

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 2, Julio 2014.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Artículo publicado originariamente en inglés en *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 10(1), 15-46, 2011.

Traducido al castellano por Cristina Vives Rodríguez y Rubén Gaztambide-Fernández.

Reproducido con permiso del autor.

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2014-2-p048-063

“Musiqueando” en la Ciudad: Re-Conceptualizando la Educación Musical Urbana como Práctica Cultural

Rubén A. Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Resumen

En este ensayo se discuten las ideas más prevalecientes sobre la música urbana con el propósito de expandir las ideas normativas sobre la educación musical urbana y se propone una reconceptualización de ésta como práctica cultural. Los educadores de música, particularmente aquellos que trabajan en salones de clase urbanos y que están comprometidos con la justicia social, necesitan trabajar con y en contra de la noción estrecha prevaleciente de lo «urbano» que da forma a la manera en que pensamos tanto sobre la música urbana como sobre la educación urbana. Utilizando ideas de la teoría cultural contemporánea, en este ensayo se extiende la definición de lo urbano como práctica cultural y se señalan las posibilidades que tal marco pudiera ofrecer para la reconceptualización de la educación musical urbana.

Palabras Clave

Producción cultural; práctica cultural; *hip hop*; educación musical urbana; música urbana; escuelas urbanas.

Musicking in the City: Reconceptualizing Urban Music Education as Cultural Practice

Rubén A. Gaztambide Fernández, Toronto University (Canada)

Abstract

Challenging prevailing ideas of urban music in order to expand normative conceptions of urban music education, this essay proposes a reconceptualization of urban music education as cultural practice. Music educators, particularly those working in urban classrooms and committed to social justice, need to work both with and against the prevailing narrow conception of the “urban” that shapes the way we think about both urban music and urban education. Drawing on insights from contemporary cultural theory, the essay extends a definition of the urban as cultural practice and points to the possibilities that such a framework might offer for a reconceptualization of urban music education.

Keywords

cultural production; cultural practice; hip hop; urban music education; urban music; urban schools

RIEM
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

ISME
Established in 1953

“Musiqueando” en la Ciudad: Re-Conceptualizando la Educación Musical Urbana como Práctica Cultural

por Rubén A. Gaztambide Fernández, Instituto de Educación de Ontario (Canadá)

Discutiendo un primer borrador de este artículo, un grupo de colegas me preguntaba qué quería decir con el término «música urbana». Intenté evitar contestar, señalando que el propósito del ensayo era, de hecho, cuestionar las ideas prevaletentes sobre qué constituye música urbana para expandir las concepciones normativas de la educación musical. Insistiendo, mis colegas sugirieron que debía especificar a que me refería con la concepción dominante de la música urbana. Buscando una respuesta concisa y presumiblemente «auténtica», le pedí ayuda a mi hija de nueve años, Mercedes Irene. Ella me contestó con un acentuado y rítmico: “¡Yo, yo, yo, mi nombre es Joe!”, mientras movía sus brazos hacia los lados para formar un arco y dejar brotar sus codos, moviendo sus manos hacia adentro y hacia fuera con sus dedos medio y anular en dirección al pecho. Como no teníamos televisión por cable, sospeché que Mercedes estaba imitando versiones del *hip hop* transmitidas a través del *Pop It!*, segmentos de TVOKids, la programación televisiva para niños de la televisión pública de Ontario. No me sorprendió que Mercedes conectara la expresión “yo, yo, yo” (en inglés, una manera coloquial de llamar a alguien, “*you, you, you*” o “*tú, tú, tú*”) a la frase «música urbana». Pero cuando le pregunté, ella usó las palabras rock, pop, disco, rap y *hip hop* para explicar lo que ella entendía por música urbana. Me sorprendió el registro de géneros que mi hija de nueve años asumió que quedarían clasificados bajo la etiqueta de “música urbana” y el hecho de que, en total, sus referencias no estaban estrechamente racializadas, como yo esperaba.

Incrédulo, decidí abordar la pregunta desde un punto de vista más académico e investigué la procedencia del término; resultó que, en efecto, Mercedes estaba en lo correcto. El término «música urbana contemporánea» fue acuñado por primera vez por el DJ Frankie Crocker de la radio de Nueva York a finales de los años 70, en un intento por traer más auspiciadores y mantener el índice de audiencia de la muy exitosa emisora radial, WBLS (Barlow 1999; Simpson 2005; Sterling & Keith 2008; Williams 1995, 2000). Crocker, que comenzó su Carrera como un DJ de radio de *Poder Negro* (Black Power), se convirtió en el director de programación de WBLS en 1972 y la estableció como la estación radial de “La Experiencia Negra Total en Sonido”, que era el lema de la emisora. De acuerdo al historiador del medio radial negro, William Barlow (1999), el éxito de todos los formatos de música negra “atrajo ingresos publicitarios, pero también generó imitadores” (p. 235). Barlow continúa:

Para mantener el impulso y la clasificación de WBLS, Crocker comenzó a añadir a la lista de difusión artistas blancos de alta clasificación en las listas pop y cuyo sonido era compatible con la música popular negra del momento: Elton John, Bette Midler, Boz Scaggs, Hall y Oates. Para el medio de los 70, “La Experiencia Negra Total en Sonido” se habría de convertir en “La Experiencia Total en Sonido”... Este nuevo formato mixto pronto vino a conocerse como “urbano contemporáneo” en la industria radial (ibíd.)¹.

Para mediados de los años 80, el formato urbano contemporáneo formaba parte de las corrientes principales de la radio, expandiéndose desde las estaciones que servían primariamente a las audiencias negras “hasta las operaciones de rock suave contemporáneo para adultos que buscaban una audiencia juvenil, incluyendo negros, hispanos y blancos -también conocido como el formato crisol- [*melting pot*]” (Sterling & Keith 2008, p. 165).

Las descripciones del formato urbano contemporáneo, sin embargo, permanecen cimentadas en la suposición de que es un formato basado en estilos musicales asociados con lo negro o los afro-americanos, como el *R&B* (*Rhythm and Blues*), *soul*, *hip hop*, rap y el reggae². Esta asociación es importante porque sugiere que el reemplazo del término «negro» por el de «urbano», con relación al surgimiento de una «música urbana contemporánea» como categoría, tiene un efecto doble. Por un lado, permite a las estaciones de radio atraer a un público más amplio (y por lo tanto a más auspiciadores) mediante el desalojo de la asociación entre un formato de radio específico y las políticas raciales radicales que alimentaron su desarrollo (Barlow 1999; Simpson 2005). “Lo llaman contemporáneo urbano para no llamarlo negro”, explica el una vez famoso DJ de una emisora de *R&B*, Georgie Woods: “cambiaron el nombre de radio negra a contemporáneo urbano para atraer una audiencia blanca, para hacer dinero” (en Barlow, 1999, p. 235). Por otro lado, al activar el término urbano con relación a la música negra, en un solo movimiento se disfraza a la vez que se revela el poderoso vínculo entre *urbano* como un espacio particular habitado por grupos particulares y *urbano* como un conjunto particular de prácticas culturales –en este caso musicales–; aunque tal vez no toda la música urbana sea necesariamente negra, toda la música negra contemporánea es, presumiblemente, urbana³.

Existen buenas razones por las que el *rap* en particular tiene una fuerte asociación con lo urbano como un espacio particular (Forman 2000). Después de todo, como demuestra Rose (1994), fue el contexto particular de la ciudad post-industrial de los años 70 el que “proveyó el contexto para el desarrollo creativo entre los primeros innovadores del *hip hop*” (p. 34). De acuerdo a Lipsitz (1994), artistas de la época temprana del *rap* como *Afrika Bambaataa* fueron:

confrontados por la manera en que la dislocación de la renovación urbana, la recesión económica, y la crisis financiera de estado se combinaron para crear circunstancias de desesperación para los jóvenes del centro pobre (*inner-city*) de la ciudad, [e] intentaron canalizar tanto el coraje como el entusiasmo de la gente joven del Sur del Bronx alejándolos de las peleas entre bandas hacia la música, el baile, y el grafiti. (p. 26).

Regresaré a este punto luego para ilustrar las posibilidades radicales de la práctica cultural como punto inmanente de transformación. Por el momento, quiero destacar brevemente el poder que los medios de comunicación han tenido en la manipulación del contenido simbólico del término «música urbana» para su beneficio.

DJ Crocker pudo haber sido el primero (aunque no el único) en darse cuenta de que la idea de la «música urbana» podía ser beneficiosa para la publicidad en los medios. Del mismo modo en que la historia del término *urbano contemporáneo* como formato radial ilustra, los medios de comunicación tienen mucho que ganar con la manipulación de la terminología y las imágenes, y de la manera en que éstas son comercializadas con el propósito de asegurar altos índices de audiencia y ganancias económicas. Jhally (2007), en su serie de documentales *Dreamworlds*, argumenta que las corporaciones mediáticas juegan un papel enorme en la propagación de un estrecho conjunto de imágenes e ideas asociadas con el *hip hop*, especialmente relacionadas con temas de género y sexualidad⁴. La persistencia abrumadora en conectar el rap con la violencia se ha traducido en un desbordamiento conspicuo de limitadas imágenes del *rap* como la música urbana por excelencia. Armas de fuego, chulos o proxenetes cubiertos de *blin-blin*, fragmentos de mujeres desnudas, violencia y explotación sexual, se han convertido en el angosto marco imaginario de la música urbana comercial. Los medios dominantes han tenido un poderoso y casi total monopolio sobre la construcción de imágenes e ideas asociadas con la frase «música urbana» y, en el proceso, han “allanado necesariamente” su potencial como un espacio para la expresión productiva (Rose, 1994, p. 139).

Aún para los educadores y las educadoras más progresistas, hablar de música urbana es referirse a un pequeño conjunto de géneros musicales asociados con el término sombrilla *hip hop* (v.g., Morrell & Duncan-Andrade 2002; Stovall 2006). La «generación del *hip hop*» es el apodo de un segmento entero de la juventud urbana presuntamente apta a las movidas del *breaking*, *poppping*, y *locking*, a declamar con *Jay Z*, *Lil'Kim*, *2Pac*, *Foxy Brown*, *P Diddy*, *50Cent* o *Queen Latifah* y a pasar horas mirando la *MTV* y/o *BET*; el rap se ha convertido en la totalidad de la música urbana. Pero ¿qué, precisamente, quiere decir eso de «urbano» en el término «música urbana»? ¿qué es lo que el término significa y cómo cumple la tarea semiótica de desplazar y a la vez recalcar ideas de raza y clase como indicadores de lo urbano y, por ende, de la música urbana? Y aún más, ¿de qué maneras el concepto “música urbana” es tanto una limitación como una oportunidad para repensar la educación musical urbana?

En este artículo quiero sugerir que el profesorado de música —en particular aquel que trabaja en salones de clase «urbanos» y que están comprometidos con la justicia social— necesitan trabajar con y en contra de la concepción estrecha prevaeciente de lo «urbano» que da forma a la manera en que pensamos sobre la música urbana y sobre la educación urbana. Tomando algunas claves de la teoría cultural contemporánea y de la teoría crítica de la raza, quiero proponer una definición expandida de lo urbano como práctica cultural y apuntar a las posibilidades que tal marco ofrece hacia una re-conceptualización⁵ de la educación musical urbana. En esa dirección, voy a mover el argumento deliberadamente entre dos formas distintas de enmarcar la educación musical urbana, una que enfoca la «música urbana» y otra que enfoca en la «educación urbana». Dentro de los estudios académicos de la educación musical, la literatura sobre la educación musical urbana ha tendido a concentrarse en las prácticas del profesorado de música enfocado en el contexto de los salones de clase urbanos (v.g., Allsup, 1997; Fiese & DeCarbo, 1995; Frierson-Campbell,

2006). De por sí, este trabajo académico tiende a dar por sentado o a ignorar por completo el aspecto de la música urbana en la ecuación «educación musical urbana». Igualmente, los teóricos de la música urbana asumen y carecen de un entendimiento complejo del aspecto de la educación musical en la misma ecuación y usualmente ignoran el quehacer musical en general (v.g., Stovall 2006). Mi propósito con este artículo es sobreponer esas dos formas de teorizar la educación musical urbana como una forma de ensayar una representación distinta de lo urbano en la educación musical urbana.

Repensando lo «urbano» en la educación musical urbana

Tal vez la manera más sencilla de definir el término «urbano» es en referencia a “un área geográfica densamente poblada en comparación a otras áreas aledañas” (Foster, 2007, p. 771). Esta es la definición que el censo de los Estados Unidos utiliza para determinar si una «cuadra» particular del censo se define como «urbana»⁶. Definir lo urbano como una región concreta permite a los científicos sociales hacer observaciones sobre las condiciones materiales de esos espacios, cómo los recursos son distribuidos (desigualmente) y cómo esa desigualdad es reforzada a través de arreglos espaciales concretos (Davis, 2006; Massey, 1993). Este acercamiento materialista también nos ayuda a observar el significado de las categorías de raza en la construcción de lo urbano, ilustrando cómo los cuerpos racializados son distribuidos en el espacio de maneras que se correlacionan con la distribución material (Davis 2006). Acentuando la relación entre raza y clase en la constitución de lo urbano, este acercamiento nos ayuda a “entender lo ‘urbano’ [...] como un lugar concreto, cuyas formaciones raciales y económicas son materiales” (Leonardo & Hunter, 2007, p. 779).

Una concepción materialista de lo urbano es un punto de partida importante porque ilumina al menos dos características cruciales de lo urbano: proximidad y desigualdad. La densidad de la ciudad define lo urbano como un espacio de proximidad en el que los cuerpos son puestos en contacto cercano, los unos con los otros, a través de la aglomeración. En los espacios urbanos, palpamos hombro con hombro en los metros subterráneos y las aceras estrechas, caminamos en unísono, de lado a lado con extraños en las carreteras, nos paramos en largas filas en los supermercados y nos disputamos los estacionamientos. Nuestro movimiento en el espacio urbano es calculado y organizado por las calles cuadrículadas y las cuadras, líneas en la carretera, letreros y luces que dirigen nuestros movimientos. Sin embargo, esta proximidad está desigualmente distribuida; mientras algunas personas viven en pequeños y mal mantenidos apartamentos, en ocasiones con familias múltiples, otras familias viven en lujosos y espaciosos apartamentos o casas, en ocasiones casas múltiples; mientras unas personas sobreviven cuidando niños y niñas en múltiples familias, otras contratan a múltiples personas para que cuiden de su prole y de familiares. Esta desigualdad en el contexto de la proximidad relativa es parte de lo que define a la ciudad. Sin embargo, como argumenta Foster (2007), esta definición materialista sólo ayuda parcialmente porque no logra explicar el hecho de que “la ubicación en el espacio no es fija a una localidad geográfica particular” (p. 765). Una concepción materialista deja fuera los significados asociados a la idea de lo urbano.

Leonardo & Hunter (2007) sugieren que aunque es ciertamente útil pensar sobre lo urbano como algo “real en el sentido de estar demarcado en zonas, vecindarios, políticas [...] es también imaginado en el sentido de estar lleno de significados, muchos de los cuales contienen contradicciones en cuanto a lo que urbano significa” (p. 779). Leonardo y Hunter señalan las maneras en las cuales lo urbano es imaginado, tanto positiva como negativamente; es imaginado positivamente a través de la noción de lo *urbane* –centro de la civilización, refinamiento cultural y progreso– y es imaginado negativamente –como un lugar de deterioro, pobreza y peligro–. Los autores entablan una discusión sobre tres maneras en las que lo urbano es imaginado: el espacio urbano sofisticado, lo urbano como lugar de autenticidad y lo urbano como una jungla.

La urbanidad sofisticada se caracteriza por el imaginario de lo *urbane*, lo cultivado y civilizado. Este sentido es ilustrado por el imaginario glamoroso y sofisticado que es central para programas televisivos populares como *Sexo en Nueva York* (“*Sex and the City*”). En la ciudad glamorosa, joven, energética y mayormente blanca y financieramente estable, los sujetos disfrutaban del glamour de lo *urbane*. Imaginar lo urbano como un espacio de autenticidad implica la insistencia en concepciones particulares de identidad cultural que van adheridas a lugares urbanos específicos. Esta concepción de lo humano como autenticidad puede ser tanto una fuente de identidad positiva como una de limitaciones negativas. Por un lado:

Para muchas personas de color [...] los espacios urbanos representan el hogar; es donde crecieron y viven, a donde regresan a visitar familia si se han mudado, a donde van a comprar comida étnica o a sus restaurantes étnicos, donde van a arreglarse el pelo... Como las áreas urbanas son el hogar de muchas personas de color, tanto literal como figurativamente, existe una abundancia de imágenes de áreas urbanas como románticas, afectuosas, y refugios del mundo frío exterior (p. ej., los suburbios) (Leonardo & Hunter, 2007, p. 785).

Por otro, imaginar lo urbano como la fuente de «autenticidad» produce estrechas concepciones de lo que significa ser «realmente» latino o negro. Estas estrechas concepciones de lo que significa ser una persona de color «auténtica» no reflejan las experiencias de la gran mayoría de las personas que se identifican como negras, latinas, asiáticas o con cualquier otra categoría «racial» o «étnica». En lugar de eso, esas nociones de autenticidad, muchas de las cuales responden a formas estrechamente esencialistas en las que las personas de color son representadas en los medios de comunicación, tienen un efecto negativo en las vidas de los individuos que no son “suficientemente auténticos para su propio grupo social, ni suficientemente blanco para la norma establecida” (ibíd., p. 787; véase también Carter, 2008; Carter, 2005; Gaztambide-Fernández & DiAquoi, 2010).

Leonardo & Hunter (2007) proponen la metáfora racial de la «jungla urbana» para describir cómo “se imagina el centro de la ciudad [norteamericana] repleto de cuerpos negros, morenos y amarillos, que son pobres, sucios, criminales y peligrosos. Las gangas, la violencia y las drogas están incluidas en la imagen de lo urbano de la mayoría de la gente” (p. 789). Este imaginario corresponde a la representación prevaleciente de la música urbana que se transmite a través de los medios y que promueven la noción de que, como Leonardo y Hunter señalan, “*los negros son un video de rap* completo de acuerdo a las expectativas de cómo se

deben comportar” (p. 786, itálicas en el original). La imagen de la jungla urbana es crucial por dos razones. Primero, es la imagen de lo urbano más artificial y estrechamente construida y, al mismo tiempo, es la más diseminada, ya que constituye la metáfora central con la que –y a veces en contra de la que– se construyen y consumen representaciones mediáticas de las personas de color. Segundo, la imagen de la «jungla urbana» y su acompañante «la cultura de la pobreza⁷» es fundamental para la manera en que muchos educadores y políticos “piensan en los estudiantes en áreas urbanas [y] cómo piensan que los niños, las niñas y sus familias llegaron ahí para empezar” (ibíd., p. 789). Como explican estos autores, muchos científicos sociales:

Construyen el comportamiento en guetos y barrios como fuera de control, y a las personas que viven en ellos como patológicos y desviadas culturalmente de la norma [...]. Algunos de estos investigadores han argumentado que existe una «cultura de la clase marginal» que promueve la vagancia, el desempleo (léase dependencia en el bienestar social), la victimización, la falta de responsabilidad personal (y por lo tanto la Reforma de Bienestar), la gratificación instantánea (léase actividades ilegales), el comportamiento sexual irresponsable y la falta de valores familiares (p. 789).

Volveré a esta imagen más adelante para considerar sus consecuencias en cómo pensamos sobre la educación urbana en general y la educación musical urbana en particular. Aquí quiero subrayar que lo urbano está parcialmente constituido en la relación dialéctica entre desigualdades económicas y raciales realmente existentes y las formas en que lo urbano es imaginado.

A nivel material, las desigualdades dramáticas en riqueza, articuladas en los contrastes entre centros financieros como Wall Street (Nueva York) y Bay Street (Toronto) y la pobreza de las llamadas zonas marginales pobres son opacadas cuando esta última es imaginada como la definición de lo urbano. Así, el rol de la riqueza y la desigualdad económica en la producción de la pobreza se hace invisible y es a los pobres a quienes se les imputa la responsabilidad sobre sus problemas. La pobreza urbana es racializada, no porque no haya «blancos pobres», sino porque, en palabras del filósofo y teórico crítico de la raza David Theo Goldberg (1993), “el arrabal *racial* está doblemente determinado, ya que el estigma metafórico de la mancha negra en el mapa ciudadano carga la connotación adicional de la degeneración moral, la inferioridad natural y la repulsión” (pp. 191–192, itálicas en el original). La superposición dinámica entre lo material y lo simbólico producen lo que Goldberg llama un «espacio *perifrático*⁹» en el que “lo pobres racializados son simultáneamente rendidos en la periferia en términos de ubicación urbana y marginalizados en términos de poder” (p. 188). Al mismo tiempo, estas contradicciones abren fisuras de posibilidades que sólo se vuelven visibles a través de la cotidianidad y de las prácticas de personas que habitan lo «urbano». De hecho, aunque la fuerza de las condiciones materiales y simbólicas circunscriben cómo lo urbano se constituye, el espacio mismo es generado a través de prácticas que usualmente reproducen pero que a veces redefinen arreglos existentes (Lefebvre, 1991).

En su conocido capítulo “Andar en la ciudad”, el filósofo francés Michele de Certeau (1984) trae a colación cómo la ciudad se construye a partir de las prácticas cotidianas de aquellos que residen en el espacio urbano. La ciudad emerge de un “discurso utópico y urbanista” moderno que ordena y

decreta mediante “operaciones clasificatorias” que imponen una racionalidad funcional (p. 94). Pero para de Certeau, las prácticas que hacen la ciudad están abiertas a la reinterpretación y la transgresión, aunque se hayan solidificado a través de la repetición. De Certeau hace una distinción entre el concepto de la ciudad (la idea de un espacio organizado y planificado) y el hecho urbano, con lo que se refiere a las prácticas que constituyen el espacio que el concepto «ciudad» pretende manejar. La «ciudad» es un organismo mecánico que administra los excesos y beneficios de un sistema que también produce pobreza y basura. Esto es importante porque pone en relieve el enlace entre el exceso de «la urbe sofisticada» y las condiciones materiales que limitan y definen dialécticamente la imagen de «la jungla urbana». Para de Certeau (1984), el espacio urbano se constituye a través de un “enjambre” de pasos que “no se puede contar porque cada una de sus unidades pertenece a lo cualitativo: un estilo de aprehensión táctil y de apropiación cinética [...]. Sus caminos enredados dan forma al espacio. Tejen los lugares” (p. 97). El transeúnte “actualiza” el conjunto de posibilidades que organiza la ciudad, “pero también las desplaza e inventa otras, pues los atajos, desviaciones o improvisaciones del andar privilegian, cambian o abandonan elementos espaciales” (p. 98). A través de la retórica del caminar, la ciudad se hace de una interminable colección de personas en busca de un lugar que a su vez es producido “por masas que desvanecen la ciudad en ciertas zonas y exageran otras, dislocándolas, fragmentándolas, y apartándolas de su orden inmóvil” (p. 102). De Certeau nos ayuda a comprender el cruce entre la materialidad de lo urbano, cómo nos imaginamos lo urbano, y cómo, en efecto, interactuamos y, en el proceso, producimos el espacio urbano (véase también Lefebvre, 1991).

Musiqueando en la Ciudad

Sacándole un poco el jugo a la concepción de ciudad de de Certeau, permítanme llevarles en un recorrido musical por la ciudad en la que vivo: Toronto.

Hay un parque al final de mi calle a donde llevo a mi perro todas las mañanas a pasear. Tan pronto llego al parque, a eso de las nueve de la mañana, la primera música que oigo viene de una pequeña radio portátil que toca canciones tradicionales de Shanghai para acompañar la sesión matutina de Tai Chi, a veces con el fondo de una podadora de grama del Ayuntamiento. De camino al metro, tengo dos opciones donde tomar café, una donde la música usualmente es un rock suave o alternativo canadiense –*Feist, Alex Cuba*, o los *Barenaked Ladies*–, y otro en donde el *barista* es adepto a la vieja salsa neoyorquina de la *Fania All Stars*. Estando en la estación del metro, la música se vuelve un asunto privado. Aunque no podría adivinar lo que otros están escuchando, les puedo decir que mi lista de reproducción usualmente incluye: Caetano Veloso, *Calle 13*, Juan Luis Guerra, Prince, Gema y Pavel, Mima, Ben Harper, Silvio Rodríguez, Oscar Peterson, *Tumi & the Volume*, y *OutKast -Take Off Your Cool* con Norah Jones es una de mis favoritas¹⁰-. El único sonido que se cuela por mis audífonos son las tres notas de un acorde mayor en arpeggio anunciando que las puertas están a punto de cerrar y la voz que anuncia la próxima parada.

Cuando camino hacia la calle frente al edificio de mi universidad, puedo ver a estudiantes cargando trombones, chelos, saxofones y otros instrumentos, rumbo al Real Conservatorio de Música, en donde una pancarta de la

compositora e intérprete de cítara, Anoushka Shankar (hija de Ravi Shankar y media-hermana de Norah Jones) cuelga del techo del nuevo e impecable Centro Telus de Artes Escénicas.

Si camino hacia al sur en dirección al barrio chino, eventualmente llegaré al distrito urbano bohemio del Mercado de Kensington, donde la voz de Angela Dimitriou cantando *laika* griega modernizada se escucha desde la tienda de quesos, fundiéndose con los cantos de *roots reggae* de Jimmy Cliff provenientes del puesto de ropa usada y cáñamo y, si tengo suerte, alcanzo a ver al cantautor de música folk Bob Snider actuando en la calle Baldwin. Sólo unas cuadras más abajo, el centro *Cuatro Estaciones* alberga a la Compañía de Ópera Canadiense y al Ballet Nacional de Canadá y el auditorio Roy Thompson aloja a la Orquesta Sinfónica de Toronto.

Desde sus comienzos las orquestas sinfónicas han sido una institución urbana, incluso desde antes de la Orquesta de la Escuela de Mannheim. Hoy, *las cinco grandes* –Nueva York, Chicago, Boston, Filadelfia y Cleveland– están todas en centros urbanos importantes. De hecho, algunos podrían argumentar que una orquesta sinfónica es necesaria para una ciudad poderse llamar como tal. Los clubs de jazz también son indispensables para el espacio urbano, como lo son también otros escenarios musicales, desde el grandioso *Madison Square Garden*, hasta los cafés locales dedicados a la poesía declamada. Los conservatorios de música usualmente tienden a estar ubicados en las ciudades, como lo están los institutos especializados en arte que, primariamente, son un fenómeno urbano (Wilson 2001). Por supuesto, el repertorio entero de ritmos y estilos del blues y el *hip hop* son típicamente etiquetados como «urbanos», independientemente de que la música haya sido creada por gente crecida o no en una ciudad. El imaginario asociado con esta música es un estereotipo de lo urbano.

A pesar de la angosta imagen de la música urbana que las corporaciones han tenido éxito en promocionar para obtener grandes beneficios, las prácticas musicales que constituyen el espacio urbano son tan diversas y diferentes como las personas que hacen la ciudad, no sólo en su andar, sino también en su *musiquear*¹¹. Las prácticas musicales refractadas a través del caleidoscopio urbano van desde las mezclas digitales (*remix*) hasta la opulencia nítida de la casa de la ópera y la orquesta sinfónica. Aceptar el espectro completo de prácticas musicales que están presentes en una ciudad como Toronto requiere que reconsideremos y que así repensemos lo que realmente queremos decir con música «urbana».

El marco presentado para pensar en lo urbano, en términos de lo material, lo imaginado, y como una práctica, nos ayuda para las consideraciones que aquí hacemos. Si bien es cierto que la música de la ciudad incluye un amplio registro de géneros musicales, no es cierto que el acceso a estos géneros está disponible a un amplio registro de personas. No es solamente una cuestión de tener dinero para comprar boletos para la sinfónica, sino de las maneras en las que cada organización de la ciudad distribuye y delimita, desigualmente, el acceso a distintos tipos de música (Atkinson, 2007). Para Goldberg (1993), esta desigualdad es causada por una circunscripción del espacio y los “límites en términos de acceso al poder, a [la realización] de los

derechos, y a suministros y servicios” (p. 188) implicados en los espacios *perifráticos*:

El proceso de circunscripción del espacio puede ser intencional o estructural: puede ser impuesto por planificadores en los planos urbanos en momentos y lugares específicos o pueden ser insinuados en las formas de producción espacial e inherentes en los términos de racionalización social. (ibíd.).

En resumen, mientras la ciudad ofrece amplias oportunidades, no las ofrece justamente a cualquiera, donde sea o en cualquier momento. Las “vallas circunscribidoras”, como Goldberg las llama, “pueden ser físicas o imaginadas” (ibíd., p. 188). Esto es importante porque lo que es imaginado como urbano moldea, por ende, cómo es imaginada la música urbana. En la urbanidad sofisticada, ir a un concierto de la Filarmónica e ir a bailar a una discoteca lujosa es parte de lo que constituye la vida de la juventud urbana. Ver lo urbano como autenticidad es insistir en que ciertos tipos de música auténticamente «pertenezcan» a un tipo particular de personas, quienes de hacer algo diferente serían juzgados como inauténticos. La música de la jungla urbana es la única que requiere una etiqueta urbana, porque todo lo demás —particularmente la música clásica— es simplemente estimada como música, pues no se requiere añadir etiquetas para lo que se da por sentado como lo normal (véase al respecto Apple, 2004; Kumashiro, 2009).

Sin embargo, la gente no va *musiqueando* por la ciudad siguiendo las reglas de distribución que el imaginario urbano prescribe. De hecho, las personas se involucran con prácticas musicales de manera muy similar a como andan por la ciudad, reaccionando a “un conjunto de posibilidades (p. ej., un lugar donde se puede circular), y de prohibiciones (p. ej., un muro que impide avanzar)” (de Certeau, 1984, p. 98). Los nuevos géneros que combinan estilos musicales a través de prácticas de hacer *mixeos* de audio y de vídeos, no respetan las reglas; de hecho, prosperan rompiéndolas (véase Campbell, 2009). El profesorado de música urbana puede pensar en estos términos sobre sus trabajos. Si lo que hacen como «educadores de música urbana» (tanto los educadores de música urbana como los educadores de música en el espacio urbano) intenta interrumpir las dinámicas de marginalización que se manifiestan en la ciudad, es importante considerar todo el espectro de materiales, significados y prácticas que definen el paisaje sonoro urbano (Atkinson 2007). Pero antes de explorar esto más a fondo, me gustaría decir algunas cosas sobre las implicaciones de la definición mencionada para una manera de pensar sobre la educación urbana.

Escolarizando en la ciudad

La cuestión de lo urbano ha sido una preocupación para los académicos desde el establecimiento del sistema escolar público y de la educación como campo de estudio. Addams (1909), en su ensayo sobre la educación de los niños y las niñas emigrantes y su trabajo en las barriadas pobres de Chicago, es quizá una de las primeras en tocar el tema de las condiciones que dan forma a la educación urbana y a desarrollar un conjunto de ideas sobre cómo abordarlas. No obstante, la escolarización de los habitantes de la ciudad no fue un reto exclusivo de la época de Addams o de las experiencias de los pobres urbanos de principios del Siglo XX. De hecho, las primeras escuelas de la ciudad no eran escuelas públicas o instituciones en residenciales públicos, sino escuelas diurnas privadas (usualmente llamadas «academias») que servían a las familias más adineradas (Sizer,

1964). Las escuelas más viejas de Estados Unidos —una privada, la *Collegiate School* (1628) en Nueva York, y la otra pública, la *Boston Latin* (1635)— fueron fundadas por y para la élites locales. En la ciudad de Nueva York, las escuelas asociadas del la Liga *Ivy* o de la *Hiedra*: *Trinity School* (1709), *The Ethical Culture Fieldston School* (1878), *Poly Prep School* (1854), *The Horace Mann School* (1887), *Hackley* (1899), *Riverdale* (1907) y *Dalton* (1919), fueron todas fundadas por élites ricas y hoy sirven primordialmente a los hijos e hijas de las familias que pueden pagar las costosas matrículas.

Es importante entender que estas escuelas de la élite también son «escuelas urbanas», y que juegan un papel crítico como tal. Más que urbanas, estas escuelas puede que hayan sido descritas como *urbane*, en el sentido de que reflejan el imaginario de la «urbanidad sofisticada» que Leonardo & Hunter (2007) describen. Pero lo que no se puede ignorar es que las interpretaciones contemporáneas de lo urbano y lo *urbane* están estrechamente vinculadas la una con la otra y en muchas maneras se definen la una a la otra, no por similitud, sino por negación. Lo urbano es aquello que no es *urbane*; las escuelas *urbane* proveen lo que las escuelas urbanas no pueden. La interrelación entre las escuelas privadas de la élite y las escuelas urbanas pobres es material (p. ej., las escuelas privadas de la élite gastan cinco veces más por estudiante que una escuela pública), imaginaria (p., ej. las escuelas privadas de la élite son «urbanidad sofisticada», mientras que las escuelas públicas urbanas son parte de la «jungla urbana»), y se construye en la práctica (p. ej., los caminos que llevan a algunos niños y algunas niñas a las escuelas privadas de la élite y a otros y a otras a las escuelas urbanas pobres están claramente marcados y, raramente, superpuestos).

Para enfatizar la relación entre las escuelas de la élite y las escuelas públicas urbanas, imaginen por un momento cuáles serían las implicaciones políticas si las personas pudientes de ciudades como Toronto o Nueva York tuvieran que, obligatoriamente, enviar a sus hijos a escuelas urbanas públicas «pre-asignadas». ¿Qué sucedería si a las escuelas privadas de la élite se les requiriera reflejar el perfil demográfico urbano, tanto en términos de raza como de clases? Por supuesto, si alguna de estas premisas fuera cierta, el sistema, tal como lo conocemos, no existiría, lo que subraya el hecho de que las desventajas de algunos están estrechamente conectadas a las ventajas de otros.

Este importante detalle queda típicamente desapercibido en las maneras en que se formulan las preguntas sobre la educación urbana y por extensión de la educación de la música urbana, asumiendo que el término urbano siempre se refiere a las comunidades pobres, particularmente de gente negra, que definen la imagen de «la jungla urbana». Este imaginario ha producido consecuencias materiales y prácticas funestas en las vidas de los niños y las niñas de las escuelas públicas urbanas. Como Leonardo & Hunter (2007) señalan, “como tantos aceptan la noción racista de que las áreas urbanas son junglas [...], muchos perciben la niñez en las áreas urbanas como desesperanzados, sin dirección, desvalorizados y sin valor ni potencial. En una palabra, son «ineducables»” (p. 789). Leonardo y Hunter sugieren que este imaginario ha producido un amplio registro de respuestas políticas divergentes, muchas de las cuales han hecho poco para abordar las insuficiencias de la escolaridad pública urbana. En su lugar, ellos argumentan que:

Re-imaginar la escolaridad urbana requiere un esfuerzo concertado para repensar las condiciones no como un regalo del progreso ni como el lado oscuro para algunas personas infortunadas. Requiere un cambio radical en la planificación urbana, la base económica y la infraestructura escolar. Pero consistente con este ensayo, también necesita un cuestionamiento radical de la manera en que los educadores y otras personas comprometidas imaginan lo urbano de un lugar de decline a un lugar de posibilidades (p. 797).

Re-Imaginando la Educación Musical Urbana

El profesorado de música en las escuelas urbanas, como la gran mayoría de las educadoras y los educadores en los Estados Unidos, toman la imagen de la «jungla urbana» como la imagen dominante de lo urbano. La siguiente cita de un maestro de música denota su punto de vista sobre «la naturaleza» de la vida urbana que aqueja a «un número creciente de centros urbanos» en donde «las escuelas urbanas, frecuentemente, trabajan con bajos presupuestos, poco personal y sobrepoblación de estudiantes»:

Los recintos tienden a estar ubicados en áreas de pobre economía donde la esperanza no es más que una palabra y donde la negligencia, la indiferencia, el decaimiento y hasta el odio –hacia otros/as y hacia uno mismo/a– son tan cotidianos que algunos/as los podrían considerar como parte normal de la existencia. En ocasiones estas áreas urbanas son poco más que incubadoras de indiferencia; casi no se puede decir que son un ambiente propicio para la educación de la niñez. (Hinckley, 1995, p. 32).

En un artículo de 1995, Richard Fiese y Nicholas DeCarbo discuten las experiencias del profesorado de música en escuelas urbanas. Fiese y DeCarbo observaron que la formación docente que estos maestros y maestras recibieron «los preparó para enseñar al estudiante «ideal» y les dejó poco preparados para la realidad de las escuelas urbanas, donde la mayoría de los y las estudiantes no representan tal ideal» (p. 28). Mientras que los autores no discuten cómo ellos (o el profesorado) imaginan a este estudiante ideal, el imaginario de la «jungla urbana» y las suposiciones sobre raza y clase que asume, son evidentes:

Según estos maestros y estas maestras de escuelas urbanas, se requiere más formación para ayudar a que los futuros maestros y maestras de música puedan lidiar con las complejas emociones de los estudiantes con trasfondos sociales y económicos *diferentes*. En particular, hay una preocupación con cómo lidiar con estudiantes afectados y afectadas por varios tipos de situaciones familiares o crisis, como padres o madres solteros, hogares sin padres o madres, niños y niñas tomando la responsabilidad de criar a sus hermanos y hermanas, maternidad en la adolescencia, estudiantes sacados de sus hogares, y conflictos de custodia. (ibíd., p. 28, *italicas añadidas*).

Para mediar los efectos de tales eventos en las vidas del alumnado, los autores sugieren que los maestros y maestras se beneficiarían de más atención a las *diferencias* del alumnado, *discrepancias* en estilos de vida, en el manejo del salón y de los ensayos, y en los métodos de demostrar a estudiantes, padres y madres que son valorizados como individuos independientemente de su raza, estatus económico u otras condiciones externas (p. 28, *italicas añadidas*).

He puesto en *italicas* las palabras *discrepancias* y *diferencias* para proponer la pregunta: ¿discrepar de qué?, ¿quién es este estudiante ideal del que el alumnado urbano se diferencia? No se trata solamente de una cuestión de reconocer diferencias sutiles entre los y las estudiantes presentes dentro

de un salón de clase urbano dado. Más bien, la referencia al «estudiante ideal» revela que «la realidad de las escuelas urbanas» se construye en oposición al ideal normalizado en la mayoría de los programas de preparación de docentes. De hecho, el alumnado negro y pobre está implicado en cómo los y las estudiantes urbanos son imaginados, mientras que el estudiante «ideal» –y, lo más probable, también el maestro y la maestra– es imaginado blanco, de clase media y rodeado de «condiciones externas» que se presume conducen a «un ambiente apropiado para la educación de la niñez», como ha sugerido Hinckley (1995, p. 32) en una cita anterior.

Sin embargo, el abordaje de la educación musical en las escuelas urbanas (en contraste con la música urbana en las escuelas, como la discutiré luego) sí refleja un ancho registro de ideas e imágenes de lo urbano y de lo que significa enseñar música. Comenzaré esa sección resaltando dos acercamientos contrastantes que se han vuelto centrales en la educación musical en escuelas urbanas, uno al que me referiré como «el acercamiento civilizador» y el segundo al que llamaré «el acercamiento culturalista». Ambas aproximaciones se basan en los imaginarios descritos por Leonardo & Hunter (2007). En el primero, la tarea del profesorado de música es ofrecer las glorias musicales de la «urbanidad sofisticada» para civilizar a la «jungla urbana», mientras que en el segundo la tarea es fomentar la «autenticidad cultural» imaginada como parte de aquellos que habitan la «jungla urbana». Las respuestas dadas por el profesorado que Fiese & DeCarbo (1995) entrevistaron son ilustrativas de estos dos puntos de vista dominantes de la educación musical en escuelas urbanas. La segunda parte de esta sección trata un tercer (crítico) y un cuarto (producción) acercamientos a la música urbana en las escuelas.

El acercamiento civilizador

Uno de los maestros en el estudio de Fiese & DeCarbo (1995) ofrece la siguiente respuesta con respecto a las estrategias que éste encuentra efectivas:

Ya que cualquier trasfondo musical está desgraciadamente ausente, cualquier actividad que requiera escuchar, tocar o leer sobre música parece ser efectiva. La mayoría del alumnado responde a las presentaciones de músicos profesionales traídos a la escuela o yendo a una sala de orquesta a escuchar conciertos profesionales (p. 29).

Dada la ubicuidad de la música popular en las vidas de la juventud urbana, parecería lógico que la música que está «desgraciadamente ausente» de la vida de estos estudiantes, es un tipo de música particular; presumiblemente el tipo de música interpretada en salas de orquesta y conciertos profesionales. Ser un maestro «efectivo» significa exponer a los jóvenes de la «jungla urbana» a la música «verdadera» de la «urbanidad sofisticada». Para otro maestro, escuchar a *las bandas colegiales y profesionales* y asistir a conciertos de la Orquesta Sinfónica de Chicago son formas de asegurar altos niveles de musicalidad, una vez más, subrayando la importancia del tipo de música correcto para ser enseñado en el escenario urbano. Los puntos de vista de estos maestros son poco sorprendentes, pues reflejan lo que Bartel (2004) ha llamado *el paradigma de educación musical tradicional*. Este paradigma se hace evidente en la forma en que Fiese & DeCarbo (1995) describen las prácticas de los maestros y maestras entrevistados, entre las que se que incluyen:

Una variedad de experiencias de enseñanza musical proveendo un amplio rango de enfoques pedagógicos, desde lo instrumental tradicional y grupos vocales (bandas,

orquestas, coros y piano, por ejemplo) y clases tradicionales sin ejecución de instrumentos (música general, teoría musical e historia de la música, por ejemplo), hasta cursos especializados (música para estudiantes extranjeros y música multicultural, por ejemplo) (p. 27).

Irónicamente, aunque es posible describir estas prácticas como diversas, también son sumamente estrechas, con un enfoque en la ejecución instrumental que toma como punto de partida una única y limitada idea de lo que significa ser un músico (Gaztambide-Fernández, 2010).

El acercamiento «civilizador» a la educación musical en la escuela urbana da por sentado la relación jerárquica entre distintos tipos de música, entre los cuales la «música urbana» es difícilmente considerada música, o al menos, no como música digna del salón de clase de música. El propósito de la educación musical es llevar el poder civilizador de la música «real» (clásica o al menos profesional) a las vidas de la niñez urbana. El dominio de esta visión se ilustra mejor en el internacionalmente reconocido y alabado programa de música *El Sistema* desarrollado en Venezuela por José Antonio Abreu, y que ha sido reconocido por la UNESCO y emulado alrededor del mundo. Para Abreu (2009):

Esa naturalidad que adquiere la vivencia de la música y que la excluye como artículo de lujo y la convierte en patrimonio común de la sociedad [... hace que] toda la familia participe con júbilo y orgullo en las actividades de las orquestas y los coros a los que pertenecen sus niños. La inmensa riqueza espiritual que engendra la música en sí misma [...] termina por vencer la pobreza material desde que el niño asume un instrumento con un maestro, ya no es un niño pobre. Es un niño en ascenso hacia un nivel profesional de acción que lo convierte en un ciudadano pleno. Y claro está, esto ejerce una función preventiva número uno contra la prostitución, contra la violencia, contra las malas compañías y contra todo lo que involucre o degrada la vida de los niños¹².

Dejando a un lado la cuestión de si tocar el violín o el clarinete puede en realidad alimentar el hambre o cobijar a los desamparados –literalmente, y no figurativamente– lo que quiero señalar aquí es la creencia subyacente de que como «patrimonio» de la civilización humana, la música clásica europea puede de un solo gesto arreglar los males sociales y darle belleza a las presuntamente feas vidas de los pobres, llenas de “prostitución, violencia, malos hábitos y cualquier cosa degradante”. Remontándose a las ideas decimonónicas de Arnold (1869), este acercamiento refleja el discurso del arte y el artista como «civilizadores culturales» que ha sido central en el desarrollo contemporáneo de las artes en la educación y para el paradigma de la educación musical (Gaztambide-Fernández, 2008; 2010)¹³. En el contexto de las escuelas urbanas, esta visión de la educación musical resalta la “percepción del gueto como un lugar patológico marcado por una profunda desorganización, un carácter criminal y el malestar moral” (Leonardo & Hunter, 2007, p. 780). En esta «jungla urbana», la cura para la cultura de la pobreza es la cultura de los más pudientes quienes, irónicamente, se benefician más manteniendo a los pobres exactamente donde están.

El acercamiento culturalista

Para los participantes del estudio de Fiese & DeCarbo (1995), “incorporar un currículo multicultural” surge como una estrategia clave para mejorar la educación musical urbana: “se notó que debido a la creciente diversidad de la población estudiantil urbana, la educación multicultural es

particularmente apropiada para el ambiente urbano¹⁴” (p. 29). Hinckley (1995) describe programas que incluyen:

Coros de gospel, bandas de salsa, bandas de mariachi, grupos de sintetizadores que captan y alimentan los intereses diversos del alumnado pobre de la ciudad. Estas experiencias musicales no tradicionales son en muchas ocasiones muy importantes para el alumnado pobre de núcleos urbanos, quienes vienen de trasfondos culturales muy diversos, ya que estas experiencias proveen conexiones entre sus vidas y la escuela (p. 33).

De acuerdo a Hinckley, estos programas no deben ser vistos como un remplazo de los programas de música ordinarios (es decir, que no son «multiculturales»), sino como extensiones que proveen oportunidades para el desarrollo de habilidades musicales como “lectura a primera vista, notación musical y, eventualmente, otros estilos de música” (p. 33). Hinckley da el ejemplo de un conjunto de cuerdas totalmente afro-americano que interpretara música de Bach, Mozart y Beethoven, la cual presumiblemente no es parte de la diversidad que forma las vidas del estudiantado urbano fuera de la escuela.

En este acercamiento a la educación musical urbana se presupone que los estudiantes de las escuelas urbanas tienen prácticas culturales nítidamente arraigadas y «auténticas» que el profesorado pueda llevar al salón de clases (Leonardo & Hunter, 2007). Reconocer que todos los estudiantes tienen ricas vidas culturales a pesar de sus condiciones económicas y que esas vidas culturales pueden ser una importante fuente de lo que Moll y sus colegas (1992) han llamado «fondos de conocimiento», es importante, pues supone despegarse de la percepción de que los estudiantes urbanos carecen de vida musical. Aun así, y como Leonardo & Hunter (2007) han señalado, lo que aquí llamo un acercamiento culturalista tiende a proyectar una imagen “idealizada de los negros, latinos y asiáticos como esencial y unidimensionalmente urbanos” (p. 786).

“El problema con imaginar la autenticidad de ese modo”, señalan estos mismos autores (ibíd.) “es que coloca a la «negritud real» o al «chicanismo real» en un conjunto particular de experiencias y espacios sociales que no son parte de la cultura de las escuelas públicas en los Estados Unidos¹⁵” (p. 787). En otras palabras, el acercamiento culturalista subraya que la idea de la educación musical ordinaria (es decir, que no es urbana, ni «diversa», ni negra, ni latina) es por definición «blanca», o dedicada al programa de música «tradicional», en donde «tradicional» se usa en oposición a «étnico» o «multicultural». Además, un acercamiento culturalista requiere una noción de autenticidad que congele las vidas culturales de los estudiantes de color e ignore los dinámicos y variados registros de las prácticas culturales de la juventud urbana. Mientras que aparenta ser una estrategia para la inclusión, el culturalismo limita la habilidad de los estudiantes para tomar a fondo sus propias prácticas de *musiqueo*, insistiendo en que abracen la representación “auténtica” de lo que se presume es la música de su herencia cultural, ya sea tradicionalmente étnica o urbana contemporánea.

Mientras ambos acercamientos, el culturalista y el civilizador, puede que sean familiares para los educadores musicales, particularmente para aquellos que trabajan en escuelas urbanas, los dos acercamientos que discuto a continuación han sido mucho menos prevalecientes dentro de la literatura de la educación musical. De hecho, parte de la

crítica del acercamiento crítico que describo a continuación es que la música misma se vuelve secundaria y, usualmente, completamente ausente, particularmente cuando personas que no son músicos buscan integrar géneros como el rap enfocándose sólo en las letras de las canciones. Debido a que el cuarto acercamiento se centra en la producción, el verdadero quehacer musical es mucho más central. Sin embargo, los educadores musicales de la corriente dominante tampoco han acogido este acercamiento, quizá porque éste descentraliza la autoridad del profesorado y socava las formas «tradicionales» de la educación musical como lo son la banda y la orquesta.

El acercamiento crítico

En su libro *Against Common Sense*, Kumashiro (2009) describe su frustración con los acercamientos multiculturales de la educación musical. Este autor explica que “demasiado a menudo, enseñamos y aprendemos sobre las diferencias en maneras simplistas y, por ende, cómodas” (p. 82). En un intento por alterar la comodidad de sus estudiantes con una estrecha y estereotipada concepción de la música no occidental, Kumashiro retó a sus estudiantes compartiendo maneras contrastantes de situar una melodía hawaiana particular en el contexto del cristianismo y el colonialismo. Kumashiro quería que sus estudiantes entendieran que diferentes historias “pueden decirnos, no solamente que una cultura es mucho más compleja de lo que tradicionalmente pensamos, sino que también las maneras en las que tradicionalmente pensamos pueden ser muy problemáticas” (p. 85).

El acercamiento crítico hacia la educación musical busca interrumpir las formas normativas y esencialistas de pensar sobre la cultura, principalmente a través de una examinación de las dinámicas de poder y de cómo estilos musicales particulares llegan a ser aceptados como legítimos y/o auténticos. Partiendo de la premisa de que las prácticas culturales como la música y la educación musical evolucionan en un contexto social definido por relaciones de poder y desigualdad, el acercamiento crítico busca revelar la relación entre estas prácticas y las dinámicas sociales de dominación y marginalización (véase Benedict & Schmidt 2007; Gould y otros, 2009; Vaugeois, 2007)¹⁶. Usualmente los educadores musicales se han resistido a estos acercamientos críticos observando que la música, en algunas ocasiones, puede volverse secundaria a la crítica del contexto social y cultural. De hecho, como señala Kumashiro (2009), a veces un acercamiento crítico para entender el contexto social e histórico de la música deja sin examinar la particularidad de la música como materia y cómo es transmitida.

Recientemente, algunos académicos de la crítica educativa han dirigido su atención hacia la cultura popular como una manera de involucrar a los estudiantes utilizando distintos currículos y pedagogías (véase Gaztambide-Fernández & Gruner, 2003). Algunos académicos de la alfabetización crítica proveen un importante punto de entrada hacia la cuestión de qué puede constituir un acercamiento crítico a la música urbana en la educación (véase Morrell, 2002; Morrell & Duncan-Andrade, 2002; Duncan-Andrade & Morrell, 2008). Mientras que los académicos de la educación musical que teorizan la educación urbana, como los discutidos anteriormente, ven al alumnado de las escuelas urbanas a través de un modelo deficiente, los académicos de la educación crítica que

teorizan la música urbana ven a sus estudiantes a través de sus recursos y caudales culturales. En otras palabras, en lugar de buscar maneras de compensar la falta de disposición de los estudiantes o las «condiciones externas» que condujeran a una educación musical «ideal», los educadores críticos ven las prácticas culturales que impregnan las vidas de sus estudiantes con significado como recursos y como poderosos puntos de partida. Esto requiere el reconocimiento de que *la vida de todo estudiante está llena de prácticas musicales significativas*.

Aquí quiero regresar a un punto mencionado antes; hay buenas razones por las cuales el rap como género musical y el *hip hop* como conjunto de prácticas culturales generalmente han sido fuertemente asociados con la idea de la música urbana. Lo que la historia del *hip hop* sugiere es que éste es, fundamentalmente, una práctica de la crítica social y cultural. El *hip hop* emergió como una respuesta a las dinámicas de desplazamiento que caracterizaron la reurbanización de la ciudad de Nueva York en las décadas de los 60 y 70 (véase Chang, 2005; Rose, 1994).

El desalojo del término «negro» por el término «urbano» para referirse a la música de este movimiento cultural puede interpretarse de dos maneras. Por un lado, como mencioné antes, esta sustitución de términos es una estrategia de las estaciones radiales para atraer audiencias blancas y expandir el registro de estilos musicales y artistas asociados con un formato radial particular (Barlow, 1999). Por otro lado, distanciarse de la «música negra» refleja el hecho de que otras juventudes de color, particularmente la latina, han jugado un rol crítico en la evolución del *hip hop* (Chang, 2005; Rivera, 2001). Asimismo, el término «urbano» resalta que el rap era, y en muchas maneras sigue siendo, una respuesta a las formas en que el racismo se manifiesta en estrategias políticas y de (re)desarrollo urbano que son específicamente pensadas con la intención de desplazar y contener a los pobres urbanos (Davis, 2006, Goldberg, 1993). Los educadores críticos a menudo toman nota de esto para argumentar que incorporar la música urbana en la educación, en contraste a la educación musical en las escuelas urbanas, tiene que ser, por definición, educación crítica (véase Dimitriadis, 2001; Hill, 2009; Leard & Lashua, 2006; Morrell, 2002; Stovall, 2006)¹⁷.

El académico de la alfabetización crítica Morrell (2002) sostiene que las formas culturales populares como el *hip hop*, vistas como prácticas literarias no escolares, son recursos importantes a través de los cuales el alumnado puede fortalecer las conexiones con los tipos de alfabetización que dominan los currículos escolares. Es más, para Morrell:

Toda pedagogía basada en la cultura popular debe ser una pedagogía crítica a través de la cual estudiantado y profesorado aprenden los unos de los otros mientras entran en un diálogo *auténtico* centrado en las experiencias de los jóvenes urbanos como participantes y creadores de la cultura popular (pp. 73-74, *italicas añadidas*).

Las mismas «políticas de autenticidad» que Leonardo & Hunter (2007) describen como uno de los imaginarios de lo urbano y que informan el acercamiento culturalista descrito más arriba son supuestas en el acercamiento crítico de Morrell. Teorizar el *hip hop* como una forma de «pedagogía culturalmente relevante» suele aceptar la imagen de que la juventud urbana comparte algún tipo de experiencia auténticamente urbana (véase, p. ej., Gay, 2000). Como Leonardo y Hunter (2007) explican:

Cuando imaginamos los espacios urbanos como más auténticos (más verdaderamente negros o latinos), ser «del barrio» adquiere un significado y estatus particular para muchos estudiantes de color. Ser del barrio se percibe como algo positivo y la experiencia «real» de ser negro o moreno. En otras palabras, requiere una autenticidad de raza y clase. [...] Muchas personas blancas, al igual que personas de color, creen que ser expuestos a la adversidad de la vida negra o latina es requisito para una identidad etno-racial auténtica. (p. 787. Véase también Rivera, 2001).

Partiendo de la teoría postcolonial, algunos académicos de la educación crítica han retado las conjeturas normativas sobre lo que significa ser «auténtico», particularmente a través de la noción del multiculturalismo crítico (v.g., May, 1999; McLaren, 1995; Nieto, 2002). Para la académica de alfabetización escolar Nieto (2002):

El multiculturalismo crítico está basado en la voluntad, esto es, el poder y la habilidad para crear cultura. Ser seres culturales quiere decir que somos también creadores de cultura y negociadores y críticos de cultura, luchando para desarrollar identidades que retengan los conocimientos y valores a la vez que cuestionen las limitaciones que nos imponen las culturas, ya sean nativas o adoptadas (pp. 111-112).

Lo que Nieto sugiere es que involucrarse en las políticas de autenticidad es crucial y, de hecho, inevitable. Primero, la concepción de una experiencia compartida para la juventud urbana puede ser una fuente de empoderamiento para los grupos que, de otra manera, son marginados dentro del sistema escolar. Segundo, esto demanda el reconocimiento de que el racismo afecta y estructura profundamente las experiencias subjetivas de los cuerpos racializados (véase Razack, 1998; Bannerji, 2000; Ladson-Billings, 2009), lo que incluye el otorgamiento de privilegios a los cuerpos marcados por la blancura (véase Leonardo, 2009; Wise, 2005¹⁸). Esto es importante para entender la racialización del espacio urbano y las maneras en las que la raza modula lo material, lo imaginario y la constitución práctica de lo urbano descritas anteriormente. Es precisamente porque el término «urbano» puede, por un lado, simbolizar la negrura, mientras que por otro puede abarcar múltiples imaginarios sociales, que se hace posible evadir el racismo mientras que, al mismo tiempo, circunscribe la subjetividad racial.

Aparte de las políticas de autenticidad, el acercamiento crítico también se limita por su dependencia en la noción de que enfrentarse a textos culturales populares como los del *hip hop* puede enmarcarse en términos racionales, ignorando la complejidad del deseo y las contradicciones de las relaciones subjetivas a los textos culturales. Stovall (2006) describe estos retos y los límites del acercamiento crítico hacia la música urbana en su relato sobre el uso del *hip hop* como un intento de hacer «relevante» el currículo de los estudios sociales. Al tiempo que alienta a “aquellos que estudian el *hip hop* y su pertinencia en la educación para entablar e investigar las dinámicas políticas, sociales, legales y económicas del *hip hop*” (p. 599), Stovall también se percata del amplio registro de preferencias que los estudiantes expresan en relación con el trabajo de diversos artistas del rap. Los estudiantes ofrecen muchas interpretaciones, usualmente contradictorias, de las letras de las canciones de rap, algunas de las cuales presentan un reto a la orientación crítica y politizada hacia el rap del propio Stovall. Este autor reconoce que un acercamiento crítico también puede incorporar el proceso de escribir y producir rap como parte de las maneras en que los

estudiantes se involucran con la música urbana en las escuelas.

El acercamiento de la producción cultural

Lo que sugiere la experiencia de Stovall (2006) usando el rap en el salón de estudios sociales es que el estudiantado a menudo experimenta la música de maneras que no pueden ser racionalizadas sin descartar o socavar experiencias de deseo y placer. Buckingham (2000), académico de la educación mediática, ha estado completamente en contra del acercamiento crítico a la instrucción mediática, observando que los educadores de esta corriente suelen imponer una manera particular y angosta de involucrar textos mediáticos. Igualmente crítico de los puntos de vista conservadores hacia la cultura popular, Buckingham (1998, 2003) ha argumentado que la noción de «consumidor crítico» ignora el placer, el deseo y los complejos modos en los que la juventud consume y produce medios de comunicación. Este autor señala que aunque en algunas ocasiones los y las jóvenes producen objetos mediáticos que al menos aparentan reflejar ideologías dominantes y dinámicas del poder, esto no quiere decir que adopten los significados que las personas adultas imponen a sus trabajos. Buckingham nota que los educadores críticos tienden a descartar las múltiples capas incrustadas en las producciones de la juventud y a ignorar fácilmente lo que no pueden interpretar o lo que no consideran suficientemente crítico. Buckingham aboga por un acercamiento a la educación mediática que se centre en la producción más que en la crítica como un espacio necesario para trabajar con los jóvenes en el complejo proceso de explorar las experiencias, no sólo sociales, sino también subjetivas en relación con las prácticas culturales.

En un trabajo anterior he planteado que el concepto de producción cultural abre un espacio pedagógico dentro del cual:

La juventud urbana pudiera considerar cómo quiere ser identificada y auto-representada. La producción cultural es una oportunidad para considerar la complejidad de las relaciones y circunstancias que rodean al alumnado en las escuelas urbanas y de su propio involucramiento en la manera en que se desarrollan y manifiestan. Al poner la producción cultural en el centro de la experiencia educativa de las escuelas urbanas, abrimos el espacio de aprendizaje a la posibilidad de que el alumnado se redescubra a sí mismo como agentes sociales. (Gaztambide-Fernández, 2007, p. 36).

Las posibilidades de un enfoque en la producción a la educación musical urbana son ilustradas en el proyecto *One World Youth Arts*, un programa de música con estudio de grabación para estudiantes de una escuela superior pública de Toronto (Mantie, 2008). Este estudioso de la educación musical dice que el programa “utiliza un software para facilitar la creación y grabación de música original hecha por los estudiantes que bien puede ser descrita como popular o urbana” (p. 473). Mantie describe cómo los estudiantes del programa están viviendo “en circunstancias que muchas personas considerarían «desfavorecidas»: en refugios, en la calle, con familiares abusivos” (p. 473). Por un lado su descripción hace eco del imaginario de la «jungla urbana» de la ciudad, mientras que, por el otro, subraya las estructuras que dejan a algunos y algunas estudiantes «sin ventajas», como Mantie sugiere, mientras a otros les da ventajas injustificadas.

Poniendo las creaciones de los propios estudiantes en el centro del proceso, este acercamiento de la producción rechaza la premisa de que la educación musical debe centrarse en la música de otros compositores (usualmente muertos, blancos y hombres) cuyo trabajo es considerado como música legítima. Posibilitando que el alumnado pueda combinar y valerse de un registro amplio de géneros musicales, un acercamiento de producción también evita la implicación culturalista de que hay claras ataduras entre los estilos musicales «auténticamente étnicos» y los «tradicionales». Mientras que el acercamiento de producción no privilegia deliberadamente un entendimiento crítico del contexto social y cultural más amplio, como señala Mantie (2008), ese tipo de reflexión en ocasiones puede emerger durante el proceso. Para este autor, las experiencias de los participantes sugieren “un reconocimiento de y una empatía hacia la condición de otros. Los graduados con los que hablé «descubrieron» cosas sobre ellos mismos a través del poder de la música y también querían usar ese poder para intentar mejorar el mundo” (p. 479).

Un acercamiento de producción cultural hacia la educación musical urbana subraya tres dinámicas de identificación que están interrelacionadas: la exploración y redefinición interna, la representación y relaciones externas, y las negociaciones y reconstrucciones intermediarias (Gaztambide- Fernández, 2007). Mantie (2008) observa cómo el proceso de exploración interna a través de la producción musical le permite al alumnado reinventarse mediante el proceso de auto «autoría» (Tappan & Brown, 1991, Op. Cit. en Mantie, 2008). Cuando los estudiantes se reinventan a sí mismos durante el proceso de componer su propia música, sus auto-representaciones externas y sus relaciones con quienes les rodean también pueden cambiar. Esto no es, por supuesto, un resultado garantizado o predecible; el proceso de la composición musical puede tanto reinscribir como retar los estereotipos y la marginalización racial. De hecho, porque los currículos y la pedagogía siempre son dependientes en las relaciones y los contextos, ninguno de los acercamientos descritos en este ensayo pueden garantizar un resultado predecible. Sin embargo, esto no quiere decir que las metas de uno u otro de los acercamientos sean insignificantes. Un acercamiento de producción cultural hacia la educación musical urbana busca “que la juventud urbana tenga la posibilidad de reorganizar el contenido simbólico de sus representaciones externas y reclamar nuevas posiciones con relación a grupos sociales más poderosos” (Gaztambide-Fernández, 2007, p. 36). Claro que, ni las redefiniciones internas ni las representaciones externas, pueden volverse estáticas, y es en el mismo proceso de la producción cultural donde recae su poder y la posibilidad de la transformación:

Moviéndose entre los límites culturales que de otra manera segregan y al fin oprimen, el alumnado que trabaja con la producción cultural tiene oportunidades para dismantlar estos límites o fronteras. Es a través de la producción cultural –el proceso activo de reorganizar el contenido simbólico de nuestras vidas sociales– que los límites opresores pueden ser desafiados en búsqueda de la justicia social. Este proceso de intermediación requiere un trabajo interno con experiencias reales y la producción de nuevas representaciones externas (Gaztambide-Fernández, 2007, p. 36).

Conclusión: Hacia una nueva práctica cultural de la educación musical urbana

Al final de su capítulo sobre la práctica espacial de «andar por la ciudad», de Certeau (1984) cita al pintor Kandinsky, quien soñó con “una gran ciudad construida de acuerdo a todas las reglas de la arquitectura y luego, de repente, sacudida por una fuerza que desafie todo cálculo” (Op. Cit. en p. 110). ¿Qué significaría para la educación musical urbana ser una fuerza que desafie los cálculos de un sistema educativo en el que algunos se deleitan en los privilegios de lo *urbane* mientras que otros tienen que lidiar con las condiciones de lo «urbano»? Como he argumentado en este ensayo, para contestar esta pregunta es necesario re-conceptualizar la educación musical urbana con relación a un entendimiento expandido de lo urbano como un espacio que es “producido y ordenado discursivamente” (Goldberg, 1993, p. 185). Para hacer hincapié en este punto quiero volver a la discusión sobre las diferentes maneras en las que se define el concepto de lo urbano.

He descrito tres tipos diferentes de acercamientos a la conceptualización de lo urbano: 1) la concepción material que se enfoca en la densidad poblacional y resalta las diferencias en las condiciones materiales concretas que caracterizan a regiones demográficas particulares dentro de la ciudad; 2) la concepción semiótica o simbólica que se enfoca en cómo es imaginado lo urbano y las formas en las cuales las diferencias de raza y clase son, al mismo tiempo, iluminadas y opacadas dentro de esos imaginarios; 3) la concepción práctica que presta atención a las maneras en las que la ciudad es producida a través de las prácticas y rutinas cotidianas de las personas. Esta tercera forma de entender el espacio urbano brinda atención a las dos primeras, recalando cómo aquellos que habitan la ciudad negocian y dan significado a condiciones materiales concretas (y desiguales) a través de imaginarios raciales producidos discursivamente. Este punto es crucial para re-imaginar una educación musical urbana comprometida con la justicia social porque, como insiste Goldberg (1993), “el racismo se institucionaliza como algo normal en y a través de la configuración espacial, justamente como el espacio social es hecho para parecer natural, un hecho, a través de ser concebido y definido en términos raciales” (p. 185). Este proceso se hace visible cuando interrumpimos las estrechas concepciones tanto de la «música urbana» como de la «educación urbana» que circunscriben las categorías de raza y clase mientras que evaden el racismo y la desigualdad económica. Al nombrar el ancho espectro de las prácticas escolares y de *musiqueo* que coexisten dentro de la ciudad se muestra el rol central que juegan la desigualdad y los sistemas de opresión en definir el espacio urbano.

Aun así, si de Certeau (1984) está en lo cierto cuando dice que las prácticas diarias de la gente son las que hacen y rehacen el espacio urbano y que también es a través de estas prácticas que la transgresión es posible, entonces, ¿qué significaría esto para una educación musical urbana comprometida con la justicia social? En la segunda mitad de este ensayo he descrito cuatro acercamientos distintos hacia la educación musical urbana: 1) el acercamiento civilizador, que refleja los valores de la educación estética y lo que Bartel (2004) llama «el paradigma de la educación musical»; 2) un acercamiento culturalista que busca integrar las tradiciones

musicales de grupos culturales diferentes como parte de la educación musical; 3) un acercamiento crítico que se enfoca en revelar las estructuras opresivas que dan forma a distintas prácticas musicales y cómo esas prácticas pueden convertirse en formas de resistencia cultural; 4) un acercamiento basado en la producción cultural orientado hacia las experiencias subjetivas que el alumnado experimenta en sus prácticas musicales a través de un verdadero hacer/componer música.

Aunque mi propia inclinación hacia uno de estos cuatro acercamientos es probablemente evidente por la manera en que los he descrito y criticado (o no), aquí quiero subrayar que ninguno de ellos puede garantizar ningún resultado en particular. Ya sea apuntando a la transmisión de valores dominantes, a la integración de la diversidad cultural, a revelar estructuras opresivas, o a transformar experiencias subjetivas, cuándo y de qué manera los estudiantes realmente experimentan y se comprometen con estos acercamientos es una cuestión de relaciones y contexto. Quizás hay maneras en las cuales un acercamiento particular –o una combinación de acercamientos– hacia la educación musical son más o menos favorables para lograr ciertos compromisos con la justicia social en contextos y con estudiantes particulares.

Al mismo tiempo, el punto principal de este artículo ha sido que el compromiso con la justicia social requiere que los educadores musicales urbanos contravengan e interrumpan los imaginarios que inscriben la desigualdad en la mera idea de lo urbano. Estos imaginarios usualmente se manifiestan en las prácticas que constituyen los acercamientos tradicionales a la educación musical en la ciudad, como los acercamientos civilizador y culturalista. Con esto no quiero decir que haya que excluir acercamientos como estos de todo compromiso con la justicia social. Más bien, los educadores musicales comprometidos con la justicia social pueden integrar estos acercamientos mientras mantengan una postura crítica hacia las subyacentes lógicas culturales que los informan (Gaztambide-Fernández, 2008). Por ejemplo, repensar el concepto de música urbana para incluir el registro completo de las prácticas musicales que coexisten dentro de la ciudad también requiere interrumpir y atenuar las barreras entre lo que típicamente es considerado «arte» y música «popular» (Gaztambide-Fernández 2007); aquello que es considerado como la música de lo «urbano sofisticado» y la música de la «jungla urbana». La sociología de las artes demuestra que estas líneas son construcciones sociales que primordialmente representan una justificación de la desigualdad (Bourdieu, 1984; 1993).

El contexto también influye la manera en que los educadores musicales abordan estos acercamientos de maneras diferentes. Los maestros de música en las escuelas *urbane* (p. ej., élites privadas y públicas) pueden abordar estos acercamientos en formas que revelen los privilegios mientras que reten al alumnado a explorar sus experiencias subjetivas a través de diversas prácticas musicales. Sin embargo, mientras se trabaja con estudiantes de escuelas privilegiadas es importante que esto no desestime la importancia crítica de comprometerse con los y las estudiantes marginados en escuelas con bajos recursos a través de la educación musical. Goldberg (1993) subraya la importancia de estos “lugares periféricos como lugares de resistencia afirmativa”:

Al fin y al cabo, es en y desde estas localidades, los márgenes sociales, que se librarán las batallas de resistencia, la lucha por el reconocimiento de libertades,

intereses, reclamos y poderes, por la autonomía de las voces marcadas, y la insistencia en la incorporación completa de las instituciones sociales, los recursos, y los espacios. Después de todo [...], no se trata sólo de moverse desde, también transformar los espacios y sus representaciones –podría quizás ser igual a cambiar el mundo– (p. 205, itálicas en el original).

Tanto el acercamiento crítico como el de la producción cultural a la educación musical urbana, explícitamente buscan interrumpir la dislocación, desplazamiento y división implicados en el espacio *perifrático* que produce la marginalización racial dentro de la geografía urbana (Goldberg, 1993). “Sin garantías”, por citar las famosas palabras del teórico cultural Hall (1986), los educadores musicales que se comprometan con estos acercamientos pueden tratar deliberadamente de abrir oportunidades a los procesos de redefinición interna a través de los que identificaciones múltiples pueden ser exploradas y expresadas en un intento por retar lo «dado». A través de estos acercamientos, el profesorado de música puede invitar al alumnado a recrear imágenes de ellos mismos sin re-circular relaciones dominantes. Mientras que los significados nunca son los mismos (porque no están igualmente disponibles o porque no son necesariamente apropiados), cuando el alumnado realiza sus propias prácticas musicales, estas manifestaciones internas tienen el potencial de ser compartidas con mundos externos en un intento de reconfigurar las relaciones comunes basadas en órdenes jerárquicos sociales. Para ponerlo de otro modo, es posible saltar las cercas que circunscriben el espacio *perifrático*, porque “los huecos inevitables en el orden urbano proveen aun así el suelo para la proliferación cultural” (Goldberg, 1993, p. 188).

Para embarcarnos en esta proliferación cultural, la nueva práctica cultural de la educación musical urbana requiere que a todo estudiante se le permita –y se le aliente a– definir lo «auténtico», «copiando» (*dubbing*) material, «remezclando» (*remixing*) el imaginario y «machacando» (*mashing*) las prácticas cotidianas que constituyen lo urbano. Este acercamiento a la música urbana en la educación ya está evolucionando en lugares como São Paulo (Pardue, 2007), Toronto (Campbell, 2009; Mantie, 2008), Filadelfia (Hill, 2009), y San Francisco (Akorn, 2009)¹⁹. Ya va siendo hora de que las y los educadores musicales que trabajan en escuelas urbanas acojan una nueva práctica cultural de la educación musical urbana, de lo contrario, se arriesgan a continuar siendo irrelevantes en las vidas de la juventud urbana.

Notas

¹ Barlow sugiere que en su programación musical Crocker respondía principalmente a las demandas del mercado. Por otro lado, Simpson (2005) argumenta que Crocker tenía una visión más matizada del propósito de la música radial. Citando una entrevista con *Radio and Records*, demuestra que las decisiones programáticas de Crocker “estaban más relacionadas con la imagen que la audiencia misma tenía en relación con una imaginada audiencia blanca” (p. 245), y no con una preocupación por el mercado y la publicidad.

² Véase, por ejemplo, las definiciones ofrecidas en inglés por la Wikipedia (http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Urban_contemporary&oldid=324451650) y la Enciclopedia Británica (<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/619429/urban-contemporary-music>).

³ Aún hoy prácticas musicales asociadas con el pasado y los espacios rurales en Estados Unidos, como lo son el *blues* y los espirituales negros, son incluidas bajo el sello *urbano*, en parte porque estos estilos fueron precursores importantes en el desarrollo de la categoría musical *rhythm and blues* ó *R&B*.

⁴ Véase también el documental de Byron Hurt (2006) *Hip-Hop: Beyond Beats and Rhymes*.

⁵ Utilizo la palabra re-conceptualización intencionalmente en referencia al giro re-conceptualista (*reconceptualist turn*) en los estudios del currículum (Pinar, 2000). La teoría reconceptualista del currículum ha tenido muy poca influencia en el ámbito de la educación musical.

⁶ Foster (2007) cita el censo del 2005, que define un área urbana de la siguiente manera: “cuadras o grupos de cuadras centrales de censo que tienen una densidad poblacional de al menos 1.000 personas por milla cuadrada [...] y cuadras aledañas con una densidad promedio de al menos 500 personas por milla cuadrada” (p. 771).

⁷ El antropólogo Oscar Lewis (1963, 1966) acuñó el término «cultura de la pobreza» para describir la vida en los arrabales y de los inmigrantes de Puerto Rico y México. Lewis fue el primero en sugerir la idea de que la condición de pobreza es producto de los valores, actitudes y comportamientos culturales de las comunidades pobres (véase también a Moynihan, 1965). Este trabajo inició la tradición de “culpar a las víctimas” que continúa hasta el día de hoy (véase, por ejemplo, Payne & Ellis, 1995).

⁸ Leonardo & Hunter (2007) citan varios ejemplos de estas tendencias. Algunas de las contribuciones más significativas a este punto de vista incluyen a D’Souza (1996) y Murray (1995). Más recientemente y de manera muy reconocida, estas imágenes están al centro de las ideas sobre pobreza articuladas por Payne (Payne & Ellis, 1995).

⁹ *Perifrático* [*periphrastic*] se refiere a la superposición de procesos materiales y simbólicos que producen la relación entre centro y periferia de un espacio particular. Para Goldberg (1993), las dinámicas materiales y simbólicas se circunnavegan mutuamente de maneras que refuerzan la desigualdad y la relación de poder dominante entre centro y periferia.

¹⁰ Dar un listado de la música en mi *iPod* podría ser interpretado por un sociólogo cultural como una manera de reclamar una posición social como un profesor de clase media en subida, reclamando un capital cultural particular definido como consumo “omnívoro” (Bryson, 1996).

¹¹ Tomo el término *musicizing*, traducido como *musicuear*, del musicólogo Christopher Small (1998), acuñado en su libro de 1987, *Música de la Lengua Común*. El término no se debe confundir con la palabra *musicing* de Elliot (1995).

¹² El texto citado viene de la transcripción de la conferencia de Abreu para el premio TED del 2009, marca de tiempo 11:49. Tanto el video como la transcripción están disponibles en http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html

¹³ Esta concepción de las artes ha sido particularmente central para la noción de la educación musical como educación estética desarrollada por filósofos como Reimer (2003) y Broudy (1994).

¹⁴ Si la educación multicultural es “particularmente apropiada” para las escuelas privadas de la élite urbana no está claro (véase O’Neill Grace, 2006). Si es de alguna

importancia para las escuelas rurales ni siquiera se aborda (véase Ayalon, 2003).

¹⁵ Lo mismo se puede decir de las escuelas canadienses (véase Dei, 1997; Gaztambide-Fernández & Guerrero, 2011).

¹⁶ Los trabajos citados aquí son ejemplos recientes de cómo este acercamiento crítico ha sido implementado en el trabajo académico en educación musical. La literatura es muy amplia como para ser citada aquí. En un diálogo reciente, Apple & Leonardo (2010) discuten qué significa hacer trabajo crítico en educación, revisando el reciente libro de Anyon (2009) *Theory and Education Research: Toward Critical Social Explanation*.

¹⁷ Esta observación está más claramente desarrollada en el trabajo de quienes teorizan una noción de la pedagogía del *hip hop* (véase Pardue, 2007; Rice, 2003) y particularmente la pedagogía crítica del *hip hop* (véase Akom, 2009; Hill, 2009). Para un resumen de la literatura sobre el *hip hop* en la educación, véase Petchauer (2009).

¹⁸ Rehúsar la autenticidad de lo negro, lo latino o de lo urbano, requiere este reconocimiento paralelo. Algunos teóricos del post-estructuralismo tienden a confundir ambos puntos argumentando que cualquier análisis sistemático de cómo el racismo afecta a los cuerpos racializados es «disfuncional» y atrapado en políticas indentitarias (véase Pinar, 2009).

¹⁹ Para ejemplos de diferentes maneras en que educadores musicales insertan y enmarcan sus prácticas a través de un compromiso con la justicia social, véanse los capítulos de Gould, Countryman, Morton, & Stewart-Rose (2009).

Referencias

- Abreu, J. A. (2009). On kids transformed by music. Ponencia presentada en *2009 TED Prize Lecture*. Disponible en http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music/transcript. Recuperado el 1 de julio del 2014.
- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets*. Chicago: University of Illinois Press.
- Akom, A. (2009). Critical hip hop pedagogy as a form of liberatory praxis. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 52–170.
- Allsup, R. E. (1997). From Herscher to Harlem: A subjective account. *Music Educators Journal*, 83, 33–36.
- Anyon, J. (2009). *Theory and educational research: Toward critical social explanation*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M. & Leonardo, Z. (2010). Putting “critical” back into education research. *Educational Researcher*, 39(2), 152–62.
- Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy: An essay in political and social criticism*. Londres: Smith, Elder and Co.
- Atkinson, R. (2007). Ecology of sound: The sonic order of urban space. *Urban Studies*, 44(10), 1905–1918.
- Ayalon, A. (2003). Why is rural education missing from multicultural education textbooks? *The Educational Forum*, 68(1), 24–31.
- Bannerji, H. (2000). *The dark side of the nation: Essays on multiculturalism, nationalism and gender*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Barlow, W. (1999). *Voice over: The making of black radio*. Filadelfia: Temple University Press.
- Bartel, L. R. (2004). Introduction: What is the music education paradigm? En L. R. Bartel (Ed.). *Questioning the*

- music education paradigm. Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Benedict, C. & Schmidt, P. (2007). From whence justice? Interrogating the improbable in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 21–42. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Benedict_Schmidt6_4.pdf
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Nueva York: Columbia University Press.
- Broudy, H. (1994). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Champaign: University of Illinois Press.
- Bryson, B. (1996). “Anything but heavy metal”: Symbolic exclusion and musical dislikes. *American Sociological Review*, 61, 884–899.
- Buckingham, D. (1998). *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy*. Londres: UCL Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309–327.
- Campbell, M. (2009). Remixing the social: Pursuing social inclusion through music education. En E. Gould, J. Countryman, C. Morton & L. Stewart-Rose, (Ed.). *Exploring social justice: How music education might matter*. Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Carter, D. (2008). Achievement as resistance: The development of a critical race achievement ideology among black achievers. *Harvard Educational Review*, 78(3), 466–497.
- Carter, P. (2005). *Keepin' it real: School success beyond black and white*. Oxford: Oxford University Press.
- Chang, J. (2005). *Can't stop, won't stop: A history of the hip-hop generation*. Nueva York: Picador.
- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. Nueva York: Verso.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Dei, G. J. S. (1997). *Reconstructing “dropout”: A critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dimitriadis, G. (2001). Pedagogy and performance in black popular culture. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 1(1), 24–35.
- Duncan-Andrade, J. & E. Morrell. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Nueva York: Peter Lang.
- D'Souza, D. (1996). *The end of racism*. Nueva York: Free Press.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fiese, R. K. & N. J. DeCarbo. (1995). Urban music education: The teachers' perspective. *Music Educators Journal*, 81, 28–31.
- Forman, M. (2000). “Represent”: Race, space, and place in rap music. *Popular Music*, 19(1), 65–90.
- Foster, M. (2007). Urban education in North America: Section editor's introduction. En W. Pink & G. Noblit (Ed.). *International handbook of urban Education* Dordrecht: Springer.
- Frierson-Campbell, C. (Ed.). (2006). *Teaching music in the urban classroom*. Denver: Rowman & Littlefield.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gaztambide-Fernández, R. (2007). Inner, outer, and in-between: Why popular culture and the arts matter for inner city youth. *Orbit*, 36(3), 35–37.
- Gaztambide-Fernández, R. (2008). The artist in society: Understandings, expectations, and curriculum implications. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 233–265.
- Gaztambide-Fernández, R. (2010). Wherefore the musicians? *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 45–56.
- Gaztambide-Fernández, R. & Diaquoi, R. (2010). A part and apart: Students of color negotiating boundaries at an elite boarding school. En A. Howard & R. Gaztambide-Fernández (Ed.). *Educating elites: Class privilege and educational advantage*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Gaztambide-Fernández, R. & Gruner, A. (2003). Popular culture and education [Special Issue]. *Harvard Educational Review*, 73(3).
- Gaztambide-Fernández, R. & Guerrero, C. (2011). *Proyecto Latin@—Year 1, Exploratory Research: Report to the Toronto District School Board*. Toronto: Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for Studies in Education.
- Goldberg, D. T. (1993). *Racist culture: Philosophy and the politics of meaning*. Malden: Blackwell.
- Gould, E., Countryman, J., Morton, C. & Stewart-Rose, L. (Ed.) (2009). *Exploring social justice: How music education might matter*. Waterloo: Canadian Music Educators' Association.
- Hall, S. (1986). The problem of ideology–Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 45–60.
- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy, and the politics of identity*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hinckley, J. (1995). Urban music education: Providing for students. *Music Educators Journal*, 82(1), 32–35.
- Jhally, S., Media Education Foundation (productores) & Jhally, S. (Director) (2007). *Dreamworlds 3: Desire, sex, & power in music video* [Video/DVD]. Northampton: Foundation for Media Education.
- Kumashiro, K. K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. Nueva York: Routledge–Falmer.
- Ladson-Billings, G. (2009). “Who you callin' nappy-headed?” A critical race theory look at the construction of black women. *Race, Ethnicity and Education*, 12(1), 87–99.
- Leard, D. W. & Lashua, B. (2006). Popular media, critical pedagogy, and inner city youth. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 244–264.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Leonardo, Z. & Hunter, M. (2007). Imagining the urban: The politics of race, class, and schooling. En W. Pink, & G. Noblit (Ed.). *International handbook of urban Education*. Dordrecht: Springer.
- Lewis, O. (1963). *The children of Sánchez: Autobiography of a Mexican family*. Nueva York: Random House.

- Lewis, O. (1966). *La vida: a Puerto Rican family in the culture of poverty-San Juan and New York*. Nueva York: Random House.
- Lipsitz, G. (1994). *Dangerous crossroads: Popular music, postmodernism, and the poetics of place*. Nueva York: Verso.
- May, S. (Ed.) (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Nueva York: Routledge.
- Mantie, R. (2008). Getting unstuck: The one world youth arts project, the music education paradigm, and youth without advantage. *Music Education Research*, 10(4), 473–483.
- Massey, D. S. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Cambridge: Harvard University Press.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Nueva York: Routledge.
- Moll, L. C., Amanti, C. & Neff, D. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 72–77.
- Morrell, E. & Duncan-Andrade J. (2002). Promoting academic literacy with urban youth through engaging hip-hop culture. *English Journal*, 91(6), 88–92.
- Moynihan, D. P. (1965). *The Negro family: The case for national action (The Moynihan report)*. Washington: US Department of Labor, Office of Planning and Research.
- Murray, C. (1995). *Loosing ground*. Nueva York: Basic Books.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Nueva York: Routledge.
- O'Neill Grace, C. (2006). Before the world changed: Independent school in the 1990s. *Independent School*, 65, 90–100.
- Pardue, D. (2007). Hip hop as pedagogy: A look into "heaven" and "soul" in Sao Paulo, Brazil. *Anthropological Quarterly*, 80(3), 673–709.
- Payne, R. & Ellis, K. (1995). *A framework for understanding poverty*. Highlands: Aha! Process.
- Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of Educational Research*, 79(2), 946–978.
- Pinar, W. (Ed.) (2000). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Troy: EIP Press.
- Pinar, W. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Razack, S. (1998). *Looking white people in the eye: Gender, race, and culture in courtrooms and classrooms*. Toronto: University of Toronto Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Nueva York: Prentice Hall.
- Rice, J. (2003). The 1963 hip-hop machine: Hip-hop pedagogy as composition. *College Composition and Communication*, 54(3), 453–471.
- Rivera, R. Z. (2001). Hip-hop, Puerto Ricans, and ethnoracial identities in New York. En A. Laó & A. Dávila (Ed.). *Mambo montage: The latinization of New York*. Nueva York: Columbia University Press.
- Rose, T. (1994). *Black noise: Rap music and black culture in contemporary America*. Middletown: University Press of New England.
- Simpson, K. J. (2005). *Hit radio and the formatting of America in the early 1970s*. Tesis doctoral: Universidad de Tejas.
- Sizer, T. R. (Ed.) (1964). *The age of the academies*. Nueva York: Columbia University.
- Small, C. (1987). *Music of the common tongue: Survival and celebration in African American music*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Sterling, C. & Keith, M. (2008). *Sounds of change: A history of FM broadcasting in America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Stovall, D. (2006). We can relate: Hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585–627.
- Vaugeois, L. (2007). Social justice and music education: Claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 163–200. Disponible en http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6_4.pdf
- Williams, M. (1995). New Yorkers & co.; It's a soul war salvo ... with Frankie Crocker! *The New York Times*, 4.
- Williams, M. (2000). Frankie Crocker, a champion of black-format radio, dies. *The New York Times*, 23.
- Wilson, B. (2001). Arts magnets and the transformation of schools and schooling. *Education and Urban Society*, 33(4), 366–387.
- Wise, T. (2005). *White like me*. Brooklyn: Soft Skull Press.

Sobre el Autor

Rubén A. Gaztambide Fernández

Rubén A. Gaztambide-Fernández es catedrático asociado en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario de la Universidad de Toronto (Canadá), en donde es Director del Centro para los Medios y la Cultura en la Educación y miembro del Centro para la Escolaridad Urbana. Obtuvo su doctorado en educación de la Escuela Graduada de Educación de Harvard (EE. UU.) en el 2006. Enseña cursos en teoría del currículo, estudios culturales, y las artes en la educación. Es Investigador Principal de dos proyectos. El primero investiga las experiencias de los jóvenes artistas que participan en programas especializados en las artes en escuelas secundarias de Canadá y Estados Unidos. También dirige el Proyecto de *Solidaridades Juveniles Rebasando Fronteras*, un proyecto de Investigación-Acción participativa con jóvenes originarios e inmigrantes latinos en escuelas públicas de Toronto. Su trabajo teórico se enfoca en la relación entre creatividad, descolonización, y solidaridad. Le interesan particularmente las posibilidades pedagógicas y creativas que surgen de las complejas dinámicas sociales y culturales de los centros urbanos.



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odena, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)