

Consumo musical y género en adolescentes en Querétaro, México

Planteamiento y avances hacia un estado de la cuestión

Elsa Cristina Navarrete Ochoa

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). México.

Esta contribución se basa en el proyecto de investigación doctoral en curso acerca del consumo musical preferente en estudiantes de secundaria en la Cd. de Querétaro, Qro., México. El objetivo es analizar la manera en que las y los adolescentes negocian significados en relación con la configuración de cualidades atribuidas a los géneros. La industria cultural desde una visión economista y detentadora de poder, ejerce una fuerte influencia en la distribución de contenidos musicales diseñados, la mayoría de las veces, sin una perspectiva de género con lo que contribuye a asegurar la reproducción de un orden social de obligatoriedad heterosexual. En el campo musical, los estudios de género se han ido desarrollando en la musicología, etnomusicología y la educación musical, con retraso en relación con otras áreas, mientras que por otro lado se desarrolla un debate importante acerca del consumo cultural como medio para el alcance de los ideales en el desarrollo del país. En México las leyes de telecomunicación y la reforma educativa, juegan un papel determinante en el acceso al ejercicio de los derechos culturales y la superación de las desigualdades entre los géneros. Este artículo presenta la definición del objeto de estudio y un avance del estado del conocimiento. La investigación se desarrolla bajo un enfoque etnográfico mediante el que se pretende conocer de qué manera la socialización del consumo de la música en la vida adolescente interviene en el proceso de construcción de la identidad de género.

PALABRAS CLAVE

Consumo musical, industrias culturales, perspectiva de género, adolescencia, alfabetización mediática.

~

Navarrete Ochoa, E. C. (2019). Consumo musical y género en adolescentes en Querétaro, México: Planteamiento y avances hacia un estado de la cuestión. En M. A. Ordás, M. Tanco, e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 83-91). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

*M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP*

Correspondencia:

*Elsa Cristina Navarrete Ochoa
elsa.cristina.navarrete@uaq.mx*

Sesión temática:

Perspectivas socioculturales y prácticas

Este trabajo de investigación tiene un enfoque interpretativo de mirada etnográfica que parte de una reflexión sobre la realidad personal como lo propone Woods (1998). Las propuestas que refieren la inclusión de la música popular en el aula, si bien resultan pertinentes, requieren también de ser analizadas en sus contenidos. Igualmente, en términos generales, el paisaje musical escolar. Este trabajo es continuación de una línea de investigación más amplia, que apunta a contribuir en la redefinición de problemas curriculares ante las implicaciones que impone la iniciativa oficial tras la Reforma Educativa, en el programa de Artes para la educación básica. La puntualización que se hace queda dividida en dos ejes: uno en relación al programa de Artes puesto que plantea una formación artística que permita emitir juicios informados hacia las diferentes manifestaciones artísticas, así como identificar y ejercer los derechos culturales; el otro va en unión con los programas de Alfabetización Mediática e Informativa, que analógicamente propone una alfabetización que afronte el reto de educar para, “evaluar la relevancia y confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akiempong, y Cheung, 2011, p. 17). La contribución que se pretende será entonces en un sentido en que pueda impactar en las decisiones didácticas y pedagógicas de utilización del material musical en el aula.

A continuación se presenta brevemente lo que corresponde a la descripción del problema y los ángulos que comprenden su complejidad en una primera parte. En la segunda parte, también en breve, se expone la identificación en la revisión bibliográfica acerca de los estudios de género en la música y en la educación musical.

MEDIACIONES EN EL CONSUMO CULTURAL ADOLESCENTE La Visión Oficial de la Educación Artística

En México, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2004-2011), la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó los programas de estudio 2011, y editó la serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica* en donde se encuentra el volumen de Artes. En este se explicitan diferentes consideraciones acerca del valor de estas áreas y su lugar entre el resto de los programas de estudio. Por ejemplo, se asienta el

hecho de que, pese a que históricamente en diferentes momentos y culturas, se ha dado un lugar preponderante al estudio de las artes, en algunos países, especialmente aquellos en desarrollo, no han logrado encontrar mayor posicionamiento, incluso hoy cuando la ciencia ha otorgado un alto valor formativo al estudio de las artes, estas siguen en vías de consolidación: “Las artes han soportado una serie de oscilaciones que lejos de lograr el avance y la consolidación de los programas educativos, las han envuelto en un mar de enfoques contradictorios que no les han permitido consolidarse” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 35). Esto alude con claridad a la disociación histórica que ha caracterizado a la vida escolar en su relación arte-escuela en nuestro país. La ausencia de educación artística, en espacios formales y no formales, ha dado lugar a nuevas formas de exclusión social, y aún generacional, al dejar a niños y jóvenes confinados a una sola dimensión de la vida, muchas veces ajena a la vida cultural y al conocimiento no sólo de lo universal, sino de lo propio (Jiménez, 2014). Una obligación que ha sido evadida por el Estado durante generaciones, causando consecuencias importantes en tanto que impide que los sujetos adquieran capacidades críticas que les posibilite ejercer sus derechos culturales, reduciendo su actuación al de consumidores en medio de un número casi infinito de productos culturales:

Reducidos a consumidores, nuestros jóvenes se arremolinan en los centros comerciales, en el mercado ambulante, en las calles sin pavimento o en los antros en busca del placer hedonista, de estímulos externos ante una realidad escolar llena de obstáculos y donde sus habilidades se enfrentan a dos de los enemigos más poderosos de nuestro tiempo: el aburrimiento y el escepticismo (Jiménez, 2014, p. 3).

Basado en los criterios de los organismos internacionales de los que México es miembro, el gobierno mexicano a través de sus principales fuerzas políticas, dio en 2012 paso a la Reforma Educativa con la que se pretende llevar a los mexicanos a alcanzar las metas formuladas en los acuerdos internacionales para los ciudadanos del siglo XXI. Esto llevó a la revisión del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, durante el primer semestre de 2014. Para julio de 2016 la SEP presentó una propuesta para

su actualización conformada por tres documentos: la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, con lo que, según el reporte oficial, se consiguió precisar la visión del modelo educativo y a enriquecer la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Con base en los artículos 12º, fracción I y 48º de la Ley General de Educación (LGE), corresponde a la SEP la elaboración de estos programas, que además obliga a dar a estos un enfoque humanista con base en los artículos 7º y 8º de esta misma ley. El Modelo educativo se publicó el 13 de marzo de 2017 y se entregó el libro *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* en donde se encuentra el nuevo currículo para la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Finalmente, otro importante documento que la SEP tuvo como rectores para dar base al nuevo modelo educativo, es la Agenda Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que busca erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para 2030. En el año de su aprobación, en 2015, la comunidad internacional reconoció como prioritaria a la educación para conseguir sus 17 objetivos, de donde cabe resaltar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Entre estos, también de relevancia, conviene saber que se apunta a “eliminar las diferencias de género y garantizar las condiciones de igualdad; adoptar estilos de vida sostenible; promover y ejercitar los derechos humanos, la cultura de la paz, la ciudadanía mundial, y valorar la diversidad cultural en ambientes inclusivos y eficaces”. Todo ello ha sido base del nuevo modelo educativo mexicano.

Las Industrias Culturales y la Definición de los Contenidos

Paralelamente a los procesos que dieron definición al nuevo modelo educativo en México, se ha dado también un interesante debate acerca de las áreas artísticas en el entorno de la educación general y como un medio necesario para el alcance de los ideales en el desarrollo del país, que ven en el consumo cultural un actor

importante en el logro de una realidad democrática para los mexicanos. García Canclini (2006) sostiene que la experiencia en otros países como Estados Unidos, Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, España y Canadá, que se han mantenido en los primeros lugares entre los países de mayor desarrollo, ha demostrado que la educación y las industrias culturales contribuyen directa e indirectamente a su prosperidad económica. El autor ve en su análisis que la ausencia de articulaciones entre el Estado y la empresa privada nacional produce un efecto excluyente del desarrollo endógeno, por un lado, y por el otro, la imposibilidad de que las industrias culturales sean capaces de apoyarse en un buen nivel educativo, atrae el riesgo de que nos convirtamos en un país maquilador de cultura: “entre los factores que vuelven el potencial de las industrias culturales más aprovechable, más sustentable, hay que mencionar la calificación educativa, tanto de los que producen como de los que consumen cultura” (García Canclini, 2006, p. 113), ya que la ausencia de esta pone en juego la sustentabilidad socioeconómica y la complejidad estética resultantes de la expansión de las industrias culturales. Cabe señalar dos puntos: que el capital extranjero lejos de fomentar la diversidad cultural, obstaculiza las expresiones nacionales o las condiciona y, que una sociedad con pocas oportunidades para recibir una sólida educación artística difícilmente podrá aprovechar los escenarios para apropiárselos, o bien para exigir otra calidad estética en los contenidos de la propuesta cultural amenazada por las decisiones de los economistas.

Género, Música y Comunicación Mediática

En el campo de la música, las iniciativas de corte feminista son las que han impulsado la inserción de investigaciones que reposicionen en la vida y obra de las mujeres músicas en el mundo, y conduzcan a una reconstrucción de la historia en la que las mujeres formen parte protagónica junto a sus pares varones, en la actividad musical: intérpretes, cantantes o compositoras. La crítica musical feminista Susan McClary, una de las primeras en insertarse en la llamada Nueva Musicología, y la primera en traer a estos estudios temas de sexualidad y género, sugiere que la música escrita por mujeres promueve un uso del lenguaje musical que cuestiona los simbolismos contruidos por las

concepciones sobre el género de la dominación masculina y utilizados por los compositores varones a través de los siglos de evolución de la composición musical: “es posible demostrar que varias compositoras en la historia (Hildegard von Bingen, Barbara Strozzi, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn) igualmente escribieron de maneras que marcaron diferencias dentro de la propia música” (1991, p. 33).

Ahora bien, para Serret (2011), el género como organizador significativo en las sociedades humanas se da en diferentes niveles de intervención, a saber: el género simbólico, el género imaginario social y el género imaginario subjetivo, y define el género imaginario social como: “el conjunto de tipificaciones, nociones, ideas y valores reproducidos en prácticas, sobre lo que significa ser hombre o mujer, que tiene como referente el género simbólico” (Serret, 2011, p. 84). Esto es, que si la cultura funciona como un sistema simbólico, en que los comportamientos de género resultan en ser aprobados o no, son entonces los propios individuos en sociedad quienes se producen y reproducen en un movimiento circular ininterrumpido mediante las interacciones entre individuos que conforman así su cultura y por tanto su sociedad, y en el cual participa el fenómeno musical.

La música como obra de la creatividad humana lleva impresas ideas capaces de modelar comportamientos. En su discurso se modelan los signos del género simbólico normalizado, constituido, según Serret, por la pareja simbólica masculino-femenino que funge culturalmente como ordenador primario de sentido. Así la música al representar una forma de comunicación entre los individuos, refleja la cultura de la cual forma parte: “en las prácticas musicales propias de nuestra cultura contemporánea no sólo quedan reflejados símbolos y valores, sino también las pautas de estratificación social, las características tecnológicas de nuestro tiempo y la creciente influencia de los medios de producción (Hormigos, 2010, p. 92).

Adolescencia y Tecnología

Las oportunidades que los recursos tecnológicos proporcionan a jóvenes y adolescentes contemporáneos, potencian no solamente su capacidad de acceso a la información y la comunicación, sino que también afectan

la manera en que amplían sus posibilidades para relacionarse con otras personas y las formas en que lo hacen, en un contexto geográfico que ha superado las fronteras territoriales con lo que se promueven intercambios culturales de gran diversidad:

La relación con los bienes culturales como lugar de la negociación-tensión con los significados sociales (...) coloca al centro del debate la importancia que en términos de la dinámica social tiene hoy día la consolidación de una cultura-mundo que repercute en los modos de vida, los patrones socioculturales, el aprendizaje y fundamentalmente en la interacción social (Reguillo, 2007, p. 45).

En este contexto de intercambio de contenidos musicales y estéticos, Aguirre (2009) analiza la intersección entre ambas cuestiones, el uso de los dispositivos digitales y la educación artística, dada la importancia que están teniendo los imaginarios estéticos en los procesos de construcción de espacios para la configuración identitaria, y sostiene que “estamos tratando con jóvenes que disponen ya, desde la más temprana infancia, de multitud de estímulos estéticos que configuran sus dotes apreciativas” (p. 54). Esto lleva a plantear lo que Lucina Jiménez (2009) considera otra forma de analfabetismo al que califica como analfabetismo estético, o analfabetismos estéticos, y afirma que “se derivan de la no participación en el conocimiento y la apropiación de (otros) lenguajes artísticos” (p. 65), con implicaciones tanto para los consumidores como para los creadores de la música.

Siguiendo a Jiménez (2009), la presencia de los dispositivos tecnológicos para la comunicación promueve la generación de nuevas comunidades de aprendizaje que las redes sociales facilitan y que “dan vida a posturas éticas y estéticas que orientan sus gustos y generalmente, los vinculan a un mercado de imágenes, símbolos y significados frente a los cuales se requiere de educación y de cultura visual” (p. 66), en un contexto en que ésta, la educación artística, es atravesada por diferentes acciones afirmativas de exclusión en un sistema educativo que tiene su centro en una alfabetización excluyente de lo artístico, ratificado por los mecanismos de evaluación para la calidad educativa.

HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN LA MÚSICA

En la Musicología

Son varias las investigaciones que coinciden en que los estudios de género, respecto de otras disciplinas, han llegado con retraso a la disciplina musical y dentro de este campo las áreas en que se encuentran estudios de esta índole son la musicología, etnomusicología y la educación musical (Da Silva, 2015; De Ávila, 2017; Loizaga, 2005; McClary, 1991; Ramos, 2010). Aún así estos estudios son escasos y se les encuentra más bien como precedentes desde otras áreas como las ciencias políticas y sociales, psicología, pedagogía y las ciencias de la comunicación principalmente. Pilar Ramos (2003), indica que los primeros estudios sobre música y género se vieron durante la década de los años 60 del siglo pasado y los señala como tardíos en relación a otros campos de estudio. Así mismo, Ma. Teresa Loizaga (2005) coincide con esto al reconocer que en Música y más específicamente en Educación Musical los estudios de género han llegado más tarde que para otras disciplinas (p. 163). Entre otros motivos, esta autora sugiere que la educación musical se ha mostrado significativamente conservadora lo que a su vez supone paradigmas que poco se han actualizado y que afectan tanto las prácticas educativas como las musicales e interpersonales en el campo musical. Tomo el ejemplo del estudio de Barker (2016) quien hace una severa crítica al programa *El Sistema*, para la formación de orquestas juveniles en Venezuela fundado por Antonio Abreu. El autor menciona, entre otros problemas relacionados con una perspectiva tradicionalista sobre la postura pedagógico musical, la manera en que el sesgo de género atraviesa fuertemente no solo estos métodos, sino también la distribución de funciones en general: “como la distribución 80:20 entre hombres y mujeres en la Orquesta Simón Bolívar o la ausencia de directoras (tanto musicales como administrativas)” (Barker, 2016, p. 52), y además afirma:

Una investigación decidida sobre los abusos sexuales dentro de El Sistema podría, por ejemplo, contribuir a un naciente movimiento internacional para hacer más segura la educación musical especializada e intensiva para niñas y mujeres jóvenes, y participar en los esfuerzos de hace ya tiempo por comprender y mejorar la problemática dinámica de poder que

ha sido encontrada históricamente en muchas instituciones de educación musical especializada (p. 53).

El ejemplo venezolano muestra una realidad no solamente vivida en este país Latinoamericano, sino que es también una realidad todavía en numerosos territorios y se señala como una posible causa del lento avance en este campo. Pilar Ramos, hace ver que surgieron algunas obras pioneras desde la década de los años 40 del pasado siglo, como es el caso del estudio de Sophie Drinker en 1948 *Music and Women*, como un ejemplo en la musicología dedicada al estudio de la música culta occidental y que quedó aislado hasta prácticamente la década de los 70. En esta década y pese a que ya se consideraba como nuevo objeto a las mujeres y sus composiciones en la musicología, en general, se seguía trabajando con categorías tradicionales. Se buscaba grandes compositores y obras maestras contempladas siempre desde el punto de vista de la composición (Ramos, 2003, p. 20). De acuerdo con Ramos es a partir de los años 80 que se experimenta mayor interés por el estudio de la música de las mujeres y su presencia en este campo. En América del Norte, en los Estados Unidos, los estudios musicológicos sobre música y género han podido avanzar con mayor aceptación (Loizaga, 2005; McClary, 1991; Ramos, 2003) que en los países europeos. La obra de Susan McClary, *Feminine Endings; Music Gender and Sexuality* es considerada de fuerte influencia por su importante repercusión en la nueva musicología estadounidense. Siguiendo con Pilar Ramos, McClary distingue cinco temas como propios de la musicología feminista: (i) Construcciones musicales de género y sexualidad; (ii) Aspectos marcados por el género de la teoría musical tradicional; (iii) Género y sexualidad en la narrativa musical; (iv) Música como un discurso marcado por la línea de género; y (v) Estrategias discursivas de mujeres músicas (Ramos, 2003, p. 23). Es para la década de los años 90 que se experimentó un significativo avance. En *The meeting of the American Musicological Society in Okland* se abrió discusión a temas relacionados con la homosexualidad en mujeres y hombres (gay/lesbian criticism) (McClary, 1991) y a veinte años después se ha dado una extraordinaria aparición de artículos y libros acerca de estos temas, aunque se estima que apenas han causado efecto en la musicología norteamericana.

Entre las obras de mayor influencia en el territorio español se citan el libro de Marisa Manchado en el que incluye reflexiones teóricas sobre la musicología feminista y diferentes estudios sobre compositoras españolas e iberoamericanas y el libro, también multicitado en la musicología feminista, de Patricia Adkins que comprende un apéndice sobre las compositoras españolas con el que se ha facilitado la divulgación de las mujeres compositoras en España. Para el territorio Iberoamericano por su relevancia para Latinoamérica, es de mencionar la tesis doctoral de Cecilia Piñero *Cuatro compositoras iberoamericanas del siglo XX*: Alicia Urreta (1931-1986) mexicana; Alicia Tercian (1934) argentina; la cubano-norteamericana Tania León (1943) y la venezolana Adina Izarra (1959), incluyendo, además, un catálogo de aproximadamente 400 compositoras iberoamericanas del siglo XX (Ramos, 2003).

Si bien Ramos no pretende ser exhaustiva, propone una profunda revisión acerca del desarrollo de las líneas que ha seguido la investigación en este campo, señala cómo el feminismo ha supuesto un cambio de perspectiva para temas clásicos de la musicología, puntualizando por ejemplo: el problema de la autonomía de la obra de arte, la relación entre el compositor y su obra, y entre su obra y su vida, la terminología de la teoría musical, la periodización histórica, etcétera (p. 28). Aunque, de acuerdo con algunas musicólogas como Suzanne Cusick (2001 [1997]), musicóloga organista norteamericana, el análisis de lo femenino y lo masculino en la música de compositores varones, contribuye más bien a perpetuar la exclusión de las mujeres en esta área conocida como la de mayor prestigio en el área musical y aleja al feminismo musicológico de sus objetivos políticos: “comprender y mejorar la posición de las mujeres ‘reales’ y de lo ‘femenino’ en el microcosmos de textos, prácticas sociales y relaciones que pueden denominarse ‘música’” (Cusick, 2001, p. 491). En cuanto a la identificación de los retos que pueden abordarse con futuros estudios se ha señalado la persistencia de discriminaciones en las profesiones musicales, el peso marginador de la etiqueta ‘música de mujeres’, la coincidencia geográfica entre el ‘canon’ de compositoras y el ‘canon’ musical a secas, y el abuso feminista que supone el reduccionismo sociológico (Ramos, 2010, p. 21).

En la Educación Musical

En el campo de la educación musical se ha encontrado que el desarrollo de estudios relacionados con temas de género ha llegado aún más tarde.

De acuerdo con Loizaga (2005) se han iniciado estudios relacionados con este tema hasta la década de los 90, y en el contexto español ha identificado que “estos trabajos pueden estar orientados hacia programas educativos, instituciones, materias, metodologías, etc.” en tanto que “los investigadores/as, apoyados en estos análisis, elaboran propuestas de intervención desde la nueva perspectiva” (p. 164), es decir están sobre todo preocupados por llevar la teoría a la práctica. De acuerdo con Ramos (2003) y Loizaga (2005), estos estudios, tanto los que tocan temas relacionados con la música y las mujeres, o la música y la perspectiva de género como el género en la educación musical, han encontrado mayor auge en el contexto norteamericano, en donde ciertamente se puede distinguir un fuerte movimiento en diferentes organizaciones institucionalizadas e independientes. El trabajo de las estadounidenses Roberta Lamb, Lori-Anne Dolloff y Sondra Wieland, *Howe Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. A Selective Review* (2002), es la base desde la cual Loizaga identifica cuatro grandes categorías que pueden considerarse como los principales ámbitos para situar las investigaciones de los estudios de género en la educación musical: la investigación compensatoria, la relectura histórica, la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la asignación de roles de género, y la construcción de identidades de forma equitativa. Algunos interesantes ejemplos de estas líneas de investigación pueden ser: las aportaciones de Morton, Roulston, Mills y Adler, a finales de los años 90, que proponen una educación vocal que no vaya dirigida a la consecución tradicional de la voz masculina o femenina. Sus investigaciones detectaron hábitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sistemáticamente intentan conseguir las voces tradicionalmente asociadas a los sexos. O también los estudios sobre los denominados “hombres ausentes”, que ponen su interés en cómo se desenvuelven los hombres en ámbitos tradicionalmente femeninos. La enseñanza y práctica del canto coral es un buen terreno para este tipo de estudios. Algunas investigaciones han estudiado la

situación de los hombres en el mundo coral. Entre sus aportaciones señalan las burlas a las que son sometidos los jóvenes y hombres con voz aguda.

Otra importante obra en el continente europeo es la de la británica Lucy Green, *Música género y educación* (2001). En la primera parte de esta obra la autora hace un minucioso recuento histórico acerca del paso de las mujeres en la música. Como punto significativo inicia señalando la manera en que se ha encuadrado a la mujer desde la música misma, sus prácticas, su lenguaje e idealizaciones (p. 88), como marco que da a la mujer el estatus que le ha sido diseñado desde el patriarcado y que se objetiva en el hacer musical delineado como femenino. En ello la voz es un elemento trascendental, de tal manera que se podría decir que ha sido el medio por el que la mujer ha podido gestionar su participación en la actividad y disfrute musical, como intérprete y creadora. Green sostiene que la voz fue el elemento fundamental de composición tanto para las monjas como para las mujeres laicas del siglo XVIII. En gran proporción, las compositoras eran, ante todo, cantantes que interpretaban sus obras, acompañándose a menudo con un instrumento de cuerda, limitadas a formas vocales, de pequeño formato. La organización de los grupos sociales a partir de una división sexual del trabajo, que ha confinado la vida de las mujeres al espacio privado, ha representado el marco contextual que diera definición a los fines con los cuales debía instruirse a las mujeres en el campo de la música. Esto significó una limitación importante para el desarrollo de una línea de mujeres profesionistas de la música. Aquí se distinguen dos puntos importantes que resaltar: uno, la exclusión sistemática de las mujeres en ciertas actividades musicales que fueron de exclusividad masculina como las actividades creativas, en la composición, o bien de liderazgo como es el caso de los maestros *di capella* y a la fecha el de dirección de orquesta. El otro, refiere cómo a partir de tal organización y sus consecuencias, las mujeres identificaron entre las actividades permitidas para ellas las de interpretación, particularmente a través del canto o instrumentos menores, y en algunos casos la composición restringida a obra de menor envergadura, la mayoría de las veces en el ámbito de lo popular.

En la segunda parte Green, expone los resultados de una investigación etnográfica sobre prácticas educativas

y musicales en educación de secundaria. Expone por ejemplo asociaciones hechas por las y los profesores entre las actividades musicales como cantar o tocar algún instrumento, como más o menos favorables de acuerdo con el sexo. Por ejemplo, se refiere al canto como una actividad que desarrollan mejor las chicas, ya que son ellas más dedicadas que los varones. Del mismo modo expone las apreciaciones de estudiantes acerca de su preferencia por ciertas actividades musicales y sus razones ante ello. Aquí un ejemplo de los resultados observados entre profesores: "Los profesores consideran que las capacidades y actitudes de las alumnas como compositoras son conformistas, conservadoras y deficitarias con respecto a los atributos de autonomía y creatividad que son aspectos definitorios de la idea de genio en cuanto prerrogativa masculina" (Green, 2001, p. 214). El drama aquí consiste en que: "no se trata sólo de que se considere que las chicas carecen de sus cualidades cerebrales necesarias para un auténtico avance, sino que esta carencia constituye su feminidad" (p. 214). Lo que da cuenta de cómo el género imaginario se concreta en la práctica cotidiana escolar en el aula de música y se continúa favoreciendo la reproducción de tales estereotipos.

Por último cabe mencionar el surgimiento de estudios que analizan estilos específicos de la música en el contexto de la distribución masiva, como es el caso de Rivera (2015): *El consumo cultural de música gruperá. Un espacio donde se configura diferencia social y distinción simbólica entre individuos del municipio de Zapopan, Jalisco*; Del Toro (2011): *Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón*; De Ávila: *Sabor: performatividad del género en las Orquestas tropicales de Montarria, Córdoba, Colombia*; Da Silva (2015): *Música popular brasileña, jóvenes y desigualdades de género*; Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002): *Música y género: análisis de una muestra de canciones populares*, entre muchos otros. Estos estudios analizan las cualidades de los contenidos musicales y su relación con la reproducción de los roles del género hegemónico.

Conclusiones Preliminares de la Investigación

La música tiene un valor particular en la vida humana y su interacción con ella no está carente de significaciones y constructos culturales que son también intencionalmente

dirigidos por la industria cultural que atenta, con su visión economicista y detentadora de poder y mediante la predeterminación de sus contenidos y el diseño de las formas y medios de distribución, contra la vida democrática y la justicia social.

A través de la distribución de contenidos diseñados sin una perspectiva de género, se contribuye a asegurar la reproducción de un orden social de obligatoriedad heterosexual y, que para el logro de sus fines promueve una enorme cantidad de mensajes de desprecio hacia la mujer poniendo la feminidad al servicio de lo reconocido como masculino. La embestidura que ostenta hoy la música actúa como facilitadora en la diseminación de estos mensajes que penetran así, en todos los espacios de la vida humana.

Así como la feminidad, la construcción de la masculinidad se ve también afectada y reforzada como dominante en la escenificación de la canción de consumo.

México requiere de políticas y leyes sobre telecomunicaciones no excluyentes de propuestas alternativas, rurales y locales, que garanticen el cumplimiento de acceso al ejercicio de los derechos de sus ciudadanos de mandato constitucional.

La ausencia de una postura crítica sobre la alfabetización mediática e informacional, promueve la idea de que los alfabetismos acerca de las artes y las desigualdades entre los géneros sigan excluidos, impactando sobre la vida ciudadana y afectando nocivamente las relaciones entre niñas y niños, mujeres y hombres, niñas y mujeres, niños y hombres, etc.

REFERENCIAS

- Aguirre I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jimenez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (pp. 45-57). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Barker, G. (2016). Antes de pasar página: Conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4)51-60.
- Berrocal de Luna, E. y Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: Análisis de una muestra de canciones populares. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 18, 187-190.
- Cusick, S. G. (2001). Gender, Musicology and Feminism. En N. Cook y M. Everist (Eds.) *Rethinking Music* (pp. 471-498). Oxford: OUP.
- Da Silva, M. E. (2015). Música popular brasileña: Jóvenes y desigualdades de género. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco: España.
- De Ávila, M. A. (2017). Sabor: Performatividad del género en la Orquestas Tropicales de Montería, Córdoba, Colombia. Tesis de maestría inédita. UNAM: Cd. de Mexico.
- Del Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Punto Género*, 1, 81-102.
- García Canclini, N. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Green, L. (2001). (Comp.). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, XVII(34), 91-98.
- Jiménez, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En L. Jimenez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (pp. 59-67). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía: El marco de la reflexión internacional. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13410>
- Lamb, R., Dolloff, L-A. y Howe, S. W. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review. En R. Colwell y C. Richardson (eds.) *The New Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 648-674). New York: OUP.
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión Crítica. *Musiker*, 14, 159-172.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Ramos, P. (2010). *Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música*. Revista Musical Chilena, 64(213), p. 7-25.
- Reguillo, R. (2007). Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Rivera, Z. (2015). *El consumo cultural de música grupera: Un espacio donde se configura diferencia social y distinción simbólica entre individuos del municipio de Zapopan, Jalisco (2014-2015)*. Tesis de maestría inédita. ITESO, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*. México, D.F. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/>

uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. Recuperado de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/>

Serret, E. (2011). *Hacia una redefinición de las identidades de género*, Géneros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, 9(2), 71-97.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akiempong, W. y Cheung, Ch. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.