



ARTÍCULOS

Ideología patriarcal en la educación musical: una mirada a las escuelas para hombres

Patriarchal ideology in music education: a glance to boys-only schools

Daniela Hernández Ascencio¹

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile)

Rolando Angel Alvarado²

Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile)

doi:10.7203/LEEME.50.21856

Recepción: 02-11-2021 Revisión: 02-11-2021 Aceptación: 16-02-2022

Resumen

En Chile, la cultura escolar se construye sobre estereotipos diferenciadores entre lo femenino y lo masculino. Por ello, el presente estudio busca explorar la visión del profesorado de Música respecto al abordaje didáctico de la perspectiva de género en escuelas exclusivas para hombres. Se utiliza el método comparativo constante de orden deductivo porque la literatura consultada permitió establecer las categorías conceptuales. La muestra está integrada por dos profesoras de Música, quienes han participado en una entrevista semiestructurada personal y privada con el afán de ahondar en las didácticas que ejercen en escuelas diferenciadas para hombres. Los hallazgos revelan la existencia de una ideología patriarcal en la educación musical que es influenciada por cinco dimensiones: cultura androcéntrica, estereotipos musicales, estereotipos emocionales, misoginia y homofobia. Se concluye que la educación musical, así como se nutre de la industria musical, también se contamina por ella porque es ahí donde surge la cultura androcéntrica.

Palabras claves: género; sexismo; patriarcado musical; masculinidades.

Abstract

In Chile, school culture is constructed on differentiating between feminine and masculine stereotypes. Hence, the current study aims to explore the vision of Music teachers regarding the implementation of the gender perspective in boys-only schools. The constant comparative method is used deductively, as the theoretical framework helped to establish conceptual categories. The sample comprises two female Music teachers who have participated individually and privately in a semi-structured interview to delve into teaching tasks applied in boys-only schools. Findings reveal the existence of a patriarchal ideology in music education, which is influenced by five dimensions: androcentric culture, musical stereotypes, emotional stereotypes, misogyny, and homophobia. In conclusion, the music industry nurtures and contaminates music education because androcentric culture emerges there.

Key words: gender; sexism; musical patriarchy; masculinities.

¹ Licenciada, Instituto de Música, Facultad de Filosofía y Humanidades, línea de investigación en Género, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6124-4434>

² Académico, Instituto de Música, Facultad de Filosofía y Humanidades, línea de investigación en Pedagogía Musical, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

*Contacto y correspondencia: Rolando Angel Alvarado, Instituto de Música, Universidad Alberto Hurtado, rolando.angel.alvarado@gmail.com, Almirante Barroso, 31, C.P. 8340540 Santiago. Chile.

1. Introducción

El binarismo de género se promueve en los contextos escolares (Tomé y Rambla, 2001) porque, al menos en Chile, la cultura escolar se construye sobre estereotipos diferenciadores entre lo femenino y lo masculino que obstaculizan el desarrollo pleno de la identidad de género (Díaz, 2005b), sirviendo como ejemplo la vestimenta escolar. Este escenario refleja que las prácticas sexistas están tan normalizadas a nivel institucional (Morgade, 2006; Villalobos *et al.*, 2016) que las estructuras y normas que promueven el sexismo no son vistas como un problema social, lo que hace difícil visualizar una educación no sexista (Muñoz-García y Lira, 2020). Tal sexismo institucional da cuenta de una ideología patriarcal (Facio y Frías, 2005) que actúa como un sistema de dominación, pues el comportamiento se modela según los estereotipos biopsicosociales que se le atribuyen a cada sexo biológico por cuestiones de índole religiosa e ideológica (cf. Patiño, 2020; Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020), causando la opresión histórica de las mujeres y las disidencias (cf. Coba y Herrera, 2013; Lerner, 1990; Meler, 2015; Soto, 2014).

En este punto, cabe enfatizar que el género “se construye cada día en las interacciones socioculturales” (García-Pérez *et al.*, 2013, p.272), de modo que el contexto escolar influye en la identidad de género y la cultura social en torno al género (Crawford, 2006; Rebollo *et al.*, 2011). Por consiguiente, es imperioso que el profesorado se sensibilice en materias de género para abrir espacios de aprendizaje no sexistas (García-Pérez *et al.*, 2011). La sensibilización implica interiorizar la perspectiva de género, la que se entiende como una mirada crítica a la ideología patriarcal (Araya, 2004), ya que busca acabar con el sistema de dominación sexista que determina el género desde la etapa de desarrollo embrional o los primeros años de vida (cf. Guerrero *et al.*, 2011; Vasco, 2020). Vale decir que la sociedad chilena ha comenzado a sensibilizarse en materias de género en los últimos años (Azúa *et al.*, 2019; Follegati *et al.*, 2018; Reyes-Housholder y Roque, 2019), lo que queda a la vista en dos situaciones. Primero, se establecieron criterios paritarios para elegir representantes para el proceso de escritura de la nueva constitución (Figuroa, 2021) y, en segundo lugar, la redacción en curso de la constitución ya se plantea desde la paridad e inclusión.

El sistema escolar chileno también incorpora la perspectiva de género, ya que la *Ley 20.845 de Inclusión Escolar* expresa que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.4). Para cumplir con ello, el MINEDUC (2017) ha puesto a disposición instrumentos de gestión escolar que entienden la perspectiva de género como una materia transversal en el sistema educativo, abarcando tanto el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación, la convivencia escolar y la gestión de recursos. Cabe destacar que el MINEDUC cuenta con la Unidad de Equidad de Género; oficina responsable de distribuir recursos pedagógicos, organizar actividades formativas y difundir datos y publicaciones educativas concernientes a materias de género (MINEDUC, 2020).

En este escenario coyuntural, el presente estudio establece como objetivo explorar la visión del profesorado de música respecto al abordaje didáctico de la perspectiva de género en escuelas donde solo se matriculan hombres. Las prácticas pedagógicas en dichas instituciones se plantean como un desafío, ya que la cultura androcéntrica ha construido estereotipos de que la masculinidad se exhibe mediante comportamientos dominantes y misóginos ligados a interacciones agresivas y violentas (Lomas, 2007; Solís y Martínez, 2018; Tomasini, 2010), lo

que hace plausible que las personas biológicamente hombres perciban una violencia organizacional que vulnera sus subjetividades por el mero hecho de ser hombres (Carabí, 2000; Figueroa-Perea, 2016). De ahí que es imperioso enfatizar que existe una diversidad de identidades masculinas y que la misoginia no es un patrón genético de la masculinidad, sino que es una ideología que se aprende y que, por ende, es posible cambiar (Badinter, 1992).

1.1. Ideología patriarcal en la música y su educación

El sistema educativo-musical perpetúa las prácticas sexistas (Díaz, 2005b; López-Peláez, 2014) porque, mientras las actividades compositivas tienden a atribuirse al género masculino (Loizaga, 2005), las creadoras musicales son invisibilizadas en los textos escolares y en el diseño curricular (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Díaz, 2005a; Martínez-Delgado, 2019; Soler, 2018). Tal acto de invisibilizar la labor musical de las mujeres da cuenta de la existencia de un patriarcado musical (cf. Green, 2001) porque, mientras las obras compuestas por los hombres se exhiben en la esfera pública, las obras creadas por mujeres se mantienen en reserva, en una esfera privada, ya que no son “una parte visible del canon musical” (Bennett *et al.*, 2019, p.30). Este escenario ha obligado a las creadoras a esconder sus propias identidades con el afán de construir su carrera en la industria musical. Por ejemplo, Rebecca Clarke (1886-1979) se hizo llamar Anthony Trent para que “su trabajo alcanzara mayor atención” (Citron, 1993, p.98) y Carmela Mackenna (1872-1962) se presentó como C. Mackenna en los programas de concierto impresos en Frankfurt (Bustos, 2013). Tal segregación a la mujer todavía existe (Fugellie, 2020; Upton y O’bannon, 2018) porque, según Drama Musica (2020; 2021), menos del 10% de los conciertos orquestales que se ofrecen en el mundo incluyen obras creadas por mujeres.

Según Green (1994), el patriarcado musical ha dado libertad educativa a los hombres para desarrollarse en la música, mientras que a las mujeres las ha limitado por etiquetas conservadoras que las hace sentir inseguras en las actividades de interpretación musical, siendo estas visiones de género reforzadas en el aula escolar. De ahí que estudiantes preadolescentes consideren que sí deben existir diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las preferencias musicales (Fuentes *et al.*, 2017), sobresaliendo repertorios prosaicos y energéticos en los hombres y canciones bailables fundadas en el amor en las mujeres. El aula escolar no solo refuerza estereotipos en torno al repertorio, sino también en la selección de instrumentos musicales, ya que, según Martínez (2017), los hombres escogen libremente el instrumento que aprenderán, mientras que las mujeres suelen optar por instrumentos que tienen en su entorno inmediato. Por ello es fundamental orientar la educación musical hacia un enfoque que atienda la problemática de polarización binaria o separación de géneros (Valdebenito, 2013), comprendiendo también lo esencial de generar espacios coeducativos donde no se establezcan dominios ni estereotipos externos (Vernia, 2019).

A esto, agregar que, según Palkki y Caldwell (2018), estudiantes transgénero también sienten que se les invisibiliza, pues sus identidades y procesos de asimilación/aceptación no se reconocen abiertamente en los ambientes educativo-musicales, ya que no se adecua el lenguaje ni se aplican las políticas de no-discriminación, forzándoles a incitar movimientos activistas (Silveira, 2019). En este marco, Sieck (2017) invita a cuestionar la visión binaria dominante porque la pedagogía inclusiva está siendo limitada por el lenguaje heteronormado que aparece en las canciones, provocando que el estudiantado transgénero se aisle en el aula al sentir que sus relaciones y sentimientos no se plasman ni representan en las líricas (Southerland, 2018). Esto hace relevante confrontar la cultura androcéntrica, ya que también establece presiones culturales

a los hombres al ser mal visto que canten (McBride y Palkki, 2020) o bailen (Fuentes *et al.*, 2017; Piedra, 2017), lo que obstaculiza el desarrollo pleno de las subjetividades masculinas.

Por lo expuesto, existe una ideología patriarcal musical (Facio y Frías, 2005; Green, 2001) que sirve como sistema de dominación, al punto de que las prácticas musicales podrían considerarse misóginas y homofóbicas, pues la labor musical de las mujeres y las disidencias se invisibiliza porque no cumplen con el perfil androcéntrico que sustenta la industria musical. Referirse a la industria es importante, ya que alguien debe actuar de patriarca en el patriarcado musical, siendo la industria musical la que causa el dualismo inherente entre opresores y oprimidos que se manifiesta mediante ideologías machistas, misóginas y homofóbicas (cf. Hess, 2020). En este sentido, vale destacar que “los productores musicales confían intencionalmente en los estereotipos de los grupos sociales con el propósito de explotar nichos de mercado y crear productos que puedan ser fácilmente clasificados (y así, consumidos) por las audiencias” (de Laat, 2019, p.10).

Por consiguiente, es la industria musical la que predetermina clasificaciones y estereotipos de orden binario, limitando así las subjetividades en torno al género. Estas predeterminaciones se replican en la institución educativa, lo que hace imperioso que se rompan y derroquen los estereotipos desde dentro del aula (López-Peláez, 2014). Al menos en Chile, ya hay movimientos feministas insurgentes que buscan derribar los mitos androcéntricos de la escena musical, destacándose los colectivos Resonancia Femenina en lo que respecta a la música de tradición escrita, Violeteras – Herencia Rebelde en la música de tradición oral y, por último, Udara en el mundo del rock.

2. Método

Este estudio se realiza bajo un diseño cualitativo y transeccional descriptivo, llevándose a cabo a través de la teoría fundamentada mediante el método comparativo constante de orden deductivo, pues se han construido tres categorías conceptuales a partir de la información revisada antes de la construcción metodológica (Bonilla-García y López, 2016). La interrelación entre estas categorías hace factible construir una teoría emergente que no busca dar lugar a generalizaciones, sino que solo surge para dejar entrever la plausibilidad teórica (Angel-Alvarado *et al.*, 2019). Las tres categorías conceptuales que se someten a procesos de codificación para la construcción de la teoría emergente son: 1) comprensión de la perspectiva de género; 2) reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical y; 3) aplicación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógico-musicales.

2.1. Muestra

El tipo de muestra es no probabilístico y deliberado (Pimienta, 2000) porque las dos profesoras participantes trabajan en escuelas donde solo pueden matricularse hombres. Cabe señalar que este tipo de instituciones no es habitual en el sistema escolar chileno, pero, a pesar de aquello, la escuela pública más mediática del país fue una escuela secundaria exclusiva para hombres hasta el 2020, la que se conoce como Instituto Nacional. Tal escuela se considera un liceo emblemático (cf. Valdivia y Angel-Alvarado, 2021) porque marca puntos de referencia en cuanto a la excelencia académica, ya que ha registrado buenos resultados a lo largo de la historia republicana.

Con respecto a las informantes, vale decir que ambas poseen el título profesional de Profesora de Música y trabajan en escuelas situadas en el centro de Santiago de Chile. Sin embargo, se observan diferencias entre ellas. Por un lado, la Docente 1 (32 años) ha finalizado la carrera pedagógica hace menos de dos años, pero anteriormente se graduó de la carrera de Sociología, pudiendo cursar asignaturas de género en dicho programa. Esto la cualificó para impartir la asignatura de Género, Derecho y Ciudadanía en programas de formación técnica. Por otro lado, la Docente 2 (49 años) cuenta con 27 años de experiencia pedagógica, reconociendo que sus conocimientos sobre feminismo y género han sido adquiridos por intereses personales. Es decir, no ha recibido formación formal en la materia, sino que su abordaje ha sido mediante la lectura, la reflexión y el debate con personas con el mismo interés.

2.2. Técnicas de recolección de datos

Se utiliza una entrevista semiestructurada que pone el foco en las creencias y experiencias de las profesoras en lo que respecta a la perspectiva de género; es decir, se profundiza en cómo la entienden, cómo la reconocen en sus prácticas y cómo la aplican. La entrevista en cuestión se compone de 10 preguntas que han sido distribuidas en tres criterios, siendo estos los siguientes:

Criterio 1. Comprensión de la perspectiva de género.

- ¿Cómo entiendes la perspectiva de género?
- ¿De qué manera te interesaste en la perspectiva de género?
- ¿Por qué es relevante abordar la perspectiva de género en la Educación Secundaria?

Criterio 2. Reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical.

- ¿Piensas que la perspectiva de género se incluye en el currículo de Música?
- ¿Cómo se puede abordar la perspectiva de género en las clases de Música?
- ¿Cómo se puede plantear la perspectiva de género en tareas de expresión musical?

Criterio 3. Incorporación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas.

- ¿Qué elementos de la perspectiva de género consideras al planificar una clase?
- ¿Qué elementos facilitan la incorporación de la perspectiva de género en el aula?
- ¿Cómo el estudiantado responde a las tareas ligadas a la perspectiva de género?
- ¿Qué consejos aportaría a la comunidad docente para incluir la perspectiva de género en las clases de Música?

2.3. Procedimientos de recolección de datos

En septiembre del 2020, se invitó a las informantes mediante correo electrónico, expresándose que la actividad implicaba participar en una entrevista personal y privada que se llevaría a cabo por medio de una videollamada dada la contingencia sanitaria, siendo requisito obligatorio que estuvieran impartiendo clases de música en una escuela exclusiva para hombres conforme a la oferta disponible en el sistema escolar. Tras obtener respuesta favorable de parte de las profesoras, quienes no se conocen y en ningún caso interactuaron entre sí, se procedió a agendar la fecha y hora de cada una de las entrevistas, enviándose la invitación de la reunión Zoom por correo electrónico. Al iniciar la reunión, cada informante pudo conocer y discutir en detalle el consentimiento informado y los códigos de confidencialidad de datos, lo que implicó tres acciones esenciales: 1) dar consentimiento; 2) autorizar la grabación de la entrevista para su posterior transcripción y; 3) otorgar su autorización para que los discursos provistos puedan

publicarse en reportes de comunicación científica. Las entrevistas no se extendieron por más de 90 minutos, realizándose ambas de manera completa, en circunstancias en que las informantes tenían libertad para retirarse de la reunión cuando quisieran, sin necesidad de aportar justificación a tal decisión.

2.4. Procedimientos de análisis de datos

Tras transcribirse cada entrevista en formato digital, se ha procedido al análisis de datos siguiendo tres pasos de codificación (Bonilla-García y López, 2016). Primero, la codificación abierta permite analizar los códigos *in vivo* de cada una de las categorías conceptuales por separado, seleccionándose los relatos que permiten ahondar tanto en los sistemas de creencias como en las experiencias personales y pedagógicas (Figura 1). Segundo, la codificación axial implica entrelazar los códigos de las tres categorías conceptuales predeterminadas (Strauss y Corbin, 1998), estableciéndose conexiones entre los códigos *in vivo* de una categoría conceptual con los de otra. Por último, la codificación selectiva se refiere a la selección de los códigos *in vivo* que influyen en dos o tres categorías conceptuales con el propósito de construir una categoría central (Hernández, 2014; San Martín, 2014), la que se entiende como la teoría emergente que no establece universalidad, sino que plausibilidad (Angel-Alvarado *et al.*, 2019).

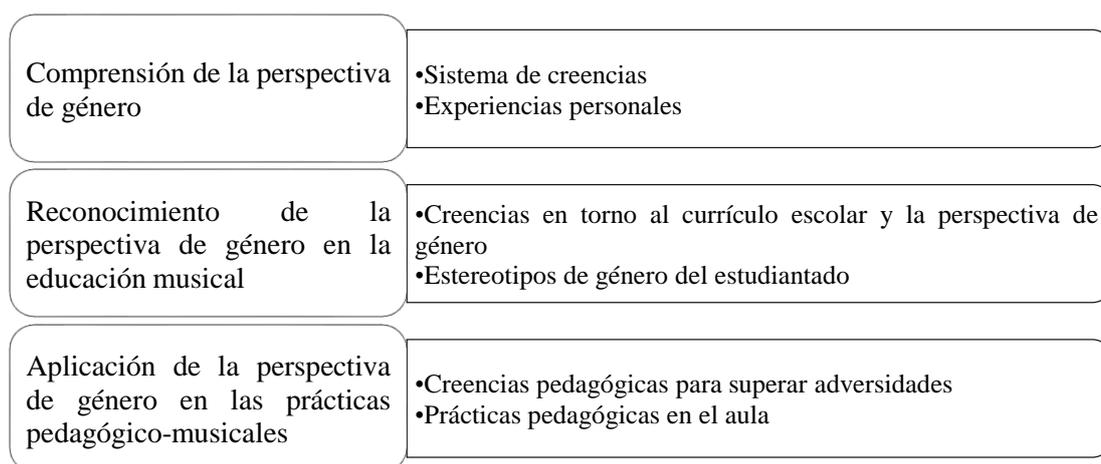


Figura 1. Sistema de categorías conceptuales

3. Resultados

3.1. Comprensión de la perspectiva de género

Para las informantes, la perspectiva de género no es un concepto concreto y fácil de abordar, pues se comprende como una idea de inclusión y de visión amplia con respecto a los géneros reconocidos en la sociedad. Así, la Docente 2 indica que “tiene que ver con la visión amplia que uno tiene... no solo la educación, sino los distintos ámbitos de la vida. Creo que es ser pluralista”. A esto, la Docente 1 agrega que la perspectiva de género abarca las distintas dimensiones del ser humano desde una “perspectiva de justicia social”. Sin embargo, recalca la Docente 1 que existe un reduccionismo de género porque, a nivel social, “trasciende mucho esta idea de lo femenino y lo masculino que muchas veces la gente piensa que género es eso”. Vale decir que tales visiones en torno al género surgen de las experiencias personales que han vivido como docentes y mujeres. Por un lado, la Docente 1 expresa que “al principio no sabía que era

perspectiva de género..., porque en mi historia personal me di cuenta de que me gustaban las mujeres y me di cuenta de que eso significaba un trato diferente a las demás”. Por otro lado, la Docente 2 narra que estuvo “estudiando en colegio femenino... en la enseñanza media [Secundaria]. Antes de eso, mixto... y ahora trabajo en una escuela de hombres. Conozco todos los lados”.

3.2. Reconocimiento de la perspectiva de género en la educación musical

Las participantes son críticas con el currículo nacional para la asignatura de Música en lo concerniente a la perspectiva de género, pues “no aborda tan equilibradamente lo femenino y lo masculino; sino que está cargado hacia lo masculino” (Docente 2), de modo que “no se ve la perspectiva de género” (Docente 1). Desde esa posición, resaltan la existencia de una “estructura patriarcal” (Docente 1) en torno a la música y a la educación musical, pues, “por poner un ejemplo, el reggaetón no solo es producción musical, sino que hay un discurso asociado” (Docente 1) que hace que el estudiantado se interese “solamente por músicos varones” (Docente 2). Esto da lugar a la estereotipación de roles, pues la Docente 1 narra que sus estudiantes de primaria suelen retratarse “tocando instrumentos, mientras que a las niñas las dibujan como cantantes o bailarinas dentro de una banda. Entonces, ¿de dónde viene eso? Pues de una estructura patriarcal y del rol histórico de la mujer en la música”. La Docente 2, por su parte, informa que sus estudiantes de secundaria “siempre se centran en cantautores y músicos masculinos” en actividades de investigación. En este sentido, la Docente 1 enfatiza que tal estructura patriarcal debe confrontarse desde dentro del aula, narrando la siguiente experiencia didáctica en el ámbito de la expresión musical:

En Jesucristo Superestrella... Herodes es un personaje súper ‘afeminado’... A mí me llamó mucho la atención porque ese colegio era solo de... hombres y nunca hubo ningún comentario sobre eso... Eso a mí me sorprendió... No recuerdo el contexto, pero incluso un niño dijo: ‘pero si ser afeminado no es un insulto’ (Docente 1).

3.3. Aplicación de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas

Ambas profesoras coinciden en que la perspectiva de género no se considera durante la planificación, ya que cobra relevancia en el “currículo oculto” (Docente 1). Así, las informantes abordan la perspectiva de género a partir de sus propias experiencias y capacidades creativas desde una posición que se propone visibilizar a las mujeres músicas en el aula. En concreto, la Docente 1 enfatiza “que es importante... evidenciar que las mujeres hacen música”, mientras que la Docente 2 informa que da a conocer con frecuencia repertorio de cantantes femeninas, lo que llama la atención de sus estudiantes porque no esperan “que haya tantas mujeres exponentes de determinado género”. Las profesoras toman esta posición para que sus estudiantes no tengan una “visión sesgada de lo que es el desarrollo musical” (Docente 2), así como también para incitar reflexiones que permitan “conocer lo que ellos... y ellos piensan en relación a los roles de género” (Docente 1). En el marco de las reflexiones con respecto a los roles de género, la Docente 2 invita a sus estudiantes a expresarse libremente mediante el baile, habiendo utilizado incluso “una coreografía para enseñar el concepto de canon”. La Docente 1, por su parte, comparte la siguiente experiencia pedagógica:

Tina Turner tiene una historia bien fuerte porque ella, en el *peak* de su carrera, sufría mucho maltrato, acoso y violencia por parte de su marido que además era su mánager. Entonces, cuando a ella le empieza a ir bien, su marido empieza a chantajearla y... a vetar de los sellos discográficos que estaban interesados en ella.... Al momento de abordar el tema de la violencia con el estudiantado [de secundaria], pregunté: ¿por qué creen

ustedes que el marido de Tina Turner estaba siendo así con ella? Entonces, ellos empiezan a decir: ‘bueno, a ella le estaba yendo mejor; estaba ganando más plata; quizás él se sintió menoscabado porque era una mujer la que estaba ganando más plata y no él, que más encima era su marido.

Respecto a la asimilación de la perspectiva de género por parte del estudiantado, la Docente 2 señala que a sus estudiantes “les cuesta mucho transmitir lo que sienten; no están acostumbrados. Cuando lo logran, tienen una muy... buena recepción con uno”. En cambio, la Docente 1 expresa que sus estudiantes “son receptivos al momento de hablarles de sus sensibilidades y conexión con el cuerpo”. Sin embargo, ambas informantes destacan la importancia de promover el canto y el baile desde la perspectiva de género porque tales expresiones han estado históricamente ligadas a las mujeres. En este sentido, la Docente 2 señala que a sus estudiantes “les cuesta mucho atreverse a cantar porque están acostumbrados a tocar instrumentos”, lo que la Docente 1 ratifica y agrega que es importante que, así como los hombres puedan cantar, las mujeres tengan mayor posibilidad de tocar instrumentos, no solo por la perspectiva de género, sino para que alcancen mayor conocimiento musical.

En cuanto a las recomendaciones pedagógico-musicales para incluir la perspectiva de género en contextos áulicos masculinos, la Docente 1 pone énfasis en la concientización en torno a la violencia de género, puesto que es “importante que la música hable de estos temas... para desarrollar la... sensibilidad, porque la perspectiva de género te permite... entender a un otro válido”. En este sentido, la Docente 2 destaca la importancia de abordar en equilibrio “el repertorio en cuanto a lo femenino y lo masculino”, ya que tal armonía abre un abanico de posibilidades para que el estudiantado conozca más exponentes de la música en general. A esto, la Docente 1 agrega que es imperioso “mostrar a través de la música como en las diferentes orientaciones sexuales que existen..., hay una propuesta... estética y política diferente”. Estas visiones docentes dan cuenta de una posición más inclusiva en la educación musical, pues se entrelaza la reflexión, la expresión musical y el respeto hacia la diversidad.

4. Discusión y conclusiones

La consciencia en torno a la perspectiva de género es determinante desde la posición pedagógica, pues el grado de madurez o asimilación permite alcanzar reflexiones más profundas para abandonar el sexismo, el machismo y el binarismo (Araya, 2004; García-Pérez *et al.*, 2011; Muñoz-García y Lira, 2020), marcándose así diferencias inintencionadas entre las profesoras. La Docente 1 se refirió a un reduccionismo de género que surge cuando la reflexión se limita a equilibrar lo femenino con lo masculino, pasando por alto las subjetividades de identidad que existen en el mundo complejo (García *et al.*, 2013; Valdebenito, 2013). En este sentido, vale decir que la Docente 2 concibe la perspectiva de género de manera reduccionista, ya que sus discursos dan cuenta de una normalización de las prácticas sexistas (Morgade, 2006; Villalobos *et al.*, 2016) que, aun cuando le preocupan, se limitan a buscar un equilibrio entre lo femenino y lo masculino en contextos educativos donde solo debe lidiar con estudiantes biológicamente hombres (Crawford, 2006; Rebollo *et al.*, 2011; Tomé y Rambla, 2001). La diferencia de visión respecto a la consciencia de la perspectiva de género no tendría que ver con la brecha generacional entre las informantes, sino que se determina por cuestiones de identidad de género y competencias profesionales porque, mientras la Docente 1 reconoce su gusto por las mujeres y cualificación profesional en materias de perspectiva de género, la Docente 2 admite que ha aprendido por su propia cuenta todo lo que sabe.

Considerando tales diferencias, es factible decir que el patriarcado musical (cf. Green, 2001) se replica en la sociedad, insertándose una estructura de dominación y estereotipación en las escuelas observadas (Patiño, 2020; Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020) que se expresa desde, al menos, cinco dimensiones ligadas a las clasificaciones y estereotipos que instala intencionalmente la industria musical (Figura 2; de Laat, 2019).

Primero, se establece una cultura androcéntrica que distingue entre opresores y oprimidos (Hess, 2020) porque, mientras un grupo de estudiantes se siente a gusto en las clases de música, otro grupo disidente se siente invisibilizado o marginado (Palkki y Caldwell, 2018; Silveira, 2019) debido a que las actividades musicales no les permiten asimilar, aceptar o construir su identidad personal (Sieck, 2017; Southerland, 2018). La percepción de sentirse a gusto en el aula de música da lugar a la segunda dimensión, los estereotipos musicales en torno a la masculinidad, ya que las visiones peyorativas hacia el canto y el baile (Fuentes *et al.*, 2017; McBride y Palkki, 2020; Piedra, 2017) impiden el desarrollo pleno de las subjetividades masculinas, de ahí que las informantes muestren interés por proponer actividades que fomenten dichas formas de expresión, ya que su foco es derribar las barreras que determina la cultura androcéntrica y, ciertamente, la Docente 2 reconoce que sus estudiantes dejan entrever un rechazo al canto.

La tercera dimensión se enmarca en los estereotipos emocionales, puesto que la cultura androcéntrica representada en la música popular, como, por ejemplo, el reggaetón, sostiene que la masculinidad se exhibe mediante conductas dominantes ligadas a la violencia y la sexualidad (Lomas, 2007; Solís y Martínez, 2018; Tomasini, 2010), afectando al desarrollo pleno de las subjetividades masculinas porque hay estudiantes que tiene dificultades para expresar abiertamente sus emociones. Por lo tanto, hay una violencia sistémica que limita a las personas biológicamente hombres por el solo hecho de ser hombres (Carabí, 2000; Figueroa-Perea, 2016). Esta violencia sistémica se vincula a la cuarta dimensión, la misoginia en la educación musical, puesto que la incorporación de repertorios creados por mujeres responde más a comportamientos activistas que a fenómenos de democratización cultural (Valdivia y Angel-Alvarado, 2021), de modo que es plausible establecer que existe una educación musical sexista en el sistema escolar (Díaz, 2005b; Green, 1994), aun cuando se han recabado didácticas centradas en temáticas de violencia de género por parte de la Docente 1. Vale decir que, según las informantes, las mujeres son invisibilizadas desde el currículo nacional para la asignatura de Música (Bennett *et al.*, 2019; Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Díaz, 2005a; Martínez-Delgado, 2019; Soler, 2018), lo que es tristemente coincidente con la tendencia mundial respecto al ínfimo porcentaje de incorporación de obras creadas por mujeres en las salas de concierto (Drama Música, 2020; 2021; Upton y O'bannon, 2018).

La quinta y última dimensión ligada a la violencia sistémica se concibe como educación musical homofóbica, ya que la ideología binaria ha hecho perder de foco que las diferentes orientaciones y subjetividades poseen estéticas musicales propias que deben incentivarse para que las distintas comunidades puedan sentirse incluidas y representadas en la clase de música (Palkki y Caldwell, 2018; Sieck, 2017; Silveira, 2019; Southerland, 2018). Por ello, la ideología binaria y la violencia sistémica deben reducirse al mínimo posible para que el sistema educativo-musical puede abrazar de forma plena la perspectiva de género; sin embargo, estas transformaciones deben incitarse desde dentro del aula (López-Peláez, 2014), lo que significa que cada docente debe transformarse en agente de cambio. Esto genera la necesidad de que se abran espacios de formación académica en materias interdisciplinarias de género y música, pues se requiere que el profesorado alcance altos grados de consciencia en el menor tiempo posible.

Por todo lo dicho, es plausible concluir que la teoría emergente revela que la educación musical es nutrida y contaminada por la industria musical. Es nutrida porque la industria le abastece de todos los recursos e insumos musicales, pero es contaminada porque las productoras arrastran una cultura androcéntrica (de Laa, 2019) que da lugar a la limitación de las subjetividades masculinas en términos de expresión musical y emocional, así como también a patrones que predeterminan preferencias musicales misóginas y homofóbicas conforme al sistema de dominación integrado por opresores y oprimidos (Hess, 2020). Es un hecho que esta propuesta teórica no puede entenderse desde lógicas universales o generalizadas. Sin embargo, nuestro cometido es comunicar estos hallazgos para poner en debate la plausibilidad de esta teoría emergente. Hay que hacer más estudios a futuro para entender a cabalidad la estructura patriarcal en la educación musical. No obstante, este estudio es un primer paso para comenzar a entender las masculinidades musicales en las escuelas para hombres.



Figura 2. Dimensiones de la ideología patriarcal en la educación musical

Para finalizar, estos hallazgos dejan entrever dos tipos de implicaciones. Desde un enfoque teórico, se vuelve imperioso analizar de manera observacional los contextos de aula para entender las visiones pedagógicas desde una espiral hermenéutica que permita contrastar las creencias pedagógicas con la *praxis* didáctica. Asimismo, es conveniente replicar el presente estudio en otros contextos similares para determinar si salen a luz las mismas dimensiones patriarcales o no. Tal acción puede resultar conveniente para depurar nuestra teoría emergente, ya que se pueden comenzar a establecer generalizaciones en caso de que las dimensiones se desvelen en otros contextos o, por el contrario, refutar los postulados que no logren observarse en otros estudios. Desde un enfoque práctico, se hace imperioso formar al profesorado de música en materias de género y feminismo desde instituciones formales, de modo que se invita a las universidades y a los ministerios de educación a ofertar programas de formación continua, así como también a ofrecer al menos una asignatura durante la formación inicial docente. Es preciso también impulsar cambios en la industria musical, apoyando y replicando a los movimientos feministas que se han abierto espacio en la escena chilena, tales como Resonancia Femenina, Violeteras – Herencia Rebelde o el Festival Udara. De ahí que se deban pensar políticas culturales que aspiren a construir y consolidar una industria musical basada en la perspectiva de género, que

reconozca sus rasgos ideológicos patriarcales y que establezca medidas concretas para la superación de la estructura patriarcal.

Referencias

- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M.R. y Belletich, O. (2019). Holistic Architecture for Music Education: A research design for carrying out empiric and interdisciplinary studies in didactics of music. *Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 5, 335-357. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/15828/14281>
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 49-82. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Alianza.
- Bennett, D., Hennekam, S., Macarthur, S., Hope, C. y Goh, T. (2019). Hiding gender: How female composers manage gender identity. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.003>
- Bernabé-Villodre, M. y Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bustos, R. (2013). *La mujer compositora y su aporte al desarrollo musical chileno*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carabí, A. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: Una introducción. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp.15-28). Icaria.
- Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge University Press.
- Coba, L. y Herrera, G. (2013). Presentación del Dossier: Nuevas voces feministas en América Latina: ¿continuidades, rupturas, resistencias? *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 17-23. <https://doi.org/10.17141/iconos.45.2013.3103>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- de Laat, K. (2019). Singing the romance: Gendered and racialized representations of love and postfeminism in popular music. *Poetics*, 77(101382), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.101382>
- Díaz, M.T. (2005a). Género y educación musical. implicaciones para la formación de profesorado. *Musiker: Cuadernos de Música*, 14, 147-157. <https://core.ac.uk/download/11502425.pdf>

- Díaz, M.T. (2005b). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf
- Drama Musica (2020). *Inequality in music: Women composers by numbers 2018-2019*. *DONNE: Women in Music*. http://www.drama-musica.com/stories/2018_2019
- Drama Música (2021). *Inequality in music: Women composers by numbers 2019-2020*. *DONNE: Women in Music*. http://www.drama-musica.com/stories/2019_2020
- Facio, A. y Frías, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas
- Figueroa, P. (2021). “Históricas: Nada sin nosotras” - Paridad y nueva constitución: El caso de Chile. *Culturas Jurídicas*, 1-26. <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article>
- Figueroa-Perea, J. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 221-248. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.10.a>
- Follegati, L., Stutzin, V. y Troncoso, L. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Fuentes, I., Navarrete, E. y Romero, H. (2017). Preferencias musicales en preadolescentes y la formación de la identidad de género. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 210-232. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.297>
- Fugellie, D. (2020). Mujeres intérpretes, compositoras y musicólogas: En los encuentros de la agrupación musical Anacrusa (1985-1994). *Neuma*, 13(2), 14-39. <https://doi.org/10.4067/S0719-53892020000200014>
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García-Pérez, R., Sala, A., Cantó, S. y Rodríguez, E. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado*, 17(1), 269-287. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL1.pdf>
- Green, L. (1994). Gender, Musical Meaning, and Education. *Philosophy of Music Education Review*, 2(2), 99-105. <https://www.jstor.org/stable/40327076>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Mineduc, Hexagrama y CPEIP.

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47-68. <https://doi.org/10.2979/philmusieducevi.28.1.04>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Loizaga, M. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker: Cuadernos de Música*, 14, 159-172. <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno?: Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- López-Peláez, M. (2014). Alteridad y Educación Musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas. *Educación y Futuro Digital*, 10, 2-11. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Martínez, I. (2017). Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 49-59. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p049-059>
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117-131. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- McBride, N. y Palkki, J. (2020). Big boys don't cry (or sing) ... still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts. *Music Education Research*, 22(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1784862>
- Meler, I. (2012). Las relaciones de género: su impacto en la salud mental de varones y mujeres. En C. Hazaki (Comp.), *La crisis del patriarcado* (pp.26-35). Topía.
- MINEDUC (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. http://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/4020
- MINEDUC (2017). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de gestión escolar*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/>
- MINEDUC (2020). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. Centro de Estudios Mineduc. <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/PMG2020.pdf>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>
- Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En M. Corvera, y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp.140-167). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Palkki, J. y Caldwell, P. (2018). “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 28-49. <https://doi.org/10.1177/1321103X17734973>
- Patiño, A. (2020). La perspectiva de género en los contenidos educativos de México y otros países de Latinoamérica: ¿Una amenaza a la libertad religiosa y de conciencia? *Anuario de Derecho Eclesiástico*, XXXVI, 421-456.
- Piedra, J. (2017). Masculinidad y Gimnasia Rítmica. Una Exploración de la Transgresión del Orden de Género en el Deporte. *Masculinidades y Cambio Social*, 6(3), 288-303. <https://doi.org/10.17583/mcs.2017.2733>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13, 263-276. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Rebollo, M., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Sieck, S. (2017). *Teaching with Respect: Inclusive Pedagogy for Choral Directors*. Hal Leonard.
- Silveira, J. (2019). Perspectives of a Transgender Music Education Student. *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 428-448. <https://doi.org/10.1177/0022429418800467>
- Soler, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *ArtsEduca*, 19, 84-101. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.5>
- Solís, D. y Martínez, C. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinidades y Cambio Social*, 7(2), 124-152. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3329>
- Soto, P. (2014). Patriarcado y orden urbano. Nuevas y viejas formas de dominación de género en la ciudad. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 19(42), 199-214.
- Southerland, W. (2018). The Rainbow Connection: How Music Classrooms Create Safe Spaces for Sexual-Minority Young People. *Music Educators Journal*, 104(3), 40-45. <https://doi.org/10.1177/0027432117743304>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

- Tomasini, M.E. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), 9-34. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17096/17827>
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis.
- Upton, R. y O'bannon, R. (2018). *The 2016-2017 orchestra season by the number*. Baltimore Symphony Orchestra. <https://www.bsomusic.org/stories/the-data-behind-the-2016-2017-orchestra-season/>
- Valdebenito, L. (2013). Educación musical y género: Una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Neuma*, 2(6), 58-66. <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/121/119>
- Valdivia, C.V. y Angel-Alvarado, R. (2021). Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5354/2453-5855.2021.58625>
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Vasco, P. (2020). *La rebelión de las disidencias*. Ediciones Socialistas.
- Vernia, A. (2019). Las músicas en la formación de los maestros y maestras en educación primaria. ¿puede la música concienciar en la diversidad de género? *Dossiers féministes*, 25, 43-56. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.4>
- Villalobos, C., Wyman, I., Schiele, B. y Godoy, F. (2016). Composición de género en establecimientos escolares chilenos: ¿Afecta el rendimiento académico y el ambiente escolar? *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 379-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405022>