

Reproducciones patriarcales en la enseñanza de la música.
Un abordaje sobre clases en el nivel secundario
Micaela Juan Baraybar y María del Rosario Larregui
Arte e Investigación (N.º 25), e109, 2024. ISSN 2469-1488
<https://doi.org/10.24215/24691488e109>
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata
La Plata, Buenos Aires, Argentina

REPRODUCCIONES PATRIARCALES EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA UN ABORDAJE SOBRE CLASES EN EL NIVEL SECUNDARIO

REPRODUCTIONS OF PATRIARCHAL PRACTICES IN MUSIC EDUCATION
A PEDAGOGICAL ANALYSIS OF HIGH SCHOOL PRACTICES

MICAELA JUAN BARAYBAR | micajuanbaraybar@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0007-7976-3412>

IPEAL. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

MARÍA DEL ROSARIO LARREGUI | roslarregui@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0001-7367-5960>

IPEAL. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Recibido: 08/07/2024 | Aceptado: 10/08/2024

RESUMEN

Este artículo trabaja el análisis de dos propuestas pedagógicas realizadas en Profesorados de Música de Nivel Universitario para ser llevadas a cabo en Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de identificar prácticas que reproducen la lógica patriarcal en las clases de Música, a partir de los lineamientos propuestos para la Educación Artística y la Educación Sexual Integral en Argentina. Comprendiendo que la educación musical debe formar sujetos críticos, capaces de ejercer una mirada divergente, utilizar y comprender la metáfora como parte integral del arte y expandir su horizonte simbólico a partir de la inclusión de prácticas musicales diversas, se propone en este marco reforzar el ejercicio de análisis crítico sobre la propia práctica docente, para en un futuro construir herramientas que nos permitan pensar una educación musical que garantice la equidad de género.

PALABRAS CLAVE

Educación musical; educación sexual integral; perspectiva de género

ABSTRACT

This article analyzes two pedagogical proposals developed in Music Teacher Training Programs at a university level, intended to be implemented in High School in Buenos Aires province. It aims to identify practices that reproduce patriarchal logic in Music classes, based on the guidelines proposed for Artistic Education and Integral Sexual Education in Argentina. With the understanding that music education should cultivate critical individuals capable of exercising a divergent perspective, use and comprehend metaphor as an integral part of art, and expand their symbolic horizon through the inclusion of diverse musical practices, this framework proposes reinforcing the exercise of critical analysis of one's own teaching practice, in order to, looking ahead, develop tools for creating a music education that ensure gender equity.

KEYWORDS

Music education; integral sexual education; gender perspective



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre algunas cuestiones que vinculan propuestas pedagógicas para clases de Música con prácticas que refuerzan aspectos de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. En esta línea, y considerando las bases que sienta el movimiento feminista en Argentina, comprendemos que no es posible hablar de un feminismo unitario, ya que es un movimiento que se forja a partir de diversas vertientes históricas e ideológicas que lo componen. En este sentido, tomamos ideas que nos permiten trazar una interseccionalidad, partiendo de lo que Rita Segato (2018) propone como la *no guetificación* de la cuestión de género. Al respecto, sostiene que no debemos considerarla «nunca fuera del contexto más amplio, no verla exclusivamente como una cuestión de la relación entre hombres y mujeres, sino como el modelo en que esas relaciones se producen en el contexto de sus circunstancias histórica» (p. 9).

Trabajamos también sobre el campo disciplinar de la música entendiéndolo como aquel que encuadra saberes conceptuales y procedimentales que hacen a la praxis musical. Para ello nos enmarcamos en la propuesta político-pedagógica plasmada en la Resolución 111/10 de Argentina y los marcos legales que la acompañan.

Comprendemos al acto educativo como un hecho político cargado de ideologías y nociones diversas de futuros posibles. La música, en tanto campo profesional, también se vincula con la política de distintas formas. Entendemos entonces que aun cuando los sujetos no desean posicionarse ideológicamente, están actuando políticamente. La acción educativa es política en tanto construye sentidos y subjetividades: «La acción política no se ejerce sólo a través de la palabra. A través de lo que yo imponga en materia musical, también estoy actuando políticamente» (Aharonian, 2011, p. 5).

En este marco, buscamos comprender algunas prácticas que, consideramos, reproducen la desigualdad de género en las clases de la asignatura Música, en el Nivel Secundario. Para ello, tomamos como referencia algunas propuestas pedagógicas que analizaremos para comprender a grandes rasgos las maneras en las que opera la educación sexual (E.S.) a través de la utilización de determinados materiales musicales o actividades basadas en enfoques que comprenden a la E.S. desde una perspectiva binaria, lineal, reproductiva y reduccionista, separada de la integralidad y transversalidad que la ESI ¹ propone. Es importante aquí mencionar que las prácticas pedagógicas que reproducen operaciones patriarcales están incorporadas socialmente a tal punto que, en general, aparecen de manera naturalizada en propuestas cotidianas y de formas muy diversas. Es parte de nuestro trabajo como docentes analizar críticamente cada decisión tomada en

¹ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) establece la responsabilidad del Estado Nacional y los Estados provinciales de garantizar la implementación de la ESI en todas las escuelas del territorio argentino, sean públicas o privadas, y la obligatoriedad para los y las docentes de asumir su ejecución con la perspectiva que la Ley promueve.

términos político-pedagógicos y continuar construyendo nuevas herramientas para pensar la educación musical en las escuelas en clave de igualdad.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO ACTUAL

Las corrientes pedagógicas y prácticas metodológicas que respectan a la enseñanza de la música en la Escuela Obligatoria han atravesado modificaciones sustanciales desde el comienzo de la escuela moderna hasta hoy. Si tomamos como referencia la categorización de enfoques pedagógicos expuestos por Daniel Belinche, Ma. Elena Larregle y Marcela Mardones (1999) podemos identificarlos como el *enfoque tradicional*, el *conductismo o tecnicismo*, la *didáctica operatoria* y de la «*expresión creativa*» y las *teorías críticas*. Por otra parte, en Argentina se otorgaron, en vinculación con algunas de las corrientes mencionadas, distintos roles para la educación artística en la escuela obligatoria. Se cumplen 140 años de la sanción de la Ley Nacional de Educación 1420, la cual estableció el derecho y la obligatoriedad de la educación primaria y también un lugar específico para la enseñanza de la música, sin embargo, es a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 que se establece al arte en general y a la música en particular como campo disciplinar de conocimiento. Esto supuso una ruptura en las maneras de pensar a la Educación Musical. Deja de funcionar como pilar de la transmisión de valores culturales nacionalistas y campo de apoyo cognitivo y emocional para disciplinas consideradas troncales de la educación, para convertirse en campo de conocimiento con aportes para el *mundo del trabajo*, la *formación ciudadana* y el *ámbito de la cultura* (Consejo Federal de Educación, 2010). Este marco nos resulta fundamental como punto de partida para pensar los nuevos desafíos de la educación artística en la Argentina actual. Para la creación de nuevas estrategias pedagógicas, es necesario volver a lo que propone la Resolución 111/10 en sus lineamientos principales:

La Educación Artística, como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 6).

En tal sentido, la educación artística en la escuela se transformó para ser pensada como parte fundamental en la formación de sujetos críticos, capaces de comprender la utilización de la metáfora, realizar lecturas divergentes acerca de un mismo hecho, y apropiarse de bienes culturales que, por primera vez, van a incluir expresiones diversas provenientes de América Latina, involucrando a sus comunidades originarias, a sus producciones multiculturales, entre otras. Esta

multiplicidad de sentidos que se le otorgan a la educación artística en general y, particularmente, a la educación musical, nos permite preguntarnos ¿Qué cuestiones deberíamos incluir en la formación de sujetos críticos en la Argentina de hoy en lo que respecta a la perspectiva de género? En este artículo nos proponemos ahondar en algunos aspectos que consideramos importantes, en diferente medida y con su respectiva contextualización, para avanzar hacia una educación musical más igualitaria que forme sujetos críticos capaces de ejercer prácticas que contemplen la igualdad de género.

Meses antes de la sanción de la Ley de Educación 26.206, se promulgó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nacional 26.150). Los lineamientos de Educación Sexual Integral que proponen una base común para los contenidos curriculares de todos los niveles sostienen que:

La aprobación de dicha ley no constituyó un hecho aislado sino que forma parte de un proceso integral de cambios sociales y culturales, reflejado en leyes, normas y compromisos internacionales, que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 7).

Nueve años después de su sanción, en 2015, nace en Argentina el movimiento Ni Una Menos que nos permite marcar un antes y un después en la agenda social y política del país en clave feminista. Ana Laura Natalucci y Julieta Rey (2018) afirman que:

la manifestación del #NiUnaMenos constituyó un punto de inflexión de años de debates, luchas y organización de los movimientos de mujeres, que adoptaron una consigna inclusiva contra la violencia machista como puntapié inicial para cuestionar diferentes formas de expresión de la violencia y las inequidades veladas en la sociedad argentina, a partir de un framing efectivo y transversal de la protesta y un mayor reconocimiento de la relación entre la violencia de género y otras formas de desigualdad de género (p. 17).

Nos preguntamos entonces, ¿en qué se vincula esto con la ESI? y ¿cuál es el lugar de la educación musical en la educación obligatoria en esta etapa?

A partir de los lineamientos que propone la ESI se establece la obligatoriedad y transversalidad de su implementación en la Escuela Obligatoria. De esta forma, la Educación Sexual Integral debe estar presente en todas las asignaturas, incluyendo Música.² Se plantean para ello cinco ejes que constituyen los pilares de

² En el año 2012 el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación publicó como parte de su serie *Cuadernos de ESI*, un cuadernillo con propuestas y contenidos referidos a la Educación Artística en vinculación con la Educación Sexual Integral para el nivel secundario. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/119351/cuadernillo-de-educacion-sexual-integral-para-la-educacion-secundaria-ii>

su enfoque: debe garantizarse la *equidad de género*, el *respeto por la diversidad*, la *valoración de la afectividad*, el *cuidado del cuerpo y la salud* y el *enfoque de derechos*. «Estos ejes se presentan separados a los fines analíticos y pedagógicos, pero en nuestra práctica cotidiana se interrelacionan entre sí» (Israeloff, et al., 2022, p. 4). En este sentido, la enseñanza de la música en la escuela no debería plantear a la ESI como un contenido apartado de los que hacen a la disciplina, sino como parte de la perspectiva con la que se abordan todos ellos.

Por otra parte, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Obligatoria proponen como parte de sus propósitos que «Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad» (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 11). En esta línea plantea para la enseñanza de la música la necesidad de abordar los contenidos a partir de:

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: las formas de habla y canto; las formas de ejecución musical según las culturas de procedencia; los roles instrumentales estereotipados (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 26).

Estos marcos normativos nos indican que la obligatoriedad de la enseñanza en clave de igualdad y equidad rige en Argentina desde hace más de diez años y se plantea su importancia desde diferentes lineamientos.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE REPRODUCEN DESIGUALDAD

Nos interesa centrarnos en el análisis de casos que nos permiten pensar algunas cuestiones en torno a los avances que se proponen desde la política, en materia de derechos y desde los movimientos militantes en relación con los reclamos sociales vigentes y su desfase con prácticas docentes que perpetúan la desigualdad de género al interior de las clases de Música.

Cuando hablamos de la enseñanza de la Música desde la óptica que nos propone la Resolución 111/10, que plantea la importancia de educar sujetos críticos y con pensamiento divergente, entendemos que es necesario desarrollar estrategias para posibilitar que la experiencia con la disciplina sea importante y significativa para todas las personas que se vinculen con ella. En ese marco, nos posicionamos desde la perspectiva de la Educación Musical Praxial (E.M.P.), que, como plantea Silvia Carabetta (2014) propone a cada estudiante como portador de experiencias musicales tan diversas como sus experiencias sociales y académicas, por lo que se vuelve fundamental tomarlos como punto de partida para construir conocimientos musicales que les permitan *musicar*, entendiendo a este concepto como «escuchar,

proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical» (Small, 1994, p. 4).

Por otro lado, autoras como Lucy Green (2001) y Teresa Diaz Mohedo (2005) han propuesto pensar a la educación musical bajo la lupa de género a partir de identificar una distribución de roles asignados socialmente a mujeres y varones que se trasladan fácilmente a la práctica musical y a la enseñanza disciplinar.

El desconocimiento o desestimación de la contribución de la mujer en la historia de la música, la consideración de su presencia en ciertos ámbitos musicales como reafirmación de su feminidad, o la delimitación de su ejercicio profesional a la práctica de determinados instrumentos, no hace sino contribuir a reproducir discursos de género que desde la escuela hemos de intentar superar (Diaz Mohedo, 2005, p. 2).

Veremos entonces cómo esto que propone Diaz Mohedo se refuerza cotidianamente de distintas maneras en el espacio curricular de Música. Es frecuente observar en las clases la división de roles estereotipados, tales como las mujeres siendo cantantes y los varones ejecutando instrumentos de percusión. Es posible que esa división no esté siempre signada por el o la docente, sino que lxs propixs estudiantes sean quienes se sitúen en ese rol. Es también parte de la labor pedagógica trabajar para desnaturalizar esa división y que cada sujeto pueda variar los roles que ocupa en las diferentes producciones.

Al igual que la enseñanza de la música, que aparece a lo largo de la historia con distintas concepciones y funciones específicas, la E.S. puede ser abordada desde diversos enfoques, entre los cuales están el *biologicista* o *biomédico* y el *moralizante*. En este marco, realizaremos a continuación el análisis de dos propuestas pedagógicas elaboradas por estudiantes de Profesorados de Música de Nivel Superior para dar clases en Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires.

El modelo biologicista plantea la formación de los sujetos en materia sexual a partir de pensarlos en dos géneros (mujer/hombre) definidos por su genitalidad y reduce la sexualidad al estudio de la anatomía reproductiva. ¿Cómo podemos trasladar este enfoque a una clase de música? Comenzaremos tomando como referencia una propuesta que podemos desmembrar en este sentido. El contenido planteado para la enseñanza fue *La voz como fuente sonora*. Para abordarlo, lxs estudiantes enuncian consignas de análisis auditivos mediante los cuales recorren distintas músicas (populares y académicas) en las que se ejemplifican diversos usos de la voz (hablada, rapeada, susurrada, con técnicas académicas, con técnicas

populares, etcétera). En el transcurso de la actividad, proponen trabajar con un material del grupo vocal Take 6 (2008) llamado *Windmills of Your Mind* [Los molinos de tu mente] y compararlo con la interpretación de la obra *Casta Diva* por María Callas (Warner Classics, 2020). Este análisis se centra en la distinción de voces masculinas y femeninas. Desentrañaremos algunas ideas en torno a esto:

Es necesario desde esa perspectiva asumir el antagonismo biológico a partir de sus aspectos físicos para hablar de voces femeninas y masculinas, ya que se presupone que todxs lxs integrantes del grupo Take 6 se identifican como varones y María Callas como mujer. Al respecto consideramos que es una propuesta biologicista en dos sentidos: piensa los géneros a partir del binarismo mujer/varón y cataloga a los sujetos a partir de su genitalidad.

Se establece que todas las voces femeninas suenan de una manera y las voces masculinas de otra. Para este supuesto es necesario otorgar el género según la genitalidad de los sujetos, porque de otra manera —por ejemplo, en el caso de un varón trans— su anatomía vocal no coincidiría con la de una persona a la que se le asigna el género masculino al nacer, sin embargo, no deja de serlo. Es un análisis que reduce las identidades de quienes cantan y, por lo tanto, de quienes aprenden escuchando.

Por último, si asumiéramos que todas las personas que integran el grupo Take 6 son varones cisgénero,³ sería complejo realizar el análisis desde un antagonismo binario porque en este caso, se ocupan distintos rangos registrales de la voz, por lo que las hay muy agudas y muy graves, además de la diversidad de timbres que se da en una música interpretada vocalmente por seis personas.

En conclusión, abordar contenidos vinculados a la voz, basados en la distinción de género de quien emite el sonido, enseña que las voces femeninas se perciben de forma diferente a las masculinas, por lo que la indefinición entre una u otra queda fuera de análisis o fuera de las reglas. Este supuesto deja de lado uno de los ejes que propone la ESI: *el respeto por la diversidad*. A partir de la categorización vocal de manera binaria, se quita espacio a otras identidades que no vinculen el género con la genitalidad y a otras voces que no respondan a los estereotipos tímbricos femeninos o masculinos. «La biologización de las prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder» (Morgade, 2006, p. 32). En sintonía con esto, Green (2001) postula que la aparente vinculación entre voz y género nos permite conjeturar «que el sonido de una voz participa siempre, no solo en la construcción de los perfiles marcados por el género, sino también de

³ El término *cisgénero* se utiliza para denominar la identidad de género de las personas que coinciden con el sexo asignado al nacer.

los significados intrínsecos marcados de alguna manera por el género» (p. 39). Si enseñamos a escuchar y pensar la voz desde su aspecto biológico y genérico, enseñamos también que hay una forma de cantar de las mujeres, por lo general relacionada a, la sutileza y a un registro más bien agudo, y una forma de cantar de los hombres, generalmente vinculada a lo contrario, voces fuertes en un registro grave. Esto reafirma entonces, no solo la binaridad del pensamiento en torno a los géneros e identidades, sino también los estereotipos femeninos y masculinos que son «deseables» socialmente.

Continuemos ahora con el modelo moralizante (Morgade, 2006). Este puede aparecer vinculado al anterior y se centra en la categorización de *buenos* y *malos* hábitos en torno a la sexualidad, definidos por valores universales que promueven las prácticas sexuales en matrimonios heterosexuales y con fines netamente reproductivos. Desde este posicionamiento, se determinan roles femeninos y masculinos en las relaciones de pareja que suponen la dominación del hombre en distintos ámbitos: económico, físico, psicológico, entre otros. Volvemos entonces a la pregunta ¿Cómo pensamos este enfoque desde la enseñanza de la música? Tomaremos como fuente de análisis otro caso que nos será útil para identificar algunas cuestiones en torno a este enfoque. En este caso se propone trabajar en un segundo año de Secundaria el contenido *Tipos de acompañamiento: con repetición y sin repetición*. Lxs estudiantes plantean llevar a cabo el análisis de un material musical con el fin de identificar lo que sucede en el plano del acompañamiento. El material es *Ella baila sola* de Eslabón Armado y *Peso Pluma* (2023), y su propuesta no procura un análisis poético del texto y lo que ello conlleva. Al respecto, podemos identificar algunas particularidades que se ponen de manifiesto en torno al lugar que ocupan las mujeres en esa narrativa.

Compa, ¿qué le parece esa morra?
La que anda bailando sola me gusta pa' mí.
Bella, ella sabe que está buena
que todos andan mirándola cómo baila.

Me acerco y le tiro todo un verbo,
tomamos tragos sin peros, solo tentación
Le dije: «Voy a conquistar tu familia,
que en unos días vas a ser mía»
Me dijo que estoy muy loco pero le gusta,
que ningún vato como yo actúa.

No soy un vato que tiene varo,
pero hablando del corazón, te cumplo todo.
Me agarró pegadito de su mano,

mi compa ni se la creyó, que al pasar fui yo.
Su cuerpo, juro por Dios que era tan perfecto
Su cinturita como modelo.
Sus ojos desde el principio me enamoraron
A ella le gusto y a mí me gusta.

Analizaremos algunas frases:

«Ella sabe que está buena». ¿Qué implica estar *buena*? Estar o no estar *buena* se vincula únicamente con el aspecto físico y, en relación con ello, puede modificarse. «Voy a conquistar a tu familia, que en unos días vas a ser mía». En primer lugar, se establece que es *la familia* quien decide sobre la vida vincular de la mujer en cuestión. En segundo lugar, *vas a ser mía* nos permite identificar que a esa mujer no se la considera sujeto, sino objeto y, como tal, puede pertenecer a alguien sin influir ella misma en esa decisión. Este aspecto es disciplinador hacia el lugar que le corresponde a la feminidad y también marca un *deber ser* de la masculinidad. Segato (2018) sostiene que «las mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares» (p. 9)

«Me dijo que estoy muy loco pero le gusta». La manifestación de poder que supone afirmar que *en unos días vas a ser mía* sin reparar en la disposición de ella y su posterior aprobación mediante la aceptación de su *locura* como un rasgo positivo es la expresión cultural de lo que se conoce como *amor romántico*: una operación patriarcal sobre las maneras de actuar en vínculos sexo afectivos que se propone de forma positiva pero que esconde aspectos como: la opresión de las mujeres en el vínculo de pareja; la postergación de deseos personales; la legitimación de actos violentos que se presentan como *exceso de amor*, entre otras.

«Su cuerpo, juro por Dios era tan perfecto. Su cinturita como modelo». Aquí se afirma el estereotipo de cuerpo perfecto: delgado. Esto supone un disciplinamiento del mismo. Si la vinculamos con la frase analizada inicialmente: «ella sabe que está buena», revela que estar buena implica delgadez y perfección. Michel Foucault (1975) sostiene que «el cuerpo se sumerge directamente en el terreno político [...] las relaciones de poder operan en él un efecto inmediato: lo cercan, lo marcan, lo enderezan, lo torturan, lo reprimen, lo obligan a trabajar, a participar de ceremonias» (Foucault en Le Goff & Truong, 2005, p. 26).

Consideramos que utilizar un material musical de este estilo en una clase de Música funciona como parte de una educación sexual del tipo moralizante, porque marca roles y establece patrones de comportamiento a través de distintos mecanismos, entre los cuales se encuentra la cosificación. Mediante la cosificación, en palabras

de Ana M. González Ramos y Esther Torrado (2019), «se objetiviza a las mujeres y sus cuerpos como si fueran cosas, se las desprovee de agencia, negando su diferenciación y rol de sujetos y actores políticos» (p. 2). Entonces, la validación de ciertos discursos que se proponen en producciones que comúnmente consumen lxs jóvenes, sin intervención ni análisis, es moralizante en la medida que reafirma determinadas prácticas como *buenas*, fundamentales para la perpetuación de un sistema de dominación hacia las mujeres. Dichas prácticas marcan una manera correcta de ser y estar en el mundo, no solo para ellas sino también para los hombres. Enseñar un contenido musical a partir de estos materiales, sin detenerse a pensar junto a lxs estudiantes qué es lo que se está proponiendo en términos discursivos, no sólo valida las acciones y expresiones ya mencionadas, sino que además incumple con un sentido fundamental que se otorga a la educación artística: la de educar sujetos críticos con un pensamiento divergente y al menos uno de los ejes de la ESI: *la equidad de género*.

CONCLUSIONES

Como sostiene Morgade (2006), toda educación es sexual, por lo que será necesario observar críticamente las perspectivas mediante las cuales se abordan los contenidos musicales. La revisión de las narrativas que proponen las músicas que consumen lxs niñas y jóvenes, no se trata de garantizar la supremacía de una música por sobre otra, sino de enseñar lo ficcional del arte y su posible cuestionamiento. Por una parte, la utilización de materiales musicales cercanos a los consumos de lxs estudiantes, frecuentemente presenta un debate sobre su correspondencia con el ámbito escolar. Consideramos importante incluirlas, en sintonía con lo que Rossana Reguillo (2012) expone, en relación con las identidades juveniles y sus consumos culturales:

«El consumo» (Bourdieu, 1988; García Canclini, 1995) instaura el debate sobre la importancia que para 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 (p. 37).

Sin embargo, es necesario programar cuál será la función de ese material y de qué forma lo abordaremos. Comprendiendo que las narrativas repercuten en los modos de vida, es parte de nuestra función educar sujetos capaces de ser críticos de dichos discursos.

Por otra parte, trabajar con músicas que propongan otras narrativas en las que diversidades y mujeres sean fuente de empoderamiento ampliará las posibilidades de *ser* y *estar* en el mundo. Cuando nos proponemos un acercamiento al trabajo con músicas populares actuales, es menester contemplar cual es la realidad de nuestra industria musical *mainstream*. Hace algunos años vislumbramos

el surgimiento de una nueva camada de artistas mujeres que comenzaron a multiplicar exponencialmente sus reproducciones, volviéndose reconocidas incluso a nivel global. Casos como el de Marilina Bertoldi o Lali Espósito pueden servirnos para pensar en artistas que se encontraban construyendo sus carreras desde mucho antes y que, en paralelo a la nueva ola feminista en Argentina, comenzaron a tomar un rol relevante en la representación pública del movimiento de mujeres. Otras como María Becerra, Emilia Mernes, Nicki Nicolle, Tini Stoessel, etcétera, dejan ver el crecimiento de una nueva marea de ídolas que se suman a las antes mencionadas y que toman un rol político trascendental, consciente o no, para las juventudes que las consumen. Retomamos lo propuesto por Reguillo para pensar la representatividad de las mujeres en el ámbito público y la permeabilidad de las subjetividades colectivas. Entendiendo que las feminidades pueden verse representadas por sus ídolas, quienes ocupan espacios históricamente masculinos, podemos considerar que supone un giro en la autopercepción, en tanto mujeres, sobre los territorios que pueden alcanzar. Concluimos entonces que hay material, referentes e historia reciente para trabajar la producción, el análisis, la composición, entre otras, con artistas que representan simbólicamente un lugar importante para las jóvenes y permiten reflexionar sobre los espacios de la masculinidad y la femineidad en la industria musical.

El trabajo con la voz bajo el lente de la ESI no necesita definir si una voz es masculina o femenina. Por el contrario, educar en la diversidad se trata de ampliar el horizonte simbólico de nustrxs estudiantes, ayudando a derribar sus propias barreras y cánones establecidos. Utilizar materiales musicales diversos cantados por personas trans o no binarias puede ayudarnos en esta tarea, ya que nos permitiría plantear esa innecesaria clasificación como un elemento posible de transpolar a otros ámbitos de la vida cotidiana. Mostrar la diversidad en las producciones artísticas, no solo en torno a identidades de género sino también de diferentes comunidades, países y culturas, representará para ellxs la posibilidad de sentirse identificadxs y validadxs en su subjetividad, porque no existe lo que no se nombra y lo que no se ve. La docente y cantora trans Ferni de Gyldenfeldt cuenta sobre sus recuerdos en la escuela siendo niño y teniendo como posibilidad unívoca la heterosexualidad «si tenías pene, eras chico y te gustaban las chicas. Ya todo lo que ocurría adentro era angustiante, porque empezaba a florecer otro deseo, identitario incluso, después lo descubrí» (Lichi, 2022, 6m46s). Abordar entonces la *equidad de género*, el *respeto por la diversidad*, la *valoración de la afectividad*, el *cuidado del cuerpo y la salud* y el *enfoque de derechos* es ampliar ese horizonte educando sujetos críticos, con pensamiento divergente y también libres para poder ser quienes realmente son. La escuela, en tanto espacio de emancipación, debe garantizar esa posibilidad y la educación artística y musical, como formación para el mundo del trabajo, la instrucción ciudadana y la construcción cultural, también. Para finalizar, consideramos importante contemplar que la inclusión de músicas

diversas, la reflexión sobre la división de roles en el campo profesional, el estudio sobre la inequidad de acceso a la masividad entre artistas trans, no binaries y mujeres respecto a los hombres, el análisis crítico de los consumos culturales, entre otros aspectos que hemos mencionado, son tan solo algunas herramientas para comenzar a pensar estrategias para una educación musical con perspectiva de género. Ahondar en la revisión de aquellas prácticas pedagógicas que reproducen operaciones patriarcales, en la identificación y reflexión sobre el vínculo música y sexualidad y el impacto que puede producir una industria patriarcal en lxs niñxs y jóvenes, será clave en la construcción de estrategias de enseñanza que permitan garantizar una educación musical más igualitaria.

REFERENCIAS

Aharonian, C. (noviembre/diciembre 2011). *La enseñanza de la música y nuestras realidades* [Versión preparada para ser leída]. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del Foro Latinoamericano de Educación Musical, Ciudad de la Antigua Guatemala, Guatemala.

Belinche, D.; Larregle, Ma. E. y Mardones, M. (1999). Apreciación Musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción. *Arte e investigación*, 3(3). 26-34. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46421/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carabetta, S. M (2014). *Ruidos en la educación musical*. Editorial Maipue.

Díaz Mohedo, T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). e1696-4713. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130344>

Eslabon Armado y Peso Pluma. (2023). *Ella baila sola*. En *Desvelado*. DEL Records.

González Ramos, A. M. y Torrado Martín Palomino, E. (2018). Cosificación y mercantilización de las mujeres: las tecnologías como instrumento de violencia. *Sociología y tecnociencia*, 9(1). <https://doi.org/10.24197/st.1.2019.1-8>

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Editorial Morata.

Israeloff, N., Otero, E. Sarlinga, M. y Equipo de la Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral (2022) *Los ejes de la ESI*. [Clase 3]. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Le Goff, J. y Truong, N. (2005) *Una historia del cuerpo en la edad media*. Paidós.

Ley 26150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006. D. O.

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. D. O. No. 31062.

Lichi. (11 de octubre de 2022). *Hijxs del Closet: La Ferni - "Quiero dar batalla, no explicaciones"* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zyfSkLC7SUY>

Morgade, G. (2006). Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. *Novedades educativas* (184). 40-44. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Natalucci, A. L. y Rey, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina 2015 - 2018). *Estudios políticos y estratégicos*, 6(2). 14-34. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103995>

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2011. Resolución del Consejo Federal de Educación 141/11. Octubre de 2011. D. O. <https://www.educ.ar/recursos/110573/nap-educacion-artistica-educacion-secundaria-ciclo-basico>

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo Veintiuno

Resolución CFE 111/10 de 2010. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 25 de agosto de 2010. D. O. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, (4), e1697-0101. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Take 6. (2008). Windmills Of Your Mind [Canción]. En *The standard*. Heads Up International.

Warner Classics. (2 de diciembre de 2020). *Maria Callas sings "Casta Diva" (Bellini: Norma, Act 1)*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=s-TwMfgaDC8>