

## Alteridad y Educación Musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas

### *Alterity and Musical Education: towards reconceptualizing forgotten voices*

M<sup>ª</sup> Paz López-Peláez

Profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Universidad de Jaén

#### Resumen

Las antologías de textos que se utilizan tradicionalmente en la educación occidental responden a una visión eurocentrista que tan sólo reconoce como válido el conocimiento producido por una monocultura europea, masculina y blanca. En estas páginas, y desde un posicionamiento posmoderno, analizamos el canon masculino que se utiliza en historia de la música y recordamos la importancia de reconocer otras formas de saber. Nuestro objeto es trabajar por una educación no sexista desde la Universidad, en concreto, en la formación de quienes serán educadores. Apostamos por la inclusión en la educación de esas voces olvidadas, la de las mujeres, y por su *reconceptualización*, para lo que proponemos la utilización de fuentes primarias y de una metodología dialógica y heurística que favorezca la interdisciplinariedad y que fomente el espíritu crítico.

**Palabras clave:** educación musical, antologías, modelo de cultura, interdisciplinariedad

#### Abstract:

Canonical anthologies in the western world have traditionally reproduced the monological view of Eurocentric white male culture. In this work we will reconsider, from a postmodern approach, the canon employed in musical education, and will equally take into consideration other ways of thinking. Our aim is to move towards a non-sexist education, in particular when teaching future High Education lecturers. Therefore, we will not only 'reconceptualize' those forgotten voices but will equally explore an alternative methodology that challenges the authoritative approach derived from that excluding cannon. To achieve this goal, we propose the use of primary sources as well as of a dialogic and heuristic methodology that will favour interdisciplinary studies and critical thinking.

**Keywords:** Musical education, anthologies, culture model, interdisciplinarity,

Como es sabido, desde posiciones posmodernas se ha cuestionado la existencia de una razón objetiva y se ha afirmado que el conocimiento científico es tan sólo una interpretación construida a partir de mapas conceptuales en los que juega un papel decisivo el discurso hegemónico (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Como afirmara en este sentido Keith Jenkins en su seminal *The Postmodern History Reader* vivimos "en formaciones sociales que no tienen ninguna base legitimadora ontológica, epistemológica, metodológica o ética para las creencias y las acciones

más allá del status de una conversación finalmente autoreferencial (retórica)" (Ramos, 2003, p. 34)<sup>1</sup>. Pero a pesar de esta conciencia de la realidad, al conocimiento que se transmite se le aplica una taxonomía que coloca en la cúspide todo lo validado por la cultura dominante, generando así la existencia de una monocultura eminente -o exclusivamente- europea, masculina y blanca.

Lamentablemente, ese discurso hegemónico sigue siendo difundido en el canon, o antologías de textos, que se utilizan mayoritariamente en la educación obligatoria, lo que confirma la apreciación que realizara el semiótico ruso-estonio Iuri Lotman de que cada cultura crea un modelo de cultura que coincide con la suya y parte de la certeza de que fuera de ella no existe civilización (Lotman, 2000).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en las siguientes páginas se detalla una propuesta metodológica para abordar los contenidos de historia de la música en una asignatura del Grado en Educación Primaria<sup>2</sup>. El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, alcanzar -recordando a Foucault- la "insurrección de los saberes sometidos" (2000), es decir, hacer visibles aquellos conocimientos (musicales, en este caso) que fueron excluidos por la ideología dominante. Pero además, y siguiendo de nuevo a Foucault, se trata de *reconceptualizar* esos contenidos marginados mediante la utilización de recursos -fuentes primarias de distinta índole- que promuevan la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Queremos que los alumnos reflexionen sobre la pregunta que ya formulara Lyotard, "¿Quién decide las condiciones de lo verdadero" (1987, p. 26); o, como se cuestionara Gergen, "¿cómo es que ciertas concepciones llegan a ser aceptadas como 'conocimiento' en tanto que otras son dejadas de lado por 'erróneas' o 'engañosas'?" (2010, p. 136).

## 1. EL CANON COMO UN CONFLICTO DE VALORES<sup>3</sup>

Superados ya las concepciones positivistas que analizaban la obra de arte como algo abstracto y sin relación con el contexto (lo que tendía a su 'cosificación'), desde posiciones posmodernas, como es sabido, se defiende que, al igual que el resto de las manifestaciones humanas, las manifestaciones artísticas no son a-históricas ni a-políticas sino que están afectadas por múltiples factores como son la economía (la supremacía del capitalismo), la sociedad (el eurocentrismo) o incluso por los avances tecnológicos.

Pero no sólo el arte está afectado por estas variables; también lo está el canon -entendiendo como tal un supuesto "inmutable body of sacred texts" (Fox-Genovese, 1986, p. 132)- en el que, como ya se ha señalado, se sigue menospreciando la cultura que se aleja de la hegemónica y las aportaciones que no proceden de los grupos de poder. A esto ya se refirió claramente Marcia Citron en *Gender and the Musical*, al afirmar que el canon significa la validación de "certain sets of values or ideologies, which in turn represent certain segments of society" (1993, p. 15). El canon se presenta, por tanto, como un 'término sospechoso' que "embody the value systems of a dominant cultural group that is creating or perpetuating the repertoire, although it may be encoding values from some larger, more powerful group" (Citron, 1993: 20). Es decir, es en estos grupos en los que descansa la decisión de seleccionar y decidir qué formas de saber, qué formas de organizar la sociedad, son válidas (Lander, 1993, p. 10) o, de manera más concreta, qué obras artísticas deben formar parte del canon y cuáles deben ser excluidas de él (Citron, 1993, p. 20).

<sup>1</sup> La traducción al español también procede de Pilar Ramos, que no incluye la original en inglés.

<sup>2</sup> Esta actividad se ha realizado con alumnos de la asignatura "Audición y contextos musicales", de 4º curso del Grado en Educación Primaria (Universidad de Jaén), pero es susceptible de ser utilizada en cualquier otra que contemple contenidos de historia de la música.

<sup>3</sup> Así, como "conflicts of values", se refiere Paul Lauter al canon en *Canons and Contexts* (1991, p. 156).

Como ya destacara Barbara H. Smith en *Contingencies of Value* (1983), está claro que la calidad estética no es un valor inmutable sino el resultado de una serie de condicionantes económicos, sociales y, por supuesto, comerciales:

(i)t is well to recall, however, that there are many people in the world who are not –or are not yet or choose not to be– among the orthodoxly educated population of the West: people who do not encounter Western classics at all or who encounter them under cultural and institutional conditions very different from those of American and European college professors and their students (1983, p. 31).

El canon no ha sido ni es algo inalterable ni universal, a pesar de que se presente como tal. Además de las revisiones que se han producido por parte de las sucesivas generaciones (Fox-Genovese, 1986, p. 132) –y de lo que sería un buen ejemplo el olvido en el que cayó, tras su muerte, el que es uno de los pilares de ese canon actual en la historia de la música, J. S. Bach–, también hay enormes diferencias desde el punto de vista sincrónico, ya que el canon varía en función del espacio geográfico, de la cultura o de la religión, por ejemplo.

## 2. HACIA UN CANON EDUCATIVO POSMODERNO

Partimos de la premisa de que la inclusión de manifestaciones artísticas de distinta procedencia en el canon educativo debe responder no sólo a razones morales –la necesidad, ya señalada por Sousa Santos (2005), de alcanzar la justicia (cognitiva) social– sino también a razones intelectuales. Y es que no se debería considerar un conocimiento que tan sólo tiene en cuenta las aportaciones realizadas por la mitad de la población y que olvida las del resto.

Como señalara Ken Prouty (2012) refiriéndose a la música de jazz, la problemática del canon no tiene que ver con lo que incluye sino con lo que excluye. Menospreciar la expresión artística del ‘otro’ es perpetuar la actitud colonialista que reprimió “las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad” (Quijano, 2000, p. 210).

El cuestionamiento del canon en educación debe consistir, en la deconstrucción de esas pretensiones de universalidad que ha impuesto la sociedad capitalista para lo que es necesario reflexionar, y hacer que los alumnos reflexionen sobre, esa supuesta “objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden” (Lander, 1993, p. 4). Los futuros educadores (los alumnos del Grado en Educación Primaria, en este caso), deben ser conscientes de que “el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente” (Gergen, 2010, p. 141), ya que lo que se entiende por ‘verdad’ en cada momento, “depende primordialmente de factores sociales como el poder, la negociación social y el prestigio” (Gergen, 2010, p. 137).

Paul Lauter, Peter McLaren y Marcia Citron son algunos de los autores que han analizado la importancia y especialmente la repercusión que tienen la elección de contenidos curriculares en educación. Para McLaren, favorecer unas formas de conocimiento sobre otras “affirms the dreams, desires, and values of select groups of students over other groups, often discriminatorily on the basis of race, class, and gender” (1989, p. 183). Pero no sólo eso. Esta elección origina en los estudiantes la creación de una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25)

De manera similar y ya refiriéndose a la música, Marcia Citron (1993) destaca cómo el repertorio de obras que se muestra a los alumnos influye en sus valores y gustos estéticos, tanto en su papel

de oyentes como en el de posibles músicos. Y es que en nuestras aulas se utiliza un canon musical que se caracteriza por ser “germano blanco varón heterosexual” (Ramos, 2003: 68), que no tiene en cuenta manifestaciones culturales de la periferia y que se presenta como un modelo ideal externo al oyente, que se limita a escuchar de forma pasiva (Aróstegui, 2008, p. 191).

Por el contrario, la utilización de un canon que esté abierto a lo ‘no masculino, no blanco y no europeo’ proporciona a los alumnos un conocimiento más profundo del pasado y, además, como afirmara David Elliot, “may be one of the most powerful ways to achieve a larger educational goal: preparing children to work effectively and tolerantly with others to solve shared community problems” (Vaugeois, 2007, p. 293).

### 3. UN CANON ABIERTO A LO ‘NO-MASCULINO’

Como se ha señalado, uno de los objetivos a conseguir en el canon que se emplea en educación (y no sólo en el musical) es la apertura a lo ‘no masculino’. La voz de las mujeres, como subrayara la feminista Judith Butler (2006), ha sido tradicionalmente silenciada y nunca ha podido participar ni ser incluida en la Historia. Por muchas buenas intenciones que tengamos los educadores, mantener este ‘olvido’ significa perpetuar el orden patriarcal y seguir relegando a la mujer al ámbito de lo doméstico y de la interioridad, a su tradicional papel de reproductora. Significa seguir viendo al hombre como lo positivo y lo neutral, como indica el mismo empleo de la palabra “hombre” para referirse a los seres humanos en general (De Beauvoir, 2005).

Debemos ser conscientes del importante papel que desempeña la educación en la representación, reproducción y transformación de las categorías históricas de lo ‘masculino’ y lo ‘femenino’. Si queremos que en nuestros alumnos desaparezca la creencia en un esencialismo de género o en una identidad humana centrada en la figura masculina, se debe colocar a la mujer en el lugar que le corresponde. Resulta sorprendente que, en pleno siglo XXI, se siga excluyendo en muchos de los currícula las manifestaciones artísticas realizadas por mujeres. Como afirmara tajantemente Pilar Ramos, si no se recuerda a las mujeres compositoras “no es porque no las hubiera, como está demostrando la historiografía en las últimas décadas, sino justamente porque no han formado parte del canon” (2003, p. 65). Y esto es debido en parte a que la musicología no ha prestado atención, hasta hace poco tiempo, a la sociología de la música; es decir, a todo lo relacionado con las condiciones socioeconómicas en la vida de los músicos o con sus oportunidades de acceso a la educación. Su estudio se ha centrado casi exclusivamente en el análisis de las fuentes escritas (libros, partituras...) -en los que, como se sabe, las mujeres no han sido incluidas- y se ha puesto especial atención en las obras y compositores más innovadores de cada periodo “whereas most women composers were not leaders in style change, in part, at least, because they were excluded from the profesional positions that engendered new developments” (Bowers y Tick, 1985, p. 3)

Pero no pensemos que esta exclusión de las mujeres y de sus contribuciones se ha producido tan sólo en el ámbito de la música denominada ‘clásica’. La voz de las mujeres también ha sido silenciada en las antologías de jazz, de blues o de flamenco y las dificultades que han tenido que vencer para darse a conocer dentro de estos géneros han sido muy superiores a las de los hombres (Ramos, 2003).

Resulta fundamental, por todo lo señalado, la publicación de textos y de páginas web en la que se mencionen y resalten todos esos contenidos ‘olvidados’. Frente a obras como *La música contemporánea a partir de 1945* de Ulrich Dibelius (publicado en 2004) o *Modern Music and after. Directions since 1945* de Paul Griffiths (en 2002), en las que, a pesar de lo reciente de su publicación, no se menciona la producción artística de las mujeres, se sitúan *New Historical*

*Anthology of Music by Women* (Briscoe, 2004) y *The New Grove Dictionary of Women Composers* (Sadie y Rhian, 1994) o páginas como <http://www.mujeresenlamusica.es/index.php> en la que se publicitan actividades centradas en compositoras, como conciertos, mesas redondas o publicación de libros. Lamentablemente no son tan frecuentes (hasta donde yo tengo conocimiento) los proyectos pedagógicos o las experiencias docentes en las que se detalle la forma en la que esos contenidos pueden ser abordados en educación<sup>4</sup>. Y es eso a lo que me voy a referir a continuación circunscribiéndolo a la enseñanza universitaria, ya que mi objetivo prioritario es el de desarrollar la “sensibilidad intelectual” (Martínez, 2011) de quienes serán educadores en el futuro.

#### 4. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA. HACIA EL CAMBIO EN EL PARADIGMA EDUCATIVO

La pregunta que me hago como profesora que se enfrenta al canon es la de cómo construir una cultura y unas estéticas que incluyan, visibilicen y reconozcan todos los saberes excluidos y cómo plantear todo esto en el contexto educativo. Tenemos que tener presente que, como demuestra el estudio de López-Navajas (2013), todavía en el siglo XXI sigue siendo infrecuente encontrar referencias a las aportaciones de las mujeres a la cultura en los libros de texto empleados mayoritariamente en la educación obligatoria. El análisis que realizó esta investigadora de los manuales publicados por tres editoriales utilizados en la actualidad en todas las asignaturas en los cuatro cursos de la ESO, mostró que la presencia de las mujeres se limitaba a menos del 13% de las entradas, o referencias, a personas. Y es que a pesar de las actuaciones que se han llevado a cabo a lo largo de estos últimos años para supervisar el tratamiento que se hace del género en los libros de texto –siendo el primero de ellos el “Principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en la LOGSE”<sup>-5</sup>, la discriminación de las mujeres sigue siendo una realidad en nuestro sistema educativo.

Estudios como el mencionado de López-Navajas revelan que la discriminación de género no es simplemente un problema de ignorancia y de prejuicios y no puede ser abordado como tal. El hecho de que incluso en asignaturas de tanta actualidad como “Educación para la Ciudadanía” la presencia de las mujeres siga siendo minoritaria (López-Navajas señala que la presencia de las mujeres alcanza tan sólo el 22%), demuestran, en mi opinión, que se trata de un problema estructural. Por ello, no creo que en la práctica educativa universitaria –en la destinada a quienes serán educadores-, sea suficiente con simplemente incluir a autoras que han estado apartadas del canon sino que hay que analizarlas dentro de su contexto histórico, social, económico y político, vincularlas al resto de manifestaciones artísticas y analizar su relación con la cultura dominante. Es decir, no nos podemos limitar a hacer visibles esas voces olvidadas e incluirlas sin más dentro del canon educativo (en este caso el musical), sino que estas tienen que ser *reconceptualizadas* (Foucault, 2000), es decir, re-codificadas. Para ello, creo conveniente realizar actividades encaminadas a que los alumnos comprendan que las antologías que se utilizan en educación responden a unas prácticas discursivas que reflejan la cultura hegemónica y que, por

---

<sup>4</sup> Aquí hay que destacar, por su relevancia, el proyecto co-financiado por el *Ministerio de Ciencia e Innovación* y por el *Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad* y en el que interviene la Universidad de Valencia: “Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria”. Una breve explicación de lo que se está realizando en este proyecto se puede encontrar en Ana López-Navajas (2010 y 2013).

<sup>5</sup> Lucía Ruiz y César Vallejo (1999) hacen una revisión de la normativa, instituciones, estudios y recomendaciones que se han realizado en distintos países europeos sobre este tema. Por la fecha de publicación del artículo no puede incluir la legislación más reciente, como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la “Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía”, en la que se enfatiza la necesidad de “hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad” (artículo 15.2).

lo tanto, están politizadas e ideologizadas; actividades que promuevan la intertextualidad, en las que se favorezca la adquisición de conocimiento reflexivo-complejo y con las que se construyan alternativas en las que tengan cabida distintas formas de conocer y de saber.

Siguiendo esta línea, propongo la utilización de fuentes primarias como material complementario al estudio de la historia de la música; en concreto, literatura e iconografía (es decir, de lenguaje verbal e icónico) de las distintas épocas estudiadas. Novelas, obras de teatro, libros de emblemas, artículos de periódicos, refranes, publicidad, libros de viajes, letras de canciones de música popular o iconografía en general, pueden convertirse (y lo son, según mi experiencia docente) en recursos de primer orden para lograr ese anhelado cuestionamiento de los metarrelatos que buscamos en el alumnado universitario; para hacerlos conscientes de la contingencia de los contenidos de los currícula y de que el conocimiento no es más que un constructo social que refleja un discurso de poder.

Esta propuesta significa, por tanto, una apuesta por la interdisciplinariedad. Debe recordarse que, frente al reduccionismo existencialista (y a postulados propios del positivismo y del formalismo), que ha dominado durante mucho tiempo los estudios de música, en la actualidad se considera que las distintas manifestaciones culturales no sólo no están aisladas unas de otras sino que además están íntimamente imbricadas con el contexto en el que se producen. La música no permanece ajena al mundo, sino que, por el contrario, debe entenderse como un discurso cultural fuertemente enraizado con el entorno socio-económico (Ramos, 2003).

Uno de los géneros literarios mencionados más arriba, el de los libros de emblemas<sup>6</sup>, es especialmente útil para conseguir esa *reconceptualización* de contenidos 'silenciados' durante los siglos XVI, XVII y, en menor medida, XVIII. Y ello se debe no sólo a su complejidad semiótico-cultural o al hecho de que sean portadores de suprasignificados, sino especialmente al hecho de que -mediante la unión de la parte textual del emblema (el poema, el mote y, en ocasiones, el comentario) y de la parte iconográfica (el grabado)- manifiesten un elevado grado de conformidad con el saber dogmático. Y este discurso puede formar parte de la explicación de por qué apenas se conocen mujeres que desarrollaran una actividad, no ya musical, sino cualquier tipo de actividad, durante esos siglos. Cómo iban a poder hacerlo existiendo palabras como las del jesuita Juan de Torres, cuando afirmaba que "si el verlas y oyr las modestamente compuestas, decir en público cosas santas, mueve a desseos malos, que sera verlas y oyr las cantar cosas livianas?" (1596, p. 163); o con emblemas como el que Andrés de Lorea incluye en su *David Pecador, empresas morales, politico christianas*, publicado en Madrid en 1680.

Este emblema de Lorea, además del mote -"Fascinio punit", que se puede traducir como 'Castiga con su hechizo'- consta de un grabado -una *pictura*, en la que una sirena observa cómo un barco se estrella contra unas rocas y sus marineros, en el agua, se presentan desvalidos- y un comentario en el que el autor deja clara cuál es su opinión sobre las mujeres, ya claramente identificadas con estos seres mitológicos:

Criò Dios à la muger para que fuese ayuda al onbre, y despues de auerse formado à su costa, fue el instrumento de su ruina. No sè qual sea mas ponderable, ò la fuerça en vna muger torpe para atraer, ò la floxedad de los onbres en resistirse à sus alagos. (...) No es menos enfermedad vn tabardillo à la salud, que vna mala muger à la republica. Es contagio que inficiona el ayre: es

---

<sup>6</sup> La literatura emblemática es un género icono-literario dotado de un elevado contenido simbólico que alcanzó una enorme popularidad en los siglos XVI, XVII y XVIII. Aunque nació en 1531 con la publicación del *Emblematum Liber* de Andrea Alciato, este género tiene sus raíces en la cultura medieval e incluso se puede encontrar antecedentes en la cultura clásica griega y latina. Debido a ello, su contenido tiene un elevado porcentaje de *loci commune*, lo que, en mi opinión, contribuye a recuperar y desarrollar este maltrecho "espíritu de las humanidades" en el alumnado universitario (Nussbaum, 2012, p. 26). Sobre los complejos orígenes del género ha investigado Fernando Rodríguez de la Flor (ver bibliografía).



sierpe que respira veneno, y le pega por los ojos, oídos, y sentidos. Con ellas se pierde à Dios el temor, la vergüenza à la onestidad, el freno al recato, y el exemplo de estas aze mas daño en las recatadas, que el cancer en el cuerpo; porque este se conoce: y este daño quando se conoce, tiene ya consumida la onra de ellas, y gastadas las aziendas de ellos (1680, pp. 24-25)<sup>7</sup>.

Es cierto que no todas las referencias que se pueden encontrar sobre la mujer en esta época son tan negativas, y que, en periodos concretos, tuvieron algún acceso a la cultura; no hay más que recordar la defensa que a este respecto realizaron Erasmo de Rotterdam o Luis Vives (Bel, 108). Pero la pregunta que pretendo que mis alumnos se hagan tras leer detenidamente y reflexionar sobre este emblema, o cualquier otro texto que analicemos en clase –independientemente de la época-, es de mayor alcance ¿les estaría permitido a las mujeres desarrollar alguna actividad fuera del ámbito de lo doméstico o fuera del control del hombre (marido/padre/hermano)? y, de poder realizarla, ¿esa actividad podría ser fácilmente conocida? ¿tendrían las mujeres las mismas facilidades que los hombres para acceder a la esfera pública?. El objeto es conseguir que los alumnos reflexionen, partiendo de las fuentes primarias, sobre las que pudieron ser las condiciones de vida y el acceso a la educación de las mujeres a lo largo de la historia; que se detengan a pensar que su vida estuvo determinada por condiciones que ellas no pudieron elegir.

Al igual que los libros de emblemas, la imagen también puede constituir una importante herramienta en esta *reconceptualización* de los contenidos musicales. El análisis de la mujer desnuda -y cosificada- en *Las tres gracias* de Rubens, en *La Venus desnuda* de Velázquez o en *El nacimiento de Venus* de Botticelli; el papel desempeñado por las mujeres en la publicidad de los siglos XX y XXI; la obra de artistas feministas como Judy Chicago o el rol de las féminas en los grupos de música pop<sup>8</sup>, son algunos de los temas que pueden ser debatidos en clase por los alumnos con el objeto de intentar deconstruir el discurso patriarcal y de-colonizar el cuerpo de la mujer.

Estos diferentes materiales -presentados a los alumnos, analizados por ellos y discutidos posteriormente en clase- posibilitan una enseñanza dialógica e interactiva, el desarrollo de la interdisciplinariedad y de una perspectiva holista. Con su empleo se busca potenciar una nueva forma de pensar, percibir y valorar en los alumnos más que a meramente adquirir conocimientos que serán olvidados en poco tiempo en esta sociedad de cambios continuos –de “modernidad líquida”, como la denominara Bauman (2008)-. Pero no sólo eso: se trata de formar ciudadanos. Como me ha demostrado mi actividad docente estos últimos años, la utilización de estas fuentes sirven para ejemplificar al alumnado, de manera fehaciente, las dificultades, los sufrimientos y la impotencia que debieron sufrir muchas mujeres a lo largo de distintas épocas y los sensibilizan en su acercamiento a la cuestión de género. Es verdad que las respuestas a las preguntas que planteaba en el párrafo anterior son fáciles de responder, pero eso no va en detrimento de su utilidad. Es entonces, una vez que los alumnos las han respondido y han reflexionado sobre ellas, cuando están preparados para investigar sobre las mujeres compositoras en esa época, ya que no dejarán de cuestionarse cómo influyó el contexto histórico en la construcción de lo que hoy consideramos ‘conocimiento’.

Coincidimos con Lauter (1991) -aunque este autor se centraba en el canon literario- en que frecuentemente se encuentran en educación las mismas estructuras de autoridad y de control que rechazamos en el canon. Es por ello por lo que en esta actividad se propone que sean los

---

<sup>7</sup> Lamentablemente esta fuerte misoginia no es exclusiva de este autor ni tampoco de nuestro país. Para más información remitimos al elocuente artículo de Reyes Escalera: “Monjas, madres, doncellas y prostitutas. La mujer en la emblemática” (ver bibliografía).

<sup>8</sup> Este tema es analizado por Laura Viñuela en “La construcción de las identidades de género en la música popular”

mismos alumnos quienes construyan ese canon de contenidos *reconceptualizados* y que, tras un periodo de investigación y la elaboración de un informe, lo presenten al resto de la clase. De esta forma, al convertir a los alumnos en co-partícipes en la construcción del discurso, se pretende evitar caer en el error de trabajar con un canon elaborado por una autoridad -en este caso, la mía como profesora-, que nos haría volver a caer en la creencia en la existencia de una razón objetiva. Se trata de cambiar comportamientos y valores y hacer que los alumnos se cuestionen los estereotipos y construyan por sí mismos los significados, desarrollando una "sensibilidad intelectual" (Martínez, 2011, p. 111) que supere, con mucho, un mero aprendizaje cognitivo.

## 5. CONCLUSIONES

Si, como afirma Gergen, "nuestros discursos no derivan de los hechos sino que una vez adoptados crean lo que se considera el "mundo fáctico", parece oportuno una mirada crítica a estos discursos" (2010, p. 141). Y es esto lo que hemos propuesto en las páginas precedentes mediante la re-codificación de los contenidos de las antologías de música que se utilizan en Educación Superior. Aunque ciertamente, desde hace unos años se está desmitificando el discurso que tradicionalmente se ha transmitido y que coloca en la cúspide al 'hombre blanco europeo' y a sus producciones culturales, la utilización que se hace del cuerpo de las mujeres en la publicidad, el lenguaje sexista que escuchamos a diario en la televisión o en la radio, el difícil camino que tienen que recorrer las mujeres para alcanzar posiciones de poder o el que se las siga excluyendo de los manuales que se utilizan en la educación obligatoria nos hace ver que, lamentablemente, sigue siendo muy necesario un análisis crítico de estas cuestiones.

La propuesta que presento parte de la premisa de que la no reflexión sobre el tratamiento que se hace del género en educación refuerza las estructuras existentes. Es por ello por lo que, desde estas páginas, he propuesto un ejercicio de re-codificación de ese saber secularmente deslegitimado y marginado. Y es que por muchas políticas de igualdad que se lleven a cabo y por mucho énfasis que se ponga en una educación no sexista, mientras se siga trabajando con manuales (ya sea en educación Primaria o en Secundaria) en los que se discrimine a las mujeres -aproximadamente a la mitad de la población-, se estará incumpliendo uno de los objetivos -el primero, en mi opinión- que debe cumplir la escuela: formar personas que conozcan y pongan en práctica los principios democráticos. No se puede olvidar que la educación que reciba cada uno de los niños en la escuela será fundamental en su proceso de creación de identidad y que en esa labor de formación juegan un papel crucial los educadores.

Resulta prioritario por tanto sensibilizar a quienes serán profesores en un futuro, para que sepan trabajar con unos contenidos que quizá seguirán estando ausentes de los manuales cuando ejerzan como profesionales de la educación; para hacerlos plenamente conscientes de que "(a)l sustentar diversas estructuras de poder y privilegios, marginan y oprimen a muchos" (Gergen, 2010, p. 141). A través de la reflexión y de la re-codificación de los contenidos, los alumnos con los que he trabajado en la Universidad comprenden que el canon, el conocimiento, es una construcción social que no tiene por qué incluir todas las aportaciones valiosas de una época y que sólo recoge el punto de vista y la opinión de quien lo crea. Recordando de nuevo a Fox-Genovese, el canon no es un "inmutable body of sacred texts" (1986: 132), simplemente consiste en el empoderamiento de una episteme.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui Plaza, J. L. (2008). Brahms como miscelánea: Música y educación musical para una era posmoderna. En J. L. Aróstegui Plaza y J. B. Martínez Rodríguez, *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada liberal* (pp. 185-224). Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Beauvoir, S. de (2005). *El Segundo sexo* (5<sup>o</sup> ed.). Madrid: Cátedra.
- Bel Bravo, M. A. (1998). *La mujer en la historia*. Madrid: Encuentro.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bowers, J. y Tick, J. (1985). *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efland, A.; Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno* (2<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Paidós
- Escalera Pérez, R. (2000). "Monjas, madres, doncellas y prostitutas. La mujer en la emblemática". En V. Mínguez Cornelles, *Del libro de emblemas a la ciudad simbólica* (pp. 769-792). Castellón: Universidad Jaume I
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fox-Genovese, E. (1986). The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon. *Salgamundi*, 72, 131-143.
- Gergen, K. J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Lander, E. (1993). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>, [Consulta 16/10/2013]
- Lauter, P. (1991). *Canons and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- López-Navajas, A. (2010). "La ausencia de mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión". En *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010: L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació* (pp. 259-264). Girona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona.
- López-Navajas, A. (2013). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Lorea, A. de (1680). *David Pecador, empresas morales, politico christianas*. Madrid: Francisco Sanz
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

- Martínez Miguélez, M. (2011). La docencia universitaria hoy: Metas, técnicas y desafíos. *Argos*, 28 (55), pp. 108-124. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0254-16372011000200005&script=sci\\_arttex](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0254-16372011000200005&script=sci_arttex), [consulta 21/XI/2013]
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. White Plains, NY: Longman Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: katz
- Prouty, K. (2012). *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. Jackson, MS: The University Press of Mississippi.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (pp. 201-245). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>, [consulta 20/X/2013]
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez de la Flor, F. (1995) *Emblemas. Lecturas de la imagen simbólica* (1995). Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz Oliveras, L. y Vallejo Martín-Albo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 125-145.
- Smith, B. H. (1983). Contingencies of Value. *Critical Inquiry*, 10 (1), pp. 1-35.
- Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: Clacso.
- Torres, J. de (1596). *Philosophia Moral de Principes, para su buena criança y gobierno: y para personas de todos estados*. Burgos: Philippe de Junta y Juan Baptista Varesio
- Vaugeois, L. (2007). Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (4), 163-200. Recuperado de [http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6_4.pdf), [consulta 10/XII/2013].
- Viñuela Suárez, L. (2005). La construcción de las identidades de género en la música popular. En M. Arriaga Flórez, *Las mujeres en la cultura y los medios de comunicación* (pp. 69-84). Sevilla: ArCiBel Editores.