cualitativa en la investigación social: la entrevista en profundidad. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, (8), 1-7. <http://bit.ly/3ToEq8D>
- Cipollone, M. D. (2022). Atlas. ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (5), 122-133. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/5280>
- Cunningham, M. y Rious, J. B. (2015). Listening to the voices of young people: Implications for working in diverse communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 86-92. <https://doi.org/10.1037/ort0000132>
- Davis, A. ([1981] 2004). *Mujer, raza y clase [Women, Race & Class]*. Ediciones Akal.
- Díaz Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. *El caso de los artículos publicados en revistas de educación. Revista Lusófona de educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Fernández Martorell, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (99-127). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés-Montoya, Á. G. y Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>
- González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Graham, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar. Componer e instituir de otra manera. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (49-76). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

- Hall, S. y Jefferson, T. ([1993] 2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- Haaken, J., Wallin-Ruschman, J. y Patange, S. (2012). Global hip-hop identities: Black youth, psychoanalytic action research, y the Moving to the Beat project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/casp.1097>
- Hill Collins, P. y Bilge, S. ([2016] 2019). *Interseccionalidad [Intersectionality]*. Ediciones Morata hooks, b. ([1994] 2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M. y Perelló-Oliver, S. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia*, 25(76), 75-98. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Hunt, A. N. (2018). "Trappin'Ain't Shit to Me": How Undergraduate Students Construct Meaning Around Race, Gender, y Sexuality within Hip-Hop. *Gender and the Media: Women's Places*, 26, 69-85. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620180000026006>
- Izquierdo-Montero, A. y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Jacobson, G. (2015). Racial Formation Theory and Systemic Racism in Hip-Hop Fans' Perceptions. *Sociological Forum*, 30 (3), 832-851. <http://doi.org/10.1111/socf.12186>
- Johnson, K., Markham, C. y Tortolero, S. R. (2017). Thematic Analysis of Mainstream Rap Music-Considerations for Culturally Responsive Sexual Consent Education in High School. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1328>
- Kim, Jy Pulido, I. (2015). Examining Hip-Hop as culturally relevant pedagogy. *Journal of curriculum and pedagogy*, 12(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1008077>
- Ladrero, V. (2016). *Músicas contra el poder. Canción popular y política en el siglo XX*. La Oveja Roja.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare Et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- López Cuenca, A., Rodríguez Medina, L. y Ismael Simental, E. (2021). Prácticas culturales colaborativas y sociabilidad débil. Una caracterización a partir de experiencias autogestivas en Tijuana y Monterrey, México. *Arte y Políticas de Identidad*, 25(25), 52-72. <https://doi.org/10.6018/reapi.506201>
- Marchant, O. (2024). *Estética conflictual*. Ned ediciones.
- Morentin Encina, J., Izquierdo Montero, A. y Ballesteros Velázquez, B. (2022). Análisis temático de contenido. Notas y orientaciones para un mapa de ruta. En M.F. González y B. Ballesteros (Coords.). *Comprender el mundo para (intentar) transformarlo. Una guía posible para el análisis cualitativo de datos (pp. 113-156)*. UNED.
- Muhammad, K. R. (2015). Everyday people: public identities in contemporary Hip-Hop culture. *Social Identities*, 21(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1093467>
- Mustaffa, J. B. (2022). Racial Justice Beyond Credentials: The Radical Politic of a Black College Dropout. *The Urban Review*, 54(2), 318-338. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00612-3>
- Olufemi, L. ([2020] 2023). *Feminismo interrumpido. Reventar el poder*. Rayo Verde.
- Pégram, S. (2015). Un peu de respect for the ladies: Female Rappers and Hip-Hop Educational Philosophy in France. *Liberal Arts*, 19(2), 57-83. <https://www.oak.edu/wp-content/uploads/2021/06/jlas-v19n2-spring15.pdf#page=59>
- Sánchez Gómez, M. C., Palacios Vicario, B. y Martín García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 85-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.04
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Ugena-Sancho, S. (2023). Violencia de género. En L. Alegre, E. Pérez y N. Sánchez (Ed.). *Enciclopedia crítica del género. Una cartografía contemporánea de los principales saberes y debates de los estudios de género (487-495)*. Arpa & Alfil.
- Vito, C. (2019). *The Values of Independent Hip-Hop in the Post-Golden Era*. Springer Nature.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Burón-Vidal, M. A. y Laforgue-Bullido, N. (2025). Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 189-202. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Miguel Ángel Burón Vidal. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

Noemi Laforgue Bullido. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: nlaforgue@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

MIGUEL ÁNGEL BURÓN VIDAL

<https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Investigador docente en formación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Programa de Doctorado en Educación. Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid - ESCUNI. Realizó el máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural de la UNED. Su campo de investigación se enfoca en el acompañamiento educativo de expresiones artísticas urbanas, el potencial cuestionador de las estéticas conflictuales y la facilitación de procesos colectivos transformadores.

NOEMI LAFORGUE BULLIDO

<https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Doctora en educación. Personal docente e investigador en formación de la Facultad de educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó el máster Intervención Psicosocial y Comunitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Su campo de investigación se centra en el trabajo con adolescencias a través de la música Rap y otras expresiones artísticas, la detección y prevención de los discursos de odio y la transformación de los espacios educativos para la equidad y la justicia social.