



Distorsiones disidentes. Hacia una educación musical con perspectiva de género

Dissident distortions. Towards a music education with a gender perspective

— **Macarena Fernández Barranteguy**

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Profesorado en Educación Musical
makfer88@hotmail.com
Córdoba, Argentina

Recibido: 27/01/2022 – Aceptado: 27/09/2022

Resumen

Este artículo pretende dar respuesta a un interrogante surgido a partir del proceso de residencia docente, sobre la influencia de la construcción de género en el trabajo áulico en general y en la clase de Música en particular. Mediante aportes teóricos se procura ahondar en discusiones que gravitan en torno a la temática de género y sus implicancias en el quehacer artístico, para facilitar herramientas que habiliten otras maneras de pensar la enseñanza musical dentro de las instituciones educativas. El artículo se basa en el trabajo monográfico que realicé para la cátedra de Planeamiento y Práctica Docente del Profesorado de Educación Musical.

Palabras clave

Género, Educación musical, Patriarcado, Educación sexual integral, Formación docente

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



UNC
Universidad
Nacional
de Córdoba

Abstract

This article aims to answer a question that arose from the teacher residency process, about the influence of gender construction in classroom work in general and in the music class in particular. By means of theoretical contributions, it seeks to deepen in discussions that gravitate around gender issues and its implications in the artistic work, providing tools that enable other ways of thinking about music teaching within educational institutions. The article is based on the monographic work I wrote for the Planning and Teaching Practice course of the Music Education Teacher Training Course.

Key words

Gender, Music Education, Patriarchy, Comprehensive Sexuality Education, Teacher Training

Introducción

Este artículo forma parte de mi trabajo final para la cátedra Planeamiento y Práctica Docente del Profesorado de Educación Musical de la Universidad Nacional de Córdoba y fue elaborado en base a las experiencias del desarrollo de la práctica docente. El abordaje temático surge a partir de discusiones y situaciones que se dieron entre los/as propios/as estudiantes sumadas a comportamientos que fueron observados y analizados durante el proceso de residencia.

Una de las cosas que llamó mi atención fue la notable diferencia en el desempeño áulico entre mujeres y varones; diferencia que no solo se manifestó en las formas de trabajo, sino también en las relaciones humanas, entre pares y con la actividad musical propiamente dicha. Esto llevó a preguntarme: ¿influye la construcción de género en el trabajo áulico?

Es por ello que intento recuperar elementos teóricos e históricos que contribuyan a las discusiones que se desarrollan con respecto al tema de la construcción de género en particular y otros con los que considero tiene relación directa. Para esto me valdré de autoras/es que, desde diferentes enfoques y disciplinas, explican cómo históricamente los sistemas coloniales y el sistema patriarcal disciplinan a los sujetos para generar estructuras sólidas que mantengan un orden social beneficioso para el poder hegemónico y el capital.

Dado que las instituciones cumplen un rol fundamental de coerción social al reproducir el discurso de las clases dominantes, la escuela y el espacio áulico en particular no escapan a estos modelos de disciplinamiento prototípico (Foucault en Segato, 2018). En este sentido las relaciones de género juegan un papel fundamental en los modos vinculares de los actores educativos y si bien se pueden tratar desde una óptica particular, resulta imprescindible incorporarlas a un contexto más amplio; es decir, no verlas solamente como el vínculo entre hombres y mujeres, sino identificar cómo esas relaciones se producen y reproducen dentro del aula y de la clase de Música, y cuáles son sus orígenes y derivaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pretendo que este artículo contribuya a encontrar otras maneras de ver y pensar la clase de Música sin las limitaciones a las que nos subordina el encasillamiento binario de género, aportando algunas ideas metodológicas de trabajo que se aparten de esquemas binarios que pueden derivar en relaciones de subordinación inter e intra-género.

Patriarcado y Capitalismo

Siguiendo con lo que Segato (2018) plantea en sus clases, el paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida. Las sociedades se construyen sobre estructuras moldeadas y dirigidas por sectores dominantes que imponen sistemas normativos en los que prevalecen las relaciones de poder y subordinación. Estos modos de vinculación se sostienen a partir de un principio de *crueledad* que consiste en la disminución de empatía de los sujetos. Tanto el capitalismo neoliberal como el sistema patriarcal ocupan un lugar significativo en lo que respecta a la construcción y acumulación de poder: ambos tienen como fin delinear sujetos que cumplan roles determinados sin cuestionar el orden establecido. En palabras

de Segato (2018) “el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad” (p. 14). Es por ello que la autora plantea que el tipo de personalidad modal de nuestra época es el psicopático, no vincular, defectivo en lo que respecta a emociones y sentimientos. Se puede decir entonces que este tipo de vinculación vaciada y utilitaria entre las personas configura el suelo perfecto para que maduren y se sostengan los proyectos capitalistas extremos en los que las desigualdades se expresan de manera cada vez más profunda.

A su vez, el sistema patriarcal también abona el suelo del que nacen las construcciones sociales desiguales, ya que a partir de lo que Segato (2003) llama la “prehistoria patriarcal de la humanidad” (p. 144), el ordenamiento de la vida social está regido por el binarismo y la asimetría de género. Tenemos por un lado la concepción binaria de género: una clasificación arbitraria del sexo en dos (masculino y femenino) según la cual se atribuye a cada una de las partes ciertas características (físicas, psíquicas, de comportamiento, etc.) y funciones dentro de la sociedad (Segato, 2018). A su vez, se asume que son posiciones complementarias en cuanto a las relaciones sexuales, ya que esta concepción del género no solo presupone una relación causal entre sexo, género y deseo, sino que también señala que el deseo refleja o expresa al género y que este refleja o expresa al deseo, lo que Butler (2007) llama “heterosexualidad institucional” (p. 80). Por otro lado, el binarismo de género esconde una estructura desigual de posiciones dentro del campo relacional de los sujetos, ya que los espacios designados a lo femenino son, en general, reducidos y de subordinación con respecto a los espacios designados a lo masculino. Estas concepciones patriarcales se producen y reproducen en el seno de las sociedades que culturalmente normalizan ciertas conductas como “normales” (López Louro, 2018; Segato, 2018) y castiga a aquellas que quedan fuera de la “heterosexualidad normativa” (Butler, 2007). Además de omitir la complejidad y diversidad que comprende la construcción de género, que veremos en el próximo apartado.

Como se mencionó hasta aquí, el sincretismo de estos dos sistemas moldea la manera que tenemos de ser y vincularnos a la vez que mantiene relaciones desiguales de poder y subordinación entre los sujetos. Y si bien son categorías que pueden resultar ajenas a la clase de Música, durante la residencia docente se pudieron observar conductas estereotipadas en lo que respecta al género, los modos de vinculación entre estudiantes y con la disciplina musical. Por ello, considero que desde el rol docente es fundamental que podamos pensar acerca del impacto que tienen dichas categorías dentro del aula, para poder generar herramientas de trabajo inclusivas y de reflexión crítica que permitan poner en jaque ciertas normativas culturales que devienen en situaciones de exclusión para y entre los/as estudiantes. Profundizaré acerca de estas herramientas metodológicas en el apartado final del artículo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

Es importante entender de qué estamos hablando cuando nos referimos a la categoría género, qué involucra y qué implicancias tiene. Como ya dijimos, la visión arbitraria del binarismo de género limita a los sujetos a permanecer en posiciones determinadas dentro de la coyuntura social y cultural, a la vez que encierra relaciones de subordinación entre sus integrantes. Dice Segato (2018), “es importante entender que género no es otra cosa que una categoría analítica, que

pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad” (p. 28). Si bien la palabra género alude a cierta clasificación, omitirla evitaría identificar todas aquellas situaciones tácitas que existen dentro de dicha categoría. Por ello decimos que la construcción de género es un proceso complejo y diverso.

En primer lugar, Segato nos plantea que debemos separar el género del organismo biológico, el cuerpo o lo que en ciencia se llama “dimorfismo sexual”. La construcción de género pertenece al campo de lo simbólico y no es el resultado de la morfología y constitución del sexo. Es una construcción dinámica y no responde necesariamente a la rigidez del sexo; rigidez que Butler (2007) también va a poner en discusión. Entonces, si el género no parte de una condición biológica y es una construcción cultural, ¿cuáles son los mecanismos que nos llevan a asumir una identidad de género determinada?, ¿por qué tenemos una mirada binaria del género pudiendo ampliar el universo a más posibilidades?, ¿puede existir la indeterminación del género?

Como toda construcción cultural, la concepción acerca del género tiene tras de sí una larga historia que involucra a las instituciones que articulan la sociedad como la familia, la Iglesia y también la escuela. En este sentido, Segato (2018) afirma que “el género no solo es un atributo de los cuerpos sino que corre por la sangre de las instituciones que acaban marcando el cuerpo y las acciones de quienes las ocupan” (p. 67). En esta línea y haciendo foco en las instituciones educativas, López Louro (2018) nos va a decir que las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos, sino a las situaciones comunes o extraordinarias que vivimos día a día en su interior y que “las marcas que nos hacen recordar, aún hoy, de esas instituciones tienen que ver con las formas cómo construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual” (p. 11). Podemos corroborar estas afirmaciones cuando analizamos los roles que se asignan a hombres y mujeres dentro del ámbito familiar. También se manifiestan en el mundo del trabajo, el terreno educativo y la labor docente. Se reflejan en cómo históricamente se han distribuido los cargos de mayor jerarquía entre los hombres, ubicando a las mujeres en los niveles inferiores; la diferenciación en los uniformes de los/as estudiantes, etc. Podría seguir nombrando ejemplos en torno al tratamiento distinto que ocupan los roles femeninos, masculinos e intersexuales dentro de las instituciones, pero me parece fundamental que cada persona haga su propio ejercicio de análisis y deconstrucción.

Hasta aquí vimos cómo los sectores dominantes de la sociedad, a través de las instituciones, influyen el ejercicio y desarrollo de la construcción de género de los sujetos. Pero ¿cuáles son los orígenes que nos llevan a obtener como resultado una sociedad basada en el binarismo de género (y con ello posiciones de poder y subordinación)?, o bien, ¿cómo llegamos a ser “hombre” o “mujer”? Segato (2018) explica que, en el campo del género y la sexualidad, existen al menos cinco *universales* que representan el origen, la justificación y legitimación del sistema patriarcal y la relación de subordinación de lo femenino hacia lo masculino. Al decir *universales* no se refiere a que se encuentren en todas las sociedades, pero sí a que están dispersados por los cinco continentes. Entre estos *mitos* podemos destacar: el “mito de las amazonas” o matriarcado originario que, al ser derrotado, da inicio a la historia de la civilización (en occidente podemos decir que toma forma en el mito adánico); la universalidad del conocimiento de la experiencia de la violación; la fórmula

mítica de la vagina dentada que alude a la peligrosidad de lo femenino; y la adquisición del *status masculino* como resultado del proceso iniciático de aprobación. Estos mitos no solo naturalizan y supeditan la construcción de género según la condición biológica de los sujetos, sino que van posicionando a lo femenino como género reducido dentro el entramado social.

Pero ¿cómo se produce el anclaje de género?, es decir, ¿cómo nos construimos hombres o mujeres independientemente de nuestro sexo biológico? Para comprenderlo, es imprescindible recurrir a Butler y a su obra fundamental *Gender Trouble* (1990) ya que hasta ese momento no existían estudios profundos sobre la idea de género en el ámbito académico. Sobre esto dice Butler (2007):

La postura de que el género es performativo intenta poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos (...) De ésta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo –interno– de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados (...) La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido como una duración temporal sostenida culturalmente (p. 17).

La teoría de Butler termina de echar por la borda la concepción de que la construcción de género responde a mandatos naturales y/o biológicos y que esos “rasgos internos” de género en realidad son construcciones naturalizadas por la cultura y sostenidas en el tiempo, que demarcan comportamientos y roles dentro de las sociedades. Estos roles se transforman en normas de género que podemos ver reflejadas en la heterosexualidad normativa (heterosexualidad obligatoria o complementariedad heterosexual de los cuerpos), dominio de la masculinidad, feminidades adecuadas o inadecuadas, entre otras.

Tenemos hasta aquí que la construcción de género es un fenómeno social condicionado por el sistema patriarcal que utiliza como herramienta de coerción a las diferentes instituciones del entramado social, para desarrollarse de un modo específico, permitiendo mantener la supremacía de lo masculino por sobre lo femenino.

Género y Patriarcado: La corporación masculina

Anteriormente nos referimos al patriarcado como un sistema desde el cual se cimientan las construcciones sociales desiguales. Como todo sistema, posee un conjunto de procedimientos y normativas que regulan el funcionamiento del grupo de individuos que lo componen. Segato (2018) habla de *pedagogía del patriarcado* y enumera algunos de los elementos distintivos que la componen, de los cuales me resulta fundamental resaltar dos: el *mandato de masculinidad* y el *corporativismo masculino*.

En el apartado anterior, me referí a los *universales* que de algún modo justifican y legitiman al sistema patriarcal; entre ellos se nombran los rituales de iniciación para obtener el *status de*

masculinidad. Sobre esto dice Segato (2018): “Las iniciaciones masculinas en las más diversas sociedades, muestran esta necesidad de titulación mediante desafíos y pruebas que incluyen la anti-socialidad, la crueldad de alguna forma y el riesgo” (pp. 42-43).

En este sentido, podemos decir que los rituales de iniciación masculina incluyen situaciones de violencia que se transforman en obstáculos a superar. Cada superación acerca a los sujetos a una posición de masculinidad más definida que se parece más a una adquisición de título y prestigio que a un proceso de maduración y aprendizaje. Estos obstáculos se van renovando permanentemente, produciendo un ejercicio constante de masculinidad que comprueba su vigencia y, a su vez, genera posiciones desiguales dentro del sistema que causan situaciones de violencia intra-género. Quienes acatan esta doctrina y cumplen con el mandato de masculinidad obtienen reconocimiento dentro del grupo que funciona de manera corporativa. Al respecto, Segato sostiene que “los trazos idiosincráticos del grupo de asociados que constituye una corporación son: 1. La fidelidad a la corporación y a sus miembros [...] 2. La corporación es internamente jerárquica” (p. 48). De este modo, entendemos que no solo existen posiciones diferenciadas dentro del ser masculino, sino que esas diferenciaciones operan también contra lo femenino.

Es importante entender cómo se constituyen las relaciones intra e inter-género para poder desentrañar conflictos que se presentan cotidianamente dentro del aula. Muchas de las situaciones que hoy llamamos *bullying* no son otra cosa que situaciones de violencia y/o adoctrinamientos inter e intra-género.

Género y Educación: Un diálogo obligatorio

Como hemos visto hasta aquí, los poderes hegemónicos garantizan la continuidad del sistema patriarcal, el cual les permite definir roles estereotipados dentro de las sociedades para beneficio propio. Dentro del campo de la sexualidad, la concepción binaria del género instaaura roles y formas vinculares desiguales entre los sujetos, siendo las instituciones herramientas clave de coerción ya que operan directamente sobre los grupos sociales.

Si bien las instituciones educativas no escapan a estos procesos, suelen presentarse como espacios que permiten poner en discusión estas imposiciones. En este sentido, Morgade y Alonso (2008) explican que, en América Latina, las investigaciones se han volcado hacia la *caja negra* de los procesos cotidianos escolares:

Los resultados han sido consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto”, constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido” que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia y la precarización laboral (p. 3).

Aunque permanecen ciertas orientaciones que insisten en mantener determinados tabúes sociales dentro de la escuela, por su condición dinámica y permeable a la influencia de otros dispositivos como los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información, entre otros, la escuela presenta ciertas contradicciones propias a la diversidad de los sujetos que la componen: si bien procura mantener una línea que apunta en el sentido de lo hegemónico, al mismo tiempo, prohíbe cualquier tipo de manifestación sexual:

Mientras que el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refieren a la diversión y el entusiasmo, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación: la reglamentación de la forma de vestir y el maquillaje, la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje, las cautelas en la educación sexual, la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos, la obligada invisibilidad del acoso sexista, tienden a la conservación de la subordinación femenina y del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad (Morgade y Alonso, 2008 , p. 5).

En el territorio de la educación sexual propiamente dicha, los enfoques educativos han ido variando conforme los cambios producidos en el seno de la sociedad. En nuestro país, el resultado del esfuerzo de grupos emergentes, organizaciones sociales y políticas, ha permitido el surgimiento de normativas como la Ley 26.150 por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006). Si bien la Ley legitima que se hable sobre sexualidad en la escuela, existen debates en torno a los diferentes enfoques que presenta el tema de la educación sexual, ya que no necesariamente se habilitan discursos liberadores.

Morgade (2006) explica que una de las visiones tradicionales que mayormente se implementa en los programas de Educación Sexual tiene que ver con los modelos *biologistas* que se enfocan en la fisionomía humana, el aparato reproductor y la genitalidad, pero desligados de las emociones y la construcción simbólica de la sexualidad que le dan sentido al uso de ese cuerpo biológico. Por otro lado, el modelo *biomédico* pone el eje en las enfermedades y los efectos no deseados de la sexualidad, lo cual no solo deja fuera aspectos afectivos y simbólicos de la construcción sexual, sino que puede provocar que la sexualidad sea concebida como un acto amenazante. También se incorporan perspectivas centradas en *temas jurídicos* que se ocupan de las diferentes formas de abuso que viven con frecuencia niños/as y jóvenes; frecuencia que no deja de sorprender e indignar. Pero es una visión que tampoco reúne la multiplicidad de situaciones que tanto estudiantes como docentes atraviesan en torno a su construcción sexual. El enfoque más novedoso es el relacionado con los *estudios de género*, ya que no solo pone en diálogo aquellas perspectivas tradicionales nombradas anteriormente, sino que entiende que el cuerpo está inmerso en un tejido de relaciones sociales que le dan sentido. En palabras de Morgade (2006):

No se trata solamente de estudiar las peculiaridades que cada grupo de sexo –género, edad, generación, etc.– pueda desarrollar. Al introducir la noción de “desigualdad”, la perspectiva de género está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto lleva a analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean “femeninas” y que los varones sean

“masculinos”. La coerción sexual, los mitos con respecto a la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo, y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida, tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual (p. 6).

De esta manera, los enfoques relacionados con los *estudios de género* habilitan canales discursivos que visibilizan una multiplicidad de situaciones y elementos involucrados en torno a la construcción de la sexualidad, pero sin dejar de lado el conocimiento y cuidado del cuerpo, a la vez que incorporan nuevas perspectivas de interpretación y vinculación con este y la posibilidad de identificar situaciones de desigualdad, violencia y/o abuso. Por otro lado, posibilitan que se admitan discusiones con marco histórico acerca de las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de hombres y mujeres, los estereotipos y las desigualdades que existen entre lo femenino y lo masculino. Además incorporan la dimensión de lo afectivo y el goce como elementos transversales de la vida sexual. Por último, permiten que se hable de sexualidad en todos los niveles de escolaridad ya que deja de hacer foco en la genitalidad y amplían el universo a todas las etapas de la vida que constituyen experiencias de aprendizaje y desarrollo en torno a la construcción de sexualidades e identidades de género.

Género y Música: tribulaciones, lamentos y nuevos horizontes

Al igual que ocurre con el binarismo de género, las diferentes disciplinas artísticas también son construcciones históricas, culturales y sociales que no escapan a las tensiones existentes dentro del campo relacional de los sujetos, muchas veces devenidas en vínculos de poder-subordinación, donde el discurso de los sectores dominantes se impone con “verdades” y formas de ver y relacionarse con el mundo. Estas “verdades” van conformando lo que entendemos como sentido común. Es decir, se imponen y reproducen hasta lograr que los sujetos las practiquen sin ningún tipo de cuestionamiento, con lo cual se normalizan culturalmente. Es por ello que, dada su pregnancia en el mundo actual, las disciplinas artísticas no están libradas de visiones y roles de género estereotipados y muchas veces son el medio para sostener y alimentar los vínculos sociales desiguales.

Si nos situamos en el campo musical, encontraremos un universo de “verdades” que históricamente han moldeado y condicionado a los actores a la hora de hacer y/o escuchar, y que ocultan en su interior discursos colonizadores generalmente dotados de una fuerte perspectiva androcéntrica, a la vez que presentan una marcada división de roles por género. Estos discursos se pueden corroborar fácilmente si pensamos, por ejemplo, en la escasa participación que han tenido las mujeres en la construcción hegemónica de la historia de la música. Pero si escarbamos un poco más profundo, veremos cómo también aparecen en los procesos de subjetivación y en el universo simbólico de los sujetos, incluso condicionando la manera de interpretar los sonidos.

Green (2001) explica que en su forma de máxima polarización, lo masculino se presenta con características activas, productivas y creativas, ligado a la mente y la razón, por lo que, en el campo de lo artístico, se asocia directamente con la producción. En cambio, a lo femenino, se le atribuyen

características pasivas, reproductoras y cuidadoras, que derivan en la subordinación femenina al cuerpo, y se lo asocia con la susceptibilidad del sentimiento. Mientras que lo masculino produce cultura, lo femenino está ligado a la naturaleza. Estas interpretaciones históricas de lo femenino y masculino se ven reflejadas en el mundo del trabajo. Lo masculino se relaciona directamente con la esfera pública y la labor asalariada, y a lo femenino se le asignan las tareas domésticas, de crianza y cuidado. Incluso cuando la mujer se imbuje en la esfera pública suele ser en áreas que marcan de algún modo sus actividades de la esfera privada, por ejemplo, la construcción pedagógica de la modernidad que permitió a la mujer ocupar tareas educativas/docentes y construyó la identidad de la “señorita maestra heterosexual” (Morgade y Alonso, 2008) que perdura hasta nuestros días.

De la misma forma, y adentrándonos a lo específicamente musical, estas interpretaciones históricas de lo femenino y lo masculino se entrelazan con lo que Green (2001) denomina *significados musicales intrínsecos* y *significados musicales evocados*. Con intrínseco, se refiere a la organización que tienen los materiales musicales dentro de una pieza que, si bien constituyen un sentido interno al propio universo musical, responden a un cierto orden para que puedan ser percibidos por la mente del/la oyente. Con significados evocados, sugiere aquellos elementos extramusicales que se convierten en factores simbólicos y contextualizadores que dan cuenta de las circunstancias sociales que atraviesan a la producción, distribución y recepción.

En suma, el condicionamiento generado por la construcción histórica de lo que debe ser y los lugares que pueden ocupar lo femenino y masculino, más la manera de crear sentido a partir de los significados musicales, conforman la idea de lo que Green denomina *patriarcado musical*:

El concepto que denominaré patriarcado musical contribuye al conocimiento de la historia de las prácticas musicales de las mujeres. La división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es un rasgo de la historia de la música occidental así como de muchas culturas musicales del mundo (...) Sin embargo, como en el patriarcado en general, el trabajo musical público de las mujeres, se ha basado en gran medida en las características de su trabajo musical privado. Es más, las mujeres han participado principalmente en actividades musicales que, de alguna manera, permiten la expresión simbólica de las características “femeninas” (p. 25).

Si revisamos el rol de la mujer en la historia hegemónica de la música occidental, veremos que le fueron permitidas ciertas actividades que responden a las definiciones patriarcales de feminidad. Más allá del rol docente, una de las primeras actividades musicales legitimadas en las que se desarrollaron las mujeres fue el canto. Green analiza el vínculo de la figura de la cantante con las definiciones patriarcales de feminidad y establece cuatro tópicos que lo justifican. En primer lugar, la exhibición y el cuerpo como instrumento: “la cantante está literal y metafóricamente en sintonía con su cuerpo. Al mismo tiempo es víctima de sus vicisitudes” (p. 37). En segundo lugar, la ausencia de tecnología en el canto, ya que el patriarcado otorga a lo masculino el control de la naturaleza mediante la tecnología, y la mujer es parte de esa naturaleza controlada. En tercer lugar, la imagen de la cantante asalariada que exhibe en público su cuerpo y su voz, en relación con la seductora sexual y/o prostituta. En cuarto lugar, la relación directa del acto de cantar con la madre

que le canta a su bebé, según Green “una práctica que se produce en todas las culturas conocidas y que debe ser una de las pocas costumbres universales de la humanidad” (p. 38). Afortunadamente, la mujer se ha ido abriendo camino y ocupando diferentes roles dentro de la actividad musical. Desde desarrollarse como instrumentista, hasta incursionar en actividades que han sido históricamente territorio de lo masculino y que incluso se ven como amenazas de la feminidad, como lo es la composición. También, ha logrado ocupar espacios de conducción dentro del ámbito educativo.

Para ampliar el enfoque de lo que Green denomina significados musicales intrínsecos y evocados, partiremos de la falsa premisa que le otorga al arte musical características autónomas, universales y hasta naturales por su condición de arte abstracto que conjuga sonidos y que solo en algunos momentos entabla vínculos explícitos con referencias extrasonoras (Vicari, 2015; Swanwick, 1988); esto vale, sobre todo, si pensamos en la música instrumental que no posee ningún tipo de anclaje extramusical como puede ser la letra o poesía. Pero como dijimos al comienzo de este apartado, las expresiones artísticas son construcciones sociales y tanto los hacedores como los receptores musicales son sujetos históricos. Todo lo que nos es enseñado tiene un vector histórico, incluso la manera de percibir los sonidos, por lo que es fundamental pensar en que ambas categorías (intrínseco/evocado) conviven. En palabras de Vicari (2015):

...toda creación musical, aunque tenga pretensiones de suma autonomía, se encuentra en un contexto de producción, distribución y recepción en los cuales también se construyen sentidos (...). El significado intrínseco y el significado evocado se relacionan dialécticamente y se vuelven inescindibles en el plano práctico. Ambas formas de significar operan en manera distinta aunque articulada (pp. 249-250).

Green (en Vicari, 2015) llamará *perfiles* al conjunto de relaciones socioculturales que inciden sobre los sujetos en los momentos en que evocan ideas e imágenes a partir de las audiciones musicales; se puede decir que existen perfiles vinculados a los roles de género. De la misma manera que cuando escuchamos *Peer Gynt* Op.23 de Edvard Grieg pensamos en un amanecer gracias a la insistencia de los dibujos animados en utilizar esa composición para representar ese momento del día, ocurre con determinadas músicas o elementos musicales que son caracterizados como femeninos o masculinos. Es vasto el abanico de ejemplos que se pueden señalar, por lo que nombraré solo algunos: finales masculinos por ser en tiempo “fuerte” y femeninos en tiempo “débil”; cierta atribución femenina a las armonías consonantes por sonar “más dulces” y masculinas a las disonantes; categorizaciones tímbricas/instrumentales aparentemente “más femeninas” como los instrumentos de cuerda o el piano y “masculinas” como los instrumentos de percusión y vientos de metal, bajo la excusa de que requieren mayor fuerza muscular para su ejecución; connotaciones masculinas a la música “vigorosa” y femeninas a la música “suave”; afirmar que una mujer “ejecuta como hombre” un instrumento porque posee una técnica desarrollada, y al revés, considerar afeeminado a un hombre que elige ejercer la docencia o el canto, etc. Resulta de gran importancia en la tarea docente reflexionar de manera crítica acerca de estos preceptos, para comenzar a deconstruir el sentido común que las definiciones patriarcales históricamente han erigido sobre el ejercicio y enseñanza del arte musical.

La clase de Música...

Es el espacio donde confluyen la construcción simbólica e histórica del cuerpo, la visión de género y su representación en las prácticas artísticas. Es el lugar que nos permite resignificar a través de la mirada crítica, el intercambio y la discusión aquellos preceptos normalizados culturalmente que provocan los vínculos desiguales entre los sujetos. En la clase de música, arte y educación se combinan permitiendo explotar aquellas características poderosas que ambos términos poseen: la capacidad de significar, el potencial transgresor y la implicancia afectiva y emocional que existen tanto en la práctica artística como en la triangulación pedagógica.

De la misma manera, las tensiones existentes en el seno de las sociedades se transforman en realidades palpables dentro de las instituciones educativas en general y el aula en particular, convirtiéndose en conflictos que por acción u omisión involucran a estudiantes, docentes, autoridades escolares y políticas públicas educativas. En nuestro país, la sanción de la ESI legitimó que en la escuela se hable de sexualidad haciendo foco en la perspectiva de género. Sin embargo, según un informe realizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017) sobre el estado de implementación de la ESI a diez años de su promulgación, más del 50% de las instituciones educativas de la provincia aún no la ha implementado con el enfoque que la Ley propone, sino que reproduce modelos *biologistas* que esta pretende superar. En este sentido y haciendo foco en la clase de Música, Green (2001) dice:

La escuela contribuye a la reproducción de las prácticas y significados marcados por el género, cuya evolución puede seguirse en la historia de la interpretación musical occidental. Sin embargo, la escuela no logra esa reproducción mediante el ofrecimiento bruto de oportunidades, sino que toma parte en la perpetuación de sutiles definiciones de feminidad y masculinidad como connotaciones en las prácticas musicales, en la que los alumnos vuelcan sus deseos de conformidad, no solo ni necesariamente con la escuela, sino con el campo global del género y la política sexual (p. 183).

Si repasamos lo que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Marina, 2012; 2018) propone como *lineamientos curriculares de la ESI* para educación artística, veremos cómo claramente hace hincapié en problemáticas que gravitan en torno a la cuestión de género:

- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.
- La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para todas las personas, removiendo prejuicios de género.
- La valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

Por otro lado, estos lineamientos se pueden articular con algunos de los ejes planteados en los *núcleos de aprendizajes prioritarios* para la clase de música, aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE) (Ministerio de Educación de la Nación, 2012), en sucesivas etapas entre 2004 y 2012. De ellos se destacan:

- La reflexión crítica, tendiendo a la igualdad de oportunidades para todos y todas, acerca de actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical en relación con los roles instrumentales estereotipados.
- El conocimiento sobre las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación a partir de diferentes enfoques: ideológico, económico, cultural, social, entre otros.

La articulación de estas recomendaciones ministeriales nos invita a problematizar el mundo de estructura binaria dentro de la clase de música, permitiéndonos abordar metodologías para favorecer la reflexión sobre modelos socioculturales dominantes que nos llevan a reproducir roles de género estereotipados dentro del quehacer musical, la igualdad de oportunidades expresivas y participativas, y la mirada crítica sobre cómo la producción artística es (o deja de ser) tratada en los medios de comunicación y de información. Por otra parte, las recomendaciones sirven como base para pensar en nuevas propuestas que continúen incorporando problemáticas identificadas por estudiantes y docentes en torno a la cuestión de género que se articulen con modos de expresión artística como:

- Incorporar al repertorio obras de intérpretes y compositoras/es mujeres y grupos disidentes.
- Promover la vivencia del goce como parte del quehacer musical.
- Generar estrategias que permitan que los/las estudiantes no asuman roles estereotipados en actividades de ejecución instrumental, a la vez que se facilitan experiencias de participación y expresión para todos y todas a través de múltiples instrumentos.
- Incluir la audición/visión de obras que se presentan como transgresoras o proponen la provocación y el escándalo como estrategia estética.
- Promover análisis artísticos que se aparten de reduccionismos y caracterizaciones femeninas y/o masculinas de los elementos que componen una obra.

Signos y condicionamientos de género observados durante la residencia docente

Como mencioné al comienzo del artículo, lo que motivó el abordaje de este tema fue la observación de situaciones que se presentaron durante el proceso de residencia que, si bien no

estaban relacionadas con el proyecto inicial de práctica, fueron tan contundentes que sirvieron para analizar la reproducción de signos marcados por los condicionamientos que produce la visión hegemónica acerca del género dentro del aula y en la clase de música en particular. Entre esas situaciones, se pudieron identificar algunas de las problemáticas que se trataron en este artículo, entre las que se destacan:

- La presencia de modos vinculares corporativos/patriarcales que derivaron en situaciones de violencia inter e intra-género.
- La elección o rechazo de instrumentos por parte de los/as estudiantes, sujeta a la visión estereotipada de roles por género.
- La ejecución vocal/instrumental condicionada por modelos hegemónicos de ser y hacer música.
- El trabajo/producción áulica obstaculizado por el constante ejercicio de masculinidad ejercida por un grupo de estudiantes.
- La elección de un repertorio musical hegemónico.
- La diferenciación en el desempeño áulico entre hombres y mujeres.

Se puede decir que la mayoría de estas problemáticas se produjeron a partir de esos modos de vinculación corporativa. El ejercicio de masculinidad fue muy marcado en un grupo de estudiantes –varones principalmente– que ejerció una gran presión sobre el resto. Algunos estudiantes sucumbieron a estas presiones y se incorporaron de inmediato al grupo. Los que no lo hicieron fueron víctimas de burlas con marcadas connotaciones homofóbicas. En este sentido, hay coincidencias con lo que Segato (2018) plantea al decir:

que la primera víctima del mandato de masculinidad son los mismos hombres, que hay una violencia de género que es intra-genero y que la violencia contra las mujeres se deriva de la violencia entre hombres, de las formas de coacción que sufren para que no se esquiven de la lealtad a la corporación, a su mandato, a su estructura jerárquica a su repertorio de exigencias y aprobaciones (p. 48).

Algo similar ocurrió a la hora de elegir los roles instrumentales que cada uno/a iba a ocupar. El mismo grupo de estudiantes monopolizó la totalidad de los instrumentos de percusión, ignorando la actividad vocal e instrumental armónica. Elección que no es casual si pensamos en lo que nos plantea Green (2001) con respecto a la feminización que produce la acción de cantar o tocar guitarra, frente a la de percutir. Algo a tener en cuenta es que por un momento surgió de ellos mismos dar un espacio a lo vocal, ya que la primera acción que realizaron al apropiarse de los instrumentos fue la de cantar “canciones de cancha”, práctica que de algún modo abrió un canal de expresión musical. En este sentido, me resulta adecuado tomar el concepto de evocación que propone Green (2001) para pensar que el canto de cancha es una práctica aceptada por las masculinidades y puede servir como herramienta o puntapié inicial para desarrollar actividades en relación al canto con grupos que presentan estas problemáticas. De todos modos, en el contexto de la actividad que

se estaba proponiendo, esa acción permitió que el grupo se siguiera imponiendo sobre el resto de los y las estudiantes, en este caso desde lo sonoro. El problema se resolvió metodológicamente, exigiendo que los tres grupos instrumentales (canto, guitarras, percusión) estuvieran compuestos de manera mixta, lo cual posibilitó la participación igualitaria de varones y mujeres dentro del ensamble, a la vez que permitió dispersar al grupo problemático. Hay que tener en cuenta que el ensamble es una práctica colectiva y colaborativa, en donde uno de los requerimientos fundamentales es que sus integrantes se escuchen entre sí. Quedaron conformados tres grupos mixtos y, si bien se presentaron algunas tensiones hacia el interior de estos –por ejemplo en el grupo de cantantes a la hora de elegir la temática de la letra de la canción que componían–, fueron resueltas de manera democrática y sin necesidad de recurrir a expresiones insultantes o violentas.

En cuanto a la diferenciación en el desempeño áulico de varones y mujeres, fue notable la actitud de cooperación y perseverancia de y entre las estudiantes para lograr los objetivos musicales propuestos, en contraposición a la actitud indiferente y a veces de boicot de algunos chicos para con sus compañeros/as y la actividad misma. Fue llamativo que, a través de una encuesta anónima realizada en el marco de una autoevaluación sobre nuestra propia práctica, salió a la luz que esta actitud generaba una gran molestia en numerosos/as estudiantes: a partir de la pregunta “¿qué fue lo que menos te gustó de la experiencia?”, las respuestas giraron en torno a la actitud de “algunos compañeros que se portan mal y hacen perder el tiempo”. Por estas razones, decidimos incorporar dentro de los criterios de evaluación algunos ítems que tenían que ver con la predisposición al trabajo grupal, la apertura hacia nuevas propuestas y la valoración de las propias producciones y de las de compañeros/as.

Añadir e implementar estas microdecisiones a la propuesta didáctica inicial permitió poder llevar a cabo el proyecto en su totalidad a la vez que posibilitó desplazar prejuicios de algunos/as estudiantes acerca del quehacer musical, ya que no solo lograron cumplimentar con el trabajo, sino que se permitieron disfrutar del proceso.

No quisiera dejar de mencionar algo que llamó mi atención: muchas chicas participaban de actividades musicales extraescolares, lo cual permitió que tuvieran un desenvolvimiento musical más fluido. En contraposición, la mayoría de los chicos practicaba deportes en sus horarios fuera de la escuela; solo uno de ellos concurría a una academia musical. En este sentido, me parece oportuno agregar lo que plantea Terigi (1998) cuando señala que a diferencia del lugar relevante que poseen las artes a nivel cultural, la presencia y el sentido de la educación artística en el currículum escolar ocupa el disminuido rol de saberes de segunda categoría o *saber inútil*, lo cual niega el particular potencial pedagógico que tienen. Pareciera ser que en el contexto de las prácticas docentes llevadas a cabo, la actividad musical en su conjunto estuvo atravesada por una visión patriarcal que de algún modo la feminiza en relación a otras disciplinas en concordancia con lo que propone la bibliografía abordada.

Conclusiones

Con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que todo acto educativo involucra posicionamientos políticos que hacen a la construcción sociocultural de la visión de género y sus implicancias. La escuela toma posicionamiento y por acción u omisión ejerce influencia sobre los individuos que la componen, a la vez que representa un microespacio en donde también se reflejan las tensiones y resistencias que ocurren dentro del campo relacional de los sujetos que conforman la sociedad. Al estar atravesada por otras instituciones, la escuela posee una naturaleza diversa y heterogénea donde coexisten tradición y vanguardia.

Pensar la educación desde una perspectiva de género es un horizonte lejano, pero posible. La problemática no se reduce solo a la cuestión de género, sino que se vincula con otras formas de dominación que permiten sostener las relaciones desiguales entre los sujetos. En nuestro país, felizmente, se han ampliado los procedimientos educativos y legales que respaldan a estudiantes y docentes frente a actos discriminatorios o de silenciamiento.

El arte en general y la clase de música en particular tienen la potencia de impactar en el plano de lo afectivo y emocional a la vez que comparten características expresivas y transgresoras. Quizás una de las principales expectativas de la educación artística sea, tomando las palabras del maestro Juan Antonio Abreu (Smaczny y Stodtmeier, 2009), la de *educar la sensibilidad*, desarrollando al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y reciprocidad de las y los estudiantes para resignificar aspectos culturales de opresión en pos de formas de convivencia más beneficiosas para todos y todas.

Bibliografía

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Green, L. (2001). *Música, Género y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- López Louro, G. (2018). Pedagogías de la Sexualidad. En G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte: Autentica.
- Morgade, G. (2006, abril). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184. <http://www.unter.org.ar/imagenes/Gracia-la%20Morgade-%20Tradiciones%20%281%29.pdf>.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Smaczny, P y Stodtmeier, M. (Directores). (2009). *El Sistema*. [Documental] EuroArts Music; Novapool Pictures.
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky et al., *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58). Buenos Aires: Paidós.
- Vicari, P. (2015). De la monodia patriarcal a la polifónica de género. Nuevas perspectivas para la planificación didáctica en la enseñanza de la música. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 235-269). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Fuentes

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 4 de octubre). Ley 26.150. Por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>.
- Marina, M. (Coord.) (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. Serie Cuadernos de ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (Coord.) (2018). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. Serie Cuadernos de ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística*. Resolución CFE 141/1, Anexo II.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017). *Estado de Implementación de la Educación sexual integral en la Provincia de Córdoba*. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI/ImplemESI/Fasciculo%2000%20-%20Introductorio%20-%20%2017-09-17.pdf>.

Macarena Fernández Barrandeguy

Profesora en Educación Musical por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Profesora adscripta en la cátedra Residencia y Practica Docente IV: Nivel Medio perteneciente a la misma universidad y docente de Música en nivel secundario. Participó como tallerista en el Encuentro de Profesorados de la Facultad de Artes (UNC) *Un gesto para compartir presencias* (2022). Paralelamente a la labor docente, es guitarrista y cantante y ha participado en los colectivos artísticos *Territorio de Pájaros-La bandada que sale de lo roto* y *TangoPorMujeres*. Actualmente se desarrolla como guitarrista y cantante de tango.



Como citar este artículo

Fernández Barrandeguy, M. (2023). Distorsiones disidentes. Hacia una educación musical con perspectiva de género. *Sendas*, 6(1), 127-144. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/41218>.