

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

MUJER Y EDUCACIÓN

Las mujeres de la música y la educación en México

Citlalin Ulloa Pizarro¹

¹ Maestra en Estudios de Género, por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
citlalin.up@gmail.com

En el presente, la ciudad de México cuenta con numerosas instituciones dedicadas a la preservación, enseñanza, investigación, creación y difusión de la música de concierto, siendo el periodo de 1970 a 1980 el de su mayor auge.

Desde hace tres décadas, el papel que desempeñan las políticas culturales en el desarrollo social y económico de México ha tenido cada vez más importancia para disciplinas como la sociología y la antropología, sin embargo, las artes y, en particular, la música de concierto, siguen siendo un campo de investigación poco explorado

Por lo que respecta a las personas que ejercen como músicos profesionales y, más específicamente, a las mujeres² que se desempeñan en este campo, son contadas las investigaciones con enfoque de género que dan cuenta de esta ocupación.

En el área de las artes, los estudios de género han privilegiado a las mujeres escritoras, quienes hoy día cuentan con numerosas investigaciones y, de manera menos frecuente pero significativa, se encuentran los estudios sobre mujeres artesanas, pintoras y cineastas.

En comparación con lo anterior, la situación laboral de las mujeres, en general, ha sido estudiada constantemente en nuestro país, así como su vinculación con la familia, profundizando sobre el estudio de diversos grupos de mujeres trabajadoras, pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos, como por ejemplo, indígenas, campesinas, obreras, empleadas, académicas, ejecutivas y políticas.

La presente ponencia forma parte de algunos de los capítulos de mi trabajo de tesis de maestría (Ulloa, 2007), en la que partí de la evidente escasez de investigaciones con enfoque de género que abordan el tema de las mujeres músicas y su vinculación con el trabajo y la familia, de la falta de bibliografía sobre mujeres trabajadoras en el área musical, de la nula presencia de las directoras de orquesta como titulares de las orquestas sinfónicas o filarmónicas importantes en México, así como de la invisibilidad de las instrumentistas en las historias de la música mexicana.

El punto de partida fue preguntarme cuáles y cómo eran las oportunidades y los obstáculos de desarrollo profesional que tenían las directoras de orquesta y las instrumentistas en el ámbito de la música de concierto actual, en la ciudad de México y, también, dar cuenta de cómo habían ido cambiando en el tiempo. Por esta razón consideré que el enfoque teórico-metodológico conocido como curso de vida³ sería

² En México, -posiblemente como legado de la tradición literaria del siglo XIX-, ser “música” refiere a una persona descarada, atrevida, aprovechada y envidiosa. Según el Diccionario del Español Usual en México, es correcto valerse del término mujer música u hombre músico, así como simplemente músico o músicos pero, como se señala en esta nota, la utilización del femenino se presta a otras interpretaciones y tiende a cuestionar sobre las razones por las cuales se usa el género femenino para designar a personas aprovechadas -entre otros adjetivos- y también abre vertientes de reflexión sugerentes para los estudios de género, específicamente para aquellos dedicados al análisis del discurso, en donde en muchas culturas, como la nuestra, lo femenino a menudo ha designado el lado despectivo.

³ La teoría del curso de vida partió de los estudios de las relaciones sociales, de edad y temporalidad y de los conceptos de vida y desarrollo humanos. Los estudios de las relaciones sociales profundizan en las formas en las que los humanos nos relacionamos con nosotros mismos y con los otros, dando cabida al juego de roles y estatus. Para estos estudios, la socialización es entendida como una posibilidad de aprendizaje social, el intercambio, la construcción de redes y capital humano, en el ciclo de vida de una persona. “El concepto de ciclo de vida describe y representa el proceso que se refiere a la forma en la que una

idóneo para analizar los entramados microsociales y macroestructurales de este grupo, ya que este enfoque considera, principalmente, tanto la vinculación entre el individuo y la sociedad como los procesos a lo largo del tiempo.

A la luz de lo anterior, el objetivo principal de mi tesis fue analizar cómo influía el entrelazamiento de las trayectorias vitales básicas⁴, sus transiciones y momentos decisivos, en los cursos de vida de las directoras de orquesta e instrumentistas mexicanas actuales que las han llevado a elegir especializaciones musicales tradicionalmente consideradas como “femeninas” y “masculinas”.

Estimé que el instrumento de recolección de información más adecuado sería llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a profundidad, ya que requería obtener información cualitativa sobre varias de las trayectorias vitales más importantes en las vidas de las entrevistadas. Con este fin, realicé adecuaciones a un guión de entrevistas elaborado por Brígida García y Orlandina De Oliveira (1994) y agregué preguntas inspiradas en las propuestas de la reciente musicología feminista, con el fin de tener un acercamiento al ámbito laboral musical con un enfoque de género.

Entre los meses de julio a noviembre de 2006, entrevisté a dieciséis mujeres⁵, ocho de las cuales son músicas reconocidas y exitosas en sus especialidades musicales y, las ocho restantes, son mujeres que aún no han logrado las mismas distinciones.

Elegí como universo de estudio mujeres pertenecientes a diversas generaciones con la especialidad en dirección de orquesta e intérpretes de diversos instrumentos, con el fin de indagar sobre la concepción de los instrumentos que se han considerado históricamente “femeninos” -como el piano y los de cuerdas- y los que hoy en día se perciben como “masculinos” -como los de metal y percusión- y analizar los cambios de percepción, tanto de las entrevistadas como de la sociedad, en general, a lo largo del tiempo, así como para llevar a cabo comparaciones entre generaciones e intragénero.

Por medio de la consideración conjunta de la teoría del curso de vida y del enfoque de género pude hacer evidentes los tipos de oportunidades y de exclusiones o discriminaciones que las músicas pertenecientes a diferentes generaciones o

generación es remplazada por otra, a través de la reproducción sexual, el intercambio social y la socialización” (Elder, 1995b: 118).

⁴ Los tres conceptos básicos de la teoría del curso de vida son las trayectorias, las transiciones y *turning points* o momentos decisivos: las trayectorias son procesos experimentados por una persona a lo largo de toda su vida, consisten en una serie de cambios en el estatus y roles, llamadas transiciones, las cuales modifican las condiciones y opciones de vida, a lo largo de su historia individual. Las transiciones más comunes son: las entradas y salidas de los mercados de trabajo, en cualquiera de sus modalidades, terminar los niveles escolares, cohabitar o casarse y/o tener hijas/os. Eventos que señalan una transición a la madurez, pero que no forzosamente son experimentados por todas las personas o miembros que conforman una cohorte. Los momentos decisivos son transiciones que provocan cambios totales de posición, situación y condición en la vida de las personas.

⁵ Se trata de María Teresa Rodríguez (Pianista); Josefina Álvarez (Directora y fundadora del Coro del Colegio Alemán); Luisa Durón (Clavecinista); Pilar Vidal (Directora de orquesta); Silvia Navarrete (Pianista); Teresa Rodríguez (Coach de ópera); Gina Enríquez (Directora de orquesta); Bozena Slawinska (Violoncellista); Gabriela Díaz-Alatraste (Directora de orquesta); María Cristina Martínez (Clarinetista); Gabriela Orta (Percusionista); Araceli Castañeda (Violinista); Vilka Castillo (Cornista); Odet Martínez (Trompetista); Alejandra Rosas (Trompetista) e Isabella Zezati (pasante de dirección de orquesta).

cohortes⁶ -que abarcan mujeres nacidas desde los años veinte hasta inicios de la década de los ochenta del siglo XX- han experimentado en sus ámbitos laborales, sus vivencias en torno a la concertación del trabajo y la maternidad, las razones por las que han migrado, lo que les ocurre cuando regresan al país y las diferencias que encuentran entre la educación musical mexicana y la extranjera.

La presente ponencia tiene como objetivo mostrar las trayectorias escolares “formales” como musicales de las entrevistadas -cuyas edades fluctúan entre los ochenta y tres a los veinticinco años-, y las diferencias que se convierten en desigualdades, con el fin de dar a conocer sus percepciones en torno al sistema escolar musical mexicano y al extranjero, y las relaciones con sus compañeras/os y maestras/os, entre otros aspectos.

La trayectoria escolar, implica un proceso de crecimiento y, posteriormente de cambio hacia la madurez, por lo que en el enfoque del curso de vida⁷ ésta es una de las trayectorias de vida más importantes para la mayor parte de las personas entrevistadas, ya que contiene importantes transiciones⁸ hacia la vida adulta.

Según el II Censo de Población y Vivienda 2005, hoy en día la población de cinco años y más que asiste a la escuela en México es de 90, 266, 425. De los cuales 46, 598, 582 son mujeres y 43, 667, 843 son hombres⁹. Estos datos señalan que, al menos, el acceso a la educación es cada día más igualitario para los hombres y las mujeres mexicanas, pero no sólo los volúmenes y las proporciones han cambiado a lo largo de las décadas, también los contenidos de la educación han ido experimentando algunas transformaciones.

Así, en épocas recientes, se han suprimido algunas de las representaciones de los modelos tradicionales de género en los libros de texto, en los cuales, anteriormente, “las mujeres aparecían representadas por imágenes de ‘dulzura y afectividad’, mientras que los varones se presentaban con imágenes de ‘fortaleza, audacia, creatividad’ ” (Wainerman y Laijman, 1984, citado en Heller, 1996: 48). Los libros de texto obligatorios en las escuelas primarias en México, durante años perpetuaron los roles y estereotipos de género más tradicionales con los cuales la mayoría de las mujeres entrevistadas se educaron.

⁶ En palabras de Blanco y Pacheco (2003: 164), “hacen referencia a un grupo de personas que comparten simultáneamente una experiencia demográfica”, situándolas en un contexto histórico a través de su edad o año de nacimiento. “El año de nacimiento o fecha de entrada en el sistema, ubica a las personas en el proceso socio-histórico” (Elder, 1995a: 126).

⁷ La teoría del curso de vida partió de los estudios de las relaciones sociales, de edad y temporalidad y de los conceptos de vida y desarrollo humanos. Los estudios de las relaciones sociales profundizan en las formas en las que los humanos nos relacionamos con nosotros mismos y con los otros, dando cabida al juego de roles y estatus. Para estos estudios, la socialización es entendida como una posibilidad de aprendizaje social, el intercambio, la construcción de redes y capital humano, en el ciclo de vida de una persona. “El concepto de ciclo de vida describe y representa el proceso que se refiere a la forma en la que una generación es remplazada por otra, a través de la reproducción sexual, el intercambio social y la socialización” (Elder, 1995b: 118).

⁸ Ver nota al pie anterior.

⁹ Véase www.inegi.gob.mx

“Cuando iba al *kinder* los lunes -que era el acto cívico- nos vestían de blanco, las niñas teníamos que ir forzosamente de falda y a los niños les colgaban el tambor, aunque no quisieran. Yo le decía a la maestra que me dieran un tambor, pero no quiso: ‘No porque tú eres una niña y las niñas no tocan el tambor’. Era mi pleito de todos los lunes. Un día le dije a mi mamá que me pusiera pantalón y que me rapara. Como no quiso, yo me corté el pelo y ni así toqué el tambor nunca” (Gabriela Orta, 36 años).

Lo anterior remite a lo que Heller señala: “la escuela debería ser la institución capaz de potenciar la capacidad individual de niñas y niños, contrarrestando las influencias sociales discriminatorias, no imponiendo límites arbitrarios en función del género” (Heller, 1996: 48). Sin embargo, como menciona Lamas, el problema de muchas instituciones y personas que laboran en ellas es que “los seres humanos funcionamos más de acuerdo a estereotipos que hemos aprendido, que con base en un análisis objetivo de las situaciones” (Lamas, 1998: 29). Esto puede observarse con claridad en los testimonios arriba citados que hacen referencia a las maestras de la escuela donde estudió Gabriela Orta.

“El discurso que reafirma las diferencias de hombres y mujeres como una cuestión evidente y natural tiene mucha fuerza, porque todas las personas son conscientes de que dichas diferencias existen. Pero lo interesante está en comprender que el problema no radica en la diferencia, sino en la manera en que ésta se valora y jerarquiza; o sea, en la forma en que la diferencia se traduce en desigualdad” (Lamas, 1998: 31).

En el caso específico de Gabriela Orta, el hecho de ser mujeres le quitó la posibilidad de realizar actividades que en su escuela eran consideradas como apropiadas para hombres: diferencia que la colocó en una desigualdad con respecto a sus compañeros, en este caso, para acceder a la oportunidad de tocar el instrumento musical que ella quería.

Las cohortes¹⁰ que les siguen a la de Gabriela Orta -quien nació a fines de la década de los años sesenta, representada en este grupo por Isabella Zezati, muestra cambios en cuanto a esta misma situación, ya que ésta última mencionó haber tocado el tambor en la banda de la escuela primaria donde estudió. Esta situación permite suponer que, al menos en ese aspecto, es posible que algunas escuelas y sus docentes hayan cambiado de parámetros en cuanto a los estereotipos impuestos sobre las percusiones.

Desde el nivel de la educación básica hasta la media, la mayoría de las entrevistadas, consideró que los estudios musicales las atraían más que los “formales”, sin embargo, el hecho de que, en general, les gustara asistir a la escuela y estudiar, permitió que ninguna de ellas interrumpiera sus estudios “formales”, también algunas mencionaron que tener facilidades para la música les ayudó a terminar sus estudios, como le ocurrió a María Teresa Rodríguez.

¹⁰ En palabras de Blanco y Pacheco (2003: 164), “hacen referencia a un grupo de personas que comparten simultáneamente una experiencia demográfica”, situándolas en un contexto histórico a través de su edad o año de nacimiento. “El año de nacimiento o fecha de entrada en el sistema, ubica a las personas en el proceso socio-histórico” (Elder, 1995a: 126).

“Me gustaba la historia, el álgebra, pero hubo algo muy simpático, que ahora lo veo así, pero no fue. Como era una escuela de monjas y ellas no pagaban a ningún maestro de música para que acompañara a los coritos de las niñas más chicas y sabiendo que yo tocaba el piano, me sacaban de algún examen ‘Por favor, María Teresa, ven aquí a tocar’ y yo les tocaba lo que me pusieran en frente. Por supuesto cuando yo llegaba al examen, éste ya había sido hecho y me sacaba diez” (María Teresa Rodríguez, 83 años).

Una diferencia que amerita ser destacada entre las escuelas de Bélgica y de México, es que en las que vio Vilka Castillo, la música era una materia igual de importante que las demás.

“Los estudiantes de metal, tanto hombres como mujeres, empiezan a estudiar mucho más temprano que nosotros, tienen un buen maestro desde los nueve años. A ellos no les importa si van a ser profesionales o no. De tal manera que a los quince años ya tienen una buena experiencia tocando su instrumento, y una buena lectura, tanto en Europa como en Estados Unidos” (Vilka Castillo, 34 años).

Lo que vio Vilka Castillo en Bélgica y Estados Unidos, está lejos de ocurrir en México, aún en la época actual, ya que como menciona el *Observatorio Ciudadano de la Educación*¹¹ :

“Se contempla que de las 800 horas de trabajo del ciclo escolar se dedican 360 horas al español (9 semanales), 240 a las matemáticas (6 semanales), 60 a historia (1.5 semanales) y 60 a geografía (1.5 semanales). En cambio, a educación artística se destinan 40 horas al año: una hora por semana: apenas el 5 por ciento del total del tiempo de la educación primaria. Sólo una conclusión salta a la vista: tenemos en la primaria, que concentra al 61 por ciento de la educación básica (cerca de 15 millones de educandos), una muy pobre valoración de la relevancia de la educación artística como agente catalizador de las competencias socio-emocionales, matemáticas y comunicativas de los niños” (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 112: s/p).

Como puede verse en el Anexo 1b, la educación musical en México fue perdiendo constancia a partir de los años sesenta, lo que puede constatararse al comparar las vivencias relatadas en párrafos anteriores por las mujeres de las cohortes pertenecientes a los años veinte a cincuenta con las mujeres más jóvenes del grupo entrevistado.

¹¹ Véase <http://www.observatorio.org>

En principio la mayoría de las mujeres nacidas entre los años sesenta a ochenta, no mencionaron sus clases de música como parte de la educación “formal”, a excepción de dos, quienes tuvieron experiencias contrarias, pero que coinciden en no haber nombrado a ningún docente en particular que hubiera influido en su formación musical, tal como les ocurrió a las mujeres de generaciones anteriores.

“A mi me tocó la época en la que la clase de música no importaba y podía darte clases una persona que no se dedicara a la música, mi maestro era médico ¡y nos daba música!” (Araceli Castañeda, 35 años).

En consonancia con el caso de Araceli Castañeda, el *Observatorio Ciudadano de la Educación*, explica que:

“los profesores que atienden este nivel educativo o bien son egresados de la licenciatura en educación primaria o cursaron la normal superior, en la que nunca llevaron educación artística como materia curricular, o son universitarios con diferentes profesiones pero sin ninguna relación con el arte. Esta situación es perfectamente entendible cuando se revisa el programa de secundaria. De las treinta y ocho asignaturas del plan de estudios sólo tres cursos se destinan a la enseñanza y al aprendizaje de la educación artística: un curso por año”. (Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 112: s/p)

Con referencia a las trayectorias escolares musicales, es importante insistir en que las mujeres entrevistadas utilizan la mayor parte de su tiempo en el estudio de la música. Actualmente, las mujeres de mayor edad dedican menos tiempo a ensayar y estudiar porque ya cuentan con más práctica y técnica que las jóvenes, quienes aún requieren de más horas de estudio.

Las mujeres que pertenecen a las cohortes de los años setenta y ochenta se relacionaron por primera vez con la música de formas variadas, que no tuvieron que ver con las enseñanzas directas de los padres o de las/os maestras/os particulares.

“A los diecisiete años empecé a relacionarme con amigos que tenían grupos de rock y me encantaba sentir que de ahí era. Empecé a hacer búsquedas para ver cuáles eran los instrumentos que me gustaban y no tardé mucho en llegar a los instrumentos de alientos. Me gustaban muchos, pero no me llenaban, en cambio cuando ví y escuché por primera vez una trompeta, fue amor a primera vista, un reconocimiento inmediato e ineludible” (Odet Martínez, 31 años).

La mayoría de las entrevistadas mencionaron haber sido influenciadas principalmente por sus padres y madres para elegir dedicarse a la música, pero otras también consideraron a sus hermanos y hermanas mayores o también algunas abuelas fueron importantes en este sentido. Para algunas, otro tipo de factores

resultaron fundamentales como, por ejemplo, en el caso de Bozena fueron los medios de comunicación polacos.

A los seis años escuché en el televisor de mis vecinos -porque nosotros no tuvimos televisor por mucho tiempo- a un cellista tocando Bach. Antes escuchaba siempre la única estación de la radio socialista que era muy interesante que transmitía canciones de niños junto con bailes y me encantaba. Siempre era a las cinco de la mañana y yo me levantaba y cantaba, era para mí una hora sagrada. Y sin eso no me imaginaba la vida (Bozena Slawinska, 50 años).

Las mujeres que tuvieron la oportunidad de estudiar con maestras/os particulares, generalmente las/os recuerdan como importantes influencias positivas que las hicieron continuar o empezar con sus estudios o intereses en la música.

“Mi primer maestro de cello fue un zapatero que tocaba el contrabajo, tomé clases con él sólo dos semanas, recién me habían traído el instrumento. Este señor zapatero, adorable, fue cambiado por una maestra: Jadwiga Ewald, que ya tocaba cello y estaba recién salida de la Academia de Gdansk. Yo recuerdo que me puse muy feliz cuando la vi, suspiré al tener al fin a alguien que me iba a enseñar. Lo primero que le dije fue: ‘¿Y cuándo voy a poder tocar Bach?’ ” (Bozena Slawinska, 50 años).

Una de las constantes en este grupo es que todas las entrevistadas llevaron a cabo simultáneamente los programas escolares “formales” y musicales, que, como ellas mismas dijeron, es algo usual entre las personas que se dedican a la música.

“Primero estuve en el bachillerato en ciencias y humanidades. Lo hice en la Universidad Femenina de México. Al mismo tiempo que iba estudiando el bachillerato empecé a estudiar la carrera de piano, en la Escuela Nacional de Música, donde soy maestra. Antes era muy distinto a como es ahora. Yo empecé muy pequeña, antes de los once años” (Pilar Vidal, 59 años).

La gran mayoría realizó sus estudios de licenciatura en música en la Ciudad de México, por ejemplo, en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, en la Escuela Vida y Movimiento, en el Conservatorio Nacional de Música y en la Escuela Superior de Música. María Teresa Rodríguez y Odet Martínez estudiaron en academias particulares y, por supuesto, Bozena lo hizo en Polonia, donde vivió veintitrés años.

“A los diez y seis años llegué al Conservatorio. Tocaba mucho el piano, aunque no sabía solfeo ni armonía. Me pusieron en quinto año, pero iba desfasada. Me ayudaron y me fue bien. Ahí me entró la locura de ver al piano como un instrumento más orquestal. Me metí con el maestro Savín a sus clases de

dirección, a los dos meses me dijo: “No, te quedas aquí y te pones a hacerla de mi asistente”. Me quedé en dirección cinco años y de ahí me llevó a la Ollin Yoliztli, -recién abierta-. Hice los exámenes y yo quedé entre los becarios” (Teresa Rodríguez, 52 años).

Al comparar las trayectorias escolares musicales de las entrevistadas (véase Anexo 2b) se hace evidente que, como ya se mencionó en párrafos anteriores, la edad de inicio es a los seis años, mientras que la de terminación es muy variable, ya que hasta fechas muy recientes algunas de ellas han seguido estudiando, después de periodos de interrupción de uno a veintiséis años. Sólo Vilka Castillo, Odet Martínez y Alejandra Rosas sintieron inclinaciones por dedicarse a la música entre los diez a los catorce años.

“Tengo una maestría en música y otra en artes plásticas, la de música la estudié en la Escuela Nacional de Música de la UNAM y la otra maestría la tengo desde 1998. Después del paro universitario me recibí en el 2000, en artes plásticas. Ahora estoy por terminar un Doctorado en Ciencia, Cultura y Tecnología” (Pilar Vidal, 59 años).

La mitad de las mujeres entrevistadas cuentan con un nivel educativo alto: doctorado o maestría y la otra mitad de licenciatura. La mitad del grupo entrevistado no interrumpió su formación y la otra mitad que sí lo ha hecho, ha sido por varios motivos: la muerte del padre, el cambio de residencia a otra ciudad, el inicio de una vida conyugal y/o reproductiva, la preparación previa a recibir una beca al extranjero o incorporarse a una institución educativa musical en el país, la falta de recursos económicos, el inicio en la actividad laboral y la realización de estudios simultáneos de música y de otra especialidad.

“Desde los seis años tomé clases de piano, pero cuando murió mi papá, como que nos agüitamos mucho y dejé de tomar clases de piano durante dos años, pero luego era mucho el anhelo que tenía de estar en la música y empecé a tomar clases de guitarra” (Gina Enríquez, 52 años).

“No terminé la carrera, me quedé en quinto año, porque me casé y tuve a mi hija y ya no pude seguir” (María Cristina Martínez, 41 años).

En el grupo entrevistado, los tratos diferentes y las discriminaciones que por ser mujeres algunas han experimentado en su formación musical a nivel licenciatura. “Es importante no olvidar que la discriminación emerge como consecuencia de prejuicios individuales y de presiones organizacionales” (Heller, 1996: 22). Entre las entrevistadas que mencionaron haber experimentado tratos diferentes fueron: Gabriela Orta, Odet Martínez, Alejandra Rosas e Isabella Zezati, cuyas especializaciones musicales son en percusión, trompeta y dirección de orquesta, respectivamente.

Especialidades en las que las mujeres dedicadas a la música viven las mayores exclusiones por ser instrumentos clasificados como “masculinos”.

“En metales los maestros me daban sólo una hora para revisar mis avances, en cambio a mis compañeros les daban dos horas. Salían con cosas como: ‘No tengo tiempo’, ‘Tengo otras clases, sólo puedo darte una hora’ (Odet Martínez, 31 años).

La mayoría de las entrevistas en las que se registraron discriminaciones o malos tratos o tratos diferentes por ser mujeres, durante la etapa de formación musical, son las de mujeres dedicadas a instrumentos de metal y percusiones:

“Donde sí sentí diferencias fue en las clases de percusiones porque sentía que no me daban mucho el beneficio de la duda, o el maestro se ponía a platicar de otras cosas en vez de revisarme la lección, de hecho en el examen de admisión el maestro me preguntaba: ‘¿quieres estudiar percusiones mientras te casas?’ ” (Gabriela Orta, 36 años).

Dos de las entrevistadas que registraron haber experimentado un trato diferente al de sus compañeros, mencionaron que éstos habían sido tanto por parte de sus maestros como de sus compañeros y también de profesores extranjeros:

En algunos otros casos, además de haber vivido discriminaciones, algunas mencionaron haber visto malos tratos hacia otras estudiantes mujeres, por parte de sus maestros.

“Historias de trompetistas mujeres, la mía es muy amable. He conocido a chicas que tienen historias tremendamente dramáticas. A ellas les tocó sufrir violencia y comentarios despectivos de parte de su maestro. Les decían que eran inútiles que se fueran de ahí. De hecho a una de ellas la lastimaron ‘accidentalmente’ de los labios. Pasó su maestro y le empujó el instrumento. Y sin embargo ahí están” (Odet Martínez, 31 años).

Las discriminaciones o diferencias de tratos por ser mujeres en el nivel posgrado sólo fueron mencionadas por una de las mujeres especializadas en dirección de orquesta:

“Me gustó mucho la pedagogía de mi maestro de Londres y le dije: ‘quiero que me des clases privadas’ y me dijo: ‘De ninguna manera’, ‘¿Estás muy saturado o no sirvo?’, ‘No mira, ¿sabes qué? sí sirves pero no voy a perder mi tiempo’.

Le digo: '¿Por qué?' 'Porque no vas a llegar a ningún lado' '¿Y por qué no voy a llegar a ningún lado?' 'Porque eres mujer' (Gina Enríquez, 52 años).

Con relación a los momentos en los que algunas de las entrevistadas solicitaron becas para estudiar en el extranjero, sólo Silvia Navarrete mencionó haber recibido un trato diferente por ser mujer, ya que ella quería ir a realizar estudios de perfeccionamiento de piano en París, en el año de 1982, cuando contaba con veintisiete años, tenía un hijo, ya había terminado estudios en Viena y su carrera como concertista estaba en ascenso, sin embargo, le fue negado el apoyo del Fondo Nacional Para Actividades Sociales (FONAPAS), por estar embarazada.

"Cuando me fui a París, yo estaba embarazada de mi segundo hijo y pedí una beca a lo que entonces se llamaba FONAPAS, -que después fue el FONCA- y me la negaron por estar embarazada. Me dijeron: 'No se la damos porque usted está embarazada, no va usted a estudiar va usted a parir', entonces no se puede'. Ahí sí yo nunca me expliqué por qué" (Silvia Navarrete, 52 años).

Por otra parte, las entrevistadas mencionaron notar cambios importantes para las mujeres que se desempeñan en el ámbito musical en la actualidad porque a la música ya se le considera una profesión y hay cada vez mayor cantidad de mujeres en este campo, además, ya se "permite" que se especialicen en actividades que antes estaban vetadas para ellas.

Al remitirse al alumnado, las seis entrevistadas más jóvenes mencionaron que actualmente en México se da una gran cantidad de deserciones escolares en la población de estudiantes que cursa carreras musicales, ya que la mayoría estudia y trabaja al mismo tiempo, lo cual impide que muchos se titulen. Asimismo, notaron que en el presente hay una desproporción entre la gran cantidad de alumnos que egresan de las carreras de música y las pocas orquestas o bandas que existen en el país y que, eventualmente, podrían ofrecer plazas de trabajo.

En cuanto a los momentos decisivos¹², los cuales son transiciones que provocan cambios totales de posición, situación y condición en la vida de las personas, en el caso de las mujeres entrevistadas, al ser la música la actividad más importante en sus vidas, algunos los ubicaron en esta trayectoria escolar.

Al comparar los momentos decisivos (véase Anexo 2i), las dieciséis entrevistadas los ubicaron desde la edad de seis a ochenta años, siendo las edades de mayor recurrencia los veinte y los treinta y cinco años que corresponden con los años de formación musical.

Con respecto a lo anterior, es interesante conocer que las razones por las cuales el grupo de mujeres entrevistadas ubicó la mayoría de sus momentos decisivos en estas edades fue porque conocieron a los maestros/os que más les ayudaron a perfeccionarse en sus especialidades así como a compartir con ellas sus visiones de la vida en general.

¹² Los momentos decisivos son transiciones que provocan cambios totales de posición, situación y condición en la vida de las personas.

Conclusiones

La educación “formal” de las entrevistadas para la investigación (Ulloa, 2007) a la que se ha hecho referencia en esta ponencia fue variada, sin embargo, la mayoría formó parte de instituciones educativas que fomentaron las mismas oportunidades y tratos entre niñas y niños.

En el análisis se hizo evidente que las mujeres pertenecientes a las cohortes de los años sesenta a setenta fueron quienes mencionaron no haber contado con una buena formación musical a nivel básico y medio o que, por ser niñas, fueron excluidas de las bandas escolares o conjuntos musicales que tocaban en los actos cívicos. Lo que coincide con el cronograma sobre la materia de música en la educación mexicana donde se demuestra que las mayores inconsistencias en la enseñanza musical fueron en esas décadas.

Con referencia al tema de becas y apoyos económicos, las mujeres que salieron al extranjero a realizar estudios de perfeccionamiento en sus especialidades (véase Anexo 2c y 2h), pertenecen a las cohortes de los años veinte a cincuenta y contaban con una beca a los veinticuatro años para estudiar en el extranjero desde el nivel licenciatura a posgrado. En contraste las mujeres más jóvenes del grupo entrevistado -pertenecientes a las cohortes de nacimiento de los años sesenta a setenta- no han obtenido esas oportunidades.

A propósito de las trayectorias escolares, la mayoría ubicó sus momentos decisivos en esta trayectoria, relacionándolos con las épocas en las que salieron al extranjero para estudiar y/o conocieron a las/os maestras/os que las formaron en sus especialidades y que, además, compartieron con ellas puntos de vista en torno a la vida, en general.

Otra de las características que se hizo aún más evidente en el análisis de esta trayectoria escolar, se dio por medio de la elaboración de los diagramas ya que, gráficamente, puede apreciarse que la música es una formación que requiere muchas horas de estudio y dedicación, por lo que se hace indispensable el abandono de la educación “formal” al cumplir la mayoría de edad; lo anterior se confirmó al haber realizado algunas preguntas sobre el uso del tiempo, por medio de las cuales se constató que es en el estudio y la práctica donde estas mujeres ocupan la mayor parte de las horas del día, aún aquellas que cuentan con más de cincuenta años y que ya han logrado una técnica que las ha llevado al reconocimiento nacional e internacional.

Bibliografía

Blanco, Mercedes y Edith Pacheco (2003), “Trabajo y familia desde el enfoque del

curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas”, en *Papeles de Población*, No. 38, octubre-diciembre, CIEAP/ Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 159-193.

----- (1998), “Tres ejes de análisis en la incorporación de la perspectiva de género

en los estudios sociodemográficos sobre el trabajo urbano en México”, en *Papeles de Población*, Año 4, Núm. 15 (enero - marzo), México, Centro de

Investigación y Estudios Avanzados de la Población (CIEAP) / Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Editorial de *La Jornada* (2007), "Cultura: un sector despreciado", en *La Jornada*,

Lunes 8 de enero, pp. 2.

Elder, G.H. Jr. and Ángela M. O'Rand (1995a), "Adult Lives in a Changing Society",

In Cook, Karen S., Gary Alan Fine and James S. House, *Sociological Perspectives on Social Psychology*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, pp. 452-475.

-----, Phyllis Moen and Kurt Lüscher (eds.) (1995b), *Examining lives in context. Perspectives on the Ecology of Human Development*, American Psychological Association, Washington DC. pp 101-139.

Estrada, Julio (Ed.) (1984), *La música de México. Periodo nacionalista (1910- 1958)*, Vol. 4, México, Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE)/ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

----- (1984a) *La música de México. Periodo contemporáneo (1958-1980)*, Vol. 5, México, Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE)/ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Fernández, Aldara (2003) "La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente", en *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Escuela Nacional de Música, Vol.1, No.4, Enero, pp 87-100.

Galindo, Sergio (1976), "Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura" en *Educación 1970-1976*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).

García Canclini, Néstor y Ernesto Piedras (2006), *Las industrias culturales y el desarrollo de México*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) / Siglo XXI.

García Canclini, Néstor (2005), "¿Discutir la ley sin cambiar la política cultural?" en *La Jornada*, Viernes 18 de noviembre. En: <http://www.jornada.unam.mx/>

----- (ed.) (1987), *Políticas culturales en América Latina*, Grijalbo, México.

Gentile, Marisol (2004) "Silencios femeninos", 27 de mayo de 2006, en: www.rosariarte.com.ar/contenidos/index.

Green, Lucy (1997), *Music, gender, education*, Londres, Cambridge University.

Gutiérrez, Mar (2002), "Luces y sombras de la música en vivo", en Murphy, Tony (comp.) *Sector cultural no industrial y creación femenina. Artes plásticas, artes escénicas, música*, España, Instituto Canario de la Mujer, pp. 81-100.

Heller, Lidia (1996), *Por qué llegan las que llegan*, Buenos Aires, Feminaria.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *II Censo de Población y Vivienda* (2005), En: <http://www.inegi.gob.mx>

- International Association for the Study of Popular Music (IASPM)** (2005), "Género, musicología y música popular", 4 de mayo, en: <http://www.iaspmespana.net/laura.htm>
- Jiménez**, Arturo (2005 a) "Mesa redonda en la Cámara para analizar la iniciativa de ley de cultura", en *La Jornada*, Jueves 13 de Octubre. En: <http://www.jornada.unam.mx>.
- (2005 b) "La iniciativa de Fox miniaturiza la cultura en el país: Lourdes Arizpe", en *La Jornada*, Miércoles 9 de noviembre, en: <http://www.jornada.unam.mx>.
- Lamas**, Marta (1998), *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, México, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) / Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Martínez**, Eduardo y Juan Puig (1977), *La política cultural de México*, México, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Mateos** Vega, Mónica (2006) "Ejemplar batalla en las calles por la cultura y la educación", en *La Jornada*, 21 de diciembre de 2006. En: <http://www.jornada.unam.mx/2006/12/20/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>
- Meneses** Morales, Ernesto (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE) / Universidad Iberoamericana (UIA).
- Monsiváis**, Carlos (2000), "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia General de México*, México, El Colegio de México.
- Moreno** Rivas, Yolanda (1994), *La composición en México en el siglo XX*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNA), México.
- Muriel**, Josefina (1982), *Cultura femenina novohispana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Murphy**, Tony R. (comp.) (2002), *Sector cultural no industrial y creación femenina. Artes plásticas, artes escénicas, música*, España, Instituto Canario de la Mujer.
- Observatorio Ciudadano de la Educación**, En: <http://www.observatorio.org>
- Oseguera** Olvera, Laura (coord.), (1995), *La problemática de la mujer en el arte y el arte popular*, (Situación de la mujer en México. Aspectos educativos y culturales, Núm. 12), Comité Nacional Coordinador para la IV Conferencia Mundial Sobre la Mujer. Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz / Consejo Nacional de Población (CONAPO), México.
- Paul**, Carlos (2005), "El CNCA busca una ley para subordinar a institutos culturales, asegura experto", en *La Jornada*, Lunes 8 de agosto. En: <http://www.jornada.unam.mx>.
- Pulido**, Esperanza (1958), *La mujer mexicana en la música*, México, Ediciones de la Revista Bellas Artes.

Ramos López, Pilar (2003), *Feminismo y música. Introducción crítica*, España, Narcea.

Ulloa Pizarro, Citlalin (2007) *Mujeres mexicanas en la música de concierto actual*.

Un estudio de sus cursos de vida, Tesis para obtener el título de Maestra en Estudios de Género, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, El Colegio de México, México.

Vargas, Ángel (2006), “Antes de elaborar una ley de cultura, se necesita revisar las políticas en el sector”, en *La Jornada*, Viernes 10 de marzo. En: <http://www.jornada.unam.mx>.

Vértiz de la Fuente, Columba (2006), “Cultura del DF: bienvenida la crítica”, en *Revista Proceso*, Núm. 1573, 24 de diciembre, pp. 77-79.

Páginas electrónicas:

Comunicación e Información de la Mujer, A.C., *Cimac Noticias*, en: www.cimacnoticias.org

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, en: www.conaculta.gob.mx

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en: <http://www.inegi.gob.mx>

Periódico *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: <http://www.unesco.org>

Rosariarte, en: <http://www.rosariarte.com.ar>