



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDUCACIÓN MUSICAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.  
LA CANCIÓN EN EL IMAGINARIO ADOLESCENTE

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
ELSA CRISTINA NAVARRETE OCHOA

TUTORA PRINCIPAL  
DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (IISUE-UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA (ENES MORELIA-UNAM)  
DRA. MARÍA DE LOURDES PALACIOS GONZÁLEZ (FFYL-SUAYED-UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. ENERO DE 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con mi más  
profundo amor,  
a mi madre,  
quien partiera  
en el momento  
de iniciar  
este recorrido.  
Por lo mucho  
que te he extrañado.

A mi muy amada  
Claudia,  
mi hermanita,  
a quien debo  
las más valiosas  
lecciones de amor.  
A un año  
de tu partida.

## Agradecimientos

Aprovecho este espacio para expresar mi agradecimiento a los chicos y chicas que con curiosidad y entusiasmo me aceptaron en su comunidad ofreciéndome la valiosa oportunidad de hacer este acercamiento para conocer, y sobre todo comprender, esta dimensión de su vida personal. Agradezco que me hayan dado de su tiempo de estudio un espacio en el que pudimos conversar acerca de esto que se ama de forma tan peculiar que es la música y lo concerniente a las vivencias que provoca en el espacio de la experiencia musical, que por su carácter íntimo es especialmente significativo.

Agradezco enormemente al Mtro. Juan que desde el primer momento en que me acerqué buscando un espacio para mi trabajo de campo, y hasta el presente, me ha facilitado todo cuanto se ha realizado. Agradezco la confianza con que me abrió las puertas de su salón de clase y todas las veces en que se sentó conmigo para dejarme conocer su trabajo, sus experiencias, sus aprendizajes como joven profesionalista de la educación musical y a sus estudiantes.

Igualmente agradezco al personal directivo del CIP las facilidades para la realización de mi estudio y el tiempo que dedicaron para hacerme un espacio en sus ocupadas agendas y sentarse conmigo para conversar en las entrevistas.

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. Ma. Esther Aguirre Lora por su paciencia a mis preguntas a veces obvias o llenas de escepticismo y angustia. Agradezco la puntualidad y agudeza de sus orientaciones y en especial la calidez y optimismo con que me acompañó a lo largo de este importante trayecto tan relevante para mi vida profesional y personal. Igualmente extendiendo mi gratitud a la Dra. Lourdes Palacios Gonzáles que, como colega y parte de mi comité, contribuyó en la construcción que hago de mi ser profesional, lo que paralelamente también fue un punto de apoyo para enfrentar mis ansiedades en este espacio formativo en el que se profundiza de manera inusual con esa persona que se es y que, entre los ritmos acelerados de la vida contemporánea, pocas veces se ve. Agradezco a la Dra. Martha Leñero Llaca su alto grado de profesionalismo y compromiso con el que me apoyó y exigió con una sonrisa paciente, abierta y decidida a tomarse un tiempo para leerme, sentarse conmigo, corregir y reflexionar todas las veces que fue necesario. Así también mi gratitud a la Dra. Martha Corenstein Zaslav, por sus palabras de aliento, su confianza y la precisión de sus observaciones. Mi reconocimiento por su actitud y el ejemplo que me deja por la búsqueda constante y sin titubeo por el conocimiento; y, por último, a la Mtra. Marcela Gómez Sollano que sin conocer mi trabajo y en medio de la turbulencia aceptó acompañarme en el momento de la culminación de mi recorrido como doctorante.

Toda mi gratitud para Universidad Nacional Autónoma de México por la vigilancia permanente en la calidad de sus programas de estudio y a la Coordinación del Posgrado en Pedagogía por su valioso apoyo y la gestión de las actividades necesarias para asegurar el máximo aprovechamiento y rendimiento de sus

estudiantes y particularmente por haberme dado la oportunidad de contarme entre sus egresadas. Aprovecho para agradecer las aportaciones de mis compañeras y compañeros con quienes coincidí y, en especial, a quienes desinteresadamente me apoyaron en las necesidades formales que enfrenté como estudiante foránea.

Mi más amplio agradecimiento a la Universidad Autónoma de Querétaro por el trascendente impacto que he recibido de su apoyo y sin el cual no hubiera sido posible la realización de mis estudios.

Cierro esta parte agradeciendo con todo mi corazón a mi amado Rodri, esposo, cómplice, compañero y amigo quien en ningún momento me soltó de la mano a pesar de las tensiones y conflictos que se asomaron además de las dificultades personales por las que atravesé en este tiempo.

Finalmente cierro con unas pocas, pero muy amorosas palabras, para Irma Citlali, mi hermana, y, mi hermano Sergio, compañeros de toda la vida.

# Índice

<b>PALABRAS INICIALES .....</b>	<b>8</b>
ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
LAS PRIMERAS REFLEXIONES.....	9
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS .....	14
<b>1 PRIMERA PARTE .....</b>	<b>22</b>
<b>LA CANCIÓN COMO CONTENIDO DE APRENDIZAJE Y OBJETO CULTURAL.....</b>	<b>22</b>
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO CONTEXTO, ENTRE LO OFICIAL Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	22
1.1.1 <i>Antecedentes históricos</i> .....	22
1.1.2 <i>La Reforma integral para la educación básica (RIEB) 2004-2011 y el nuevo modelo educativo 2012-2017</i> .....	23
1.1.3 <i>Agenda 2030, se incluye la perspectiva de género en los programas de estudio</i> .....	30
1.1.4 <i>La UNESCO y el programa para la Alfabetización Mediática e Informativa</i> .....	31
1.1.5 <i>La educación en las artes y el contexto mediático</i> .....	32
1.2 PREGUNTAS, OBJETIVOS Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN .....	37
1.2.2 <i>Objetivos</i> .....	38
1.2.3 <i>Supuestos</i> .....	39
1.3 EL GÉNERO EN LAS CANCIONES Y EL QUEHACER DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	40
1.3.1 <i>Criterios para la búsqueda</i> .....	40
1.3.2 <i>Acervos de consulta</i> .....	41
1.3.3 <i>Resultados de la revisión</i> .....	42
1.3.3.1 Reflexiones acerca del contenido de las canciones en relación con los constructos de género .....	45
1.3.3.1.1 Canciones infantiles .....	47
1.3.3.1.2 El Bolero y otras manifestaciones musicales .....	49
1.3.3.1.3 Reggaetón .....	50
1.3.3.1.4 De lo popular a lo masivo .....	52
1.3.3.1.5 Rock, pop, videoclip y mercado .....	55
1.3.3.1.6 En el otro extremo del consumo: la /el sujeto consumidor .....	60
1.3.3.2 El género en el quehacer de la educación musical .....	67
1.3.3.2.1. El género como organizador de las prácticas musicales .....	68
1.3.3.2.2 El género en la enseñanza de la música: teoría e historia .....	72
1.4 CANCIÓN, PODER Y RESISTENCIA.....	76
1.4.1 <i>CanCIÓN y adolescencia</i> .....	76
1.4.1.1 Naturaleza de la música-naturaleza humana .....	79
1.4.1.2 La canción en la vida adolescente .....	85
1.4.2 <i>Los estereotipos de género en la canción como discurso y técnica del poder</i> .....	92
1.4.2.1 Canción y poder .....	92
1.4.2.2 La otra voz en las relaciones de poder: la resistencia.....	101
1.4.3 <i>CanCIÓN, escuela e industria cultural</i> .....	104
1.4.3.1 De la legitimación de los saberes. La escuela .....	104
1.4.3.2 Los saberes periféricos. Implicaciones del comercio transnacional .....	107
1.5 LA CANCIÓN COMO SISTEMA SIMBÓLICO EN LA EXPERIENCIA ADOLESCENTE.....	112
1.5.1 <i>El acercamiento etnográfico</i> .....	113
1.5.2 <i>Distintos enfoques interpretativos</i> .....	115
1.5.3 <i>Observación participante y reflexividad</i> .....	118
<b>SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>121</b>
<b>SE APRENDE A SER JOVEN JUNTO A LA MÚSICA QUE SE AMA.....</b>	<b>121</b>
2.1 LA EXPERIENCIA MUSICAL ADOLESCENTE EN LA ERA DIGITAL.....	121

2.1.1. <i>El lugar de indagación</i> .....	121
2.1.1.1 Las instalaciones.....	121
2.1.1.2 Un colegio multicultural.....	130
2.1.1.3 El lugar de la clase de música en la trama institucional .....	135
2.1.1.4 Los grupos de estudiantes .....	138
2.1.1.5 La canción como eje de las actividades de aprendizaje.....	143
2.1.2 <i>Oír música en la era digital</i> .....	150
2.1.2.1 Las tiendas en línea .....	150
2.1.2.2 Las listas de reproducción .....	157
2.1.2.3 “La música está en la mayoría de mi vida”. Cotidianidad adolescente .....	160
2.1.3 <i>Composición del paisaje musical</i> .....	164
2.1.3.1 Distribución de cantantes mujeres y hombres .....	164
2.1.3.2 Cantantes y estilos musicales.....	168
2.2. PERCIBIR, COMPRENDER, JUZGAR Y MANIPULAR EL MUNDO A PARTIR DE LA CANCIÓN .....	170
2.2.1 <i>Masculinidad y feminidad narrada y actuada en las canciones</i> .....	170
2.2.1.1 Canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos .....	174
2.2.1.2 Canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos .....	176
2.2.1.3 Canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas .....	178
2.2.1.4 Canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas .....	181
2.2.1.5 Hacer colaboraciones (featuring).....	186
2.2.3 <i>Aproximaciones a la experiencia musical adolescente</i> .....	188
2.2.3.1 Las canciones bonitas.....	192
2.2.3.2 La letra y el ritmo en la memoria colectiva .....	195
2.2.4 <i>Las canciones en el gusto adolescente</i> .....	202
2.2.4.1 Los príncipes en el pop.....	204
2.2.4.2 Mujeres que cantan .....	214
2.2.4.3 El Reggaetón, ¿sí o no? .....	218
2.2.4.4 ¿Y el rock? .....	223
2.2.4.5 ¿Canciones bonitas? No, rap.....	227
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>230</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>244</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>255</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>257</b>
ANEXO 1 .....	257
ANEXO 3 .....	270
ANEXO 4 .....	272

## Resumen

Este trabajo se propuso como objetivo poner a la canción del gusto adolescente como objeto de estudio dadas sus implicaciones en contextos de educación básica secundaria. Responde a la necesidad de reflexionar sobre lo que se enseña en las escuelas en el área de educación artística, particularmente musical, en que la canción ocupa un lugar clave entre los contenidos de aprendizaje sino es que en ocasiones el eje sobre el cual se diseña el plan del trabajo formativo. La canción se estudia como objeto cultural por sus amplias capacidades discursivas y la forma en que impacta en los procesos de socialización del género, es decir, de modelos de feminidad y masculinidad. La complejidad de este objeto requirió un diseño de enfoque etnográfico que facilitara la articulación de diferentes niveles de reconstrucción y enfoques interpretativos, lo que permitió el empleo de diferentes herramientas en la construcción de los datos. Se encontró que, si bien el gusto musical entraña grados de subjetividad, los estilos musicales permiten la localización de una estructura desde la que se identificó una distribución de mensajes con un orden geopolítico, al cual la audiencia adolescente accede, identifica y reflexiona acerca de su lugar en el mundo. A partir de este escenario se hace un análisis acerca de las reacciones, reflexiones e interpretaciones de mujeres y hombres estudiantes de secundaria en tres grados, desde las cuales se concluye que la parcialidad con la que se abordan estudios relacionados con la música en las escuelas de educación básica contribuye en la construcción del silencio sistémico ante la inequidad vehiculada por los medios de la comunicación masiva y sus productos culturales. Se estima que este estudio contribuye a problematizar la función social de la educación musical ante procesos de socialización del género para contribuir en la construcción de formas de relación de vínculos recíprocos en la vida colectiva.

**Palabras clave:** educación básica, educación musical, estudios de género, canción de consumo, adolescencia.

## **PALABRAS INICIALES**

### **Origen de la Investigación**

La reflexión sobre las realidades personales como parte de la actividad del investigador, tal y como lo propone Woods (1998) permiten entender la identidad del etnógrafo como un investigador dentro del campo de la educación. Las experiencias en mi historia de vida tanto personales como profesionales en el campo de la educación musical tuvieron lugar en una ciudad, que, por su contexto, me permitió ver y vivir el inicio de su profesionalización como estudiante para posteriormente como docente observar su desenvolvimiento en la ciudad queretana. La definición de mi gusto e interés por la música se fue dando desde el seno familiar como hija de padre y madre con formación musical en escuelas de música profesionales de carácter privado. Seguramente fue mi madre quien mayor influencia causó en mis concepciones estéticas y mi gusto musical. Ella como hija de familia fue encaminada al cultivo de alguna arte como se esperaba de las jovencitas de su tiempo por lo que realizó estudios pianísticos en la academia del músico mexicano Carlos del Castillo. El piano fue entonces parte central en nuestra casa en el que mis padres y, particularmente mi madre, pasaron ratos tocando y cantando y otras veces complaciéndonos en la elección de la música que queríamos escuchar. La música que se oía en casa fue procedía regularmente del academicismo europeo. A través de estas experiencias asomó mi interés por la música. Más adelante durante mis años de adolescencia y juventud me inicié como estudiante en la ejecución pianística y la educación musical. Posteriormente mis primeras experiencias en el campo laboral me hicieron notar los enormes retos y contradicciones que se viven en la práctica; entre ellas: la joven profesionalización del campo en esta ciudad y los diferentes enfoques, perspectivas y expectativas acerca de la clase de música en la escuela desde donde fueron emergiendo preguntas que me ayudaron a orientar mis esfuerzos en el campo educativo.

El interés de este trabajo está orientado hacia la reflexión sobre los objetivos de la educación musical y su función social en educación básica, un interés motivado por las disonancias entre las cuales la clase de música toma forma en las escuelas y que son parte de la complejidad de este campo. Considero también necesario proponer para este análisis abordar la canción como objeto cultural y en particular la canción de consumo dada su relevancia en la vida social lo que además paulatinamente la ha ido llevando al centro de la práctica educativa. La perspectiva de género completa mis intereses al abordar este proyecto dado que la canción al convertirse en herramienta clave de engranaje de los contenidos en los programas para la enseñanza de la música y/o de ciertas actividades escolares requiere de toda nuestra atención. La larga lucha por la equidad de género permite que el contexto contemporáneo se encuentre en un momento álgido para los debates: los índices de violencia de género, la designación de atributos femeninos y masculinos, la normalización de las desigualdades; son hechos ante los que la canción como instrumento de poder no queda al margen, sino que antes bien es un instrumento poderoso en la imposición ideológica.

### **Las Primeras Reflexiones**

La clase de música en la escuela representa un espacio de intercambio de supuestos estéticos, algunas veces distantes, otras veces sólo distintos. Desde el lugar docente se piensa en las funcionalidades didácticas que puedan aportar las diferentes formas de expresión musical, o estilos musicales, al proceso formativo por el que atravesará el grupo de estudiantes. El alumnado en cambio espera tener un rato agradable en el que se le permita tener experiencias interesantes y divertidas que integren su gusto musical. Estas diferencias en las expectativas docentes y estudiantiles son comunes en educación básica sea pública o privada. Un enfoque educativo flexible capaz de sensibilizarse a las cualidades de su tiempo y de su espacio bien podría integrar esta diversidad de intereses y formular un plan de trabajo pertinente.

Las circunstancias en que se hace educación musical escolarizada en nuestro país hacen difícil que personal especializado pueda integrarse a las escuelas de educación pública y el impacto que esto produce representa un alargamiento en la suma de las desigualdades sociales. Al incorporarme como profesionista egresada de una licenciatura en educación musical, las propias circunstancias me llevaron a buscar insertarme en el sector privado. No es frecuente encontrar una contratación de tiempo completo en una misma escuela o nivel educativo, lo que me llevó en aquellos años de mis inicios a dividir mi tiempo de trabajo en dos instituciones, una en el sector privado, en los niveles de primaria y preescolar y otra en el sector público en preescolar. Tuve pronto la posibilidad de ubicarme en una sola institución en donde estuve a cargo de los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, aunque esto implicó que me alejara del sector público al que no me volví a incorporar. Pasaron varios años en que me desarrollé en diferentes escuelas privadas en educación básica que terminaron al incorporarme definitivamente a la educación superior en instituciones públicas y en las que me encuentro actualmente laborando en educación universitaria y normalista. Mi paso por diferentes escuelas, privadas, me permitió notar que cada una se rige con principios pedagógicos completamente diferentes entre ellas y los de las escuelas públicas.

Durante esos años, y aún actualmente, una pregunta acerca de los fines de la educación musical en educación básica se me presentó persistentemente, pues con respecto a los resultados de la clase de música, es decir de lo que se esperaba de mi intervención, pude observar dicotomías y contradicciones entre las expectativas institucionales, las del alumnado, las de los padres de familia y las mías. Por otro lado, me parecía notorio el alejamiento entre el discurso de la visión oficial en los programas de educación artística para la educación básica en México diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP); la realidad infraestructural y de formación del profesorado especializado en las áreas artísticas; y la práctica educativa aún en las escuelas con mayores recursos, como es el caso de las escuelas privadas. Esta y otras preguntas adyacentes de alguna manera me han

llevado a notar que las condiciones sobre las cuales es posible tener educación musical en el sistema escolar, se desarrollan bajo un marco flexible que aun dentro de un contexto determinado normativamente, como es el caso de la educación básica general, las posibilidades de orientar la práctica se abren hasta convertir estos espacios en oportunidades únicas para dialogar con las normas, los condicionamientos institucionales, y las perspectivas tanto del profesorado como del alumnado. La poca relevancia que da la visión oficial a la educación en las artes, —que, por cierto, ha sido nociva en otros aspectos—, paradójicamente ha influido de manera positiva, pues la ha dejado fuera de las mediciones reglamentadas como los exámenes estandarizados que se llevan a cabo sobre el uso de la lengua o las matemáticas. Así pues, vista con optimismo, esta circunstancia ha permitido que los espacios escolares para la educación en las artes puedan recrearse y abrirse más allá de la enseñanza de lo técnico de sus rudimentos a discusiones y reflexiones sobre temas “fuera del currículum”, para, de este modo, poder tocar otras dimensiones de la vida cultural. Tales circunstancias se ven a primera vista convenientes, sin embargo, no hay que olvidar que entrañan márgenes de desigualdad. La distancia entre los sectores público y privado propone para la educación en las artes en el contexto de la escuela pública una realidad todavía más intrincada por los efectos de una política educativa y cultural, que no entiende a la educación estética como parte del desarrollo nacional.

Los cuestionamientos que propongo, como se habrá advertido, repercuten sobre los contenidos, en tanto saberes formativos, pues aún hoy se tiende a darles un enfoque de tradición conservadora y eurocéntrica que ha modelado históricamente las escuelas de formación musical profesional. Considerada como modelo universal de alto valor estético, la *música culta* marca una línea divisoria difícilmente franqueable con la música de consumo masivo. Las formas y estilos de composición europea siguen siendo estudiadas preferencialmente y consideradas como superiores a cualquier otra forma de expresión musical. Contrariamente el desarrollo de la pedagogía musical, particularmente los trabajos de Carl Orff (1895-1982) en Alemania, Zoltán Kodály (1882-1967) en Hungría o César Tort (1928-2015) en

México, centraron la enseñanza inicial de la música a partir de los ritmos y melodías provenientes de las culturas originarias comúnmente denominadas folclor. Esta mirada más flexible y congruente con el desarrollo de la musicalidad nativa a partir de su raíz, ayudó a movilizar prácticas educativas más abiertas y a incluir en sus repertorios música de diferentes orígenes lo que ha ido cambiando el tratamiento y la forma de pensar acerca de la música en la escuela. Con respecto de la música de consumo masivo, se han manifestado algunas propuestas más recientes que argumentan sobre el valor de incluir la música del gusto del estudiantado por ser parte de la vida cotidiana y por tanto próxima a su realidad<sup>1</sup>. Otras veces son las voces de estudiantes en las aulas las que la piden motivadas por los gustos personales mayormente mediados por la influencia de la distribución mediática de la música. Pese a que puede considerarse un atino pedagógico para la definición de los repertorios escolares, tal determinación no deja de estar sujeta a ciertos cuestionamientos como se verá más adelante.

Lo anterior es una reflexión acerca de lo que sucede al interior de la clase de música, sin embargo, las actividades musicales escolares no se quedan limitadas a este espacio, sino que se extienden sobre la vida en la escuela. Con diferentes intenciones la música es utilizada en diversos momentos del día y del ciclo escolar. La magnitud de involucramiento que implica la realización de eventos y festividades en donde tienen lugar los festivales conmemorativos y los concursos de talentos, en ocasiones más parecen la insinuación de tener mayor relevancia que lo que sucede en el aula de música. El grupo docente hace verdaderos esfuerzos creativos para llevar a sus estudiantes a participar en atractivos escenarios en donde se manifiesta una amplia diversidad en la caracterización de personajes y con ello la inclusión de la música de todos los estilos y épocas. Así, la música forma parte relevante de la vida en la escuela mientras que se entretienen a través de ella espacios socializantes que promueven significados con los que se modelan las formas de relación y el ordenamiento social.

---

<sup>1</sup> Véase por ejemplo el trabajo de la española Susana Flores Rodrigo titulado *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*, premio INJUVE 2008.

Los festivales conmemorativos, como los del día de las madres, son más comunes en los años de educación preescolar. La caracterización de niñas y niños en esta etapa atraviesa por una amplia variedad de personajes en que los estereotipos de género se apropian de sus cuerpos entre aplausos de beneplácito compartido por la comunidad escolar mientras que simultáneamente dan legitimidad y refuerzan las condiciones de subalternidad de las mujeres, mediante el enaltecimiento de la maternidad como destino y plenitud existencial femenina. Los concursos de talentos tienen la peculiaridad de ser extensivos a los diferentes niveles: preescolar, primaria o secundaria y hasta preparatoria si la hay. Por todo esto sostengo que es necesario entender la música “como práctica social y cultural que forma parte de un entramado cultural más complejo” (Palacios, 2018, p. 48), ya que permite reflexionar acerca de la actividad musical manifestada de diversas maneras: como acción individual y subjetiva, pero también parte en el encuentro humano y vía generadora de relaciones. Las festividades o eventos que se realizan en los contextos escolares son espacios de socialización trascendentes. La escuela no ha dejado de ser considerada por las sociedades como una institución que posee en su personalidad una autoridad legítima y todo cuanto ella consienta en dar vida en su interior funciona como brújula en los esquemas de percepción de su comunidad. Hay que reconocer una demanda social reflejada en el interés que en los últimos años ha querido recuperar el conocimiento artístico como parte integral del desarrollo humano, pero, no hay que olvidar que como espacio de socialización las actividades y prácticas musicales se impregnan ideológicamente y transforman o reafirman las formas de relación y organización social. La música escuchada en la escuela, sus usos y reflexiones acerca o a partir de ella impactan en la manera de entenderla, de manera que, en este trabajo, me propongo recuperar a la canción como eje de la experiencia musical y como espacio pedagógico y a partir de ahí analizar la conformación de ideas sobre feminidad y masculinidad y su relación con la música.

El lugar de indagación quedó enmarcado por la naturaleza organizadora de la profesión y mis experiencias directas en el campo laboral, por lo que se definió en

un colegio privado que me abrió las puertas con entusiasmo por mi ingreso para la realización del trabajo de campo. Se decidió realizar la investigación con estudiantes de secundaria debido a dos razones principalmente: una, debido a que es en este nivel en el que tanto en educación pública como privada las escuelas cuentan reglamentariamente con docentes y horarios exprofeso y la otra debido a la relevancia que toma la música en la vida adolescente y el surgimiento de intereses sobre sexualidad, feminismo, empoderamiento o machismo que van formando parte del vocabulario para reflexionar y construir conceptualizaciones propias.

El tema de estudio se definió con base también en mis experiencias, particularmente a que, y desde mi perspectiva, en mis reflexiones acerca del paisaje sonoro musical, me parece que el uso acrítico de la música en el entorno escolar produce un efecto que contribuye con la ruptura entre los ideales educativos asumidos en el proyecto escolar, la institucionalización de los programas oficiales, el compromiso social docente y lo que finalmente se aprende en la escuela.

### **Organización de la Tesis**

El trabajo está dividido en dos grandes partes. La primera se subdivide en cuatro diferentes secciones en las que se reflexiona acerca de la educación musical y particularmente la canción como objeto de estudio y a la vez objeto cultural. En primer término, hago una revisión del lugar que han ocupado las artes, en particular la música, en los programas de estudio oficiales para la educación básica y el intrincado camino en que se desarrollan en el espacio social: un entrecruce de apreciaciones y perspectivas que imprime el contexto en que histórica y sistemáticamente se les ha arrinconado al ámbito del entretenimiento, mientras que por otro lado en las últimas décadas la práctica de la música se ha configurado como un potente promotor de desarrollo de capacidades y habilidades de orden fisiológico y emocional, lo que paradójicamente pareciera contribuir a que no sean extinguidas de los proyectos educativos sino que antes bien, en algunos casos, se les procure con el propósito de mejorar las capacidades de aprendizaje de grupos estudiantiles.

En el contexto educativo esta situación produce un impacto que resuena en diferentes niveles; y sobre los que se reflexiona en esta primera sección. Uno de ellos se refleja en los programas oficiales y la infraestructura institucional, otro en la formación de recursos humanos y otro más en la puesta en práctica en escuelas de educación básica pública y privada. Se tocan puntos estratégicos que darían a estas áreas fortalecimiento para su consolidación tales como la distribución de docentes especializados en todos los niveles educativos, los horarios lectivos y los programas y objetivos curriculares. Reviso los acuerdos y determinaciones de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) 2004-2011 y la Reforma Educativa 2012-2017 y la manera en que impactan sobre la definición de los programas de educación artística. Resulta de interés para analizar las discontinuidades entre sus propios ejes y la manera en que se cumplen los acuerdos internacionales especialmente en términos de educar hacia la equidad de género como está dispuesto en la Agenda 2030 de la Unesco. Abordo puntos relevantes acerca de la manera en que el avance del desarrollo de los dispositivos electrónicos facilitan recursos para el consumo musical mientras la escuela no alcanza su paso para tomar parte en la alfabetización audiovisual mediática necesaria que abone en el enriquecimiento de herramientas conceptuales para la reflexión sobre las experiencias de consumo, las formas de relación desde este contexto y los vínculos entre las industrias culturales, mediáticas, tecnológicas y comerciales implicadas en estos procesos (Marcellán y Aguirre 2005). Tampoco se avanza para que la educación artística tenga una base sólida fundamental como para que se contribuya a hacer del conocimiento de lo estético una realidad de acceso democrático que permita a la ciudadanía ejercer con autonomía sus derechos culturales. Todo ello me lleva a confirmar la relevancia de analizar el impacto de la música y el papel que desempeña en el campo educativo y desde donde expongo las preguntas que orientan el curso del trabajo, los objetivos que se pretende alcanzar y los supuestos de los que parte la investigación.

En la segunda sección se expone el estado del universo de conocimiento con el que se hace una modesta aportación al campo de la educación musical y los estudios de género en habla hispana. Para ello se realizó una búsqueda que se extendió en dos sentidos, uno para localizar la manera en que se ha incorporado la línea de los estudios de género al campo musical los cuales se considera han llegado en último momento a la educación musical que a su vez toma sus bases de los avances conseguidos por la musicología, y la etnomusicología principalmente; y otro con el que se localizaron los estudios que concretamente han permitido acercarse al conocimiento de los procesos de subjetivación a partir del consumo musical los cuales han ido formulándose desde otras disciplinas desde las que es posible alimentar este proyecto. En esta sección me ocupo por revisar y reflexionar en la identificación de una plataforma para el análisis desde donde es posible identificar a la canción como sistema simbólico con el que se configura la experiencia musical cotidiana. En una subdivisión binaria de este apartado se exploran por un lado diferentes estilos musicales analizados con perspectiva de género, principalmente sus letras, con lo que nos aproximamos a entender la potente capacidad de la canción para deslizarse y penetrar en la conciencia en tanto ya se ha deslizado sutilmente hasta los más íntimos espacios de la vida cotidiana (Foucault, 2007) y por otro lado vemos, desde la perspectiva de la audiencia, la manera en que se da significación a tales contenidos a veces configurada a través de la experiencia musical. En la segunda parte se deja un *cuasi* resumen de los estudios que señalan en las prácticas musicales y educativas la manera en que se contribuye a reproducir las relaciones de desigualdad de género y cómo es que se contribuye con la exclusión de las mujeres de las actividades de mayor prestigio y reconocimiento social en este campo.

En la tercera sección de esta primera parte se presentan las bases teóricas que sostienen este proyecto. En primer lugar, es necesario notar que aquí se considera a la canción como una forma de comunicación particularmente poderosa puesto que sus cualidades constitutivas sincretizan en un solo objeto un lenguaje sonoro que es musical, textual y simultáneamente visual, es decir, la canción como forma de

comunicación multimodal (Way y Mckerrel, 2017). En el capítulo anterior se enmarcó a la canción como configuradora estructural de la experiencia musical capaz de desencadenar espacios de expectación en medio de los procesos de consumo, pero también espacios para la reflexión, la negociación de significados y la acción. Además de lo dicho es importante recuperar que la música en sí misma y debido a su propia naturaleza es capaz de producir efectos en el sentir humano: sobre la vida fisiológica que se refleja en la acción como respuesta al estímulo rítmico; la vida afectiva en la sensibilidad evocada por la melodía; y la vida mental que involucra el conocimiento puesto que “el elemento característico de la armonía es la síntesis, la cual supone la posibilidad del análisis” (Willems, 1989, 2011, p. 126). Esta conexión intrínseca con la naturaleza humana hace prácticamente imposible un efecto nulo sobre la afectividad de sus interlocutores. El espacio de comunicación virtual juega un papel de suma relevancia pues a través de las diferentes plataformas de acceso al consumo musical se estructura el “régimen de los discursos” (Foucault 2007) con que se delinear los atributos de género. Dos puntos sumamente importantes en la vida adolescente que encuentra en la canción una fuente de acceso a conocimientos no accesibles por otros medios y un momento en que la escuela secundaria juega un papel legitimador de los discursos, aquí los contenidos musicales, socialmente aceptables. De tal modo, en la primera parte se expone acerca de la naturaleza de la música y su relación con la naturaleza humana, esto es, la música como objeto y en seguida se habla sobre la vida adolescente y la adolescencia misma como condición definitoria del sujeto de la investigación.

En segundo lugar, se abordan las concepciones sobre género y poder en que se cimienta este trabajo bajo una perspectiva que ante todo reconoce el género como una construcción social asumida entre tensiones de coacción y placer (Buttler 2015) y el poder como omnipresente, autorreproductor y coexistente con la resistencia (Foucault 2007). En este apartado se explica desde la teoría buttlariana que el género de la dualidad hombre-mujer es construido socioculturalmente de forma continua en la experiencia subjetiva mediante actos que portan significaciones colectivas, y bajo el pensamiento foucaultino se entiende que la canción se inserta

para funcionar como instrumento normalizador utilizado por el poder del que se sirve para imponer su agenda. La canción performa la conducta continuamente en un torrente de imágenes, sonidos y textos en los que se actúan personajes hablantes y silentes, dominantes y dominados, a la vez empatados con modelos de feminidad y masculinidad. Se sostiene que el género performado por medio de la reproductibilidad de la canción se incrusta en la conciencia en donde el sujeto reflexiona y refleja (Buttler 2015 p. 33) y da lugar a la posibilidad de emergencia de resistencias que pueden devenir estrategias para la transformación individual y de conjunto (Foucault 2007, p. 121).

Como última reflexión teórica en esta sección, se revisa la producción y distribución de bienes simbólicos y los procesos de consumo. En esta última parte se sitúa a la escuela como legitimadora de saberes, aquí estético-musicales, la industria como distribuidora de estos y a la colectividad como masa receptora, consumidora y productora de reflexiones. Desde la óptica bourdieuana (2010) se identifica a la escuela y los medios de comunicación masiva como legitimadores de saberes. Además, se reconocen las diferencias impuestas entre la escuela pública y la escuela privada como factor contribuyente para la desigualdad ya que cada una provee de educación artística con significativos rasgos de distinción que abarcan desde la contratación del personal especializado a la distribución y cumplimiento de los horarios lectivos y diseño y aplicación de programas educativos. En esta teoría escuela y medios de comunicación cumplen tal función legitimadora entendida como acción pedagógica y definida como un acto de imposición de arbitrarios culturales en tanto que, por otro lado, se recupera la circulación de bienes periféricos en el campo de la producción simbólica para el gran público, el de masa, y las audiencias pasan a ser tratadas como consumidoras y no ya como grupos de ciudadanos (Canclini 2006). La información se convierte en espacio de producción de poder y de sentido (Barbero 1991) en un ciclo comunicativo entre hegemonía y masa mediado por las leyes nacionales e internacionales en el orden social propuesto por un estado mexicano transnacional (Canclini 1995a). Este contexto de recepción colectiva a conducido a una nueva relación de la masa con el arte que

obliga a analizar y entender la experiencia (Bejnamin 2003) para dar cuenta de la manera en que estos dispositivos representan apoyos imaginarios para la vida práctica y puntos de apoyo práctico para la vida imaginara (Morin 1962).

En la cuarta sección se argumenta la pertinencia de adoptar un enfoque metodológico que permita hacer una aproximación desde el interior del contexto del objeto de estudio por lo que se definió un enfoque etnográfico puesto que lo que se propone es observar su complejidad en los procesos como manifestación de un fenómeno social en un contexto particular (Rockwell 2009). Se pretende acercarse al espacio de reflexión en el que se construyen imaginarios y hablar de ellos. Este enfoque permitirá conocer y comprender la complejidad del objeto en el que confluyen los saberes institucionalizados y periféricos como la base sobre la que se construyen los imaginarios articulados en la experiencia musical y se tramitan concepciones subjetivas acerca del género y las relaciones entre las personas. El procedimiento implica una observación microscópica de la acción social (Geertz 2003) es decir, de las prácticas en la vida cotidiana entendido como espacio en que la subjetividad se construye y reconstruye continuamente y en donde, de acuerdo con Geertz (2003), la cultura cumple una función organizadora de la conducta mediante la actuación de sistemas de símbolos culturales. Desde ahí se asume a la canción como sistema de símbolos expresivos (Geertz 2003), fuente extrínseca de información que suministra modelos o patrones organizadores de procesos sociales en ámbitos en donde las guías institucionalizadas son débiles o no existen y que aportan estructuras para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo.

El reconocimiento de las confluencias que impactan en el sujeto de la investigación requiere de una diversidad de herramientas de análisis que ayuden tanto en la toma de datos como a su sistematización en el esfuerzo por trazar una curva de un discurso social inteligible capaz de conducir a conclusiones explicativas (Geertz 2003, p.31). Se decidió entonces utilizar herramientas que arrojaran datos cuantitativos en un primer momento como un soporte para la interpretación con la que en un segundo momento se pudiera analizar la reflexión adolescente. El

enfoque etnográfico resulta idóneo puesto que según Bertely "la perspectiva etnográfica en educación se refiere a una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción; incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades" (Bertely 2007, p. 64). Así, se establece que la recuperación de *lo dicho en el hablar* alcanza igualmente los discursos en las canciones en las que se responde a interrogantes como quiénes dicen qué, cómo, para qué y a quién lo dicen para posteriormente sobre esta base llevar a cabo la interpretación de *lo dicho en el hablar* de los grupos de estudio.

En la segunda parte del documento, se presenta el texto etnográfico en el que se recogen los datos empíricos en dos grandes momentos. En el primero se da cuenta de los marcos de la experiencia musical adolescente entre dos dimensiones: la escuela y las prácticas de consumo. Aquí se recupera la voz de quienes institucionalmente dirigen el proyecto educativo para la comunidad escolar. A partir de las entrevistas con una mirada desde adentro y desde tres niveles jerárquicos: dirección general, dirección del nivel de secundaria y el educador musical, me permitieron descubrirles como entidad académica, sus reflexiones acerca de la clase música y sus expectativas sobre sus estudiantes.

Por otro lado, con los datos obtenidos a través de un cuestionario de usos y gustos musicales, se pudo analizar el contexto en el que las generaciones jóvenes despliegan sus prácticas musicales con la influencia mediadora de los dispositivos digitales en los que entran al juego sofisticados algoritmos entre las artimañas del mercado con las que se las arregla para seducir a las audiencias de consumidores adolescentes. Un análisis que me llevó también a distinguir este contexto como *paisaje musical* en el que cantantes hombres y mujeres participan con notables diferencias en proporción ubicados además en temáticas organizadas desde el estilo musical.

En el segundo momento de esta segunda parte se ofrece el análisis sobre el paisaje musical antes explicado, pero ahora dirigido sobre los diferentes aspectos discursivos de la canción: musical, textual y visual, en que las y los cantantes son observados como portadores creativos y expresivos de habla y actos con los que se performan modelos de feminidad y masculinidad. Posteriormente paso a la recuperación de las aproximaciones a la experiencia musical como lo permitieron las entrevistas. Se analizan los que se consideraron componentes relevantes en la elección de la canción y algunas de sus posibles implicaciones en la reflexividad adolescente. Finalmente se procuró en la última parte elaborar un texto inteligible con el que se contribuye a comprender el lugar que toma la canción en el espacio de la vida cotidiana y los diferentes sentidos que adquiere en la vivencia de la experiencia musical, es decir desde las reacciones, reflexiones e interpretaciones de las chicas y chicos que voluntariamente aceptaron colaborar en este proyecto.

## 1 PRIMERA PARTE

### La Canción como Contenido de Aprendizaje y Objeto Cultural

#### 1.1 Planteamiento del Problema y Justificación. El Campo de la Educación Musical como Contexto, Entre lo Oficial y la Práctica Educativa

##### 1.1.1 Antecedentes históricos

Susana Dultzin (1981) menciona que en México a pesar de que la educación musical ha tenido funciones importantes desde la época prehispánica hasta nuestros días, es hasta el siglo XX cuando se establecen mayor número de instituciones educativo-musicales, se elaboran métodos y programas y se crea una conciencia mayor en las esferas sociales de la necesidad de atender educativamente a toda la población en el campo de la música (p. 5). En 1921 con J. Vasconcelos como secretario de educación (SEP) se emprende un proyecto pedagógico que da un valioso lugar a la música como parte de los programas de estudio en las escuelas primarias, secundarias y normales, lo que llevó a que en 1925 se definieran programas de canto coral y solfeo especial para las escuelas normales y las entonces primarias superiores. De cara a las dificultades que esto implicaba en 1933 se define la imposibilidad de dar educación musical *profesional* en las escuelas primarias y que por lo tanto su estudio se inclinará a la formación de espectadores. Esto llevó consigo dos implicaciones trascendentes hasta nuestros días: una que repercutió en que se definiera que la música requería ser tratada como el estudio de la lengua nacional, es decir de estudio cotidiano, y por tanto los maestros de grupo serían los encargados de hacerlo y la otra, que el propósito del estudio de la música quería decir, en el entendido oficial, que se debía: “además de tener la posibilidad material de escuchar música, haber recibido la educación necesaria para escucharla inteligentemente” (p.21), y eso significaba que se pretendiera cultivar el gusto por la música occidental de manera que se produjera una tendencia por el consumo de la música muy selectiva. Ese mismo año quedó establecido que a los maestros normalistas se les debía preparar como

colaboradores eficaces de los maestros especiales con repercusiones en los programas de formación de estos estudios. En relación con la formación que debía tener la *educadora*, o maestra de Jardín de Niños, se esperaba fuera una guía para el niño en su iniciación musical por lo que se le preparaba para abordar sólo obras con escalas diatónicas y pentafónicas. En cambio, al *profesor* de primaria se le preparaba para abordar obras de todas las épocas y estilos. Su formación se completaba mediante ciclos de conferencias con el objetivo de lograr que educadoras y profesores tuvieran el mismo matiz de labor de los profesores especiales de música. En 1938 bajo el mandato del presidente Lázaro Cárdenas se decretó obligatoria y gratuita la enseñanza de la música en las escuelas primarias del país (pp. 21-23).

A partir de entonces la práctica de la educación musical en el contexto escolar se ha venido desarrollando desde puntos de referencia lejanos unas veces y contradictorios otras. Enseguida expondré brevemente acerca de las definiciones oficiales más recientes que configuran los objetivos de la educación artística y musical en educación básica general.

### **1.1.2 La Reforma integral para la educación básica (RIEB) 2004-2011 y el nuevo modelo educativo 2012-2017**

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2011), se pretendió lograr una línea de continuidad a esta asignatura en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; y se dio lugar a la implementación de un libro de texto para la educación artística en primaria, lo cual representa una repercusión importante para este nivel en el que históricamente se ha visto mayor rezago. En estos programas se reconoce la disociación histórica que ha caracterizado a la vida escolar en su relación arte-escuela, pese a que, en diferentes momentos y culturas, se ha dado un lugar preponderante al estudio de las artes: “Las artes han soportado una serie de oscilaciones que lejos de lograr el avance y la consolidación de los programas educativos, las han envuelto en un mar

de enfoques contradictorios que no les han permitido consolidarse” (SEP, 2011, p. 35). Se podría pensar que estas oscilaciones de las que se habla se refieren a cuestiones de orden teórico-pedagógico en la formación de especialistas y su práctica; y a las que es necesario sumar aquellas de implicación administrativa como la contratación de recursos humanos y las condiciones laborales de este personal para alcanzar a apreciar más cercanamente la complejidad de la que se trata. La insuficiencia infraestructural, la distribución de horarios lectivos, y la falta de personal docente especializado caracterizan la realidad escolar para la educación artística. Según los diseños de la SEP en el nivel de preescolar y primaria la educación en la Artes continúa en nuestros días en manos de los docentes de grupo. Cabe aclarar que en preescolar si bien la SEP contrata acompañantes musicales, tradicionalmente pianistas, oficialmente sus funciones se limitan a realizar actividades de acompañamiento pues las educadoras en este marco son las encargadas de realizar estas actividades y sus acompañantes musicales son considerados como personal de apoyo. En la práctica cotidiana estas funciones se han transformado de manera que los acompañantes han ido quedando a cargo de los grupos mientras ha disminuido la intervención de las educadoras. En las escuelas primarias actualmente no existe ninguna figura docente especializada en el área artística o musical. Estas actividades quedan enteramente bajo la responsabilidad de maestros y maestras de grupo. En 2011 se distribuyó al fin un libro de texto gratuito por grado en el que se incluyen cuatro áreas o manifestaciones artísticas: Artes visuales, Danza, Música y Teatro; lo que representa un avance para la vida escolar en este periodo pues lleva a suponer un punto de apoyo para la acción docente y un espacio específico en el horario lectivo. De esta manera podría esperarse que las actividades artísticas puedan ser realizadas con mayor solvencia que anteriormente en que se contaba solamente con manuales generales para los seis grados, sin embargo, la escasa instrucción que se ha recibido en materia artística y que no se resuelve con los estudios normalistas, figura, entre otros, como una fuerte limitante que obstaculiza el avance en la realidad para las nuevas generaciones. A través de los comentarios de mis estudiantes durante los años en los que trabajé en la Licenciatura en Educación Primaria, tuve la oportunidad de

saber acerca del uso de este libro para Educación Artística de la RIEB en las escuelas de educación pública. Según sus comentarios, en términos generales las y los docentes titulares no abordaban estos estudios debido principalmente a dos causas: el tiempo disponible lo dedicaban a prepararse para los exámenes de desempeño del alumnado o bien, debido a que no se sentían capaces de llevarlo a cabo por falta de conocimiento en esas áreas. En el nivel de secundaria tradicionalmente se ha dado prioridad a la educación musical sobre otras áreas artísticas. De acuerdo con la parte oficial, desde 2006 en la práctica se tendió por abordar los estudios en favor de la formación del docente de área. Fue hasta los programas publicados en 2017, que se afirmó que la enseñanza podría orientarse hacia el campo de especialización de él/la docente que se encuentre contratada en el plantel.

Como podrá observarse la suma de estos factores han afectado la manera en que se garantiza el acceso a la educación artística y/o musical en las escuelas, lo que ha generado consecuencias en el desarrollo artístico cultural del país dando lugar a formas de exclusión social y aún generacional al dejar a niños y jóvenes confinados a una sola dimensión de la vida, muchas veces ajena a la vida cultural y al conocimiento no sólo de lo universal, sino de lo propio (Jiménez, 2014). Esta Obligación evadida por el Estado durante generaciones ha causado consecuencias importantes en tanto que impide que los sujetos adquieran capacidades críticas que les posibiliten ejercer sus derechos culturales. Para Lucina Jiménez esto representa un factor que redundo en reducir a consumidores a los jóvenes contemporáneos que

se arremolinan en los centros comerciales, en el mercado ambulante, en las calles sin pavimento o en los antros en busca del placer hedonista, de estímulos externos ante una realidad escolar llena de obstáculos y donde sus habilidades se enfrentan a dos de los enemigos más poderosos de nuestro tiempo: el aburrimiento y el escepticismo (Jiménez 2014, p. 25 párr. 3).

Durante el sexenio siguiente se llevó a cabo una nueva reforma para la educación. Los cambios de administración en el gobierno mexicano por la transición del sexenio peñista (2012-2018) al actual obradorista (corriente a partir de 2018), provocaron que la implementación de los programas del Modelo Educativo 2017, se viera interrumpida para entrar a un proceso de reformulación todavía en curso. Ante este panorama de indefinición de los programas y para dar cuenta de los objetivos en los que se ha trabajado, y se trabaja, me referiré a los programas de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) 2004-2011, de la que se viene hablando, así como a los programas de 2017 de la Reforma Educativa del periodo 2012-2018.

Con la RIEB paralelamente al volumen de Artes la SEP se publicó la Guía para el Maestro de Educación Básica en Secundaria para Artes. En ese momento esta área todavía aparecía como el *Campo formativo de expresión y apreciación artística* en educación básica y se formulaban propósitos, con lo que, en resumen, se pretende que el alumnado tenga conocimiento y haga uso de los cuatro diferentes lenguajes artísticos, logre desenvolverse cómodamente a través de ellos y además tenga capacidad para valorar “la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural”. La distribución del tiempo por asignatura en las escuelas primarias es de una hora semanal en el periodo lectivo, para abordar las cuatro áreas artísticas, y en secundaria de 2 horas en periodo lectivo, lo que hace difícilmente alcanzables tales propósitos,<sup>2</sup> y a lo que además habría que añadir la calidad en la formación docente. En suma, dadas las circunstancias y discontinuidades entre el discurso y la práctica, podría afirmarse que al menos para los estudios en las escuelas públicas, la educación artística y musical inicia en preescolar para interrumpirse en primaria y retomarse en secundaria.

Posteriormente y con base en los criterios de los organismos internacionales de los que México es miembro, el gobierno mexicano dio en 2012 paso a la Reforma Educativa con la que se pretende alcanzar las metas formuladas en los acuerdos

---

<sup>2</sup> <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-mapa-lectivo-prim1-2.html> y <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-mapa-lectivo-sec1.html>

internacionales para los ciudadanos del siglo XXI. El Nuevo Modelo Educativo se publicó el 13 de marzo de 2017 y con su publicación se entregó el libro *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, en donde los programas de Artes aparecen bajo el rubro: Áreas de desarrollo Personal y Social (SEP 2017a, p. 463) al lado de las áreas: Educación Socioemocional y Educación Física, con lo que desaparece el concepto más individualizado de “campo formativo”. En estos programas se señala que en secundaria “la carga horaria del área de Artes se extiende a tres horas a la semana y se cuenta con profesores con experiencia en alguna de las cuatro disciplinas artísticas”, agrega que “como se ha venido haciendo desde el año 2006, cada escuela ofrecerá la disciplina artística de acuerdo con las fortalezas profesionales de sus docentes”. Los propósitos académicos de la asignatura en secundaria son:

1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.
2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos.
3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.
4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.
5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales.
6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro (SEP 2017, p. 470).

Los cuales serán alcanzados mediante la realización de *proyectos artísticos* con lo que se “busca dar continuidad a la “práctica artística” como parte fundamental de la experiencia en el aula, profundizando a la vez en los elementos y características propias de una de las cuatro artes. Se aclara también que “en la elección del proyecto deben considerarse los intereses y preferencias de los adolescentes, buscando impulsar la exploración consciente, la libertad de expresión y el pensamiento crítico” (SEP 2017a, p. 474). En el caso del programa de Música se busca la integración de un grupo artístico vocal por medio del cual se dé lugar a la preparación de repertorios que a su vez permitan la organización de presentaciones públicas, se proponen tres por año (SEP 2017a, p. 503). En la propuesta “el repertorio es la materia de desarrollo del grupo artístico vocal y se conforma de las piezas musicales de diversos géneros, épocas y estilos que se interpretarán durante el ciclo escolar” que puede estar vinculado a las cuatro líneas temáticas (SEP 2017, p. 505):

1. Equidad (conciencia de dar a cada quien lo que merece en función de sus condiciones y necesidades).
2. Diversidad (conciencia del yo y los otros).
3. Identidad (conciencia del yo, del legado histórico y las raíces culturales).
4. Naturaleza (conciencia del cuidado ambiental y reflexión del entorno).

En la presentación del programa se ofrecen recursos didácticos como recomendaciones de ciertos sitios en los que se puede localizar canciones que conformen el repertorio anual: Sitio web @prende2.0, la página de la Fonoteca Nacional, del Conservatorio Nacional o el Instituto Mexicano de la Radio. (SEP 2017b, pp. 259, 261, 283). De manera que la perspectiva de género en los programas se resume en sugerencias para la elección de las canciones del repertorio “cuyo tema sea la justicia social o la equidad de género” (p. 255). Es decir, casi imperceptible además de que no se promueve ninguna otra acción que lleve a

adoptar una perspectiva de género en la práctica o análisis de canciones en tanto que estas conforman el eje que conduce la formación en esta área.

Las condiciones en el sector educativo privado son distintas a las que se dan en educación pública y variables entre sí. El privilegio de pagar altas colegiaturas más o menos garantiza mayor atención en las necesidades educativas aún cuando todo queda mediado por la capacidad e intereses de sus dirigentes y patrocinadores. En algunas de estas escuelas el panorama para la educación artística cambia notoriamente. Hay casos en los que se favorece con dos horas a la semana, y a veces hasta cuatro, distribuidas simétricamente para la educación musical y las artes visuales. Además, se da libertad a estos especialistas, en tanto que también obligación, para proponer y desarrollar su propio programa, aunque, esto puede no ser altamente relevante en la práctica pues no quedan exentos de contrariedades. Para explicar un poco acerca de esto rescato dos puntos concluyentes de la revisión bibliográfica recuperada por Aurora Lechuga (2016) acerca de la práctica educativa de docentes de música en escuelas secundarias públicas en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Esta autora observó la perspectiva del docente de música desde su área de trabajo y señala que de los docentes encuestados estos se ubican en áreas de formación profesional instrumental y que tienen una predisposición conceptual y teórica de lo que es considerado como valioso, uno, sobre la formación musical en los estudiantes y, dos, sobre el contenido musical para dar la clase y que no necesariamente coincide con los lineamientos que establecen los programas de estudio oficiales (pp. 18-21). Durante mis años de trabajo en este sector identifiqué igualmente estas coincidencias y cabe agregar que, a veces también se encontraban alejados de las necesidades e intereses pedagógicos de sus estudiantes o de principios pedagógicos de la educación musical. De manera que en una amplia proporción se puede decir que la educación musical realizada por especialistas carece de conocimiento pedagógico y también de conocimiento de la existencia y el contenido de los programas oficiales.

### **1.1.3 Agenda 2030, se incluye la perspectiva de género en los programas de estudio**

Ahora bien. Como condición emergente para los nuevos modelos educativos, se ha extendido la tendencia por incluir dos ámbitos que deben complementar los estudios: el alcance de la equidad de género y el uso y conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TICs).

Uno de los documentos que la Secretaría de Educación Pública tuvo como rectores para dar base al nuevo Modelo Educativo 2017, es la *Agenda Educación 2030* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En esta agenda la UNESCO reconoce la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas como una de sus dos prioridades globales (2017, p. 4). Esto incluye entre otros:

la promoción de la educación de mujeres y niñas; [...] la promoción de la participación plena de la mujer en la vida cultural y la promoción de la mujer en los medios de comunicación y su empoderamiento mediante las TIC. Asimismo, la UNESCO combate la violencia contra la mujer en todas sus formas, incluyendo la violencia basada en el género relacionado con la escuela y la violencia basada en el género en las emergencias. Todas estas áreas contribuyen a la ejecución del ODS<sup>3</sup> 5 (Unesco 2017, p. 4).

De manera que las afirmaciones hacia la superación de las diferencias de género, la valoración de las diversidades y la habilitación para el uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TICs) son constantes en el texto *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, sin embargo conseguir estos ideales impresos en los discursos será una ilusión de no resolverse los problemas de desigualdad y pobreza

---

<sup>3</sup> Objetivo de Desarrollo Sostenible 5. ODS5  
[https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp\\_1\\_1\\_1.compressed.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf)

que enfrenta la sociedad mexicana, además de otras implicaciones no consideradas todavía por la política educativa del país que se revisan en el presente.

#### **1.1.4 La UNESCO y el programa para la Alfabetización Mediática e Informativa**

Desde 2011 la UNESCO para lograr los objetivos de la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de París de la UNESCO (2007), a través del programa Alfabetización Mediática e Informativa (AMI o *MIL* por sus siglas en inglés) publicó el Currículo para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa con el propósito de preparar a los docentes para los diferentes niveles educativos. Se trata de una herramienta para la capacitación de personal humano capaz de intervenir ante el fenómeno de la proliferación de medios y proveedores de información facilitados por los medios tecnológicos y comunicacionales que ponen a disposición de las sociedades globalizadas, contenidos de diferentes calidades y procedencias. Su objetivo central quedó fundamentado en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Y con ello afrontar el reto de educar para “evaluar la relevancia y confiabilidad de la información sin que los ciudadanos tengan ningún obstáculo para hacer uso de sus derechos a la libertad de expresión y a la información” (Karlitz, en Wilson et al/UNESCO 2011, p. 11). Los pilares sobre los que se da sostenimiento al diseño del currículo son dos:

1) el de la alfabetización informativa que enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información, y 2) la

alfabetización mediática que enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión” (Wilson et al/UNESCO, 2011:17).

El uso de dispositivos electrónicos para la comunicación abre otras posibilidades en el ejercicio del poder en que la constitución de las subjetividades contemporáneas oscila continuamente en ser espectadores, protagonistas y productores de la información que se distribuye cotidianamente en el espacio virtual. Este poder en manos de las y los sujetos no tarda en ser mediado por el capital que aparece como organizador en el círculo de producción y distribución de los contenidos señalándolos y eligiéndolos a conveniencia. La disponibilidad material que permite el alcance tecnológico en manos de las sociedades actuales y sus efectos, han ido dando lugar a regulaciones posteriores con respecto al uso de estos medios, sin embargo, la institucionalidad todavía no toca los contenidos de orden estético de manera que se asegure la instrumentalización de recursos para su evaluación con accesibilidad democrática.

#### **1.1.5 La educación en las artes y el contexto mediático**

“Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética”, este elocuente encabezado de Marcellán y Aguirre (2005), me lleva a encuadrar un punto medular. La ausencia de mecanismos que garanticen una educación estética para todos mediante el sistema escolar provoca que ésta quede reducida a espacios privilegiados muy reducidos que atenúa el desarrollo cultural. Si, además, sus objetivos no se acercan a la alfabetización audiovisual mediática, entonces también queda fuera el desarrollo de capacidades necesarias para la reflexión sobre las experiencias de consumo, las diferencias en las relaciones entre las personas desde este contexto y los vínculos entre las industrias culturales, mediáticas, tecnológicas y comerciales (Marcellán y Aguirre 2005, p. 91). Bajo tales condicionamientos, en el paisaje sonoro musical en la escuela, se

manifiestan diversos supuestos estéticos que dan como resultado la inclusión de bienes culturales que sin duda producen impacto en el imaginario de la comunidad escolar:

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

Las oportunidades que los recursos tecnológicos proporcionan a jóvenes y adolescentes contemporáneos potencian no solamente su capacidad de acceso a la información y la comunicación, sino que también afectan la manera en que amplían sus posibilidades para relacionarse con otras personas y las formas en que lo hacen. Los usos y las prácticas digitales han suscitado en la vida de los menores y adolescentes, el desarrollo de habilidades tecnológicas enlazadas con las redes sociales, el software y los videojuegos, como espacios de conversación, recreación, juego, interacción y construcción, que generan oportunidades de aprendizaje en su capacidad para sentir, emocionarse, socializarse y conocer (Gabelas, Lazo y Arandas, 2012, párr.3). Esto ha llevado a Gabelas, Lazo y Arandas (2012) a hablar no ya de las TIC sino de las TRIC “tecnologías + relación + información + comunicación” con un impacto importante en la definición de las habilidades que requieren las nuevas generaciones para desenvolverse en el intrincado contexto virtual:

El concepto de TRIC supera el mero determinismo tecnológico, el término relación imbrica todo el potencial de la multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores (Gabelas et al, 2012, párr.9).

En este espacio virtual se dispara una oleada de experiencias con las que los adolescentes interactúan, buscan identificarse, y se involucran con diferentes agrupaciones con la capacidad de convertirse en “el referente para rastrear relaciones, usos, decodificaciones y recodificaciones de los significados sociales” (Reguillo, 2007:40).

Las nuevas condiciones para el consumo cultural facilitan la proliferación de supuestos estéticos en los procesos de construcción de espacios para la configuración identitaria. Imanol Aguirre sostiene que hoy las generaciones jóvenes tratan desde la más temprana infancia, con una multitud de estímulos estéticos que configuran sus dotes apreciativas (Aguirre 52-54, en Jiménez, Aguirre y Pimentel, s.f.).

Se puede pensar como Michael Bull (2009) que estos dispositivos de acceso tecnológico mediante la distribución de música y el contenido mediático cumplen con la doble función de llenar los espacios, o huecos, de la vida diaria y al mismo tiempo como estructurantes de la misma. De esta manera se personaliza el ambiente sonoro y con ello el manejo y control de los pensamientos, sentimientos y observaciones, así como del tiempo y el espacio (p. 344). Más allá de esto, para Lucina Jiménez la presencia de dichos dispositivos promueve la generación de nuevas comunidades de aprendizaje en las que se da vida a posturas éticas y estéticas que orientan gustos y generalmente, los vinculan a un mercado de imágenes, símbolos y significados frente a los cuales se requiere de educación y de cultura visual (Jiménez, en Jiménez et al, s.f. p. 66). La influencia que provoca la canción en el imaginario es por demás innegable. Letras, imágenes y composición musical poseen cualidades suficientes para ser tratados como una poderosa vía de comunicación de ideas. Jaime Hormigos (2010) sostiene que la industria cultural al tratar a la música como instrumento comunicativo le ha dado poder y una vocación educativa que ha sido fundamental para la construcción social de identidades y estilos culturales individuales (p. 94). Mientras para Jesús Martín Barbero (2002) las conexiones, los flujos y las redes como vías de mediación, están relacionadas con

la transformación de los modos de circulación del saber como fuente de poder lo que impone uno de los retos más fuertes a los sistemas educativos:

necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad (p. 8).

Hay canciones con las que se producen conflictos con implicaciones éticas. Piénsese en el caso del reggaetón que con sus ritmos monótonos de construcción binaria son capaces de provocar una respuesta motriz y anímica agradables mientras simultáneamente sus letras ofenden. ¿Cuál es entonces la alternativa ante la seducción rítmica del reggaetón que produce tales efectos sobre el cuerpo? ¿Acaso hay posibilidad de construir caminos para que la estética disponible sea diferente? ¿Qué tendríamos que plantear para promover una educación musical que busque contribuir con la erradicación de la violencia contra las mujeres y las niñas? Ante esto tenemos la evidencia de la riqueza de valoraciones y acciones que se emprenden durante la adolescencia en la que las ideas acerca del amor romántico y la convivencia empiezan a transformarse para dar lugar a otras formas de participación en el espacio social y, que la escuela está dejando al margen. Permanece omisa y se pierde la oportunidad de reflexionar en la dimensión del *yo* y del *nosotros*, y del cómo aprendemos a entendernos en el intercambio de ideas que posibilita la comunicación mediática.

Tanto dentro de la escuela como en los procesos de consumo individuales y colectivos, se suceden acciones pedagógicas. En ambos casos estas acciones contribuyen a reproducir el orden social de la ideología dominante, pero también, de ser comprendidas en un esfuerzo por mirarse así mismas como reproductoras y en tanto sistemas de legitimación de los bienes culturales disponibles, pueden resultar significativas en la instrumentalización de recursos que movilicen alternativas para pensar el consumo musical. La escuela por tanto al dar a las artes espacios

políticamente delimitados mediante los programas de estudio, una definición específica de horarios lectivos, la formación y promoción de recursos humanos para la educación artística, funciona como trasmisora de un orden legitimador de la relevancia que estos contenidos ocupan en la formación integral escolar. Informa de esta manera a los grupos gobernados que lo relativo a lo artístico en la institución escolar se encuentra en un nivel inferior al entendimiento de las ciencias, la lengua y las matemáticas. Con ello simultáneamente permite que la industria cultural funcione como su remplazo, cede la educación en las artes a las manos de la industria del comercio y del entretenimiento.

Lo anteriormente expuesto me permite enmarcar *grosso modo* la manera en que se sucede la práctica de la educación musical en el contexto escolar de la educación básica. Entre estas dificultades todavía hace falta reparar sobre la manera en que ha repercutido en la práctica de la docencia de la música el impacto del desarrollo de la pedagogía general con respecto de establecer vínculos entre los aprendizajes en el aula y las experiencias en la vida de las y los sujetos. Por ejemplo, han surgido propuestas que sugieren la incorporación de la música que los y las estudiantes escuchan cotidianamente para recuperar sus conocimientos previos o atraer su atención hacia los objetivos de los programas que se espera deriven finalmente en el conocimiento de obras de mayor envergadura en la tradición musical. Al recurrir a estos contenidos acríticamente, además de otras repercusiones acerca de los condicionamientos que contribuyen a disponer la conciencia para el consumo, también resultan obviados los relativos a los estereotipos de género.

Este es el contexto del que parto y desde el cual quedan enmarcadas las reflexiones que iré planteando con respecto de la canción en la doble dimensión de ser contenido de aprendizaje y a la vez objeto cultural. A través de este estudio me propongo hacer un esfuerzo para identificar, analizar y comprender las condiciones que desde esta perspectiva contribuyen a reproducir las desigualdades de género, en tanto que es fundamental emprender acciones desde todos los campos disciplinares, para impulsar una visión crítica de la institución escolar como

reproductora de los estereotipos de la heteronormalización. Es por tanto indispensable analizar el impacto específico de la música y el papel que desempeña en el campo educativo. En seguida en la Figura 1 se ofrece una síntesis de lo expuesto.



Figura 1. Contexto de la educación artística en México. Fuente: elaboración propia.

## 1.2 Preguntas, Objetivos y Supuestos de Investigación

### 1.2.1 Preguntas

Por lo que hasta ahora ha sido expuesto me propongo las preguntas a las que intento responder y que indagan sobre los dos ejes de esta investigación. Uno interroga acerca de la subjetividad en la adolescencia y la manera en que se articula con las conceptualizaciones de género a partir del consumo musical, el otro, cuestiona el papel de la escuela en la deconstrucción y modelación del género:

1. Preguntas generales
  - a. ¿Cómo y a partir de qué componentes se configura el imaginario musical de adolescentes en secundaria sobre el que se construyen sus concepciones acerca del género?
  - b. ¿Cuáles y cómo son las concepciones acerca del género que adolescentes en secundaria construyen a través de su consumo musical?
  - c. ¿Cuál es el papel que la educación musical puede desempeñar para reflexionar, analizar y deconstruir los estereotipos del género reproducidos social y culturalmente?
2. Preguntas específicas
  - a. (1) ¿Qué factores determinan la disponibilidad de canciones y sus contenidos al alcance de las y los adolescentes?  
(2) ¿Cómo se construye el imaginario adolescente acerca de la sexualidad y las formas de relación entre mujeres y hombres a partir de las canciones que identifican como disponibles para su consumo?
  - b. ¿Qué reflexiones elaboran las y los adolescentes con respecto al género a partir de los contenidos de las canciones que escuchan?
  - c. ¿Cuáles son las posibilidades que tiene la educación musical en la escuela para contribuir en la deconstrucción de los estereotipos de género?

### **1.2.2 Objetivos**

Los objetivos que por tanto me planeo son:

1. Objetivos generales
  - a. Identificar y analizar los factores que intervienen en la disponibilidad de canciones y los procesos por los que son elegidos por los y las adolescentes en tres grados de secundaria en un colegio privado.
  - b. Identificar y analizar las reflexiones acerca del género que adolescentes en tres grados de secundaria en un colegio privado, realizan a través de su consumo musical, con el fin de comprender la manera en que se

construyen conceptualizaciones respecto del género en las jóvenes generaciones a partir de la canción.

- c. Identificar el papel que la educación musical desempeña para analizar y deconstruir los estereotipos del género reproducidos social y culturalmente en la música.

## 2. Objetivos específicos

- a. (1) Analizar y describir el funcionamiento de plataformas de consumo musical como factores influyentes en la distribución de canciones.  
(2) - Analizar las prácticas de consumo musical y los componentes que intervienen como factores de elección en la configuración del imaginario musical adolescente.
  - Identificar y analizar con perspectiva de género los videoclips musicales del gusto adolescente que forman parte de la configuración de su imaginario.
- b. Conocer y analizar las reflexiones que expresan adolescentes acerca de los contenidos de las canciones e identificar su impacto en la elaboración de sus concepciones acerca de la feminidad y la masculinidad.
- c. Reconocer y describir la dinámica pedagógica en las que se desenvuelve la educación musical en educación básica secundaria, para contribuir con la problematización acerca de su función social.

### 1.2.3 Supuestos

- a) La definición de contenidos, estrategias y formas de distribución de la canción como producto de consumo están delimitadas por las reglas del mercado y las leyes que lo regulan.
- b) Las canciones disponibles para el consumo adolescente y sus contenidos poseen cualidades que seducen su gusto y con ello transmiten discursos de la ideología dominante acerca de las formas de interrelación y de la identidad de género.

- c) La exposición repetida por la reproducción del discurso audiovisual de la música impacta en el imaginario adolescente con constructos de género predispuestos y definidos por la ideología dominante, sin embargo, factores como las mediaciones en los procesos de consumo abren un espacio de reflexión y diálogo con posibilidades de originar construcciones subversivas o afirmativas acerca de tales constructos.
- d) La educación artística y por tanto la educación musical han quedado históricamente al margen de las exigencias oficiales. Esto, en tanto constituye una debilidad, a la vez puede representar una fortaleza que origine propuestas educativas para la emancipación.

### **1.3 El Género en las Canciones y el Quehacer de la Educación Musical**

#### **1.3.1 Criterios para la búsqueda**

La consulta bibliográfica para el logro de esta investigación que parte de intereses originados en la práctica educativa de la educación musical, se inició bajo el cometido de indagar sobre los avances alcanzados en la investigación educativa en este campo con perspectiva de género. En territorio mexicano no se localizaron estudios con esta inclinación de manera que se extendió la búsqueda sobre las fronteras en el continente americano. Las investigaciones que se fueron localizando permitieron entender que la ruta del desarrollo de proyectos con perspectiva de género en el campo musical tuvo inicio en la musicología, la etnomusicología y posteriormente en la educación musical. De esta manera se puede dar cuenta *grosso modo* de que en este continente estos estudios han sido mayormente desarrollados en el ámbito estadounidense en donde se identificaron vínculos con las líneas desarrolladas en Gran Bretaña. Se encontraron registros entre 1978-2004, en que se destacan varios estudios en relación con la infancia y la adolescencia, el currículum y el análisis de prácticas en educación musical. Algunos

nombres destacados son L. Green, S. W. Howe, J. Koza, R. Lamb y S. L. Schleuter<sup>4</sup>. Como precursora de la musicología feminista estadounidense destaca el nombre de Susan McClary. En los países de habla hispana en América se pudo identificar cierta relación con las investigaciones de la española Pilar Ramos. Sobresalen junto a ella en el continente europeo los nombres de Marisa Manchado y la italiana Patricia Adkins en la musicología y en educación musical María Loizaga también española. Con una idea más clara y en tanto que esta investigación que se propone estudiar las reflexiones acerca de los constructos de género en el imaginario adolescente construido a partir de las narraciones en la canción de alto consumo, se planteó como necesario encontrar los puntos en que se entrecruzan la teoría de género, el consumo cultural-musical mediático y la identidad adolescente. Para ello se hizo una amplia búsqueda, aunque no se sugiere que exhaustiva, en campos de los estudios de la musicología feminista, educación musical con perspectiva de género y estudios culturales sobre el consumo de la música y la adolescencia en el entorno escolar. Se utilizaron como palabras clave: música, género, educación, consumo musical y adolescencia.

### **1.3.2 Acervos de consulta**

Se puede resumir que esta búsqueda se realizó en tres momentos que involucran procesos intermedios. En la primera consulta se indagó sobre temas con énfasis en la música, el género y la educación. Esta primera revisión fue útil para identificar las investigaciones e investigadoras/es que han abordado directamente estos temas. El siguiente momento me llevó a realizar un recorrido a través de las líneas de estudios feministas y de género en la música que me permitió vislumbrar un panorama general de la manera en que estos estudios han llegado al campo musical y la manera en que se ha ido avanzando. A través de este recorrido también pude apreciar su desarrollo en el contexto latinoamericano y las preocupaciones que han ido dando lugar a la incursión de investigadoras/es de diferentes campos en

---

<sup>4</sup> Estudios sobre educación musical y género, estadounidenses, canadienses y británicos, se pueden consultar en <http://www.feministezine.com/feminist/music/Feminist-Research-in-Music-Education.html>

estudios relacionados con la música de alto consumo y la violencia de género. La etapa posterior me llevó a focalizar estudios acerca del consumo mediático de la música, las industrias culturales, el videoclip musical, la música y la adolescencia, entre otros. Cada momento ofreció una llave de acceso para identificar estudios específicos, temas y perspectivas sobre el objeto de estudio.

La consulta de fuentes se llevó cabo mediante una investigación documental en las bibliotecas y recursos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) particularmente especializadas con la educación, la música y el género: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Música, Biblioteca Rosario Castellanos (PUEG) y Centro de Investigaciones de Estudios de Género (CIEG). Así mismo se buscó también en otras instituciones. Entre otras: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información musical, Repositorio de Investigación y Educación CENIDIM, Escuela Superior de Música, Centro Nacional de las Artes y el Repositorio de Investigación y Educación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León, y el Conservatorio Nacional de Música. Bases de datos especializadas. Entre otras: Revista Electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación), COMIE, SERIUNAM, IRESIE UNAM, Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM, e International Council for Traditional Music. Así como también: TESIUNAM, LIBRUNAM, JSTOR, Redalyc, SciELO, Dialnet y Dossiers feministes.

### **1.3.3 Resultados de la revisión**

De acuerdo con lo encontrado, varias investigaciones dejan claro que los estudios de género, respecto de otras disciplinas, han llegado con retraso a la disciplina musical y dentro de este campo las áreas en que se encuentran estudios de esta índole son en la mayoría de los casos en la musicología, etnomusicología y la educación (Da Silva, 2015; De Ávila, 2017; Loizaga, 2005; McClary, 1991 y Ramos,

2010). En el área en que más tarde fueron localizados estudios de corte feminista o con perspectiva de género ha sido en el campo de la educación musical.

La obra de Pilar Ramos (2003) representa una relevante aportación en la teorización y conocimiento del estado del arte de los estudios de género en la música. Por su parte, María Loizaga (2005) ha hecho aportaciones en este sentido para el campo de la educación musical y contribuye con un análisis sobre las líneas en que se hace la investigación en esta área. Esta investigación no ha encontrado algún trabajo en territorio latinoamericano que recoja datos con la intención de hacer un estado de conocimiento en América Latina, aunque se tiene noticia de varias investigaciones recientes en países como Brasil, Argentina, Colombia, Ecuador, Chile y México, la escasez y la dificultad para localizarlos, algunos son muy recientes, no permite hacer todavía una valoración de sus cualidades para determinar las líneas en que se investiga, o por lo menos no es alcanzable en esta aproximación que se hace con el presente trabajo. Podría decirse que en cuestión temática actualmente la música de alto consumo ha causado un creciente interés, la tendencia más clara se enfoca a tomar como objeto de estudio a esta música en relación con los estereotipos de género. Pero hay que aclarar que las investigaciones provienen de muy diversos campos como la sociología, la psicología, y la comunicación principalmente, y también en ciertos casos la musicología y la etnomusicología, algunos de estos motivados en ambientes educativos como una reacción ante los altos contenidos sexuales en las canciones.

Como dato relevante en cuanto a las tendencias que han seguido las líneas de investigación en la musicología feminista, Ramos (2003) identificó las siguientes en los trabajos de McClary: 1) Construcciones musicales de género y sexualidad; 2) Aspectos marcados por el género en la teoría musical tradicional; 3) Género y sexualidad en la narrativa musical; 4) Música como un discurso marcado por la línea de género y 5) Estrategias discursivas de mujeres músicas. En educación musical de acuerdo con el análisis de María Loizaga (2005) las tendencias van hacia: 1) La investigación compensatoria; 2) La relectura histórica; 3) La investigación sobre el

proceso de enseñanza-aprendizaje y 4) La asignación de roles de género y la construcción de identidades de forma equitativa. Siguiendo a Mateos et al (2015) en las investigaciones recientes se aprecia la incorporación del análisis de género en las letras de las canciones con perspectiva de género y sobre géneros musicales específicos.

La revisión de este proyecto de investigación ha recogido estudios de las últimas décadas cuyas tendencias podrían clasificarse de este modo:

- 1) Relaciones que se producen a partir de ciertas prácticas educativas y musicales.
- 2) Los efectos de las canciones de consumo masivo.
- 3) Estudios sobre géneros musicales específicos (reggaetón, narcocorridos, música tropical, música brasileña) en los que una preocupación constante señala la violencia de género en el discurso musical.
- 4) Análisis discursivo de las canciones en los que se proponen ciertas categorizaciones.
- 5) Propuestas para la intervención didáctica.

Hará falta un análisis más profundo que consiga hacer una descripción y clasificación más detallada. Por ahora permite hacer notar las tendencias que han surgido en el temprano desarrollo de estos estudios dentro del campo.

Como una modesta aportación de este proyecto al campo de la educación musical y los estudios de género, se pretende dar cuenta de tal parte de la revisión de forma resumida como un esfuerzo por integrarla en su totalidad. Con este propósito en un apartado posterior, además de lo relacionado con la canción de consumo, se ofrecen también resultados en los que se abordan otros ámbitos paralelos. A saber: el género como organizador de las prácticas musicales, los atributos de género como organizadores de las prácticas musicales y educativas y el género en la enseñanza de la música: teoría e historia.

A continuación, en el siguiente apartado se abordan los estudios encontrados en relación con la canción de consumo en el siguiente orden: 1) estudios relacionados con el análisis de canciones en ciertos estilos musicales con perspectiva de género, 2) estudios que abordan el problema de la canción comercializada y 3) estudios abordados desde el lugar de la audiencia como consumidora.

### ***1.3.3.1 Reflexiones acerca del contenido de las canciones en relación con los constructos de género***

Las investigaciones consultadas en esta revisión en que se interrelacionan el consumo de la música, la adolescencia y la perspectiva de género, no necesariamente provienen de estudios elaborados dentro del campo de la música o de educación musical. De hecho, los estudios localizados provienen de diferentes áreas. En otros campos como los de la comunicación, la sociología o la pedagogía principalmente, se nota la emergencia de estudios que investigan los estilos de música recientes en el consumo mediático. La docencia universitaria en diferentes áreas también ha incursionado particularmente motivada por la violencia explícita en la narrativa de canciones de estilos musicales como el reggaetón o el narcocorrido, por tratarse de dos estilos musicales que han alcanzado grades seguidores entre las generaciones jóvenes y las crecientes altas en las tasas de delincuencia en diferentes países latinoamericanos.

De la Universidad Técnica de Manabí, en Ecuador, Mateos, Asan, Vélez. Cedeño y Villamar (2015), desde la sociología, sostienen que en los estudios de la última década en América Latina entre 2011 y 2014 se ha incorporado el análisis de género en las letras de las canciones, determinando los roles y estereotipos asignados a hombres y mujeres como en los trabajos de Martínez Noriega, 2014; Hernández Romero y Maia, 2013; Guarinos, 2012; y Viñuela, 2011. Igualmente mencionan estudios que tocan el tratamiento de la violencia de género implícito en las canciones como el caso de Velásquez-Barba en 2014. En el entorno ecuatoriano se menciona que solamente encuentran registros de investigaciones en relación con

diferentes estilos musicales sobresalientes en aquel país. Se citan, por ejemplo: el Pasillo (Granda, 2004), el Metal (Martínez, 2012) y la Tecnocumbia (Troya, 2008). Durante esta revisión se localizaron estudios en otros países latinoamericanos como el de Alejandra De Ávila (2017) en el que la autora estudia la performatividad del género en las orquestas tropicales de una región colombiana. Otros estudios latinoamericanos sobre géneros musicales encontrados son: Del Toro (2011), Ramírez (2012) y Martínez (2013) reggaetón; Burgos (2012) narcocorridos; Rivera Z. (2015) música grupera y Da Silva (2015) música popular.

Esta revisión da cuenta de la manera en que históricamente la canción ha sido utilizada por el poder como instrumento de regulación de la conducta, como incitadora del deseo y como mecanismo a través del cual se afinan formas de manipulación de los constructos con que se contribuye a modelar la identidad marcada por el género binario de la hegemonía: mujer-hombre y los roles que se espera de cada uno, excluyente de otras personalidades posibles.

Como se comentaba anteriormente, la SEP propone un enfoque acorde a la Agenda 2030 de la Unesco en el planteamiento de sus programas. Entre las orientaciones pedagógicas y recomendaciones que ha hecho sobre la educación estética promueve un repertorio musical que responda a cuatro líneas temáticas: equidad, identidad, diversidad y naturaleza (SEP 2017, pp. 504-5) y enfatiza se promuevan reflexiones relativas a los estereotipos de género, sin embargo, entre sus recomendaciones, los repertorios para la práctica musical o para la ambientación de otras áreas artísticas como el teatro o la danza, aparecen intactos, como si en ellos no se reprodujera ninguna caracterización estereotipada. Música mexicana tan apreciada como la canción vernácula nacionalista o el bolero han contribuido en la educación sentimental de hombres y mujeres en los diversos grupos sociales y de las distintas generaciones (De la Peza, 2011). Esto implica que al promover que el grupo de estudiantes lleve a la clase propuestas para el repertorio musical anual, reclama también la reflexión sobre las maneras en que los discursos sobre el género se transmiten y se validan en el contexto escolar. Canciones de la cultura *pop* como

*Hey Jude* de Paul McCartney, *Seasons of love* del musical de Broadway *Rent* recuperada por la famosa serie televisiva *Glee*, o *Girls like you* de *Moroon 5*, que son aceptadas en el grupo de estudiantes de secundaria tras cierta reflexión que privilegia la neutralidad, son en realidad parte del entretendido de la comunicación mediática que se convierten en ser fenómenos culturales y simbólicos mediante su relato visual, musical o literario. Con la distribución de ciertos mensajes ideológicos acerca del *ser*, se validan las configuraciones admitidas por la hegemonía mientras que otras posibilidades para la existencia quedan excluidas tanto en términos de género, como de clase, raciales, de edad, etc. Lo mismo pasa con un ejemplo como el *Canon: Dona nobis pacem*, y otros semejantes en el repertorio escolar, proveniente de la tradición católica romana algunas veces atribuido a la autoría de W. A. Mozart, si bien es considerado de alto valor estético por su virtuosismo compositivo y en la ejecución, habría que considerar que evoca un colonialismo eurocéntrico conservador.

Es imprescindible que además de reflexionar acerca de las aplicaciones didácticas en el currículum para las que se diseña el cancionero escolar, se analice con profundidad aquello que se encuentra *oculto* en el entramado compositivo de música, letra y lenguaje visual en cada uno de los niveles educativos. A continuación, se expone acerca de investigaciones sobre algunos estilos musicales analizados con perspectiva de género. Se ha optado por mencionar aquellos estilos que coinciden con los mencionados en el trabajo de campo de esta investigación o en su caso por su cercanía.

Los resultados de la consulta bibliográfica y la organización en que se presentan se pueden ver en la Figura 2.

#### 1.3.3.1.1 *Canciones infantiles*

Las canciones infantiles aprendidas en los jardines de niños son igualmente portadoras de contenidos que estructuran las relaciones sociales. Según Ana M.

Fernández con ellas se puede aprender acerca de la idealización del amor, del matrimonio como un destino femenino y una elección masculina.

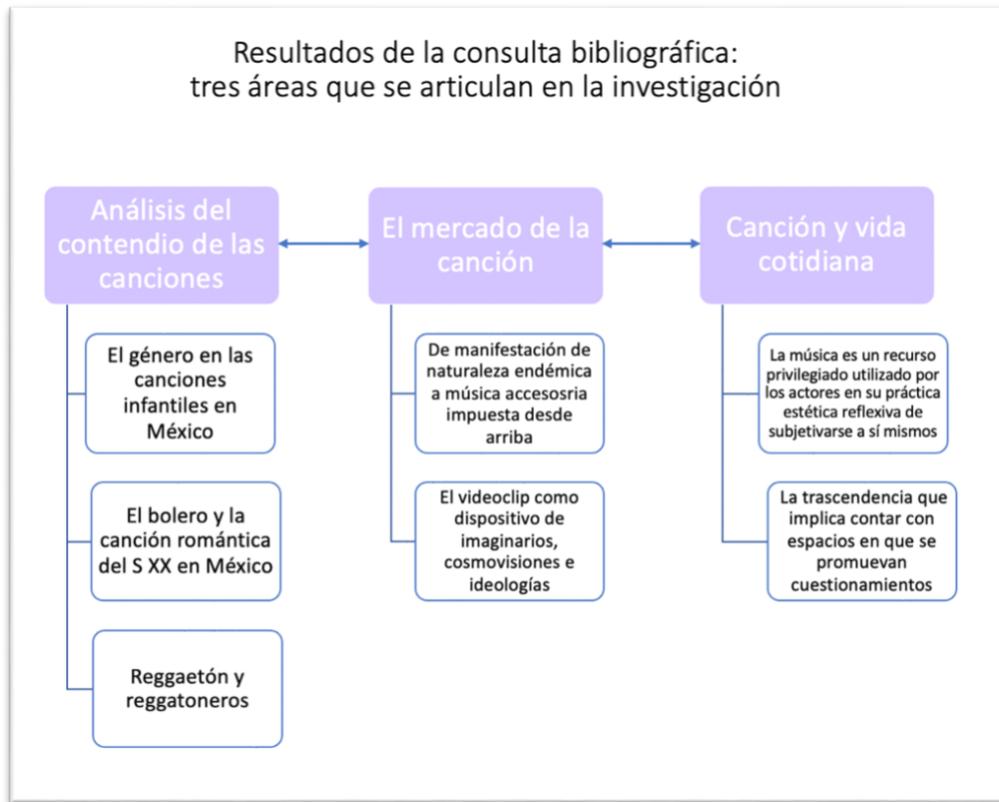


Figura 2. Resultados de la consulta bibliográfica.  
Fuente: elaboración propia.

El maltrato intradoméstico de los hombres hacia las mujeres, y largas enumeraciones de cómo son y deben ser las mujeres: virtuosas y los hombres: viciosos; flexibilidad y permisividad para ellos y resignación para ellas (Fernández 2006, pp. 5-23) son algunas de las concepciones sobre las que se articulan las letras de canciones. Igualmente Berrocal y Gutiérrez (2002) señalan las constantes repeticiones de textos en canciones infantiles tradicionales españolas y cantadas en México, en que se remarca la nula toma de decisión en la obligada elección de un marido por parte de las mujeres y la enumeración de características y tareas propias de la mujer como lavar, planchar, coser, tejer, bordar con que además promulgan una figura de la mujer que está triste o a la que se le ha roto el corazón, mientras que los varones son representados en profesiones como soldados,

caballeros, banqueros o zapateros, como quien gana dinero y mantiene a la mujer y los hijos (p. 189). Con la enumeración de atributos femeninos y masculinos en estas melodías cantadas en la infancia se contribuye no solamente a naturalizar las desigualdades sino además a promover concepciones heredadas del tiempo colonial que más ayudan a atar el retroceso que avanzar hacia la transformación de estas condiciones de vida tan antiguas.

#### 1.3.3.1.2 *El Bolero y otras manifestaciones musicales*

Las diversas formas de expresión artística, según De la Peza componen la dimensión estética de las políticas del lenguaje y la cultura. Para la autora

el amor, la relación amorosa, la sexualidad y el erotismo han sido un objeto discursivo que se ha constituido desde distintos tipos de discursividades: desde las distintas formas del arte (la novela, la poesía, la canción, el cine, la radio), hasta los discursos éticos, estéticos, religiosos y científicos (la antropología, la sociología y el psicoanálisis, entre otros) (De la Peza 2011, p. 306).

Las diversas formas en que se ha delineado la composición musical en sus diferentes épocas han compuesto, generacionalmente, buena parte de “las formas que adquiere la educación sentimental en los diferentes grupos sociales en México” (De la Peza 2011, p. 297) y con ello la distribución de roles de género desde el aparato mediático. Según explica, desde los años 30 en México a través del bolero, se han desplegado estrategias de poder y políticas del lenguaje: “el bolero media, refleja, proyecta, constituye formas de interacción, explica e interpreta la vida sentimental y las relaciones amorosas; estallan sentidos múltiples en el momento de sus lecturas” (pp. 302-3). En este mismo orden de ideas, Carlos Monsiváis considera que la *música popular*, particularmente la canción romántica, en el México del siglo XX ha cumplido con una doble función pedagógica: educación literaria, aprendizaje de lenguaje sentimental, tradición instantánea, establecimiento de vínculos multclasistas y el de adhesión pasiva y colonizada (p. 101). Así plantea

indicios de un orden estratégico de carácter político para el ordenamiento de la música definido generacionalmente. La música tropical de la segunda mitad del siglo para el autor funcionó como un demarcador de clase social adherida a la sexualidad (p. 104) y la canción ranchera como representante de “la recreación, fijación y creación de lo mexicano”. Destaca la figura del charro como símbolo viril de vastas posibilidades financieras, altanero y bravucón: el “macho distinguido” en la figura de Jorge Negrete o a la “hembra bravía” en Lucha Reyes quien canta, en tanto que también delinea la feminidad nacional: “como buena mexicana sufriré el dolor tranquila” (p.111-112). De modo que la resignificación de los diferentes estilos musicales en manos de la industria de la música ha contribuido a través de los años en las diferentes generaciones a difundir la estructura de orden social de la ideología dominante.

#### *1.3.3.1.3 Reggaetón*

El reggaetón ha causado reacciones de preocupación debido a la exhibición explícita del contenido sexual por el que se ha distinguido. Procedente del reggae jamaicano, inicialmente mezclado con hip-hop en la década de 1980, se fue definiendo como un estilo propio. Para la década de los 90 como género independiente alcanza gran influencia en la industria musical cuyo éxito continúa vigente. La colombiana Viviana Ramírez (2012) ofrece un análisis de canciones de reggaetón desde la perspectiva del análisis crítico del discurso apoyada principalmente por las teorías de T. Van Dijk, Casamiglia y Tusón (1999), y Niño Rojas (2002-2003). Para ella el estilo lingüístico del reggaetón “se trata de un discurso escrito para ser cantado pero su estructura se asemeja más al texto oral, no está fundamentado en lo poético y se caracteriza por la pobreza léxica, la repetición, y el lenguaje directo y descuidado” (2012, p. 235). En un análisis de tres canciones expone que las canciones giran alrededor de dos campos semánticos “mujer” y “sexo” (p. 242). En la canción “Sexo, sudor y calor” (Álvarez, 2011), el título presenta un resumen del encuentro sexual, y en general, se utiliza un lenguaje coloquial con las características del uso oral, muy directo, y en algunas partes se hacen alusiones pornográficas. Observa que el sentido predominante en la canción

es sexual, implica una dominación y subvaloración de la mujer, consentida por ella misma, ya que cumple el rol de objeto sexual sin protestar. No hay un compromiso, solo una relación de momento. La autora explica también que el léxico del reggaetón utiliza muchas palabras con doble significado o con doble sentido. Además, comenta que los propios autores de este estilo musical se han visto en la necesidad de publicar diccionarios y glosarios del reggaetón. Apoyada en Niño Rojas, aclara que “el doble sentido se da con el fin de ocultarle una realidad al receptor o crearle [propiciar] una ambigüedad” (Niño Rojas, 2003: 79, en Ramírez 2012, p. 231). Por ejemplo, en el caso del siguiente fragmento de *Loba* (J. Álvarez, Carnal):

De noche mi gatita sale loba, loba, loba  
le gusta si la soba soba soba  
no es tímida va a toa toa toa  
esa gata yo me la como toa.

En este ejemplo la palabra “loba” es un término que corresponde al campo semántico “mujer”, cuya carga semántica caracteriza a la imagen de la mujer como un animal salvaje y peligroso (p. 232). El empleo de la ambigüedad dejada a la interpretación del oyente permite el despliegue en la imaginación consentida o no, en la mente de sus consumidores. Sutilmente las asociaciones como sucede entre “loba” y “mujer” se van instalando en la conciencia tanto individual como colectiva, y afecta las formas de relación y comprensión de la existencia del sí mismo y su otredad. Otro ejemplo en el siguiente fragmento de la canción *Por qué te demoras* (B. Plan, 2010):

*Por qué te demoras* (B. Plan, 2010)  
Se pone linda, me gusta como ella se pinta  
se hace la difícil y después se lo chi...  
En la disco o en los carros o en cualquier lugar  
lo importante es complacerte y también aventurar  
Solo invítala, que yo sé que a ella le va a gustar

llévatela a pasear, que yo sé que es liberal  
en el sexo inmortal, con su *flow* natural  
como culebra, con una furia bestial.

Aquí a la mujer “se compara con una culebra o con una bestia, lo cual resulta peyorativo” además de que el término *culebra* en aquel país también se utiliza para “referirse a problemas, deudas y otros aspectos negativos” (pp. 239-40). Esta manea de recrear los atributos femeninos propone alternativamente no ya la imagen de una mujer sublimada frágil o dulce sino la de una mujer-objeto para la satisfacción sexual masculina, peligrosa y problemática que consecuentemente requiere ser dominada por medios como la fuerza o el uso de la violencia naturalizando el maltrato contra las mujeres como afirmación de su sometimiento. Por su parte la chilena Ximena del Toro (2011) agrega que en el reggaetón a la mujer se la reduce a la condición de objeto, se la animaliza y descalifica. Las alternativas que encuentra para su existencia se encuentran en dicotomías constantes para ser aprobada como ser “virgen o perra” o ser “dulce o gata”. Mientras que, por otro lado, a los hombres se les relaciona con el poder y con la toma de decisiones promoviendo una imagen varonil entre joyas, autos, dinero, mujeres, poder fácil y rápido. Una distancia abismal entre mujeres que “sirven” a los hombres so pena de ser víctimas de violencia en diferentes niveles y formas y hombres que disfrutan de bienes y lujos sin que la procedencia aparezca como relevante. Del Toro identifica una fuerte influencia entre las preferencias de sectores socioeconómicos bajos y del mismo modo hay que notar que los cantautores de mayor fama representantes de este estilo musical provienen de orígenes latinoamericanos.

#### 1.3.3.1.4 *De lo popular a lo masivo*

El punto de vista de Ziayra Rivera (2015) en su estudio sobre el consumo cultural de la música grupera en Zapopan Jalisco, es un ejemplo de la forma en que la mezcla de ritmos y melodías provenientes originalmente del interior entre los grupos sociales como una manifestación popular, reciben un sentido que liga a los pueblos

con su pasado y establece un vínculo profundo en el inconsciente colectivo de los grupos que se reconocen así mismos como pertenecientes a su “pueblo”. Rivera explora la manera en que este sentido de pertenencia es utilizado por la industria de la música estratégicamente para provocar la identificación del grupo *objetivo* de consumidores de esta música una vez confeccionada como producto de consumo. En este sentido para Valenzuela (2002, p. 43, en Rivera 2015, p. 19) la música Norteña y otros estilos surgidos en diferentes momentos trascendentes para la nación mexicana, han fungido como parte de la expresión de ciertos grupos sociales en los que adquiere un alto valor de identidad. Según explica: “el conjunto norteño se convirtió en un poderoso símbolo de la clase trabajadora mexicana” que se encuentra radicada en los Estados Unidos; el Corrido, en periodos históricos fundamentales de la historia de México como la Guerra México-Estados Unidos, la intervención francesa o la Revolución Mexicana, fungió como un medio por el cual los grupos populares se manifiestan y se reencuentran con su dolor, sus héroes y sus virtudes (Valenzuela 2002, p. 43, en Rivera 2015, p. 19). De manera que sus conceptualizaciones acerca de la música como resultado creativo y expresión de la sensibilidad humana ayudan a comprender que sin duda la música es un sistema de significación propio del desarrollo cultural y social y que por lo mismo afecta profundamente la conciencia. Este punto de vista ayuda a comprender el proceso de industrialización por el que la música pasa de ser una manifestación de naturaleza endémica a convertirse en música accesoria impuesta desde arriba.

Se tiene entonces en primer lugar una música que, debido a sus componentes inmanentes a su naturaleza expresiva y afectiva, posee en y por sí misma valor de identidad y pertenencia profundos, y, en segundo lugar, a esta música afectada por las consecuencias de la industrialización que le convierte en un producto musical masivo para retornar al espacio social.

Para Rivera (2015) la forma de socialización de los consumidores con la música gruperá “se convierte en un elemento de apropiación de la música otorgándole un valor de uso y simbólico” y añade que “las prácticas de consumo ligadas a la música

grupera no están sujetas únicamente a la escucha de esta, [sino que] es posible distinguir que esta —la música— tiende a ser el espacio de socialización y ejercicio reflexivo asociada a las emociones y recuerdos” en la vida de los sujetos (2015, p. 105-6).



Figura 3. Proceso de comercialización de la canción. Fuente: Elaboración propia.

Se establece así un uso circular de la música como elemento configurador de la experiencia social que repercute en la transformación o bien en la reproducción de constructos sociales (Figura 3). Siguiendo con la autora “el consumo cultural de la música grupera no sólo está conducido por las lógicas económicas, sino también en las variables de los usos sociales y su reconocimiento de la cultura popular. En su estudio aparece destacable la forma de hacer uso de la música, al dar cuenta de una cierta circulación del mercado que al mismo tiempo refleja una forma particular de propiciar distribuciones y diferencias sociales, y [de] como los consumidores se vinculan con ella (Rivera, 2015, p. 109). Esto pone en evidencia que los procesos

que se desenvuelven mediante el consumo no quedan en calidad de acciones *caprichosas*, sino que más allá de ello se trata de un fenómeno complejo que pone en funcionamiento la racionalidad personal en tanto que se formula la estructuración de la propia existencia en sociedad.

#### *1.3.3.1.5 Rock, pop, videoclip y mercado*

Desde el jardín de niños a la etapa adulta la canción acompaña la vida cotidiana con mensajes con los que se delimitan y se reproducen los roles del género de la dominación masculina. El papel que además ha jugado la música en la vida humana contemporánea, la convierte en un dispositivo eficaz que seduce sutilmente la voluntad, regula la conducta y enmascara los objetivos y mecanismos del poder. La unión de las personas a través del matrimonio convertida en un mandato para el mantenimiento del orden social establecido también se aprende musicalmente desde la infancia. Las escuelas enseñan canciones con las que, mediante suaves y sencillas melodías, gentilmente se hace hincapié en la vocación matrimonial de las mujeres. Según Fernández Poncela

el amor es un tema reiterado, como lo es el matrimonio con especial énfasis puesto en boca y voz femenina a modo de un anhelo y una meta a cumplir en sus vidas. Este rito de pasaje aparece como muy importante y lo cantan niñas y lo refieren a doncellas, solteras –o solteronas- y viudas, todas ellas lo persiguen y desean. Se observa también al hombre como el que elige en cuestión matrimonial, y la belleza y el ser hacendosa, son piezas claves para la selección, como se deja bien claro en numerosas melodías sobre el tema. Elector y elegida forman una díada (Fernández, 2006, p. 25).

Esta díada unida por el sueño del enamoramiento, no se disuelve a lo largo de los discursos musicales. Los diferentes estilos musicales dirigen relatos específicos acerca del encuentro romántico y la idea de la vida en pareja. La idea del matrimonio en el reggaetón, por ejemplo, es sustituida por la de relaciones ocasionales exentas de compromisos y responsabilidades, pero fuertemente ligadas al deseo y el placer

movilizados por la sugerencia del amor. En el caso de la música pop es constante el anhelo de la pareja ideal que se unirá en felicidad duradera para toda la vida, pero en las que se mantiene la jerarquización de la actitud sumisa de la mujer frente a un varón que toma la iniciativa y si esta cumple con los requisitos de belleza y docilidad, podrá ser elegida.

En el caso del rock, Figueras<sup>5</sup> (2015), explica cómo es que el sexismo es uno de los pilares básicos del imaginario rockero: “la música rock y sus variantes estilísticas, ha sido, en este sentido, uno de los campos en los que el carácter contestatario no ha ido de la mano de una lucha por acabar con la subordinación de género. Más bien todo lo contrario”. Algunas de las representaciones de los géneros en el rock que este autor distingue son: la mujer como objeto de deseo satisfecho o insatisfecho, como reflejo de un entorno doméstico al que no se quiere regresar, o como la mentirosa que rompió el corazón al cantante. Las mujeres aparecen así, como objetos sexuales al servicio de las fantasías de un supuesto hombre liberado (Figueras, 2015). A fin de cuentas, la historia se repite.

Ahora bien. Es sumamente importante no perder de vista el carácter multimodal del producto musical que comprende letra, música y visualidad con lo que potencializa sus efectos como un bien cultural y simbólico consumible bajo el dominio de la industria. Actualmente el *videoclip* es un recurso mediático y mercadotécnico de primer orden para la industria musical. Para los productores se trata de la herramienta visual más importante para promocionar al artista. Según Lara M. Schwartz (2007), directora de videoclips, con estos se busca “resaltar la experiencia de escuchar canciones” mediante el uso de la música y el imaginario visual con lo que se espera una rápida respuesta emocional, y sexual, de la audiencia que incremente la popularidad del artista (Schwartz, 2007, p. 10, en Illescas, s.f. p. 55). Para Jon E. Illescas, doctor en sociología y comunicación, en el contexto del

---

<sup>5</sup> Julen Figueras es investigador de Ciencias Políticas y Música, colabora en la revista electrónica <https://www.pikaramagazine.com/>, periodismo feminista y también con la web [palabraderock.com](http://palabraderock.com)

mercado global, el videoclip ha sido llevado a sus últimas consecuencias como una forma para:

- Intensificar la promoción de los artistas seleccionados en los que la compañía vaya a priorizar y centralizar sus inversiones.
- Aumentar el grado de mediación de la compañía entre el artista y su público.
- Pseudoindividualizar el consumo de música estableciendo mercados y nichos perfectamente delimitados.
- Establecer una división geopolítica del mundo en las mercancías musicales coincidente con la necesidad de segmentar y presentar de un modo reconocible los productos en los mercados internacionales.
- Aumentar la velocidad de rotación del capital para aumentar la masa de ganancias. (Illescas, s.f.<sup>6</sup>, p. 69)

Para este autor español, el artista al ser tomado por la industria es convertido en “artista-marca-mercancía” y utilizado por poderosos grupos productores como *Universal*, *Sony* o *Vevo*, para reproducir los postulados ideológicos de la hegemonía capitalista e inducir al consumo y las estratificaciones sociales:

La música se transforma así, de la mano del videoclip, en un dispositivo reproductor de imaginarios, cosmovisiones e ideologías. Un poderoso proyector de autorrepresentaciones manufacturadas para la heterogeneidad de unos sujetos condicionados por el material audiovisual dominante servido por las industrias culturales hegemónicas (s.f., p. 1057).

En su investigación este autor realizó un análisis audiovisual semiótico e iconológico de 500 videoclips en el que propone una clasificación de diferentes tipos relacionados temáticamente. Distingue nueve tipos: dionisiaco, trágico, elitista, extravagante, adolescente, gánster, romántico, afrodisiaco y propagandístico como

---

<sup>6</sup> El texto que se cita aquí es la tesis doctoral del autor en la que no aparece la fecha. No obstante, posteriormente con base en esta tesis el autor publica el libro con título *La dictadura del videoclip, industria musical y sueños prefabricados* en 2015.

los tipos más comunes. A partir de la teoría marxista e influenciado por las conceptualizaciones de Adorno y Horkheimer acerca de las industrias culturales Illescas propone un prolijo análisis de videoclips por cada tipo. El análisis del “Tipo adolescente” se basa en el video *Baby* popularizado por Justin Bieber y explica que:

El vídeo propone un estilo de vida consumista dirigido al público adolescente femenino de estratos de ingresos medios, de todas las nacionalidades y grupos étnicos del sistema-mundo. Mediante el cebo del cortejo amoroso y la atracción sexual, se promueve el ocio capitalista para adolescentes centralizado en la figura del centro comercial y las diversas marcas que se anuncian mediante *product placement*<sup>7</sup> (Illescas, s.f., 667).

Illescas estudia detalladamente la manera en que es confeccionado el videoclip. Explica que, por tratarse como producto de mercado, este tiene por objetivo un público específico, el público adolescente de diferentes partes del mundo por lo que se representan personajes de diferentes orígenes como: eurodescendientes, asiáticos, afrodescendientes, mulatos, entre otros. Comenta que en cada uno de los personajes femeninos y masculinos se encuentran suprimidos totalmente del texto visual aquellos con sobrepeso u obesidad, brotes acnéicos o incluso diferencias notables de altura como una reafirmación del prototipo de belleza aceptado. Los personajes protagónicos son caracterizados por jóvenes de aspecto físico sobresaliente o más notable en relación con los demás personajes desde el punto de vista armónico del atractivo físico. Acerca de la relación amorosa en la adolescencia el relato del videoclip mueve al personaje femenino central a no ceder a los cortejos de su par masculino, representado por el cantante, Justin Bieber, y a caracterizar ciertos rechazos hasta el final del videoclip en donde ella finalmente lo acepta. Hace también un énfasis especial en la hipersexualización de la figura femenina que, aunque sutil es remarcada constantemente a lo largo del texto visual.

---

<sup>7</sup> Nota propia: El *product placement* se refiere a la aparición de las marcas de los productores que patrocinan el *videoclip* como estrategia de promoción de la marca.

Finalmente señala el contexto en donde se desarrolla la acción: el centro comercial. Para este autor esta relación del espacio con la experiencia de los personajes establece vínculos con la idea de la felicidad, el éxito sexual y estos a su vez al ocio en el centro comercial con intenciones de fomentar el modo de vida consumista (Illescas, s.f., p. 684).

Así mismo Illescas, señala que ciertos grupos y situaciones como la pobreza o las etnias son invisibilizadas en los videoclips. El discurso apunta a extremar la segregación de los grupos con una mirada clasista-capitalista, y se favorece en cambio la exaltación a los lujos, la fiesta, el consumo de drogas, el derroche, y la objetivación de los cuerpos, en un todo ligado a la idea del ocio capitalista y la diversión. Como se ve en este análisis, en el videoclip musical se exhibe una multidiscursividad acerca de la conducta que el sistema económico propone para la modelación de sus ciudadanos contemporáneos, compuesta por el deseo de alcanzar un estatus social, un ideal en el estilo de vida, que se desarrolla en un marco de banalizaciones propuestas por la ideología dominante.

En el otro extremo falta mencionar la aparición de la *mujer fálica* como representación que han adoptado particularmente varias cantantes mujeres como Jeniffer Lopez (*I Luh Ya Papi*), Britney Spears (*Work bitch*); o entre las más jóvenes Ariana Grande (*Thank u, next*), Hailee Steinfeld (*Most girls*) entre otras, como modelo hegemónico del empoderamiento de la mujer. De acuerdo con Virginia Guarinos, en este caso la mujer se propone así misma como objeto de deseo:

desde su propia voluntad y control, como protagonistas, son sujetos de acción y no objetos pasivos, en tanto que se muestran con independencia, iniciativa y control de situaciones, llegando a dar el predominio sobre los personajes masculinos, que quedan reducidos a ingenuos (por ejemplo en Mr. Saxo Beat [134]) y hasta sumisos (Rihanna en S&M) [...] la nueva mujer fálica [...] no necesita al hombre y [...] adopta sus actitudes (Guarinos 2012:312, en Illescas s.f. 920).

Para la autora este modelo de la feminidad se basa en el lema: nosotras también los tratamos a ellos como objetos, con lo que se sugiere una concepción del empoderamiento femenino que afirma el sometimiento del cuerpo de la mujer, la explotación laboral y alienta la violencia ejercida por las mujeres sobre los hombres y sobre otras mujeres.

#### *1.3.3.1.6 En el otro extremo del consumo: la /el sujeto consumidor*

La mayoría de los estudios encontrados tienden a enfocarse en la música como se vio en el apartado anterior. Aquí se presentan los pocos estudios encontrados que se enfocan en los procesos que ocurren durante la recepción.

Los argentinos Aliano y Moguillansky (2017), proponen un estudio en que exploran las mediaciones entre el consumo y las prácticas culturales. Desde la perspectiva metodológica de la sociología pragmatista. Proponen una reflexión acerca de “la complejidad de las combinatorias presentes en las prácticas culturales de los sujetos, que muestran una heterogeneidad no aleatoria sino plenamente significativa” (2017, p. 98). La investigación aborda más bien las mediaciones que intervienen en el proceso que puede conducir a realizar algún tipo de práctica cultural como asistir a conciertos o museos, convertirse en un ávido lector o aprender a tocar un instrumento musical. De este estudio es conveniente recuperar la perspectiva De Certeau (1996) quien recurre al análisis de lo cotidiano y entiende todo acto de consumo como práctica de lectura, y toda producción como un acto de escritura. Como una metáfora de la mirada ve a la “sociedad convertida en texto y lectura, agotadoramente lectora de mensajes verbales, de imágenes, de sonidos...” (García 2003, p. 4) y asegura así que los usuarios se apropian del espacio organizado y modifican su funcionamiento. De aquí que las encuestas de consumos culturales según este autor “sirven para comprender únicamente el material de las prácticas, no su forma” (De Certeau 1980, p: 49, en Aliano y Moguillansky 2017, p. 99) y por tanto opta por apoyarse en la sociología de las mediaciones de Hennion (1988, 2010) “quien propone indagar en cómo se han forjado colectivamente las

opciones de elección y se interroga acerca de las relaciones sociales que establece el consumo cultural, más que sobre las disposiciones sociales que lo determinan” (Aliano y Moguillansky, 2017, p. 99). En su investigación Aliano y Moguillansky indagan en personas en edad adulta con un amplio rango de edad, tres personas de 28, 34 y 60 años. Conducen metodológicamente su investigación mediante relatos biográficos, y encuentran que el gusto como principio organizador de preferencias personales, se da en interacción de vínculos relacionales en un modo abierto no aleatorio en un entramado de preferencias culturales en el que se exploran prácticas y consumos, y se reelaboran categorías de evaluación. Apuntan tres aspectos de la morfología de las prácticas culturales contemporáneas: la importancia de las mediaciones para el acercamiento al objeto cultural, el carácter específico de los efectos subjetivos de las prácticas culturales y, el carácter plural de los consumos (2017, pp. 103-109). Este estudio, que más se aprecia lejano a los objetivos que se persiguen en mi investigación, ayuda a identificar la pluralidad de apreciaciones en las experiencias de consumo cultural y el alto impacto que tiene en ello la subjetividad por medio de la cual se procesa la configuración de elecciones e interpretaciones a partir de los objetos simbólicos que se consumen. En otro sentido también sirve de apoyo para dimensionar el impacto que las mediaciones tienen en el acercamiento a productos culturales como será el caso de estilos musicales escuchados por audiencias que se estiman como lejanas al contexto que les impregna el mercado como público objetivo.

Un ejemplo de estudios sobre consumidoras analizado con perspectiva de género es el de Carolina Spataro (2012) quien parte de las reflexiones de DeNora. La teoría de DeNora reposa en el terreno de la vida cotidiana en donde

las personas interactúan y se apropian de la música, de modo que ésta se constituye en uno de los recursos privilegiados que los actores utilizan cuando emprenden la práctica estética reflexiva de subjetivarse a sí mismos y a los otros como agentes emocionales y estéticos a través de los distintos escenarios sociales (DeNora p. 158, en Welschinger, 2014, p. 144).

A partir de ahí, Spataro sostiene que “la música es parte de un dispositivo al que nombra “de la dimensión estética de la agencia”, pues permite a las personas reflexionar sobre sí mismas y sus vínculos, auto-representarse, y hacer inteligibles sus sentimientos”. Mediante el análisis etnográfico del relato de dos mujeres adultas, de 51 y 53 años, que forman parte de un club de fans del cantante guatemalteco Ricardo Arjona, la autora logra avanzar en la comprensión acerca del cómo las personas al entrar en contacto con el consumo de contenidos en las canciones de la música popular, no lo hacen pasivamente sino que por el contrario, al exponerse a los imaginarios promovidos por esta música es posible identificar en su interpretación, cuestionamientos y reflexiones que les llevan a construir y reconstruir nuevos imaginarios, unos propios, y por tanto de impacto en sus subjetividades. Pudo advertir en el caso de ambas mujeres, que, en la lírica de las canciones de Arjona, particularmente la que lleva por nombre *Señora de la cuatro décadas*, ellas encontraron “camino para cuestionar ciertos mandatos aprendidos en su juventud sobre lo que una mujer podía o no hacer con su tiempo, para tramitar su timidez, para salir de sus casas así como para reencontrarse con su propio cuerpo”, y concluye que “estas mujeres se autorizaron a cuestionar algunas de sus posiciones desde una pauta musical que habilitó movimientos en ese sentido” (Spataro, 2012, p. 11-12). La participación de estas mujeres en el club de *fans* es considerada como un espacio que las libera de sus tareas domésticas cotidianas lo que contribuye a dar otro sentido a sus vidas. Las intersecciones de clase social, edad y etarias son vías imprescindibles para comprender los relatos sobre la situación que viven y las transformaciones por las que pasaron a partir de esta experiencia de consumo cultural. Esta autora enfatiza la causalidad que lleva a estas mujeres a encontrarse con un “espacio para cuestionar algunos mandatos familiares” y entenderlo como

un elemento clave para entender el lugar que estas canciones ocupan en tanto materia prima a partir de la cual balizar las narrativas de sus trayectorias biográficas, así como para reflexionar sobre otros modos posibles de

concebir lo social ya no como lo dado sino como una arena posible de ser repensada (Spataro, p. 9).

Spataro toca un punto importante al señalar la trascendencia que implica contar con la posibilidad de orientar espacios en los que se promuevan cuestionamientos a los mandatos sociales aprendidos que se asumen irrompibles. Dejarse sorprender en el campo (Willis 1991, en Rockwell 2009, p. 25) es una condición sin la cual no podría comprenderse las transformaciones que a veces se aprecian como modestas y pueden llegar a obviarse o devaluarse. Como se puede apreciar, las experiencias personales son únicas e irrepetibles y se definen en la subjetividad individual con la suma de intersecciones que atraviesan cada experiencia. Acaso corresponde a la investigación dar cuenta de estos hechos, con el propósito de contribuir en estrategias para la intervención comprendiendo y aceptado el ritmo natural de los cambios sociales. Por otro lado, esta investigación ayuda a posicionar los espacios en los que se puede promover la reflexividad individual, ya sea como en este caso a nivel meramente personal movilizado por el proceso de la investigación, o bien con la plena intención de emprender estrategias para la transformación colectiva como podría pasar en contextos escolares.

Retomando a DeNora, la autora considera que la cuestión de los efectos sociales de la música ha sido de amplia tradición en la teoría social en que la obra de Adorno representa el desarrollo más significativo del siglo XX. En su análisis encuentra que la debilidad de la teoría de Adorno reside en que su perspectiva, no puede proveer herramientas analíticas que permitan explorar cómo estos asuntos se llevan a cabo concretamente en lo cotidiano, para lo que la autora propone la implementación de estudios empíricos y etnográficos. Entre sus conclusiones argumenta a favor de una teoría de la acción social que integre las dimensiones del cuerpo y las emociones; y afirma que estudiar los usos de la música puede ser de considerable importancia en la reformulación de una teoría de la agencia y su relación con la cultura. Se concentrará en los efectos de la música en interacción, es decir, la música como relación performativa (DeNora 2000, en Welschinger, 2014, p. 144-146).

Igualmente, en este sentido que contribuye a identificar la forma en que puede operar la reflexividad subjetiva abona la investigación sobre Representaciones Sociales (RS) de Dulce A. Martínez (2013) con jóvenes mujeres y hombres reggaetoneros<sup>8</sup> entre 15 y 21 años en el Distrito Federal. La autora da a conocer la forma en que a partir del gusto por este estilo musical se conforman grupos de jóvenes que se pueden identificar en los diferentes estratos sociales lo que da lugar para comprender el comportamiento de los grupos ante el consumo de un mismo producto. Estas agrupaciones se caracterizan por sus diferencias de clase distinguidos en cuatro grupos: los Pop o Fresas, Urbanos, Tepiteños y Chacas. Según esta investigadora las RS sobre la sexualidad

dependen principalmente de los códigos culturales individuales, como los valores familiares y la educación. Ello implica que el nivel cultural y educativo del joven le permite contar con los elementos necesarios [o no] para comprender y asimilar la cultura de masas, en este caso el *reggaeton* (Martínez 2013, p. 176).

Martínez (2013) también afirma que “los jóvenes reconocen que el reggaetón expresa contenidos sexuales y difunde una imagen de objeto sexual de la mujer, pero no lo consideran ofensivo o que sea un problema” y recupera que

las Representaciones Sociales de la sexualidad que manifiestan los jóvenes del *reggaeton*, están relacionadas con un sentido de la sexualidad como una forma de diversión o entretenimiento en el caso de los hombres. Además de vincular también la sexualidad con el dinero. Las RS de las mujeres están relacionadas con el sexo, el romanticismo y el amor (p. 178).

---

<sup>8</sup> Cabe aclarar que la aparición repetida de este estilo musical en el presente documento obedece a coincidencias con los estudios encontrados más que a una mera elección propia. Dicho de otro modo, se intuye que la creciente situación de violencia contra las mujeres en México y el grado de explicitud sexual en el reggaetón ha llamado la atención notoriamente como objeto de investigación por lo que es frecuente encontrar estudios que lo retoman.

Los resultados de esta investigación muestran ciertas diferencias en las RS marcadas por la clase social expuestas por la forma en que viven su experiencia musical con el reggaetón. Algunos de estos jóvenes suelen vestirse de cierta manera que los identifica como reggaetoneros en la que la clase social influye. En el caso de las clases medias y altas: los Pop y Urbanos, su posición les permite consumir marcas originales con lo que se distinguen de las clases bajas y marginados: Tepiteños o Chacas quienes consumen imitaciones o versiones “pirata” de esos productos. También influye en la manera de bailar. La autora explica que los Pop y Urbanos no bailan el “perreo” como sí sucede entre Tepiteños y Chacas. El baile del “perreo” se caracteriza por simular el momento de apareo entre los perros en lo que se manifiesta una sexualidad dominante del macho, y en donde

la mujer es tan sólo la representación de la sumisión sexual y personal, incluso. Ello se muestra además en la manera de bailar el *reggaeton*, pues es ella quien cede el pleno control al hombre. En el “perreo”, la mujer asume un lugar pasivo y dócil, que en lo absoluto se manifiesta una sexualidad equitativa para ambas partes (Martínez 2013, sdp. 188).

Los jóvenes asociados a estos grupos suelen vestir cierta indumentaria. En el caso de las mujeres “minifaldas o vestidos cortos, grandes escotes, pantalones muy ajustados y altos tacones”, en tanto que en el caso de los hombres su vestimenta alude “al control y a la seguridad personal, que es lo que, en todo caso, seduce y atrae a la mujer” (p. 188). La autora explica que los condicionamientos de la desigualdad entre los géneros pueden pasar inadvertida en las afirmaciones de los jóvenes investigados, sin embargo, en cuanto a las formas en que sus manifestaciones se posan sobre la conducta son en realidad delatores de la manera en que penetran estos constructos en los imaginarios sobre los que se construye la personalidad. La imitación que se expresa en la forma de vestir o de bailar muestra a la vez la aceptación de atributos que asumen les corresponden como personas sexuadas y que no se considera un problema porque antes ya han sido entendidos como actos naturales y consecuentes con su condición de mujeres u hombres.

La investigación de Martínez permite reconocer ciertos aspectos impuestos por las diferencias de clase entre consumidores de un mismo producto musical. Ayuda a poner el énfasis en el sector en que la presente investigación se desarrolla dado que se trata de un extracto de las clases altas, por lo que deberán asumirse las consecuencias de esto y notar que se trata de acontecimientos dentro de un contexto en el que se facilita lo material y se promueven las aspiraciones de la clase dominante.

En este apartado se presentan puntos referenciales para enfocar la observación del trabajo de campo y el análisis como se verá en el capítulo siguiente. En los estudios encontrados los análisis abordan con mayor frecuencia las letras, en ocasiones las imágenes y pocas veces se hacen referencias a la música. Más exactamente los estudios han avanzado en el análisis de las letras e imágenes de ciertos estilos musicales, pero, el análisis musical es escasamente abordado o no se aborda.

Hasta ahora se tiene que la canción de consumo masivo es un instrumento de gran capacidad de influencia utilizado por el poder con el que se asegura de reproducir las desigualdades en la distribución de los recursos y se afirma en conducir las concepciones emergentes rediriéndolas a conveniencia. Es coincidente la presencia repetitiva de la diferencia jerárquica en la relación hombre-mujer y la exclusión de otras personalidades. Por el otro lado las condiciones socioeconómicas contribuyen a profundizar la inequidad en tanto que la posesión de capital o la ausencia de este condiciona el acceso a otros recursos y espacios con los cuales se pueda descifrar los códigos acuñados en los bienes simbólicos disponibles. Finalmente, la escuela, o quizá mejor dicho los grupos docentes, se convierten en agentes importantes como movilizadores pero que también por sus propios condicionamientos y concepciones pueden representar un obstáculo en los intentos emancipatorios de sus estudiantes.

### **1.3.3.2 El género en el quehacer de la educación musical**

Las decisiones que cotidianamente se toman en el aula, así como la relación educando-educador, vienen determinadas por las concepciones que se han construido acerca de ser personas como mujeres o como hombres en el binarismo del género dominante. Detrás de la idea de formar alternadamente en una sola fila niñas y niños para mantener el control sobre el grupo subyace otra de que entre niñas y niños existen ciertas distancias que impiden el intercambio de juegos que promuevan *el desorden*, por ejemplo, como también sucede al entonar canciones preescolares que llevan a hacer diferenciaciones entre grupos de niñas y niños mediante la asignación de caracterizaciones como las de muñequitas y payasos, o lavanderas y soldados. En la perspectiva del imaginario docente es notoria la influencia de los movimientos que han ido llevando iniciativas sobre la implementación de la perspectiva de género en la práctica educativa. En voces del personal docente es posible escuchar declaraciones afirmativas con las que se sostiene no hacer discriminaciones o no establecer diferenciaciones en la distribución diaria de tareas y demás actividades dentro de la escuela, incluso de la manera en que se aceptan las decisiones del alumnado bajo el argumento del respeto a la libre elección. Pero, a pesar de que en el patio se vea la participación de alguna niña en la cancha de fútbol a la hora del recreo, o chicas adolescentes tocando la batería o la caja de percusiones, ambas actividades consideradas poco frecuentes, los mensajes ideológicos portados y transmitidos por el profesorado siguen manifestándose. A caso mediante formas sutiles, como puede ser en la evaluación o en una atención diferente, se “ponen en juego sus interpretaciones de lo masculino y lo femenino en el adolescente, [y] los alumnos en parte retoman estas interpretaciones para elaborar sus propias prácticas y normas sobre el género” (Levinson, 1999, p. 23).

Bradley Levinson (1999) ha observado las formas en que las prácticas escolares se contradicen en sus discursos acerca del género y se promueven vías aparentes en que las niñas y las adolescentes ganan poder en la vida estudiantil originadas por las reformas legislativas para luego ser despojadas por las prácticas e ideologías

enraizadas en la cultura popular (p. 12). Con ello se comprende que una transformación de raíz podrá solamente alcanzarse mediante la suma de acciones y determinaciones tanto en orden descendente como y, sobre todo, ascendente.

#### 1.3.3.2.1. *El género como organizador de las prácticas musicales*

En México se viven todavía los rezagos de una tradición educativa conservadora eurocéntrica que se practica en el modelo de formación profesional musical conservatoriana y en el que la exclusión de las mujeres ha sido sistemática. Algunos estudios sobre la distribución estudiantil en carreras universitarias han tendido a señalar a las carreras de música como masculinizadas debido a la escasa presencia femenina<sup>9</sup>. En otro sentido se ha considerado que estas prácticas educativas de fuerte arraigo conservador han motivado a que la educación musical especializada sea un espacio poco seguro para las mujeres jóvenes y las niñas. Barker (2016), ha analizado el programa de formación de orquestas venezolano conocido como *El Sistema*, y entre sus aportaciones ha puesto en evidencia su olvido por ofrecer espacios que garanticen un trato incluyente y equitativo entre sus estudiantes y, enfatiza “la problemática dinámica de poder que ha sido encontrada históricamente en muchas instituciones de educación musical especializada” (Barker, 2016, p. 53). Estos estudios ayudan a comprender los espacios de educación musical como espacios de socialización en los que se actúan roles femeninos y masculinos delineados por los estereotipos de la dominación masculina.

Para Estela Serret “el género imaginario social es el conjunto de tipificaciones, nociones, ideas y valores reproducidos en prácticas, sobre lo que significa ser hombre o mujer, que tiene como referente el género simbólico” (2011, p. 84). Esto es, que, si la cultura funciona como un sistema simbólico, en que los comportamientos de género resultan en ser aprobados o no, son entonces los propios individuos en sociedad quienes se producen y reproducen en un movimiento

---

<sup>9</sup> Puede consultarse el caso de la Facultad de Música de la UNAM, Boletín no. 13, Tendencias de género CIEG/UNAM, 2015.

circular ininterrumpido mediante las interacciones entre individuos que conforman así su cultura y por tanto su sociedad. En el contexto escolar sucede que

los alumnos y maestros de las escuelas ponen de manifiesto la construcción contemporánea del discurso sobre la música y el género en el que, sin que haga falta ser consciente de ello, reiteramos las prácticas y significados marcados por el género legados por nuestros antecesores musicales e históricos (Green, 2001, p.27).

De tal modo, resulta ser que, en cada uno de los niveles y espacios educativos, de diferentes formas nos encontramos proponiendo continuamente tanto actividades musicales como educativas que refuerzan la reproducción del género normativo, pero que al mismo tiempo podrían ser los espacios en los que internamente se pueden impulsar estrategias y oportunidades que potencialmente permitan el surgimiento de otras formas que contribuyan a mejorar las condiciones en que las mujeres participan en y de la actividad musical. Marcela Velázquez (2012) hace una revisión de la manera en que se desarrollan las actividades musicales de niñas y niños en un espacio de formación musical para la integración de bandas de música en comunidades colombianas. La educación musical en estas comunidades sucede en el barrio y la familia en donde se crece viendo lo que hacen los mayores: los niños miran a los grandes que tocan el clarinete, el bombo o el redoblante, y las niñas miran cómo las mujeres bailan y muestran su destreza corporal, con lo que se aprenden técnicas musicales y se apropian de comportamientos de género (p. 174-5). En la manera en que las actividades musicales son distribuidas entre niños y niñas se refuerzan también las identidades femeninas y masculinas propias del entorno sociocultural, de manera que esta autora concluye que “las prácticas de enseñanza musical no pueden verse como ejercicio aislado de socialización de niños y niñas, pues la música juega como espacio de construcción sociocultural” (Velázquez, 2012, p.180). En este espacio en donde se participa de juegos de poder, asumirse como hombre o como mujer causa fuertes repercusiones sobre las elecciones individuales. Por ejemplo, en la elección de alguna actividad musical que

se prefiera realizar como puede ser elegir un instrumento musical o una línea de especialización profesional. Se ha visto que suele ser que las mujeres se autoexcluyen de la dirección orquestal, una actividad que supone liderazgo y reconocimiento social, o bien enfrentan una mayor cantidad de dificultades de diversos órdenes para conseguirlo. En cambio, se les encuentra más habitualmente como cantantes en que, particularmente en el canto, las funciones de la enseñanza y la transmisión de ciertos tipos de música, la reproducción tanto de la feminidad como de la masculinidad Lucy (Green 2001). En el jazz, por ejemplo, Lucy Green detecta que, si bien la participación femenina es numerosa, pocas veces se la encuentra realizando tareas de improvisación. Una afirmación de la idea de que no se espera que la mujer destaque por sus capacidades intelectuales y sí por ser más emotiva e inspiradora, por lo que es más frecuente encontrarla como cantante o compositora:

En el jazz, la improvisación tiene más categoría que la composición escrita, la espontaneidad más que el saber hacer teórico o técnico. Por tanto, no debería sorprendernos que se aceptase mejor a las mujeres como compositoras o arreglistas más que como improvisadoras (Green, 2001, p. 106).

Para esta autora, la voz se convirtió en un elemento trascendental, y sostiene que ha sido el medio por el que la mujer ha podido encontrar la posibilidad de llegar a ser partícipe de la actividad y del disfrute musical, como intérprete y creadora, podría entenderse desde el hecho de que “el papel de cantautora es relativamente poco amenazador para las mujeres y, en muchos sentidos, afirma las ideas tradicionales sobre la feminidad” (p. 109).

El problema de las actividades musicales que resultan promovidas por las prácticas educativas ha sido un punto de focalización de preocupaciones en el campo de la educación musical. En estudios de origen estadounidense<sup>10</sup>, ha habido gran interés

---

<sup>10</sup> Recopilación del grupo editor de Feminist eZine, encabezado por Suzzan MacNevin. Se puede consultar

en el tema de la selección instrumental en la infancia y la adolescencia. Se tiene el registro de un trabajo con esta orientación desde 1978 titulado *El estereotipo sexual de los instrumentos musicales*<sup>11</sup> al que le siguen varios otros. Algunos títulos con esta orientación son: *Asociaciones de género con instrumentos musicales y preferencias de estudiantes de cuarto grado para instrumentos seleccionados* (Delzell y Leppla, 1992), *Género e instrumentos musicales: ¿Vientos de cambio?* (Zervoudakes, 1994), *Preferencias y uso de los estereotipos de género de los niños sobre los instrumentos musicales: hacer juicios sobre las preferencias de otros niños* (Harrison y O'Neill, 2003) y *El procedimiento por el cual los profesores preparan a los estudiantes para elegir un instrumento musical* (Bayley, 2004)<sup>12</sup> entre otros<sup>13</sup>.

Las cualidades atribuidas a los géneros impactan en la manera en que el profesorado hace construcciones sobre las expectativas de lo que puede esperar de sus estudiantes y en el alumnado sobre lo que se espera de su desempeño. Tradicionalmente se considera un mejor desempeño masculino en las capacidades intelectuales a quienes se asignan tareas, mecánicas y manuales, y se atribuyen mayores capacidades a las mujeres en las habilidades organizativas y cooperativas. En la dimensión afectiva y emocional, se otorga mayor afectividad y emotividad al género femenino y un mayor control emocional al género masculino. Al género femenino se le asigna mayor competencia comunicativa que al masculino, mientras que al género masculino se le asigna una mayor introspección y racionalidad, con evitación de las manifestaciones personales y vitales (Colás y Villaciervos, 2007, p. 39). Estas concepciones que designan las maneras posibles de ser, restringidas a un ser mujer u hombre, se incrustan en la conciencia desde los dos años de edad y

---

<sup>11</sup> Abeles, H. F., & Porter, S. Y. (1978). *The sexstereotyping of musical instruments*. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 6575.

<sup>12</sup> Delzell, J. K., & Leppla, D. A. (1992). *Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments*. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 93103. Zervoudakes, J. (1994). *Gender and musical instruments: Winds of change?* *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 58-67. Harrison, A.C., & O'Neill, S.A. (2003). *Preferences and children's use of gender stereotyped knowledge about musical instruments: Making judgments about other children's preferences*. *Sex Roles*, 49(7/8), 389-400. Bayley, J. G. (2004). *The procedure by which teachers prepare students to choose a musical instrument*. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 23-34.

<sup>13</sup> En este país a principios de los años 90 en que se experimentó una fuerte producción de estudios en educación musical en los niveles de primaria y secundaria. En el periodo, 1978-2004 destacan varios estudios en relación con la infancia y la adolescencia, el currículum, y el análisis de prácticas en educación musical. Algunos nombres destacados son L. Green, S. W. Howe, J. Koza, R. Lamb y S. L. Schleuter.

continúan reafirmandose en las siguientes etapas de desarrollo. De acuerdo con Simon, “las niñas perciben alrededor de la pubertad que su éxito va a ir unido sobre todo a su belleza y en el mejor de los casos a su simpatía, pero raramente se verá asociado a sus capacidades intelectuales, a sus habilidades artísticas, a sus destrezas deportivas o a su espíritu emprendedor y creador. (...) Por otra parte los chicos triunfan cuando sean fuertes, ingeniosos, deportistas, inteligentes” (Simon, 2005, en Colás y Villaciervos 2007, p. 39).

Esta distribución de atributos a los géneros impacta en la manera en que se encamina a mujeres y hombres a desarrollarse en diferentes actividades musicales. Un ejemplo podría ser cuando las adolescentes podrían no querer tocar la guitarra porque se les maltratan los dedos y las uñas. Esta autoexclusión está basada por una fuerte identificación con la idea de que la mujer debe su éxito a su belleza y delicadeza alejándolas de la posibilidad de desarrollar una brillante carrera como guitarristas o de disfrutar la ejecución de este instrumento. Otro ejemplo lo encontramos cuando como profesores se considera que las alumnas son mejores en el canto coral por su actitud disciplinada, que refuerza su actitud sumisa, mientras que los varones se proyectan como indisciplinados, pero al mismo tiempo se les asume con mayor racionalidad y genialidad.

Por lo tanto, se desprende que sin un planteamiento crítico y analítico que estudie los espacios pedagógicos como espacios de socialización, se podrá impulsar nuevos talentos o encauzar el uso del tiempo de ocio, pero se seguirá reproduciendo al campo musical como un campo excluyente, no equitativo y tampoco seguro para las niñas y las adolescentes.

#### *1.3.3.2.2 El género en la enseñanza de la música: teoría e historia*

Las lecciones teóricas forman parte de toda enseñanza musical. En la educación musical inicial se requiere de intervenciones que enlacen el conocimiento necesario en la práctica instrumental con el conocimiento de los elementos fundamentales de la música.

- Sentido y conocimiento rítmico: interiorización y comprensión de las relaciones de tiempo y medida de los sonidos;
- oído musical: entonación y reconocimiento de las notas musicales;
- sentido melódico: interiorización y comprensión de las relaciones de los grados de la escala, improvisación, conocimientos armónicos y lectoescritura (Willems, 1976, 1984).

Pero, de acuerdo con investigaciones como la de Susan McClary, desde la enseñanza de la teoría musical discursos duales que refrendan el binomio femenino-masculino, son utilizados cotidianamente en las aulas de música. Según McClary las concepciones sobre el género igualmente han penetrado en el lenguaje musical y en las formas de hacer música, lo que hace que las reafirmaciones de estos estereotipos sean utilizadas en forma recurrente por docentes, estudiantes y cualquiera que haga o hable teóricamente acerca del quehacer musical. Los términos “*femenino*” y “*masculino*” son utilizados para hacer referencias descriptivas con respecto de múltiples conceptos y recursos en la teoría musical como nombrar cadencias femeninas y cadencias masculinas en que a lo masculino se le identifica con la fortaleza y lo *normal* y, a lo femenino con la debilidad y la idealización de lo romántico, por considerarse lo emotivo como propio de ser mujer.

Una cadencia o finalización se denomina "masculina" si el acorde final de una frase o sección aparece en el ritmo fuerte y "femenina" si se pospone para que caiga en un ritmo débil. El final masculino debe considerarse normal, mientras que el femenino se prefiere en los estilos más románticos (McClary, 1991, p. 9).

O en el muy repetido ejemplo del procedimiento sonata-allegro para el que incluso existía la costumbre de llamar "masculino" al tema de apertura y al tema secundario “femenino” (McClary, 1991, p. 13), o en relaciones armónicas de tonalidad:

Del mismo modo, el cromatismo, que enriquece la música tonal pero que finalmente debe resolverse en la tríada por motivos de cierre, adquiere el modelo cultural de la "feminidad". Lo "femenino" nunca recibe la última palabra en este contexto: en el mundo de la narrativa tradicional, no hay finales femeninos. (p.16).

Esta autora hace notar como en las estructuras de composición musical a lo femenino no se le da la última palabra en su discurso, y así afirma que "los compositores trabajaron cuidadosamente para desarrollar una semiótica musical de género: un conjunto de convenciones para construir "masculinidad" o "feminidad" en la música" (p. 7). Estos son ejemplos claros de esta dualidad que se tornan reiterativos en los discursos de la cotidianidad educativa de la música y representan un fuerte reto para el campo de la educación musical puesto que supone transformaciones radicales en los constructos del lenguaje musical sin el cual sería imposible hablar de la música. ¿Cómo será entonces que se pueda educar en este arte, sin caer en la reproducción de un lenguaje que pone en un lugar precario las ideas acerca de la feminidad y la masculinidad? El alumnado que aprende sobre el arte musical queda expuesto entonces a entornos pedagógicos intrincados entre formas de composición que privilegian el reconocimiento de un género dual normativo de superioridad del estatus masculino sobre el femenino; recursos teóricos con los que constantemente se presentan ideas de fortaleza y debilidad como atributos del género y representaciones que se tornan cada vez más explícitas acerca de estos atributos y de la sexualidad en la canción.

Otro aspecto que forma parte de cúmulo de saberes en el estudio de la música es el relato histórico que ha sido omiso con las actividades musicales profesionales de las mujeres en la música. Investigadoras como Susan McClary (1991), Lucy Green (2001) y Pilar Ramos (2003) entre otras, han señalado puntualmente la invisibilización histórica de las mujeres en la música y las dificultades que deben enfrentar en diferentes ámbitos desde la música clásica hasta el rock. Lucy Green, señala por ejemplo que cantantes, instrumentistas y compositoras que han existido desde la antigüedad se han visto limitadas por las escasas oportunidades de

educación para las mujeres (p.91). Una condición que se ha prolongado hasta las generaciones más recientes ocasionando una enseñanza de referentes históricos carente de los casos de las mujeres compositoras o intérpretes y sus aportaciones. A lo largo del desarrollo de la música han sido escasas las mujeres que han logrado desenvolverse profesionalmente en este campo. Para esta autora, las actividades musicales en las que las mujeres pudieron tener mayores posibilidades fueron las de interpretación, en la mayoría de los casos como cantantes y como compositoras de canciones populares y música de salón. La voz se convirtió en un elemento fundamental para la composición, pues eran ellas mismas intérpretes de sus composiciones, generalmente acompañadas por un instrumento de cuerda, y solamente componían géneros limitados de pequeño formato:

en el canto, al menos del siglo XVI, y en la interpretación instrumental, desde el siglo XVIII y, en algunos casos, desde antes, intérpretes vocales instrumentales excepcionales han alcanzado el máximo nivel de su arte. Sin embargo desde el siglo XIV hasta el XX, las mujeres han tenido vedado, en gran parte, el acceso a la educación necesario para componer música en consonancia con el desarrollo de la época en ese terreno (Green, 2001:92).

Los condicionamientos sociales han restringido por mucho la actividad musical femenina, se sabe de algunas de ellas que lograron espacios para el aprendizaje en la vida de los conventos y de mujeres que se desarrollaron a la sombra de sus compañeros varones como los conocidos casos de *Nannerl Mozart*, *Clara Schuman* y *Fanny Mendelssohn*, entre otros. Para McClary (1991) la música escrita por mujeres promueve un uso del lenguaje musical que cuestiona los simbolismos contruidos por las concepciones sobre el género de la dominación masculina y utilizados por los compositores varones a través de los siglos de evolución de la composición musical. Sin embargo, y a pesar de la creciente proliferación de investigaciones que buscan plantear una relectura histórica, todavía no se sabe de libros de historia en los que se apoye actualmente la docencia, no solamente para

el conocimiento de la presencia de las mujeres en la música sino tampoco como parte de las aportaciones teóricas para la creación musical.

## **1.4 Canción, Poder y Resistencia**

### **1.4.1 Canción y adolescencia**

Las interrogantes acerca de la manera en que las y los adolescentes al interactuar con la música popular como bien cultural disponible llegan a pasar por procesos de aprehensión y apropiación, en un tiempo en que las discusiones acerca de las relaciones y desigualdades de género están presentes en la cotidianidad, en un tiempo en que además las mediaciones no solamente se encuentran en la familia o la televisión, sino sobre todo en el espacio virtual que facilita la intercomunicación y el acceso a otros bienes; requieren un enfoque que permita comprender el impacto que producen estas formas de acceso a los contenidos musicales. Esto es, se implica considerar las formas de consumo y el consumo mismo como parte de la “reorganización transnacional de los sistemas simbólicos” (Canclini 1995a, p. 52) en tanto corresponden a la organización en el “régimen de los discursos” (Foucault 2007, p. 37) que delinear la configuración del género normativo.

El alcance tecnológico contemporáneo ha dado una vuelta a las formas de circulación del saber. Jesús Martín Barbero describe un nuevo ecosistema comunicativo como disperso y fragmentado, en el que el saber puede circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban (Barbero 2002, p. 8), es decir, el Estado y la escuela. Hoy a través de navegadores como Google, el uso de plataformas se ha diversificado y puede accederse a una importante variedad de sitios personales y colectivos, como *blogs* patrocinados que adicionalmente distribuyen información acerca de los grupos de artistas y solistas de preferencia. También se realizan actividades de autogestión a través de redes sociales como Facebook o Twitter, y se compra música en tiendas

en línea como iTunes, Spotify o YouTube. Así, se entiende que Google se ha convertido en uno de los mayores poderes monopólicos como un gran seleccionador y organizador de la cultura contemporánea y aún de la historia de la cultura (Danton en Canclini 2012, p. 13).

El consumo musical actualmente ha llegado más lejos que con la distribución televisiva. En la vida adolescente ha sido prácticamente desplazada por los dispositivos digitales como iPads, iPods, tabletas, teléfonos celulares o computadoras y ocasionalmente la radio. Esto ha traído como consecuencia modificaciones en los usos del espacio y el tiempo para escuchar música o ver videoclips musicales dado que la tecnología ha puesto una vía directa de acceso inmediato mediante el uso de estos dispositivos y la conexión con la Internet. Por ejemplo, en el contexto estadounidense, apoyándose en Raymond Williams, Bull (2005) postula la idea de la privatización móvil (*mobile privatisation*), y pone al iPod como artefacto con el que se amplía el tiempo de la vida en el espacio privado, en el que sólo cabe uno mismo. No en la calle sino cada vez más estando dentro de las habitaciones particularmente en los casos de jóvenes y adolescentes. Cita por ejemplo a Sonia Livingstone (2000), que refiere que los niños pasan la mayor parte de su tiempo en casa dentro de sus habitaciones (p. 345), lo que amplía el tiempo en el espacio hogareño como sitio de consumo mediático, pero con una ventana al exterior virtual en donde se establecen nuevas prácticas ligadas a los procesos de consumo. Otro uso destacable de la música en los dispositivos digitales se refiere a la estetización del tiempo y el espacio en la vida cotidiana. Sus investigaciones con jóvenes refieren que la música es utilizada para construir fantasías y mantener un sentido de seguridad con lo que evitan la interacción con desconocidos en espacios públicos, para pasar el tiempo en sitios no familiares o atemorizantes como caminar a solas por una calle oscura, lo que para Bull significa poner al iPod como un reorganizador del espacio y el lugar de quien lo usa (p. 350). Mediante estas nuevas posibilidades con que es posible ponerse en contacto con la música, la capacidad de posicionamiento de productos culturales ha penetrado en los espacios más íntimos de la vida diaria. Permiten además una elección musical dinámica,

sumamente variada y a la carta. La idea mercadotécnica de la personalización como engranaje de productos de consumo y el hostigamiento comercial del *ser uno mismo* reformula nuevas herramientas en la configuración de la identidad. La posibilidad de ordenar la música descargable y elaborar una o varias listas de reproducción (*play-lists*) dota a cada persona de la oportunidad de elegir música específica para cada hora del día, cada actividad o estado de ánimo con lo que personaliza su propia banda sonora (*soundtrack*) con el único criterio del gusto personal.

A partir de las experiencias vividas en los años anteriores a la adolescencia se ha construido un acervo conceptual acerca del *yo*, las formas de relaciones entre las personas, así como ciertas líneas en las que basamos nuestras elecciones sobre el gusto musical. Además, conviene saber que las características y factores que se atraviesan en la industrialización de la música funcionan también como parte de los condicionamientos que contribuyen a configurar las preferencias de consumo. Por lo que, no será posible comprender el fuerte impacto que tiene la música como transmisora de contenidos, sonoros y visuales, sin un punto de vista que explore y exponga la capacidad que esta tiene sobre la vida humana tanto en sus dimensiones colectivas como psicológicas individuales. Esto ayudará a comprender la base sobre la que opera la manipulación que hace la industria de la música al utilizarla en tanto forma de expresión inherente al ser humano, las razones de su alta penetración y las dificultades que se enfrentan para resistirse al goce musical. Por esta razón este apartado se inicia con la exposición de ciertas consideraciones que enmarcan a la música desde un punto de vista cultural antropológico y psicológico. La propuesta para este apartado comprende entonces tres partes. La primera con una exposición acerca de la naturaleza de la música y su lugar en la vida adolescente; la segunda aborda la cuestión del género como constitutiva de las relaciones de poder; y en la tercera parte se distingue a la escuela y la industria de la música como aristas del poder y al sujeto colectivo en la masa como su vértice, tal y como se muestra en el cuadro de la Figura 4.



Figura 4. Entramado teórico. Fuente: Elaboración propia.

#### **1.4.1.1 Naturaleza de la música-naturaleza humana**

Desde el punto de vista cultural, la antropología y la etnomusicología han mostrado el significado y el papel que históricamente la música ha ocupado en la vida cultural de diferentes grupos humanos. John Blacking (2003) por ejemplo, se preguntó por las relaciones estructurales entre la música y la vida social (p. 162). De sus investigaciones observó que “el movimiento de la música en sí parece despertar en nuestros cuerpos todo tipo de respuestas” y continúa diciendo que “la respuesta de las personas ante la música no puede explicarse por completo sin hacer referencia a la experiencia que tienen dentro de la cultura en la cual estas notas son signos y símbolos (p. 161). La música es y ha sido imprescindible en la vida humana. Hasta ahora no se tiene noticia de grupo humano alguno que no desarrollara prácticas musicales. Hoy sabemos muy bien que la música ha acompañado la vida humana y sus aplicaciones han sido de amplia diversidad. Edgar Willems (1989) hizo registros acerca de diversas formas de culto vudú. De su participación en varias sesiones en África y América: Brasil, en Salvador-Bahía, Belo Horizonte y Angola,

explica que “tienen como fin llegar, gracias a la música (sobre todo al ritmo) y a la danza, al desdoblamiento de la conciencia y de ahí a curaciones, predicciones del porvenir, develación del pasado, etc.” (p. 83). El mismo Blaking (2003) de sus estancias en África con el grupo de los Venda, observó que “la música venda se distingue de la no-música por la creación de un mundo de tiempo especial. La principal función de la música es involucrar a las personas en experiencias compartidas dentro del marco de su experiencia cultural” (p. 159). En las sociedades contemporáneas igualmente se ha dado diferentes usos a la música. Jonathan Sterne (2008) habla de la música programada o *Muzak* con el propósito de “diseñar las dimensiones acústicas de los espacios y las experiencias de los oyentes”. Explica que la *muzak* intenta “regular minuciosamente el comportamiento y el movimiento humano dentro del espacio que musicaliza”. Observa el uso de la música en supermercados como “disuasión musical no agresiva” como una táctica ante la presencia de gente que las tiendas o autoridades municipales consideran indeseables como una estrategia de “prevención del delito a través del diseño ambiental” (2008, p. 40-43). Alex Ross (2015) habla sobre usos de la música en estrategias militares con fines violentos como la tortura o el acoso. Según expone “los seres humanos reaccionan con particular repulsión a las señales musicales que no son de su elección o agrado”. Lily Hirsch (2012) “explora cómo las divergencias en gusto pueden utilizarse para fines de control social” (En Ross 2015, p. 5). Para Johnson y Cloonan (2008, p. 10, en Ross 2015) “una canción de vilipendio es en sí misma un acto de violencia social”. Con estos estudios Ross sostiene que como arma “el sonido es aún más potente porque no se puede escapar a él, satura un espacio y puede atravesar paredes” por lo que se trabaja en el diseño de listas de reproducción y los decibels en que debe propagarse (p. 4). Por ejemplo, durante los años 40 en los campos de Auschwitz se hacía sonar la Polka *Rosamunde* al regreso de los soldados en el atardecer, “la grotesca yuxtaposición de música ligera y horror estaba diseñada para destruir el espíritu tan definitivamente como los crematorios destruían los cuerpos”. Ross comenta que “los alegres compases de “Rosamunde”, que también emanaron de altavoces durante las ejecuciones masivas de judíos en Majdanek, se burlaban del sufrimiento infligido en los campos (2015, p. 6). Dado el

avance tecnológico y los recursos digitales como el uso de algoritmos, Ross ha considerado que:

La proliferación de la tecnología digital portátil, desde los discos compactos al iPod y los teléfonos inteligentes, vuelve más fácil que nunca imponer música en un espacio y apretar las tuercas psicológicas. El siguiente paso lógico podría ser un algoritmo de Spotify que pueda descubrir qué combinación de canciones es la que de modo más factible lleve a cierta persona a la locura (p. 5).

A lo largo de la evolución de la humanidad la música ha ofrecido diversas formas de experimentación sonora, y dado el efecto que producen en el ánimo humano ha suscitado también diversas exploraciones acerca de su naturaleza. Siguiendo con Blacking, él consideró que “el efecto de la música depende del contexto dentro del cual es interpretada y escuchada” pero, concluye que, “a final de cuentas depende de la música en sí, tal como lo descubrí una vez cuando estaba tocando uno de los tambores” (2003, p. 155). El punto de vista psicológico de Edgar Willems provee valiosas aportaciones en la comprensión de los efectos de la música y el sonido sobre las personas. El pedagogo y músico belga, basó su método de educación musical sobre bases psicológicas de gran influencia en el desarrollo de este campo que ahora sirven como fundamento para comprender la naturaleza de la música y su proximidad con la naturaleza humana. Para este autor la música como objeto de estudio no puede ser entendida sino en completa relación de sus tres elementos fundamentales que son el ritmo, la melodía y la armonía (Willems, 1989, 1993 y 2011), empatadas con tres elementos de la naturaleza humana: vida fisiológica, afectiva y mental (Willems 1989, p. 71). De este modo propone el siguiente esquema con la advertencia de que su propuesta presenta un ordenamiento no unívoco que “reproduce los momentos más característicos de los tres elementos fundamentales de la música” (Willems 1989, p. 7). Aquí se muestra el Esquema de Edgar Willems con el que establece dichas relaciones psicológicas:

Ritmo Vida fisiológica Acción	Melodía Vida afectiva Sensibilidad	Armonía Vida mental Conocimiento
-------------------------------------	--	--

Figura 5. Esquema: Relaciones psicológicas. Fuente: Edgar Willems 1989, p. 71.

Mediante este esquema lo que se pretende es establecer relaciones entre la naturaleza de la música y la naturaleza humana. Así, “el ritmo se considera elemento de vida y especialmente de vida fisiológica, cuya clave práctica se encuentra en el cuerpo humano” (Willems 2011, p. 44). Para el autor el ritmo es un instinto viviente e innato que se vincula directamente con el movimiento y mientras más se aparta de este, se encuentran elementos afectivos como las sensaciones, emociones y sentimientos (2011, p. 45 y 46). Dicho de otra manera, la vida musical, desde este punto de vista, es prácticamente inmanente al ser humano. Espontáneamente reaccionamos a estímulos sonoros que se ven potencializados, especialmente en un sentido afectivo, cuando se convierte en sonido musical. Así se explica la razón por la que consistentemente personas de diferentes edades y procedencias al hablar de su gusto por la música mencionan en primer término “el ritmo de las canciones” agregando además que la música les hace sentir “algo” que “mueve” y es “divertido”. Si como dice el autor, “en la música, que es una “danza del corazón”, el ritmo pierde su corporeidad; se espiritualiza, conservando, por su primera naturaleza, un lazo con el mundo material” (Willems 1993, p. 64), la experiencia musical propone a la vida de las personas un complemento irremplazable que habita dentro de sí. Un complemento al que la vida humana no ha escapado ni aún en las sociedades industrializadas, antes bien habría que comprender que este lazo con la naturaleza humana ha sido bien aprovechado por la industria musical al que debe en buena medida el gran éxito de su consumo. Considérese lo siguiente:

Willems busca en las leyes de la ontogénesis, de la filogénesis y de la cosmogénesis comprender la naturaleza tan profunda y tan humana de la música (1989, p. 71). De acuerdo con este pedagogo, la audición abarca por lo menos tres dominios

característicos diferentes: la audición sensorial, afectiva y mental. Según Gribenski (en Willems 1989, p. 78)

el nervio auditivo, al abandonar el oído interno no va directamente al córtex, sino que pasa por el nivel bulbar asiento de las reacciones físicas. Por otra parte, Paul Chauchard afirma que todos los mensajes pasan por el nivel diencefálico, asiento de las emociones, de la afectividad, antes de ir al córtex, asiento de las reacciones intelectuales (en Willems 1989, p. 78).

Es decir, antes de poder intelectualizar una composición musical, la música ya ha tocado la corporeidad y afectividad humanas, lo que ha llevado a psicólogos y fisiólogos a afirmar que el sonido es eminentemente afectivo. Según explica Willems

la impresión que nos causa la duración de un sonido varía conforme la naturaleza de dicho sonido, el cual, según sea agudo, fuerte o estridente, nos es más o menos desagradable; la intensidad de un sonido influye en nosotros de diferente manera, según el instrumento que lo produce; un sonido cantado con la misma fuerza por un bajo o un tenor produce efectos distintos, en el sentido de que parece más tenso en el bajo que en el tenor si éste es agudo, y al revés en el caso contrario; en cuanto al timbre, ofrece una gama infinita de sensaciones y tiene gran importancia, no solamente porque toca nuestras sensorialidad artísticas, sino también porque puede actuar en nosotros por su magnetismo.

Si añadimos a todos estos matices la personalidad del ejecutante o del oyente, su temperamento o sus disposiciones momentáneas, se abre ante nosotros un mundo infinito de reacciones afectivas propias sólo del sonido (Willems 2011, pp. 86-87).

Estas precisiones ayudan a orientar un análisis que vigile la identificación de representaciones al observar lo que se dice, quién, cómo y a quiénes se les dice.

Es decir, cómo se están vinculando las representaciones femeninas y masculinas y si estas representaciones son cantadas, preferidas y escuchadas por hombres o por mujeres. Por ejemplo, si en el gusto adolescente de las chicas un estilo musical que predominara es el reggaetón, se debe tomar en cuenta que este contiene una composición preferentemente rítmica y por tanto capaz de tocar fibras fisiológicas y afectivas de su naturaleza humana, lo que hablará de la respuesta de las adolescentes. Además de eso, hay que observar que quienes lo cantan son en su mayoría varones, con lo que habrá de cuestionarse las implicaciones que los discursos del reggaetón proponen como discursos varoniles destinados a un público femenino. Rock, trap, rap y hip-hop son estilos musicales cantados, tocados y compuestos casi con exclusividad masculina. El pop es un espacio en que las mujeres han tenido mayor participación, aunque la prevalencia es también masculina. Por otro lado, conviene tomar en cuenta la variabilidad de respuestas al estímulo musical pero que al mismo tiempo son calculadas por la industria en el diseño del impacto sonoro en el contexto masivo.

Con estas bases se busca acotar que además de que podamos hablar de mediaciones y distinciones en la definición del gusto musical, la música por sí misma tiene una conexión intrínseca con la naturaleza humana que hace prácticamente imposible que un ser humano no experimente afectivamente los efectos que esta produce. Esta simbiosis entre ambas naturalezas es lo que da a la música la relevancia necesaria para ser estudiada en relación con la industria de la música masiva, que mientras va compuesta de ritmos, melodías y armonías que seducen y proveen de experiencias musicales vivientes, comportan igualmente un contenido ideológico. Esta combinación convierte al producto musical masivo en un potente instrumento de control y dominación del que el capital se ha servido magistralmente para ejercer su poder. Recuperando a Blaking, en un sentido social del contexto contemporáneo urbano se puede repetir con él que de poder

calcular el valor de la música dentro de la sociedad y la cultura, éste debe ser descrito en términos de las actitudes y los procesos cognitivos involucrados

en su creación y de las funciones y los efectos del producto musical en la sociedad (Blacking 2003, p. 155).

#### **1.4.1.2 La canción en la vida adolescente**

La clase de música en la escuela secundaria muchas veces representa un gran reto docente por diferentes razones. Una de ellas se origina en que se piensa en esta etapa como una etapa conflictiva dado el comportamiento adolescente que suele caracterizarse por actitudes de rebeldía o desafiantes hacia las normas y las personas adultas. Otras razones están relacionadas con el creciente interés que se experimenta acerca de la vida romántica y la vida sexual. Esta situación, entre otras, motiva la búsqueda de estrategias didácticas con las cuales lograr interesar al estudiantado en los contenidos de aprendizaje y una resolución frecuente es la recuperación del material musical del gusto adolescente. Tales implicaciones se propone abordarlas desde dos ángulos. Uno en tanto que al recurrir a estos materiales y articularlos entre los contenidos escolares la escuela legitima la estética aceptable y, otro en tanto que se estima que durante la adolescencia se intensifica el consumo musical, y sus contenidos impactan en el imaginario adolescente que funcionan como una fuente de información acerca de temas como las relaciones románticas y de la sexualidad.

Al ingreso a la escuela secundaria se cuenta ya con una base cultural en la que se han inscrito las cualidades y atributos con las que se modela la forma de ser de mujeres y hombres. Ahora, ante la circulación de nuevas experiencias los aprendizajes son abordados con mayor autonomía, se cuestionan, se rechazan, se aceptan o se llega a reformulaciones que quedan inscritas en los procesos de subjetivación. Para estos años las chicas comentan en sus conversaciones entre ellas sobre secretos de belleza, seducción y otras intimidades como la conveniencia de un prospecto a novio (Gutiérrez 2013, p. 23). Al término de estos estudios los chicos se plantean reflexiones como “tomar a las muchachas en serio y no pensar sólo en sexo” o en llevar una “amistad bonita” con la pareja (Levinson, 2002, p. 40).

Una curiosidad efervescente sobre las relaciones con personas del otro sexo y la búsqueda por autoafirmarse les acerca a los diferentes discursos que transitan cerca de sí y a partir de ahí se dialoga para sí mismo y con las amistades como parte del proceso en que se construyen las ideas acerca del género y la forma en que se irán articulando las relaciones. La música tal vez más que en cualquier otra etapa, toma un lugar de compañía cuasi permanente en la vida cotidiana, de modo que sus discursos se vuelven referentes de primer orden para pensar y negociar la vida emocional. Ma. del Carmen de la Peza (2011), en su obra *El bolero y la educación sentimental en México* atribuye al surgimiento del bolero, durante los años 30 del siglo pasado, “un cambio de estrategias, cambia la construcción de efigies, cambia el valor y la configuración estética del cuerpo, cambia, la constitución de la subjetividad” (p. 301). De acuerdo con la autora en aquel momento “el bolero entra en juego con y es parte de la diversidad de los discursos de los medios de comunicación donde la familia y la mujer son simultáneamente enaltecidas, mitificadas y vapuleadas” (p. 302). A inicios del siglo veintiuno, los medios de comunicación distribuyen “nuevos” discursos con los que igualmente se configuran los roles de la sexualidad dominante. Chicas y chicos adolescentes llamarán sexista o cuando menos culposo o vulgar al gusto por el reggaetón, pero el “*bit*” (ritmo) y el deseo por “dejarse llevar por el *flow*” (corriente) lo convierte en un infaltable en las fiestas o en las listas de reproducción porque las sensaciones que producen sus ritmos provocan placer y así las imágenes de sus letras y sus relatos audiovisuales se quedan ahí, presentes para las elaboraciones en la conciencia de sus espectadores. Bolero o reggaetón, música pop o rock, los recursos que ofrece la música como medio estructurante de la vida cotidiana establecen pautas para la configuración de la personalidad en la adolescencia. Al entender, como sugiere Frith, que la música es una metáfora de la identidad, que la identidad es móvil, es decir un proceso y no una cosa y que “la mejor manera de entender nuestra experiencia de la música -de la composición musical y de la escucha musical- es verla como una experiencia de este yo en construcción” (Frith, 2003:184), entendemos el importante papel que juega la música en el imaginario adolescente en su búsqueda por autodefinirse y con ello la forma en que establece nuevas

relaciones con otras personas particularmente con personas del sexo opuesto. La exclamación de Frith pone pues el énfasis en la música como componente en la construcción de la identidad, pues según dice “la música parece ser una clave de la identidad porque ofrece, con tamaña intensidad, tanto una percepción del yo como de nosotros, de lo subjetivo en lo colectivo” (2003: 186). Desde este punto de vista se puede distinguir en la relación música-adolescencia un espacio propicio para dar lugar al despliegue del yo. A partir de ahí las apreciaciones que se elaboran acerca de las canciones, sus letras, imágenes y sonidos; y los/las artistas, son el resultado de las reflexiones sobre lo que resulta significativo para el/la adolescente en términos de apropiación de los valores simbólicos que aportan por lo que resulta conveniente recuperar el punto de vista sociológico y psicológico que explican esta etapa.

Alejandro Reyes (2010), reflexiona acerca de la condición adolescente desde su dimensión escolar. Para él, en las escuelas secundarias no sólo se expresan las adolescencias, sino que se contribuye a su construcción. Este autor explica el lugar de las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente en “donde los adolescentes se construyen y reconstruyen como sujetos junto con otros adolescentes bajo ciertas condiciones institucionales y estructurales” (2010, p. 27). Esto implica comprender que las conductas individuales y colectivas están sujetas a la regulación adolescente en juego con las regulaciones en los niveles superiores de la institución y el macro nivel organizador del poder. Entre estas conductas quedan enmarcadas aquellas que se relacionan con la preferencia musical y la manera en que la escuela llega a formar parte en dicha articulación. El proceso por el establecimiento de un gusto individual se modifica y modela de forma importante en las negociaciones colectivas, más exactamente en colectividades reducidas, en las pequeñas comunidades que se originan a partir de la empatía y la amistad. En la adolescencia el gusto musical se comparte, pero también se somete a prueba. Se forman grupos de chicos y chicas que gustan de la música pop, pero también los hay de quienes “toleran” estas canciones porque lo que se persigue es la convivencia con las amistades y “gozar de estar-juntos” como dice Maffesoli (2004,

en Reyes 2010) “pues hay una necesidad de compartir gustos, intereses y vivencias, en una estética del nosotros basada en las emociones”. Según este autor los sujetos interaccionan, realizan ciertas prácticas y consumos culturales, con lo que construyen umbrales de adscripción simbólica que los incluyen en ciertos grupos y los excluyen de otros (Maffesoli 2004, en Reyes 2010 p. 41). Los hay de quienes gustan del rock, del rap, el trap o el hiphop, mientras que otros del trash o el metal. Estas formas de intercambio amplían las listas de favoritos y a la vez las experiencias en donde se comparte el disfrute por la misma canción, a su vez funcionando como una forma regulatoria de la conducta adolescente, mediada por sus agentes dentro de sus grupos o redes. Estas actividades regulatorias como aprobar una canción más que otra, o un artista o banda más que otra, son puntos referenciales que ayudan a comprender e interpretar la manera en que las comunidades adolescentes median en la definición del gusto musical y con ello sus implicaciones en los mecanismos de transformación que se originen en esta etapa.

Además de las dimensiones de integración, estratégica y de subjetivación en la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1998, en Reyes 2010, p. 13) Reyes considera la dimensión afectiva debida “la importancia que los estudiantes adolescentes le asignan a los sentimientos en su vida cotidiana en las escuelas, y al papel importante que parecen jugar en sus relaciones con los otros actores, tanto dentro como afuera de los espacios escolares” (2010, p. 13), con lo que subraya el carácter plural adolescente en tanto que no es solamente racional sino también expresivo. En esta dimensión afectiva-expresiva es en donde hay que considerar que la música como objeto simbólico se transforma en una especie de repositorio a partir del cual se elaboran significaciones acerca de la sexualidad y la formulación de lazos afectivos con personas que no son ya parte de la familia como son las amistades y otras que llegan a ser más que solamente amistades.

La adolescencia, en suma, es un periodo de transición profunda en el que se acentúan los procesos de subjetivación. Se atraviesan procesos de reconstrucción, resignificación y redefinición en los que intervienen: rasgos socioeconómicos y

culturales; relaciones familiares, género, edad y autopercepciones; espacios de actuación, consumos culturales, acceso a bienes simbólicos y experiencias escolares (Reyes 2010, p. 41). La forma en que se despliega la experiencia musical aún cuando se trate de la misma música, lleva consigo las facultades que proveen la clase social, el género, la edad, etc. y que resultan en ser marcas con las que se distinguen unos grupos de otros.

Desde el punto de vista psicológico, Vargas y Barrera (2002) sobre las bases de autores como Coleman y Hendry (1990), y Frydenberg (1997) mencionan que la adolescencia se ha definido teóricamente como un proceso de transición entre la infancia y la edad adulta (Coleman y Hendry, 1990; Frydenberg, 1997, en Vargas y Barrera 2002, p.116). Explican que el concepto de transición hace referencia al período de cambio, crecimiento y desequilibrio que funciona como puente entre un punto relativamente estable en la vida del ser humano y otro relativamente estable, pero diferente. La adolescencia representa la transición de la inmadurez física, psicológica, social y sexual de la infancia, a la madurez de la vida adulta en estas mismas dimensiones del desarrollo. Esta transición tiene su origen en los cambios hormonales propios de la pubertad los cuales interactúan con diversos factores individuales, familiares y sociales para facilitar el éxito o fracaso en las tareas de desarrollo propias de esta edad (Kimmel y Weiner, 1995; Coleman y Hendry, 1990; Frydenberg, 1997; Steinberg y Morris, 2001 en Vargas y Barrera 2002, p.116). Para Vargas y Barrera estas tareas de que se habla “exigen constituir nuevas y más maduras relaciones sociales con personas de la misma edad y de ambos sexos fuera de la familia, y consolidar un sentido sano de la sexualidad” (Kimmel y Weiner, 1995; Torres de Mila, Vargas Trujillo y Vargas Trujillo, 1997; Vargas Trujillo, Posada y del Rio, 1999, en Vargas y Barrera 2002, p.117). Se estima que en esta etapa se atraviesan procesos en que se busca reconocerse como personas únicas diferentes de los demás e integrar el concepto de sí mismos. Las relaciones románticas son consideradas eventos cruciales en la vida humana por lo que éstas y la actividad sexual, son examinadas como dos características inherentes a la construcción de la identidad y el desarrollo de la sexualidad (Vargas y Barrera 2002, pp. 118-122).

Este punto representa una inflexión que se cruza de forma determinante con la elección de la música, sus usos y sus lecturas. Como lo dejan ver estos autores la adolescencia es una etapa crucial en la que se ponen en juego reflexiones trascendentes sobre la definición de la personalidad. La influencia de los círculos de socialización impacta en la definición de las preferencias por la música y con ello las aproximaciones hacia los contenidos de las canciones. Las chicas podrán tener mayor inclinación por preferir canciones que les hablen de la vida romántica o sentimental, pero también han emergido otras que proponen pensar o asumir cierto papel para la mujer contemporánea. Los contenidos para los chicos están muy cerca de discursos de odio y violencia con los que se puede recibir influencia sobre la manera en que se entiende y se actúa la virilidad. Este escenario impone fuertes reclamos por un acompañamiento que pueda contribuir a formular cuestionamientos y espacios en los que se piense lo que se ve y se oye, y de la misma manera sobre lo que se llega a valorar como aceptable para incluir en paisajes sonoro-musicales como el escolar.

La actividad sexual es considerada como todas aquellas expresiones eróticas que se dan entre las personas, y, que aún cuando en ocasiones estas expresiones forman parte del juego sexual que precede al coito, puesto que conducen a la excitación y al orgasmo, para los adolescentes pueden constituir fines por sí mismos dependiendo de la situación y el momento en el que ocurren (Denmark, Rabinovitz y Sechzer, 2000, en Vargas y Barrera 2002, p.121). Así, en los procesos imaginativos emergentes, se van modelando las características ideales de la relación romántica en que se suman los conceptos previamente aprendidos a los vinculados por medio de las canciones confeccionadas para este momento específico por la industria de la mercadotecnia musical y que juegan como mediadores en la “la socialización del género” en tanto “proceso por el cual las mujeres llegan a identificarse a sí mismas como seres sexuales, como seres que existen para los hombres” (MacKinnon 1982, pp. 530-530 en De Lauretis 1992, p. 264) y los varones paralelamente asumen características particulares con las que se les asocia.

De tal modo, y como se verá más adelante, hay que considerar que en los procesos de consumo y la definición del gusto las medicaciones se convierten en mecanismos y agentes que conducen las formulaciones de la subjetivación con las que se da sentido al mundo y la existencia en él. Se ha visto que los grupos de pares son un factor de gran importancia en la vida adolescente. No solamente porque se establecen contextos adecuado para conocer e interactuar con nuevas personas del sexo opuesto, sino que además se “puede ejercer influencia en la elección de la pareja romántica, en las expectativas que se tengan de la relación y en el comportamiento que se considera apropiado en una relación de este tipo (Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001, en Vargas y Barrera p. 123), también se experimenta un fuerte impacto en el comportamiento, incluidos otros aspectos, y la adaptabilidad a las normas de los grupos de pertenencia que repercuten en la definición de la personalidad (p. 126) y así mismo en la elección de la música aceptable y la manera de aceptarla o de rechazarla.

Con lo expuesto se busca comprender la condición adolescente y la manera en que las diferentes fuentes de influencia que se viven en la adolescencia llegan repercutir sobre la definición de la personalidad. La alta exposición y el estrecho vínculo que en la adolescencia se formula con la música, no permite negar la influencia que ejerce en su imaginario. Como se ha visto la adolescencia representa una etapa crucial en la que se juega la vida afectiva y con ella formulaciones acerca del encuentro romántico y la idea del yo, incluso hasta rozar la sutil línea entre la aceptación sumisa de la configuración de un cuerpo y mente dócil o la emergencia de condiciones de posibilidad para la elaboración de lecturas y tomas de postura más críticas.

## **1.4.2 Los estereotipos de género en la canción como discurso y técnica del poder**

### **1.4.2.1 Canción y poder**

Los efectos del sistema sexo-género de la dominación masculina han repercutido en la vida de las personas generación tras generación. Las particularidades con las que se materializa en nuestro país han dado como resultado la amplitud de la brecha de desigualdad. Se ha demostrado que el género no procede de una disposición biológica binaria natural, como ha sostenido el discurso hegemónico del poder, sino que ésta ha sido utilizada como justificación de la construcción simbólica de los cuerpos mediante las atribuciones que históricamente se han asignado como las características propias de los hombres y de las mujeres. La teoría feminista y los estudios de género han reconocido en esta dualidad y la correspondiente asignación de tareas y atributos, la manera en que se establecen relaciones desiguales de dominación y sumisión. Fuera de este modelo dual queda inscrita la imposibilidad de una existencia inteligible que se circunscribe en la exclusividad de optar por *ser*, o *hacerse*, hombre o mujer en la organización del poder heterosexista. Para ello se han instrumentado mecanismos de control a partir de dicha categorización de funciones y lugares como mandatos obligatorios que cada cual debe desempeñar y ocupar en el entramado social como reafirmantes de su reproducción.

Para Judith Butler (1990) el género no está pasivamente escrito sobre el cuerpo ni tampoco dado como un determinismo, sino que el género es lo que uno asume, bajo coacción, con ansiedad y placer, condicionado por normas obligatorias que lo vuelven siempre una negociación de poder (2009, p. 322). Según explica la autora, el arbitrario de la dualidad hombre-mujer en el sistema sexo-género ha sido, y es construido socioculturalmente desde que se nace y es a partir de la socialización que se llega a ser hombre o mujer como opciones inteligibles disponibles, de modo que, el género es una construcción continua que se realiza en la experiencia subjetiva por medio de actos que portan significaciones culturales colectivas. Estos actos no se dan espontáneamente en forma solitaria ni alcanzan a ser originales en el sentido de verse despojados de todo rastro de los moldes impuestos por la

dominación masculina, sino que son actos repetidos en la experiencia social mediante acciones colectivas como formas de ritualización, a través de las cuales se legitiman los significados culturalmente establecidos y controlados a través de consecuencias punitivas y prácticas reguladoras al interior de los grupos sociales. Dentro de cada sociedad, los diferentes grupos determinados por la edad, la clase social, la procedencia racial y étnica; etcétera, imprimen representaciones simbólicas que deben portar los cuerpos en medio de las luchas y negociaciones que se pactan entre una generación y otra, pero también entre dominadores y dominados, entre hegemonía y masa. Mientras la hegemonía le ha apostado a tocar la conciencia individual y colectiva, paulatinamente ha preparado un estado de receptibilidad propicio para que la comunicación de masas continúe funcionando como componente esencial del adoctrinamiento.

Los procedimientos de poder según el pensamiento foucaultiano se concentran en la normalización, el control y la técnica (Foucault 2007, p. 109) para lo que es necesario comprender que el poder funciona mediante una multiplicidad de relaciones inmanentes al dominio y constitutivas de su organización; ven su transformación o su refuerzo en juegos de lucha y enfrentamientos; se suscitan apoyos entre tales relaciones de fuerza que las une o bien la aísla, todo mediante un proceder estratégico (p. 112). El poder para Foucault es omnipresente y es autorreproductor, las relaciones de fuerza son intencionales y no subjetivas (2007, p.113-115). Se ha visto a la comunicación mediática, como instrumento de dominación utilizado por el poder que viene de arriba, desde las agendas de los productores dueños del capital con el que se producen y propagan discursos de poder en los contenidos de las canciones manipulando los textos, la visualidad y la afectividad en la composición musical. Estos contenidos producen discursos sobre sexualidad, es decir, sobre “una compleja unidad de características físicas, emocionales, de identificación y de afirmación” (MacKinnon pp. 530 en De Lauretis 1996, p. 264), convirtiéndose en elementos tácticos de dominio en los que resulta imprescindible observar lo que se dice y lo que se calla, quién lo dice y cómo se dice, a quién se le dice, etc.

En la teoría de la industria cultural planteada por Adorno y Horkheimer en 1944, la cultura de masas se expone bajo un poder monopólico que mediante la distribución de formatos idénticos homogeneiza las necesidades de millones de personas que se ven satisfechas con bienes estándares (1998, p. 166). La oferta de productos culturales en serie, estandarizados, definen más que una ley de desarrollo, la función de una economía ocupada por clasificar, organizar y manipular a los consumidores distribuidos sobre los mapas de la investigación de mercado. Para estos autores el cine, la radio y la televisión no necesitaban ya darse como arte pues su tarea concentrada en el ámbito de los negocios les dio la legitimidad necesaria para posicionar libremente su producción que en un círculo dialéctico entre la necesidad y la manipulación modela la constitución de un público controlado por “los automóviles, las bombas y el cine” en un todo social. Para ellos el material estético es llevado al empobrecimiento de sus contenidos y sus formas y su contenido es el contenido del espectáculo basado en el *cliché* con el que se construyen realidades como:

la breve sucesión de intervalos que ha resultado eficaz en la canción exitosa, el fracaso pasajero del héroe que éste sabe aceptar deportivamente, los saludables golpes que la amada recibe de las robustas manos del galán, los rudos modales de éste con la heredera pervertida (1998, p. 170)

y se mantiene cíclicamente en los tipos de canciones de moda y de estrellas como entidades invariables en una industria cultural desarrollada sobre el primado del efecto y la experiencia del espectador como hilo conductor de la producción, con el propósito de mantener el control de la conciencia individual desde el ejercicio del poder. Según estos autores para el consumidor no hay nada por clasificar que no haya sido clasificado en el esquematismo de la producción (1998, pp. 164-171). Aún cuando estudios posteriores han cuestionado teorías como esta, preguntándose en qué medida la audiencia consumidora de música se paraliza y se convierte en un mero objeto de manipulación, las observaciones de Adorno y Horkheimer pudieron

iluminar en el conocimiento de los mecanismos de producción instrumentados en el despliegue de los medios de comunicación de masas y sus efectos sobre las audiencias. A pesar de que las masas sean capaces de advertirlo, el poder que “no está tan solo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra de un modo profundo, muy sutilmente en toda la red de la sociedad [...] e intercepta, prohíbe, invalida los discursos y saberes de las masas” (Foucault 2017, p. 32), se las arregla para instrumentar mecanismos con lo que consigue dar prioridad a su agenda y ejercer control sobre el avance de las transformaciones.

Esto lleva a considerar la manera en que las ideas acerca de la sexualidad, la feminidad y la masculinidad como discursos del poder, son distribuidos en las sociedades por medio de la canción de consumo utilizada como una de sus técnicas para la normalización. Debido al alcance tecnológico la canción ha alcanzado sus máximos niveles de accesibilidad lo que permite tenerla en la palma de la mano. El *cliché* del que hablaron Adorno y Horkheimer ha cedido paso a contenidos de violencia y sexualidad en primer plano. No hay disimulo, los mensajes se dicen explícitamente. Las canciones tienden a ser de textos largos con melodías cortas, simples y repetitivas con lo que con recursos musicales básicos se asegura el paso de amplia información que en fracciones de tiempo llega a cantidades sorprendentes de espectadores. Por ejemplo, la canción que lleva por título *Pollo y conejo* de la banda *El Cartel de Santa*, grupo mexicano de rap, trap y hiphop, alcanzó más de 6 millones de visualizaciones, de acuerdo con Joselyn Calderón (2018), a los pocos días de ser estrenado el 13 de julio de 2018. Su texto versa:

*Canción 1 Pollo y conejo (2018)*

*Cartel de Santa (Fragmento)*

*Que soy un adicto,  
que soy un violento,  
que soy un matón.  
Que tengo una vieja,*

*que deja que tenga otras viejas  
viviendo en el mismo cantón.  
No digo que soy una fiera  
nomás por decir que yo soy una fiera,  
yo digo que soy una fiera  
nomás por que duermo con una pantera.*

*Tú vieja se encuera y me manda los packs<sup>14</sup>.  
Le doy por atrás.  
Mi jefa me dijo  
que era bien canijo,  
me dio un crucifijo mientras dijo:  
"Mijo, que Dios me lo cuide con su bendición  
No acabé la prepa y estuve en prisión  
Dijeron que no podía sin estudios  
Y mande a la verga sus malos agurios  
Se pusieron furios cuando le hice trampa  
No la levantas pero te molesta que tengo la llave maestra  
Que me abre toditas las puertas, bebé, ten tu teta  
Cállate la boca, yo tengo la rima que explota  
La letra violenta, la mente siniestra que pone la muestra.*

Este fragmento expone discursos sobre una virilidad que se afirma en el nivel superior de una jerarquía ganada por el uso de la violencia. Un rol de la mujer pasivo y como subalterna del varón quien lo atiende dispuesta, sin quejas ni reclamos. La referencia sobre el envío de *paks* que hace la mujer de otro al varón dominante en el relato, además de la agresividad con que ejerce su masculinidad contribuye a

---

<sup>14</sup> Los *paks* son archivos digitales, regularmente imágenes o videos, de carácter erótico y que han llegado a ser una expresión de la violencia digital con que se divulgan imágenes de contenido sexual. La Ley Olimpia contra la violencia digital fue aprobada en 2019. Para más información se puede ver: violencia digital, que consiste en la divulgación de imágenes de contenido sexual, sin consentimiento de las personas involucradas. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/ley-olimpia-que-dice-y-cuales-son-las-sanciones>

normalizar la violencia contra las mujeres por medios digitales y a legitimarlo a él como figura central en las relaciones de dominación. Se habla de placeres sexuales, pero sobretodo se enfatiza la sensación de poder que produce el dominio sobre otros y otras. En este discurso también se enaltece el triunfo económico lejos de la escolarización, el componente religioso y la figura del cuidado femenino de la madre. Tocando el aspecto musical podría decirse que la simpleza de la composición melódica, que no exige siquiera la entonación, es una insinuación de que no es necesario agobiarse con algún tipo de perfeccionamiento o virtuosismo musical porque a fin de cuentas lo que importa es el mensaje y para darlo basta con hablarlo.

Cada elemento en el relato resulta relevante. Según Foucault es esencial “tomar en consideración el hecho de [lo] que se habla [...], quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice” (Foucault, 2007, p. 19). En un análisis somero, aquí se distingue que quien habla es un varón con origen en sectores marginados (el barrio) que habla a otros hombres y utiliza a su mujer como medio para someterlos, pero, también, es un discurso de jerarquías más altas, las de la hegemonía, para la que la industria de la música es un medio de control, y ambas hablan por boca de este personaje que encarna el cantante. La industria como institución incita a la organización de los hombres por la fuerza, al alejamiento de las instituciones escolares pero el éxito económico asegurado por otros medios, al ejercicio de lo no lícito (trampa) y la afirmación de que lo violento y siniestro es la vía para el logro del éxito. Se reitera la vocación maternal que todo perdona a sus hijos y que angustiada asume su tarea de darle protección en todas las etapas de la vida aún cuando sólo le quede elevar plegarias al cielo.

La canción es el modo en que la comunicación humana ha logrado la unión de diferentes lenguajes lo que la convierte, definitivamente, en “un modo de

comunicación humana que "produce" emoción y significado afectivo particularmente poderoso" (Way y Mckerrel 2017, p. 14)<sup>15</sup>. Para Way y Mckerrel

es posible considerar el texto de una canción como parte de un conjunto multimodal más grande, especialmente, por ejemplo, cuando se ve un video musical o una película donde otros modos, como imágenes en movimiento e imágenes fijas, y el gesto y el color también suelen estar presentes (2017, p. 15)<sup>16</sup>.

Así, en la narrativa visual del videoclip, además de lo ya dicho, se ve al varón actuando una personalidad dominante rodeado de *mujeres-adorno* que le acompañan en silencio mientras conduce un auto de deportivo de lujo, se entretiene con juegos de video o descansa en su cama. Se sugiere que se encuentran en casa del varón quien cómodamente ocupa una silla mientras *canta-narra* acompañado a sus costados por dos mujeres jóvenes calladas, colocadas de espaldas descansando sus brazos en el barandal de la terraza, que mientras se balancean el aire levanta sus cortas faldas descubriendo sus glúteos y poniéndolos a la vista. Al 28 de enero de 2020 este video contaba con 134,326,956 reproducciones<sup>17</sup>.

Si como producto de consumo la canción es diseñada para un público específico, esto representa una orientación sobre la manera en que el poder se dirige a cada sector social, debidamente aprovechado el hecho de que "nuestros cuerpos están culturizados; sentimos la música de diferentes maneras según la clase, el género, el origen étnico, la raza, el lugar y la experiencia personal" (Way y Mckerrel 2017, p. 13)<sup>18</sup>, por lo que en esta *collage* de imágenes, sonidos y textos habrá que intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y

---

<sup>15</sup> Traducción propia del original: *Therefore, music is not a language in the conventional sense, but it is very definitely a mode of human communication that 'does' emotion and affective meaning particularly powerfully.*

<sup>16</sup> Traducción propia del original: *It is possible to consider the text of a song as part of larger multimodal whole, especially for instance when watching a music video or a Film where other modes such as moving images and still images, and gesture and color are also often present.*

<sup>17</sup> El video se puede ver en: [https://youtu.be/64t3a2qV\\_rq](https://youtu.be/64t3a2qV_rq).

<sup>18</sup> Traducción propia del original: *Our bodies are cultured; we feel music in different ways according to class, gender, ethnicity, race, place and personal experience.*

los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para las unas y los otros (Foucault 2007, p. 37).



Figura 6. Escena del videoclip Pollo y conejo de la banda El Cartel de Santa. Fuente: Video de YouTube en el sitio oficial de la banda<sup>19</sup>.

Por tanto, y ante esto, hay que reconsiderar que durante la adolescencia se experimenta la aparición de ciertos conflictos acerca del yo. El interés efervescente sobre la sexualidad y las relaciones románticas son condiciones en esta etapa que resultan clave en la aproximación a productos culturales como es el caso de las canciones con los que se cubre la necesidad de disponer de referentes que permitan dar sentido a las nuevas experiencias que prosiguen a la infancia. De este modo resulta que, en los procesos de consumo, se encuentran a la mano actos y atributos performativos, maneras en que el cuerpo muestra o produce su significación cultural y sus interpretaciones, hechos como modelos de verdad y falsedad al servicio de una política de regulación y control del género (Butler 1990, 304-311), trazadas por el poder y en las que las y los adolescentes se apoyan en búsqueda de su autodefinición.

---

<sup>19</sup> Esta imagen del cantante, y las que aparecerán en la segunda parte, han sido editadas por la autora con el fin de ofrecer una referencia visual acerca de los que se expone. Estas fotografías han sido tomadas de los videoclips y sitios oficiales de las y los cantantes citadas/os mediante captura de pantalla y las referencias se pueden consultar en la lista bibliográfica con el título *webgrafía*.

Las canciones son portadoras de valiosa información, nos hablan de cómo *ser* y *sentir*. Sirven para modelar la actuación frente a otros u otras. Cómo pensar acerca de las personas y sobre sí. Nos hablan del sexo, y también de la feminidad y la masculinidad. Los diferentes estilos musicales de la canción de consumo sirven como canales con los cuales se propagan construcciones ideológicas específicas. Por ejemplo: el reggaetón habla del encuentro sexual, la balada romántica del cortejo amoroso hombre-mujer y el rap y el trap exponen una virilidad que se desenvuelve en las calles entre lo ilícito y las drogas, entre otros, conformando un entretejido de discursos con los que las y los adolescentes elaboran sus concepciones acerca sí.

Así mismo, Foucault (2007), recomienda revisar los canales y discursos por los que se desliza el poder, y llega a tocar las conductas más tenues e individuales por las que alcanza las formas apenas perceptibles del deseo infiltrándose y controlando el placer cotidiano (p. 19). Sutilmente la canción del poder hegemónico ha sido llevada a los espacios más íntimos de la vida humana contemporánea en donde como un susurro permanente habla al oído, excierba la imaginación, suscita deseos, detalla y enfoca objetos de deseo y de placer. Las preguntas para el análisis según la óptica foucaultiana plantean: 1) la búsqueda en la productividad táctica, es decir interrogar sobre los efectos de poder que se aseguran por estos medios y 2) la integración estratégica: cuál coyuntura y cuál relación de fuerzas vuelve necesaria su utilización (p. 124). Lo que se verá es entonces una diversidad de estilos musicales que llevan como elementos constitutivos discursos propios y específicos; una, todavía más amplia, diversidad de artistas que mediante sus caracterizaciones actúan en tanto que reproducen modelos de conducta preestablecidos y portan símbolos culturales que trascienden en la conciencia. Las audiencias consumidoras a su vez podrán reforzar o minar estos discursos, tornarlos frágiles, aflojar su aplazamiento o negociar tolerancias más o menos obscuras (p. 124), en las que podrán reflejarse las estrategias de resistencia elaboradas por estas. Como se ha visto en los contenidos audiovisuales de las canciones se encuentran elementos configurativos de ideas acerca de la sexualidad: el amor heterosexual, la feminidad y la

masculinidad, así se entiende que el dispositivo de sexualidad tiene como razón de ser “penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global” (Foucault 2007, p. 130). Entonces, ¿qué efectos de poder se aseguran con la canción de consumo adolescente como medio?, ¿cuál coyuntura y/o relación de fuerzas justifica su utilización haciéndola necesaria? Se debe recordar que el consumo se hace mediante una elección subjetiva en la que se atraviesan diferentes formas de mediación, al modo de Barbero (1991), como pueden ser la relaciones que conducen a los y las sujetos a definir su gusto musical y que sea cual sea, este elegirá de entre las canciones que identifique como disponibles para sí. De tal manera que las variantes en la distribución de la canción serán identificadas y apropiadas por adolescentes en diferentes sectores según las especificaciones del producto cuidadosamente preparado. Cada adolescente buscará convertirse en un sujeto coherente (Foucault 2007, p. 98) y buscará que el producto musical encaje *naturalmente* con sus expectativas, lo que presupone un orden de antemano definido en la configuración de las relaciones entre los grupos sociales y entre cada individuo con su otredad. Se verá cómo los discursos “dichos” en un estilo musical como el pop difieren con los del reggaetón, por ejemplo; será de relevancia distinguir quiénes actúan los roles protagonistas, qué es lo que dicen, cómo, a quién, en qué proporción, etcétera, para descubrir los efectos de poder que resulten de ello.

#### **1.4.2.2 La otra voz en las relaciones de poder: la resistencia**

Como se sostiene a lo largo de este trabajo, en los procesos de consumo tienen lugar procesos reflexivos de resignificación sobre el contenido simbólico cultural que posee el objeto. Para Foucault “donde hay poder hay resistencia” (p. 116), en las relaciones de poder el autor encuentra un carácter estrictamente relacional que no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia presentes en todas partes dentro de la red de poder, distribuidas de manera irregular, que hacen de estas relaciones “matrices de transformación” y entonces afirma que este, el poder, viene de abajo (pp. 114-121). Si el proyecto del poder

hegemónico se dicta, entre otras vías, en la canción de consumo no significa que quedará intacto, sino que antes será atravesado en el espacio de recepción.

Ahora, según explica Butler

si, siguiendo a Foucault, entendemos el poder como algo que también forma al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos (2015, p.12).

Entonces hay que preguntarse, ¿cuáles son aquí los mecanismos que ocupa el poder para ejercer su dominio? La autora habla del deseo de supervivencia el deseo de *ser* como un deseo ampliamente explotable: “Prefiero existir en la subordinación que no existir” (Butler 2015, p. 18), y la condición de ser amado aparece como elemento estructurante de la sujeción: “para poder persistir psíquica y socialmente, debe haber dependencia y formación de vínculos: no existe la posibilidad de no amar cuando el amor está estrechamente ligado a las necesidades básicas de la vida” (p. 19). El poder se basa pues en estas condiciones de tal trascendencia en la vida humana y *de vida o muerte* en la adolescencia. A través de la canción se accede a información relevante para la definición de ese ser en formación que busca el amor en sus diferentes acepciones principalmente: el amor filial, la amistad o el amor romántico. Y si la canción es violentamente transgresora como el trap o el reggaetón, podrá ser aceptada si con ello se alcanza la promesa de la aprobación: “cuando las categorías sociales garantizan una existencia social reconocible y perdurable, la aceptación de estas categorías, aún si operan al servicio del sometimiento, suele ser preferible a la ausencia total de existencia social” (p. 31). No deberá de sorprender si entre las preferencias de las adolescentes el reggaetón ocupa un lugar relevante si con eso se facilita o se garantiza su existencia y aún más, en tanto que es así hay que entender que, a pesar de todo, estos discursos

pasarán por procesos reflexivos y a fin de cuentas llegarán a ser elementos constitutivos de la conciencia como:

medio por el cual el sujeto se convierte en objeto para sí mismo, reflexionando sobre sí, estableciéndose como reflexivo en el doble sentido de la palabra [*reflective*, que reflexiona, y *reflexive*, que refleja]<sup>20</sup>. El «yo» no es simplemente alguien que piensa sobre sí mismo, sino que se define por esta capacidad para la relación reflexiva [*reflective*] consigo mismo o reflexividad (Butler 2015, p. 33).

Los discursos contenidos en las canciones suscitarán la toma de nuevos acuerdos ideológicos, ajustados a la realidad de quien los procesa volviéndolos performativos para sí y en la reproducción colectiva. Por último, Butler aún cuestiona desde el punto de vista del psicoanálisis si tal resistencia tendrá

el poder para rehacer o rearticular las condiciones de las exigencias discursivas, los mandatos disciplinarios que producen la normalización. Frustrar el mandato de producir un cuerpo dócil no es lo mismo que invalidarlo o modificar las condiciones de la constitución del sujeto (2015, p. 100).

Pero las hay —las resistencias o la posibilidad de ellas— como “posibles, necesarias, improbables, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastreras, violentas, irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales” (Foucault 2007, p. 116). La conformación de “focos locales” de poder-saber (p. 120) involucrados, según Foucault (2007) funcionan como soportes para una “estrategia de conjunto” que pudiera asegurar efectos colectivos, globales, que requiere apoyarse en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje (p. 121). Para el autor las relaciones de poder-saber son matrices de transformación, por ejemplo: “las relaciones que se

---

<sup>20</sup> Los corchetes son de la fuente original.

anudan entre penitente y confesor o fiel y director de conciencia” (p. 120), o también docente y estudiante, docente y escuela. El educador musical en su aula convertido en *dispositivo docente* podría contribuir, con la intención de hacerlo, en la definición de estrategias que impliquen cambios en su práctica y en la definición de contenidos de manera que las actuaciones de género en su clase y el repertorio que decide abordar como contenidos para la formación de sus estudiantes, produzcan cuestionamientos a lo normativo de manera que superando sus propios atavismos produzca resonancias en la conciencia estudiantil. Como concluían Lipovetsky y Serroy en 2009 las pantallas sí, pero asistidas. Es necesario implementar formas para procurar asistir a las generaciones jóvenes que se encuentran expuestos al uso de las pantallas y para ello, acercarnos a conocer entonces cómo se dialogan estos discursos en el imaginario adolescente.

### **1.4.3 Canción, escuela e industria cultural**

#### **1.4.3.1 De la legitimación de los saberes. La escuela**

Si decimos que la distribución de los saberes es una de las formas en que se ejerce el poder será importante también considerar las distancias entre escuela pública y escuela privada puesto que implican diferencias principalmente de clase, y en el ámbito de lo académico estas diferencias trascienden con impacto sobre los programas de estudio y su puesta en práctica. Para Pierre Bourdieu (2010) el campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos se define como “el sistema de las relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos” (p. 90). En este campo de distribución y circulación de bienes simbólicos se enmarcan la escuela y los medios de comunicación masiva. Siguiendo el pensamiento bourdieuano la escuela funciona como un legitimador de la cultura y lo que se enseñe en las aulas es aquello que socialmente se reconoce como conocimiento de valor legítimo y legitimado. En el caso de la música en el terreno educativo, si bien hubo momentos en la historia de México en que se le diera un lugar primordial como vía de despliegue de las capacidades y valores humanos,

como sucedió durante la administración vasconcelista, los requerimientos infraestructurales para realizar esta tarea no han sido sino parcialmente alcanzados por el sistema educativo nacional lo que ha conducido diversas fragmentaciones. Los programas de estudio se han debatido en dos líneas paralelas, una, la de legislación oficial, la otra, la de la práctica docente. La influencia de la música de tradición europea en la formación de docentes de música para educación básica ha impuesto su enseñanza preferencialmente a partir de estas concepciones. Esta música reconocida como arte ha sido legitimada como la música “digna” de ser enseñanza, aprendida y apreciada por lo que la práctica de la educación musical se ha evocado principalmente a intentar alfabetizar para su comprensión y apreciación excluyendo muchas veces otras formas de expresión musical.

Según la teoría bourdieuana se distinguen dos campos de producción simbólica: el de la producción simbólica restringida, que se corresponde con el de la producción de la obra de arte, y el campo de la gran producción simbólica que se refiere al campo de la producción para el gran público. Esta se define como “específicamente organizada con vistas a la producción de bienes simbólicos destinados a no productores (“el gran público”) que pueden pertenecer a las fracciones no intelectuales de la clase dominante (“el público cultivado”) o a otras clases sociales” (p. 90). Dicha diferenciación impone la coexistencia y funcionamiento de dos campos en la lucha por la distinción entre grupos de élite. Con ello Bourdieu “sugiere la posibilidad de considerar una amplia gama de recursos susceptibles de generar interés por su acumulación y de ser distribuidos diferencialmente en los espacios de juego [es decir, de negociación], generando posiciones diferenciales en el marco de estructuras de poder” (Bourdieu 2010, p. 12). Al hacerlo las fuentes de distribución y producción de bienes simbólicos ejercen con ello la imposición de ciertos arbitrarios culturales:

Dado que toda acción pedagógica se define como un acto de imposición de un arbitrario cultural que se disimula como tal y que disimula lo arbitrario de lo que inculca, el sistema de enseñanza cumple, inevitablemente, una función

de legitimación cultural al convertir en cultura legítima, por este único efecto de disimulación, el arbitrario cultural que una formación social plantea por su existencia misma, y, más precisamente, reproduciendo, a través de la delimitación de lo que merece ser transmitido y adquirido y de lo que no lo merece, la distinción entre las obras legítimas y las ilegítimas y, al mismo tiempo, entre la manera legítima y la ilegítima de abordar las obras legítimas (2010, p. 104)

La escuela ha tendido históricamente en imponer arbitrarios artísticos eurocéntricos, sin embargo, hay que reconocer que se ha enfrentado al desinterés de muchas generaciones que han llevado a la educación musical a preguntarse por mucho tiempo acerca del quehacer en las escuelas de educación básica y más aún acerca del repertorio escolar.

Pero, si de lo que se habla es de la manera diferenciadora en que se distribuyen los saberes, más allá de los contenidos, lo primero que se debe considerar es que las escuelas públicas, como ya se ha explicado, difícilmente cuentan con docentes especializados en cada uno de sus niveles, lo que es inverso en las escuelas privadas en que desde preescolar o incluso antes, y hasta secundaria o preparatoria, se tienen altas posibilidades de contar no solamente con docentes de música sino también de otras artes. La intervención educativa de personal especializado es imprescindible. De acuerdo con lo que explica Bourdieu para el desciframiento de la obra de arte es necesario disponer de los códigos propios para eso, lo cual se consigue mediante procesos de formación artística y cierta experiencia que dote de los instrumentos necesarios al espectador para que su aprehensión y apreciación de la obra, esté basada en una intensión propiamente estética indispensable. No contar con estos códigos marca una línea diferenciadora entre grupos sociales de élite no solo de capital económico sino también por su capital cultural. Para Bourdieu “las preferencias y las prácticas de la mayoría se fundan menos sobre un rechazo que sobre una privación”, por lo que al no disponer de los instrumentos de percepción indispensables para discernir los rasgos

estéticamente pertinentes que una obra comparte con la clase de ciertas obras y entre ellas, obras del mismo estilo y solo con ellas, los espectadores “menos cultivados” se ven en la imposibilidad de considerar a la obra de arte como tal, no vinculándola a otra cosa que ella misma (p.76). Siguiendo esta línea, se llega a concluir que la privación de procesos de formación artística representa un vacío educativo. El autor plantea el desciframiento de la obra a partir de la apropiación de los códigos de desciframiento de la obra de arte, pero, en el contexto educativo de la educación básica general será importante avanzar en el desciframiento de la *obra del arte masivo* con la intención de instrumentar a los grupos de ciudadanos para no dejarles como grupos de dóciles consumidores.

Esto requerirá que la educación musical en educación básica se plantee una resignificación de su función social que en primera instancia reoriente sus objetivos con el fin de promover planteamientos esenciales con que se dirijan acciones pedagógicas que contribuyan a construir herramientas conceptuales para descifrar los códigos de la música de consumo masivo y sea comprendida y tratada como objeto cultural y simbólico. Hay que preguntarse acerca de lo que significa consolidar un pensamiento artístico y explorar las artes desde un enfoque sociocultural que permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer los derechos culturales (SEP 2017, p. 470), ante todo, porque lo que se necesita es que estos procesos reflexivos que se desencadenan en los grupos de consumo tengan la posibilidad de constituirse como instrumentos útiles que posibiliten la formulación de cuestionamientos a los discursos: textual, musical y visual, en las canciones.

#### **1.4.3.2 Los saberes periféricos. Implicaciones del comercio transnacional**

Otro factor de diferenciación es el factor del alcance tecnológico como mediador para el acceso a la distribución de saberes periféricos a la que se suman los márgenes del comercio transnacional, la disponibilidad de la oferta de consumo cultural y las mediaciones posibles entre el público consumidor y el producto de una cultura de consumo masivo. La suma del uso de la tecnología a las políticas del comercio en su proceso de evolución comercial ha repercutido en la modificación

del papel social de la cultura en que el intensivo uso de los medios de comunicación hace que las audiencias sean tratadas más por su carácter de consumidoras que como grupos ciudadanos (Canclini 2006, p.13). El desplazamiento de las audiencias de una categoría a la otra implica la pérdida de la ciudadanía como categoría configuradora para ser remplazada por la de audiencias consumidoras, con lo que se da paso a la entrada del gran aparato comercial y sus refinadas estrategias de mercadeo (*marketing*) con que se produce, promueve y distribuye la canción como producto de consumo. Para Jesús Martín Barbero

en el fin de la era de la producción y el comienzo de la era de la información la crisis se resuelve en un reciclaje del sistema que tendría su dinámica económica en la información como nuevo y único espacio de producción de poder y de sentido, y su legitimación política en la separación axiomática [...] entre información y significación (Barbero 1991, p. 68).

En este sentido la música de alto consumo resulta ser más que un dispositivo informativo puesto que en su consumo tiene lugar el ejercicio de significación y por tanto de producción de sentido y de poder. Para Néstor García Canclini (1995a) el consumo es el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos pero que supone algo más que ejercicios de gustos, antojos y compras irreflexivas (p. 42). Hoy sabemos que las teorías que han considerado los procesos de consumo como una mera relación entre “medios manipuladores y audiencias dóciles” han evolucionado y nos llevan a ver y reflexionar sobre todo aquello que se desencadena entre audiencia y producto en un proceso de mayor complejidad (Canclini 1995a, p. 41). La canción, ha sido un instrumento de enorme capacidad de control de las masas. El poder de captación que ejerce ya de por sí la composición musical, se reviste de narrativas con las cuales los consumidores se identifican y consienten en recibir los mensajes contenidos en ella. Diversos autores como Adorno (1944), Eco (1964), Monsiváis (1978) o De la Peza (2011), han señalado el uso de las canciones como medio de distinción de los grupos sociales y su alta capacidad de influencia para teledirigir

sus concepciones sobre la existencia, reproducir la ideología dominante y modelar la conducta. A pesar de eso, las masas han sido capaces de emprender procesos de significación no solamente desde la docilidad sino también desde la resistencia y encontrar en estos discursos una salida para cuestionarse a sí mismos y al sistema que los produce.

Las posibilidades, sin embargo, están sumamente constreñidas. La todopoderosa industria de la música para el gran público sobre la base del capital que la sostiene ha desarrollado refinadas estrategias para la manufactura del producto musical. Como se ha visto, a partir de la definición de su objetivo (*target*) toma ritmos, melodías y armonías surgidos espontáneamente al interior del grupo social objetivo para darles un tratamiento comercial y finalmente devolverlos como un producto terminado que lleva implícita cierta información destinada a ese público específico que lo consumirá y dará lugar a nuevas significaciones. Esto implica que a través de la música se desatan procesos que afectan y modelan la construcción de la identidad en un movimiento cíclico en el que los ritmos, melodías y armonías de origen social son tomados por la industria para regresar a los grupos sociales y ser transformados nuevamente. La canción al ser moldeada por la industria a fin de ajustarse a la demanda y finalizada con las debidas cualidades que impone el mercado, no se limita en impregnarle con el contenido ideológico del interés de los grupos dominantes. Como explica Canclini, el consumo ha sido considerado como un momento del ciclo de producción y reproducción social en la que además se realiza la expansión del capital y se reproduce la fuerza de trabajo, y de tal manera, el modo en que se planifica la distribución de los bienes depende de las grandes estructuras de administración del capital (1995a, p. 43). En el contexto de la política de comercio transnacional actual, en el que las políticas culturales y de telecomunicación intervienen en la definición de los contenidos, es necesario comprender el orden social que el Estado mexicano transnacionalizado se empeña en reproducir. En palabras de este autor se trata de “la reorganización transnacional de los sistemas simbólicos, hecha bajo las reglas neoliberales de la máxima rentabilidad de los bienes masivos y la concentración de la cultura para tomar

decisiones en élites seleccionadas”, que, además, “aleja a las mayorías de las corrientes más creativas de la cultura contemporánea” (Canclini 1995a, p.52).

Siguiendo con esta perspectiva, para lograr que los medios de difusión tengan una proyección democrática es necesario que las leyes internacionales den protección a la propiedad intelectual, la difusión y el intercambio de bienes y mensajes y combatan las prácticas oligopólicas, así como “marcos normativos nacionales e internacionales que se opongan a la simple comercialización lucrativa de las diferencias o su subordinación a gustos internacionales masivos” (Canclini 2006, p.39). Se espera que esto pueda ser, un garante de la participación incluyente para el desarrollo y difusión de iniciativas de origen local que promuevan la inclusión de contenidos alternativos y propuestas endógenas de mayor creatividad en beneficio de un desarrollo cultural más democrático con lo que se favorece la posibilidad de incluir con mayor facilidad otros contenidos y mayor oferta en calidad y diversidad.

Es importante reconocer que en el consumo se construye parte de la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad (Canclini 1995a, p. 43). En este argumento radica buena parte de la centralidad de este trabajo y el análisis de las significaciones que forman parte del imaginario en el que se construyen procesos de identidad derivadas de las formas de acceso, interrelaciones personales y colectivas y el uso de la música en la vida cotidiana. Esta información permite analizar la manera en que se ordenan los sonidos e imágenes que constituyen el paisaje desde el cual se construyen los imaginarios y se definen los papeles correspondientes para hombres y mujeres en el contexto contemporáneo en el que la industria musical convertida en un aparato hegemónico marcado por la transnacionalización ha alcanzado efectos de orden geopolítico en la distribución de los bienes simbólicos y por tanto de la organización del poder.

Una reflexión sin este marco no permitiría advertir el alcance de los procedimientos y condiciones que determinan los contenidos en los videos musicales como producto de consumo. Es a partir de todo ello que es posible entender que la música

distribuida masivamente es producida con propósitos diseñados por una ideología dominante de dimensiones mundiales. La dimensión transnacional por la que nos toca transitar sugiere el trazo de líneas sobre las que se determinan las cualidades y calidades de los productos de alto consumo. Si es así, es necesario considerar que la distribución de bienes simbólicos de la canción de consumo no se realiza con un estricto corte heterogéneo, sino que antes se da otro recorte que promueve diferencias identitarias entre las naciones y entre los sectores sociales de estas. Como se veía líneas arriba los procesos de subjetivación por los cuales los adolescentes se apropian de los contenidos musicales, se diferenciarán por los condicionamientos sociales aún a pesar de que se consuma la misma música o estilo musical. Esto es, el reggaetón, la música ranchera, o cualquier otra música, es consumida por varios grupos, pero cada uno modifica esta experiencia entre los marcos propios de los condicionamientos de que le provee el sector social a que se pertenece.

Como último punto en este apartado recupero la definición de Edgar Morin (1962) sobre la industria cultural como el conjunto de "los dispositivos de intercambio cotidiano entre lo real y lo imaginario", como dispositivos que proporcionan apoyos imaginarios a la vida práctica y puntos de apoyo práctico a la vida imaginaria. Para este autor la verdadera mediación, la función de medio, que cumple cotidianamente la cultura de masa es la comunicación de lo real con lo imaginario (Morin en Barbero 1991, pp. 65-66), lo que pone al consumo como la corona en el engranaje de la industria cultural, como espacio de recreación de lo subjetivo en el que el gusto es quizá solamente el punto de partida. Así, si "las mercancías sirven para pensar" (Douglas e Ishewood: en García Canclini, 1995, p. 48), se supone que el consumo constituye un espacio de reflexión que se establece entre las acciones de dominación en la agenda de la hegemonía cultural y los grupos sociales como receptores activos quienes encuentran ahí estructuras con las que dan sentido a su existencia, se hacen preguntas y las confrontan en sus diferentes círculos de sociabilidad, negocian y se apropian de significados, en tanto se están configurando los imaginarios.

Si la mediación de que hay que hablar es la comunicación de lo real con lo imaginario, los dispositivos de intercambio serán entonces las leyes sobre telecomunicaciones, sus mecanismos de producción, el producto cultural, la masa como receptora expuesta a la dispersión, la imagen múltiple y el montaje; mediadas en un subnivel de conexiones, flujos y redes en donde el gusto es un catalizador para la negociación de la información cuyos efectos resultan en la configuración de imaginarios y estos se convierten en información valiosa en los procesos de construcción de la identidad. Este es el contexto en que despliegan los procesos del consumo del adolescente contemporáneo. La escuela entonces, y en todo caso, se mezcla en dicho subnivel de conexiones desde donde tiene posibilidad de ejecutar su actuación.

### **1.5 La Canción como Sistema Simbólico en la Experiencia Adolescente**

Se ha explicado que el consumo se entiende como un conjunto de procesos entre los cuales se movilizan reflexiones. En estas reflexiones se construyen los imaginarios en los que a la vez se formalizan constructos acerca de la existencia a partir del análisis de los discursos que portan los objetos de consumo. La música, en tanto objeto mercantilizado, es configurada por sus productores, poseedores de grandes capitales y situados en centros de poder desde donde se articula un tramado de conexiones que se manifiestan como mecanismos y técnicas manipuladoras de la ideología dominante. El deseo y el placer son elementos estructurantes de la canción como artículo de consumo cotidiano y simultáneamente objeto con el que se hace cultura. Visto de tal modo, como propone Elsie Rockwell (2009), lo que se propone es observar la complejidad de estos procesos como manifestación de un fenómeno social en un contexto particular, de modo que se pretende articular la escala local con procesos sociales y políticos que tocan espacios nacionales y globales (Rockwell, 2009, p. 117-118). Es decir. Es necesario identificar las articulaciones que se implican entre el consumo de la música y la experiencia subjetiva en la vida adolescente y ver en estas articulaciones la

manifestación de un fenómeno social sujeto por mecanismos de poder. Esto ha llevado a reconocer que las audiencias adolescentes son tratadas por el poder como audiencias de consumidores/as lo que permite entender que las reglas del juego son las reglas del mercado. De un mercado mexicano transnacional y neoliberal que trasciende desde lo político sobre lo social instrumentando formas de control que imponen marginalidad. En este apartado se expone la trama metodológica adoptada en la investigación y está esquematizada en el cuadro de la Figura 7.



Figura 7. Trayecto metodológico. Fuente: elaboración propia.

### 1.5.1 El acercamiento etnográfico

Conocer la manera en que estas articulaciones afectan el imaginario adolescente en secundaria requiere de herramientas metodológicas que faciliten la aproximación al contexto en el que se producen sus efectos para identificarlos, recuperarlos y analizarlos. Por esta razón, para el desarrollo de esta investigación se ha adoptado el enfoque etnográfico, mediante el cual es posible interactuar directamente en el campo y aproximarse en profundidad hacia la observación de la conducta, puesto que “es en el fluir de la conducta— o, más precisamente, de la acción social— donde las formas

culturales encuentran articulación” (Geertz, 2003, p. 30). De acuerdo con Geertz (2003) la observación en etnografía es microscópica y, lo “dicho” en el hablar en tanto “exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso” (p. 32) será sobre todo el foco de estudio.

Revisar la conducta implica atender usos y gustos musicales. A través del análisis de datos sobre el uso de la música se podrá dar cuenta del papel cultural que ésta toma en la vida cotidiana adolescente.

Para Geertz, (2003), la vida cotidiana es el espacio en el que la subjetividad se construye y reconstruye continuamente, lo que pone de relieve la necesidad de conducir el análisis a partir de reconocer el papel cultural de ciertas prácticas culturales en la cotidianidad. Plantea que la cultura cumple con una función organizadora de la conducta en la cual actúan sistemas de símbolos culturales como fuentes extrínsecas de información que suministran modelos o patrones con los que se organizan procesos sociales y que actúan en situaciones en que las guías institucionalizadas de conducta, pensamiento o sentimiento son débiles o no existen, de manera que tales patrones aportan estructuras para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo (pp. 188-191). De acuerdo con esto, reconocer los usos que se da a la música, es decir para qué, por qué, con quién, en qué momentos y por qué medios se oye la música, ayuda a identificar la manera en que penetra en la vida cotidiana y por tanto la profundidad con la que se conecta como articulación en la construcción de subjetividades. Poner atención a los medios de acceso ayuda a avanzar en la distinción de los márgenes socioeconómicos que intervienen en la distribución de estos saberes como saberes periféricos diseñados como guías de la conducta impuestas por el poder, así como también contribuye a señalar en estos las formas de interacción a través de las cuales el propio sujeto pone en juego su reflexividad en la que pueden atravesarse más o menos mediaciones con las que *reflexiona* y *refleja*. Revisar los gustos o preferencias musicales como fuentes de información extrínseca permite identificar datos relevantes con los cuales es posible proponer una aproximación sobre referencias

concretas del *collage* audiovisual con el que se compone el paisaje sobre el que se configuran los imaginarios. Por último, a partir de la revisión del hablar, o citando a Geertz, de *lo dicho en el hablar*, se podrá conocer y comprender la manera en que la subjetividad en la adolescencia elabora discursos y discute la ideología dominante acerca de los roles de género. Esto es, y recuperando al autor, la manera en que estos y estas adolescentes “perciben, comprenden, juzgan y manipulan” las concepciones acerca del género, y antes, con la misma perspectiva, habrá que proceder a analizar eso *dicho en el hablar* de las canciones para conocer las cualidades particulares de la canción como sistema de símbolos culturales y develar los modelos o patrones que suministran estas fuentes que se posicionan en la entrega de información en ámbitos débiles o inexistentes en otras instituciones para funcionar como guías de la conducta.

### **1.5.2 Distintos enfoques interpretativos**

María Bertely (2007) explica que “la perspectiva etnográfica en educación se refiere a una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (Bertely, 2007, p. 64). La posibilidad de articular distintos enfoques interpretativos y niveles de reconstrucción facilita la implementación de diferentes fuentes para la toma de datos y su procesamiento. Bajo la consideración de que es incuestionable que el acceso al consumo musical tiene lugar dentro y fuera de la escuela, y, con el propósito de trazar bases sobre las cuales llevar el análisis hacia la comprensión de la experiencia musical adolescente, se vio la necesidad de implementar un instrumento que permitiera la obtención de datos sobre usos y gustos musicales. Se definió la aplicación de un cuestionario con el que se obtuvieron resultados que se analizaron tanto cualitativa como cuantitativamente. En este caso el análisis cuantitativo resultó de gran utilidad pues la ventaja de construir datos cuantificables dio como resultado la posibilidad de dar cuenta, a partir de las preferencias del gusto musical, de la prevalencia de la/el artista con cortes de raza, género, clase social, representación de roles y estilos

musicales, con lo que fue posible hacer reconocible el paisaje audiovisual de los grupos investigados. Como se ha explicado, se considera que esta información da elementos para la configuración del imaginario a partir de la multiplicidad de discursos que emanan de la canción de consumo por lo que, mediante el uso de recursos educativos como el diseño de una dinámica grupal, se obtuvieron datos que responden a un cuestionario de usos y gustos musicales que permitieron una aproximación con que además se hiciera posible ir construyendo un trayecto metodológico que se basaría en la implementación de entrevistas a profundidad y conversaciones con grupos de pares en sesiones a profundidad y superar las limitaciones que tiene la lógica cuantitativa para captar la diversidad de experiencias de consumo (Aliano y Moguillansky 2017, p. 99).

La observación participante en el enfoque etnográfico permite a la persona que investiga interaccionar en el campo con sus actantes; “pone el énfasis en su carácter de observador externo” (Guber, 2011, p.67) y a su vez le convierte en partícipe de la cultura nativa como “condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural, [...] por lo que el investigador procede entonces a la inmersión subjetiva, pues sólo se comprende desde el interior de la comunidad que estudia” (Guber 2011, p. 55). Durante el desarrollo de este proyecto, la observación participante permitió suscitar familiaridad entre las partes investigadora-actantes, de manera que se pudiera establecer un clima de confianza para la realización de las entrevistas. Plenamente consciente de las limitaciones que pudiera imprimir mi reflexividad se puede decir que la observación participante excedió en cierta forma los límites del edificio escolar en tanto que me fue necesario adentrarme al contexto de las experiencias de consumo a semejanza de las y los entrevistados; esto quiere decir: escuchar las mismas canciones, cantantes y listas de reproducción en las tiendas tal y como me fueron informando. Así mismo me dejé llevar para descubrir nuevas canciones mientras iba observando la manera en que las tiendas se las arreglaban para hacer de mí una ávida consumidora. Del mismo modo implicó hacer un esfuerzo reflexivo procurando poder observar estas experiencias desde la que, según mi propio lugar como investigadora, me parecía que era su visión como

adolescentes mediante un cruce continuo entre aquello que escuchaba de sus voces y lo que podía poner a prueba al escuchar su música. Otra implicación consistió en diferenciar sus experiencias de mi propia reflexividad: mi visión adulta y mis intenciones de investigación, particularmente tras reconocer los diversos factores que las distancian y que corresponden con el tiempo en que análogamente pude tener experiencias equivalentes.

Se buscó que las sesiones y entrevistas a profundidad se llevaran a cabo con estudiantes que participaran voluntariamente y se sintieran lo más cómodamente posible para facilitar conversaciones sobre sus gustos e ideas acerca de sus artistas y canciones predilectas y también de las que no lo fueran. Las entrevistas se llevaron a cabo bajo una perspectiva constructivista no directiva que de acuerdo con Guber (2011) se trata de “una relación social [...] en la que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro” (p. 71), pero sobre todo, fue imprescindible mantener una escucha de “tipo flotante atenta al encadenamiento de significantes” (Cragolini, 2003 p. 4 en Alegre p. 373) y privilegiar las concepciones que ellas y ellos llevaban a la conversación. De este modo se realizaron sesiones individuales y también con grupos de pares a veces de tres participantes otras hasta de cinco o seis. Se consideró que unas y otras fueron reveladoras. Mientras las entrevistas individuales daban pauta para identificar marcos de referencia (Guber 2011) categorías (Rockwell, 2009) y concepciones (Geertz 2003) relevantes, las sesiones grupales además llegaron a ser espacios en los cuales se reflexionaron construcciones propuestas por las y los entrevistados, con el propósito de examinar los datos desde las miradas entre adolescentes de los diferentes grados. Se pudo al fin ir construyendo un discurso colectivo que pudiera revelarse de manera inteligible por medio del análisis posterior.

Este acercamiento permitiría reconocer las reflexiones que elaboran las y los adolescentes con respecto al género a partir de su experiencia musical. De acuerdo con Thoillent (1982) centrar la investigación en el entrevistado “supone aceptar los

marcos de referencia de su interlocutor para explorar juntos los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión” (Thiollent, 1982, p. 93, en Guber 2011, p. 76), lo que me llevó a considerar las listas de canciones como parte de las voces de mis interlocutores. El análisis por lo tanto se basaría principalmente en el contenido simbólico de la canción y las reflexiones y discursos adolescentes elaborados acerca de sus narraciones como elementos estructurantes de dicho universo cultural:

cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas (Geertz 2003, p.57).

Ante esto, en este proyecto se entiende a la canción como esquema cultural o sistema de símbolos de carácter estético, o como les llama Geertz, expresivos (2003, p. 189), así se entiende que la canción en la vida adolescente funciona como una fuente extrínseca de información durante la adolescencia que interviene en la manera en que se ordena, sustenta y dirige la vida, en tanto que funciona, como se dijo anteriormente como un modelo que aporta estructuras para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo.

### **1.5.2 Observación participante y reflexividad**

Como se venía diciendo, con el propósito de completar mi introducción al campo y aproximarme lo más posible a la comprensión de la experiencia musical adolescente, una actividad de investigación paralela que decidí llevar a cabo, fue mi experimentación personal con la música de mayor difusión comentada por los

grupos investigados y la música en las plataformas difusoras de mayor penetración Apple Music, Spotify y Amazon Music. Esta decisión la tome como resultado y parte de un proceso reflexivo, y, si como menciona Guber (2011, p. 45) “la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción” fue necesario extender las acciones de interacción para incluir a la música misma y los medios de su distribución masiva. Dado, que el investigador se convierte, entonces, en el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos (Heritage, 1991, p. 18; C. Briggs, 1986 en Guber 2011, p. 45), consideré necesario involucrarme con esta música con la intención de acercarme a la experiencia de la población que se investiga y poder estar consciente de su reflexividad y los límites de la mía propia. Más aún porque la música de gusto de estos/as adolescentes no coincide con los míos, antes bien nos situamos en extremos opuestos y consecuentemente mi experiencia con la música de alto consumo ha sido también muy diferente. Entendiendo que “la reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber 2011, p. 50) paralelamente me dispuse a experimentar con la escucha de las canciones que se recogieron durante el trabajo de campo y otras más de difusión corriente. Del mismo modo y debido a la importante transformación de la experiencia de consumo de la música que ha traído el avance tecnológico, también consideré pertinente adentrarme en el uso de las plataformas de mayor difusión para conocer más a fondo su funcionamiento y experimentar de primera mano la manera en que la industria posiciona a ciertos artistas y/o estilos musicales. Así mismo sucede de forma constante en cada momento del proceso de investigación. Sucedió en la recogida de datos y sucede durante la interpretación de estos particularmente y hasta ahora, al emprender el análisis de canciones, pues como lo ha expresado Viera:

como parte de mi propio *ethos* en la investigación, estoy convencida de que todo proceso reflexivo no se libera de un posicionamiento que está imbricado

con la subjetividad de quien analiza; sin embargo, no dejo de lado el lente crítico que permite dejar ver cómo mediante la música, [...], y el lugar de enunciación, [...], es posible cuestionar la norma de género [...], aunque muchas veces también producirla (Viera 2018, p. 38).

Consciente de la manera en que mi subjetividad puede actuar en la interpretación que logre hacer sobre los datos, procuraré no dejar el lente crítico y asistirme de quienes han recorrido caminos como el que me animo a realizar. Además del contacto permanente con la teoría he puesto en práctica las actividades descritas que involucran mi propia interacción con la música de gusto masivo que abarca la música de décadas pasadas, digamos de mi tiempo, y que me pone en el lugar de mis actantes y la música actual con el propósito de experimentar ese goce de compartir los gustos con otras personas para bailar y divertirse. Con todo esto, busco llegar a “trazar una curva de un discurso social de manera que pueda ser examinada con el propósito de llegar a conjeturar significaciones, estimar tales conjeturas y tomar las más relevantes para llegar a conclusiones explicativas” (Geertz 2003, p.31). De acuerdo con Geertz (2003) lo anterior enmarca los rasgos característicos de la descripción etnográfica: es interpretativa, interpreta el flujo del discurso social, rescata “lo dicho” en el hablar, lo fija de manera que esto pueda ser susceptible de consulta y es además microscópica.

## SEGUNDA PARTE

### Se Aprende a Ser Joven Junto a la Música que se Ama

#### 2.1 La Experiencia Musical Adolescente en la Era Digital

##### 2.1.1. El lugar de indagación

La realización del trabajo de campo quedó definida al lado de uno de mis exestudiantes: Juan, egresado de la universidad local desde hace poco más de seis años, titulado como educador musical y actualmente dedicado a su trabajo y su familia. Lleva ahora cinco años trabajando en el colegio en que se hace la investigación. El ingreso al campo se inició a partir de octubre de 2017, con el propósito de que tanto sus estudiantes como yo nos conociéramos y que mi presencia entre ellos no se volviera una incomodidad. Esta primera etapa me permitiría darme cuenta de la organización de la clase y también de las perspectivas institucionales que recaen sobre ella. Así mismo se dio lugar a la aplicación del cuestionario de usos y gustos musicales con lo que se orientó la segunda etapa en la que se realizaron las entrevistas a profundidad, individuales y grupales, y que terminó en julio de 2019. Con el propósito de resguardar la privacidad de quienes participaron en la investigación, todos los nombres han sido cambiados. La organización de lo que se expone en este apartado se condensa en el cuadro de la Figura 7 en la p. 124.

##### 2.1.1.1 *Las instalaciones*

El edificio del colegio se ubica al noreste de la ciudad de Querétaro en una zona todavía en desarrollo en la que se ubican propiedades residenciales de un valor alrededor de \$14 000.00 M/N por m<sup>2</sup>. Se construyó expresamente para las actividades escolares, pero no posee instalaciones de grandes dimensiones. Consta de dos grandes edificios, salón auditorio, cafetería, canchas y alberca. En el edificio principal se encuentran el área de preparatoria y las oficinas; en el segundo edificio

los salones de primaria y secundaria. A un costado se encuentran los salones de preescolar con un acceso propio y otro interno que conecta con las instalaciones. El estacionamiento es también pequeño y se divide en áreas designadas para preescolar, profesores/as y el resto de la comunidad; está ubicado en la parte frontal externa. Atrás de los salones, tienen sitio una cancha de basquetbol y voleibol, otra de fútbol, alberca y gradas. En el centro de las instalaciones el patio principal y en él, la cafetería que queda justo en frente del salón de música.



Figura 8. Marcos de la experiencia musical adolescente en la era digital.

Fuente: elaboración propia

La Figura 9 que se muestra en la página siguiente, está tomada desde el edificio principal. Enfoca al centro abajo la biblioteca y arriba la sala de maestros; a la izquierda los salones de primaria y a la derecha los salones de secundaria en ambas plantas. Al centro se ve el patio principal y ahí los basureros en los que se separan los desechos. En la Figura 10 se puede ver al fondo la cafetería ubicada en un costado del patio principal.



*Figura 9.* Biblioteca, sala de maestros y salones de primaria y secundaria.

Fuente: sitio web oficial del Clp



*Figura 10.* Cafetería y patio principal.

Fuente: sitio web oficial del Clp

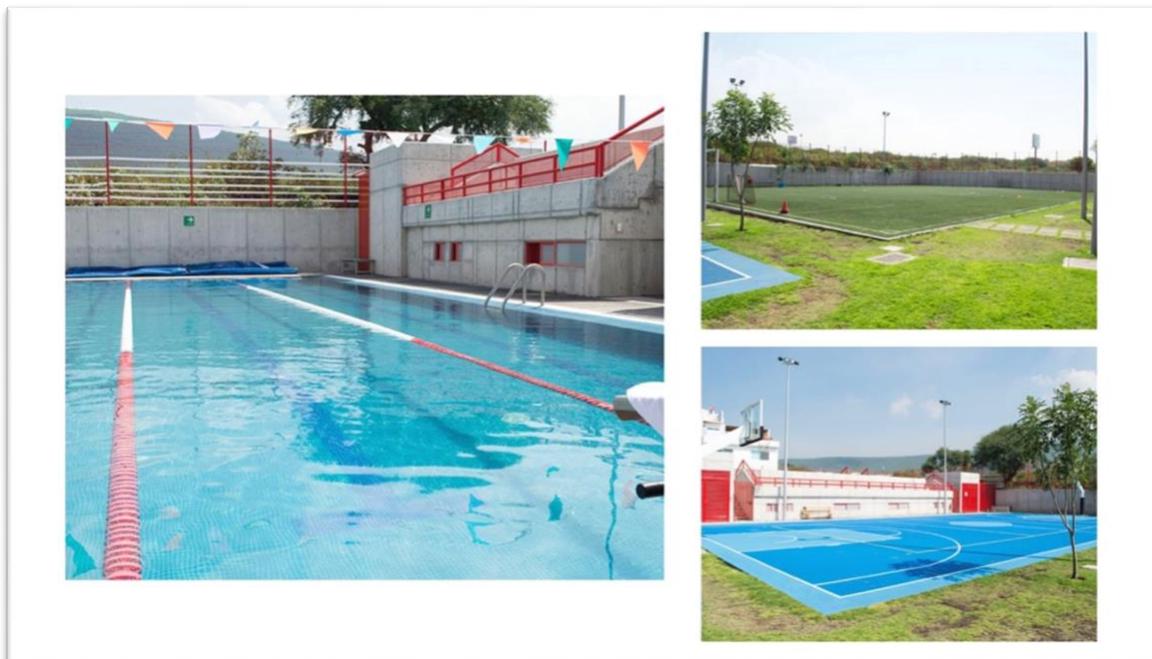
El salón de música se aprecia en la Figura 11 abajo hacia el frente de la imagen al lado izquierdo. Esta imagen corresponde al otro costado del edificio principal visto desde adentro del colegio como la imagen anterior. El edificio que se puede ver a tras del salón de música está distribuido en tres plantas. De abajo hacia arriba el estacionamiento designado al personal, los salones de preparatoria y la sala de usos múltiples. Hacia el lado derecho de la imagen, se ve la entrada principal del colegio. A la derecha está la recepción y caja y en la segunda planta las oficinas del personal académico y administrativo. En el centro arriba la dirección principal y una sala de juntas. Abajo en la entrada principal el personal de vigilancia presente las 24 horas.



*Figura 11.* Salón de música. Fuente: sitio web oficial del Cip.

En la parte posterior del colegio se encuentran las canchas. En la Figura 12 al lado derecho arriba la cancha de fútbol, abajo se puede ver la cancha de basquetbol y voleibol y gradas. Del lado izquierdo de la imagen se puede ver la alberca que se

encuentra atrás de las gradas de la cancha de basquetbol a espaldas de los salones de primaria.



*Figura 12.* Alberca y canchas. Fuente: sitio web oficial del Clp.

El salón de música es de amplias dimensiones. Originalmente diseñado como un pequeño auditorio en un solo nivel, es más largo que ancho. Una de sus paredes a lo largo, está formado por nueve puertas de cristal que se abren en caso del algún evento para conseguir mayor capacidad, como se ve en la. Está organizado en dos áreas, como podrá suponerse el área del escenario y el área designada para el acomodo de un público. Para que funcione como salón de clases en el área del escenario se ha colocado el pizarrón e instrumentos musicales como la batería y los teclados. Esa área también se suele aprovechar para hacer los ensambles vocales o abordar la lectura musical, perfectamente caben todas las sillas para que se acomode el grupo completo. También se ha colocado una pantalla en la que se proyectan imágenes, videos o algún apoyo para la exposición de la clase. Figuras 13, 14 y 15 en las páginas siguientes.



*Figura 13.* Interior del salón de música. Fuente: elaboración propia (archivo del trabajo de campo).

En el área del público se han acomodado un total de cuatro mesas con sillas alrededor en donde las y los estudiantes se acomodan para tomar la clase. A un lado se asignaron un archivero, dos cómodas grandes y una pequeña en las que se resguarda el instrumental como guitarras, percusiones, libros, y otros materiales didácticos para la clase de música. En esta área se localizan las cuatro mesas para los grupos en clase. En cada mesa se pueden acomodar fácilmente seis estudiantes, aunque en algunos casos se agrupan hasta siete u ocho con el propósito de estar con las amistades. El espacio entre el área del escenario y el área de mesas también es aprovechado para realizar otras actividades con el grupo organizado en corro o rueda, de pie o sentados, con sillas o sentados en el suelo; especialmente en las clases con los grupos de primaria.



*Figura 14.* Interior del salón de música.

Fuente: elaboración propia (archivo del trabajo de campo).

La duración de la clase en secundaria es de 45 minutos dos veces por semana. El límite de capacidad por grupo es de 25 estudiantes sin embargo en general el promedio por grupo es de 20. En primaria hay ahora (enero 2020) dos grupos de 15 estudiantes por cada grado. En secundaria para 2018 en primero se contaban 20 estudiantes, 25 en segundo y 21 en tercero. En ocasiones el tamaño del grupo puede llegar variar un poco por la movilidad o intercambio de estudiantes ya sea que salgan de este campus para intercambiarse con otro dentro o fuera del país o bien si se incorporan estudiantes externos a este. También es frecuente que algunos alumnos lleguen a ausentarse de sus clases por permisos especiales para poder presentarse en campeonatos o competencias deportivas como atletismo, golf o natación, entre otros.



*Figura 15.* Grupo de estudiantes de secundaria durante el trabajo de campo.

Fuente: elaboración propia (archivo del trabajo de campo).

La definición de las actividades de aprendizaje de la clase de música suele ser consensadas entre docente-dirección-estudiantes, lo que ha facilitado el logro de proyectos apreciados por el alumnado. Muchas veces la contribución estudiantil ha repercutido en que la forma en que se participa no se queda en la ejecución meramente musical, sino que sus intereses han llevado a realizar proyectos con un enfoque escénico como el montaje de una pastorela, un musical, o la grabación de algún videoclip como el que se muestra en la Figura 16. El video fue elaborado con la participación de estudiantes de tercer grado con motivo de la celebración del 2 de noviembre de 2017. Las imágenes que se muestran abajo se elaboraron con base en el video original descargable en línea.

En ocasiones este espacio artístico ha sido una vía de expresión mediante la que las y los estudiantes han podido manifestar su parecer con respecto de la vida en el colegio o acerca de sus profesores/as. Se ha dado el caso, por ejemplo, de que se manifiesten comentarios como que “no tienen vida” por la carga de trabajo en las

tareas, sin embargo, hay que aclarar que finalmente sus opiniones son mediadas en clase y los proyectos se ajustan a lo autorizado por la institución.

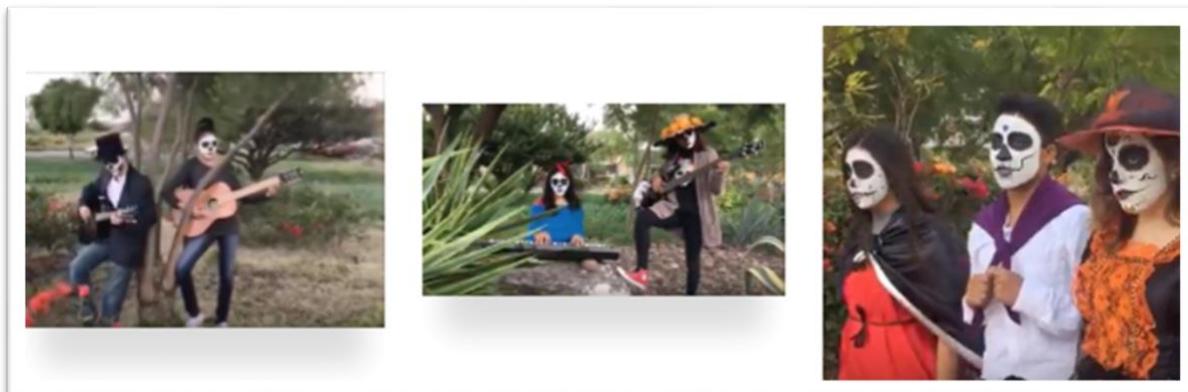


Figura 16. Día de muertos. Fuente: elaboración propia (archivo del trabajo de campo)<sup>21</sup>.

Por otro lado, y en cuanto a las inclinaciones para la elección del instrumento son pocas las chicas que eligen tocar la guitarra o el bajo. A ellas no les atrae mucho y principalmente manifiestan que se lastiman o se ampollan los dedos. De acuerdo con las apreciaciones del Mtro. Juan, el maestro de música, en secundaria varias alumnas ya llevan las uñas pintadas y “se tienen que cuidar”. Ellas se quejan de haberse lastimado la cutícula o de dolor en sus dedos por pisar las cuerdas de la guitarra. En este periodo en que se realizaba la investigación había como estudiantes de bajo dos mujeres y dos varones, pero contar con dos mujeres es considerado por el Mtro. Juan como algo poco usual, él expresa que le parecen muchas y que poco a poco ha subido esta inclinación. Como guitarristas comenta que los mejores son los hombres. Un escenario semejante al caso de elección para tocar batería en donde sí hay participación de las chicas, pero es mayor la de los varones. En teclado el panorama es inverso, se ven pocos hombres y las que sobresalen en el nivel de ejecución son las chicas a las que también se les ve con mayor representación en el canto. En ocasiones sus estudiantes además de tocar el instrumento piden también cantar, especialmente cuando les gusta mucho la

---

<sup>21</sup> Debido a que se guarda el anonimato de las y los participantes no se hace la referencia puntual.

canción y esto a veces provoca un aumento en la participación de los varones como cantantes.

### **2.1.1.2 Un colegio multicultural**

Como cada día en que visité el Colegio, el personal de vigilancia en la entrada me pidió que me registrara en su cuaderno de visitas. En este cuaderno era necesario que se registrara cada persona adulta que entraba al colegio incluyendo al personal ya contratado. Era necesario anotar la hora de llegada, el propósito o la persona a la que se visita y la hora de salida. Las primeras veces tuve que esperar en la recepción a que el Maestro Juan, se acercara y pasara por mí para conducirme a su salón; con el tiempo eso ya no fue necesario y me permitían pasar directamente después de haber hecho mi registro.

La sensación que se percibe fuera de las aulas mientras se recorre el patio principal para llegar al salón de música, es de un ambiente de tranquilidad. Pocas veces se llega a ver estudiantes fuera de sus aulas. Eso sólo pasa durante *las pausas*, (lo que conocemos como recreos), o a la hora de salida. Después de haber concertado previamente los acuerdos con la Mtra. Ma. Rosa, directora académica de primaria, para mi entrada al campo, inicié haciendo observación participante en diferentes grupos y grados de primaria y secundaria con el propósito de impregnarme de la dinámica escolar y particularmente dentro de la clase de música. Eso me permitió darme cuenta de las diferencias de enfoque y estrategias que el Mtro. Juan utilizaba para conducir su clase en estos diferentes niveles: primaria y secundaria.

Así, pude notar dos líneas que es posible construir en la vida escolar si se cuenta con las condiciones necesarias y que son ideales en el desarrollo de estas asignaturas. Una de ellas es la continuidad curricular entre un nivel y otro. Por ejemplo, de este modo se logra que a partir de los conocimientos y habilidades musicales desarrolladas durante los años de primaria, se pueda implementar el trabajo áulico en secundaria bajo el modelo de taller, o tal vez más adecuado, como

sala de ensayo, con el objetivo de lograr hacer ensambles vocales e instrumentales a lo largo del ciclo escolar, a diferencia de los años de primaria en que se lleva de manera un poco más tradicional pues el maestro se ocupa de proponer cada actividad y conducirla completamente.

El planteamiento de la clase como *taller* abre la oportunidad de permitir mayor autonomía a las y los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en tanto que, además, se pone como eje en el proceso educativo la formación de ensambles vocales e instrumentales por grupo. Para esto cada estudiante deberá elegir el instrumento con el que trabajará cada ciclo escolar y ocuparse por aprender la parte que le corresponde, lo que implica aprobar los exámenes y participar en las actividades colectivas del colegio en que se involucra a las áreas artísticas como: el Bazar Navideño, el Festival de las Comunidades Extranjeras y el Carnaval que se realizan anualmente. Cada estudiante debe decidir al inicio del ciclo escolar si su práctica se basará en la ejecución de algún instrumento o el canto.

Una política institucional bajo el título de “libertad pedagógica” es lo que permite darle este enfoque a la clase, enmarcado entre la diversidad y multiculturalidad que se pretende distinga a este colegio. Según me explicó la Mtra. Gaby, directora académica de secundaria, el colegio no se basa en algún paradigma pedagógico, o al menos no explícitamente, como “bandera”<sup>22</sup> propia:

–No nos casamos con ningún modelo ni con ningún esquema de pedagogía precisamente para darle apertura a los maestros y a los alumnos a que tengan diferentes experiencias y entonces cada maestro tiene cierta libertad y autonomía de cómo manejar su clase. Al menos en mi nivel de secundaria, lo que yo he rescatado es esto precisamente, que cada maestro es distinto; porque hablamos de una multiculturalidad. Hay profesores de muchos países y entonces permite al alumno experimentar formas de aprendizaje y de

---

<sup>22</sup> Cabe aclarar que las comillas que aparecen en algunos términos en este apartado se han puesto para señalar expresiones pertenecientes a los actores.

enseñanza diversos y por eso no estamos en pro de casarnos con una metodología ahora, si pudiéramos decirlo... (E-DS-27FEB2019).

Señalar la multiculturalidad como lo comenta la Mtra. Gaby, o dicho con más precisión: diversidad, en este caso es un punto trascendente pues es pilar entre las características particulares del colegio. Su arraigo en México se asienta desde hace 50 años en que se fundó el primer campus de este Colegio Internacional de carácter privado (que en adelante referiré como Clp<sup>23</sup>) en nuestro país. El campus en Querétaro es más joven, se fundó hace apenas 10 años bajo el interés de algunas familias que se congregaron para conseguir su establecimiento en el estado, según me comentó el Mtro. Juan. Este colegio es uno entre otros bajo la misma insignia alrededor del mundo y recibe desde su fundación patrocinio directo proveniente del país europeo que le da origen. En México solamente hay tres campus en tres diferentes ciudades mexicanas. Este patrocinio produce un efecto de fuerte influencia en la construcción de la identidad escolar en tanto que, de acuerdo con la Mtra. Gaby “es nuestro patrocinador quien rige o revisa o vigila, o de cierta forma, apoya esa educación que se dé en los colegios extranjeros, y pues sí, tiene conexión con lo que se plantea [allá]”, y aclara que se hacen ciertas modificaciones con el propósito de que sean adecuadas a cada cultura, y en este caso particular a la cultura mexicana. Este mismo hecho redunda en la contratación de docentes de diferentes nacionalidades, incluyendo la de origen como es el caso del puesto de la dirección general, además de otras en que principalmente se encargan de las asignaturas que se dan en otros idiomas como las matemáticas en secundaria o la clase de música en preescolar que se dan en alemán.

Otro aspecto en que se siente la huella de un modelo distinto se localiza en el ambiente de familiaridad que se da entre estudiantes y docentes, así como el no usar uniforme en ningún nivel de preescolar a preparatoria, o al menos es así como lo explica la Mtra. Gaby:

---

<sup>23</sup> Decidí llamarle de esta manera en orden de resguardar su identidad. Clp corresponde a una nominación genérica que le he designado como Colegio Internacional de carácter privado.

–Yo he platicado con mis compañeros: es que es algo muy normal, en Austria es así; es muy normal, en Inglaterra es así; es algo muy normal, en Suiza es así; entonces yo creo que es justamente esa perspectiva que tienen en otros países (E-DS-27FEB2019).

Desde el punto de vista del director del colegio la raíz se encuentra en la cultura sobre la que se funda<sup>24</sup>: “Creo que en ese aspecto se trata mucho más de la cultura [de aquel país] donde los niños pueden ser individuos, pueden elegir qué quieren vestir y eso no fue mi decisión” (entrevista al director del colegio, notas de campo 1 de julio de 2019) con lo que indica que es más bien parte de la identidad del colegio. La práctica de llamar por el nombre propio a los profesores, es decir sin ningún título honorario de por medio, como Maestro tal, *Miss* o *Mister* como se acostumbra en otros colegios, sino directamente por el primer nombre es otro distintivo identitario y se considera posible debido, entre otras cosas, al perfil de estudiantes que se aceptan para formar parte de esta comunidad escolar. Para el director del Clp se trata de tener una “actitud adecuada”, además reforzada por el contexto familiar del que se proviene. Según él explica se requiere de “una actitud adecuada a una escuela de alto rendimiento” y comenta “aquí tenemos todos los alumnos con un nivel excelente”, lo que quiere decir, en este sentido, que comprenden que el tuteo no implica poner en duda el sentido del respeto (entrevista al director del colegio, notas de campo 1 de julio de 2019). Todo ello está ligado con la filosofía del Clp que se define y valora así mismo por su “ambiente transcultural” en el que se fomenta el “plurilingüismo” así como “capacidades intelectuales, artísticas, deportivas, sociales y emocionales” cualidades consideradas como facilitadoras ante la “competitividad, movilidad y empleabilidad en futuras ofertas laborales”. Se definen también como una “escuela de alto rendimiento, de evaluaciones exigentes, transparentes y multifomes”, y da alto valor a la “honestidad, el respeto, la tolerancia, el compromiso

---

<sup>24</sup> Me refiero específicamente al país que le da identidad a este colegio por ser el país del que proviene y del que se recibe patrocinio como ya se ha explicado.

con el entorno social y el medio ambiente y el trabajo en equipo” (Proyecto Educativo General 2018, disponible en el sitio web oficial de Clp).

El plurilingüismo en el colegio resulta como un factor que condiciona el tamaño de los grupos. La inclusión de lenguas extranjeras en el perfil de egreso, particularmente el alemán, impide el ingreso masivo, lo cual les ha llevado a mantener una matrícula reducida a un grupo no numeroso por cada grado, una situación que económicamente no pesa para la institución en tanto que lo más relevante es la calidad de la educación. A todo ello se suman la exigencia académica y la política de probidad académica. Es decir, las condiciones de admisión y permanencia no se limitan a considerar las capacidades intelectuales de sus estudiantes, sino que más allá de esto, se observa también la disposición de un ejercicio de la “honorabilidad” que podría llamarse igualmente, de alta exigencia. Como ya se venía diciendo, las formas de interacción dentro de esta comunidad educativa, que incluye a cada docente, estudiantes y puestos directivos, también se relacionan con el perfil familiar de sus estudiantes y un requisito para poder ser aceptado/a en este colegio son las habilidades y disposiciones naturales para el manejo y resolución de conflictos:

–Tenemos un perfil de alumnos claramente definido y el respeto, por ejemplo, es algo que sale ahí muy claramente y de hecho eso también es algo que evaluamos en los procesos de admisión. Ya hemos tenido varios casos que académicamente hubieran podido entrar, pero por su actitud y por su postura hemos dicho no, no somos tu colegio (E-DCIp-01JUL2019).

Las cualidades que se han descrito hasta ahora van dando cuenta de las bases que sustentan la ideología que sostiene la vida escolar en el lugar del trabajo de campo. Que se trate de un colegio con respaldo en la tradición europea plantea un punto de reflexión que alude a la condición eurocéntrica como modelo a seguir, muy propio de las clases altas en nuestro país. El surgimiento de un interés fundacional para traer a este colegio a la ciudad queretana es referente de un segmento social que

aspira, por un lado, a tener acceso a una educación de alto nivel considerada así desde el marco de la hegemonía geopolítica que acredita a estas culturas como paradigma de la idealización contemporánea del máximo nivel de desarrollo integral que, de acuerdo con esta óptica, toca las esferas de la afectividad, la vida ética y cívica y que paralelamente, también significa la posibilidad de alcanzar un máximo de formación para la competitividad laboral. Deviene como un medio por el cual se estima se podrá garantizar a los hijos e hijas de estas familias, una vida plena en el contexto del mercado del capital.

### ***2.1.1.3 El lugar de la clase de música en la trama institucional***

En el colegio se ha optado por incluir asignaturas que se ocupen de la educación artística: la clase de arte y la clase de música. La clase de arte recibe un tratamiento meramente práctico mediante el cual se considera que “el proceso para llegar a la solución de un proyecto artístico es más importante que el resultado final” (Proyecto Educativo General 2018, disponible en el sitio web oficial de Clp); se aclara que no se trata de dar clases de historia del arte y que lo más importante será que el resultado sea un logro propio. En el caso de la clase de música igualmente hay un énfasis en la práctica, sin embargo, hay apoyos teóricos necesarios sin los cuales la práctica no sería posible. Según el proyecto educativo del Clp “se entiende la música como una materia formativa, que apoya el desarrollo integral de los niños en todos los aspectos” y el enfoque se dirige a “la formación integral y no en la formación de un músico”, por lo que se hace mayor “énfasis en el proceso del aprendizaje dentro del salón de clase y no en grandes producciones”. Para ello se han planteado los siguientes objetivos disponibles en el sitio oficial del Clp:

- Desarrollar el sentido auditivo de los alumnos.
- Crear un repertorio amplio de la música que se escucha.
- Promover la convivencia y el trabajo en equipos a través de la creación de grupos musicales y ensambles.
- Aprender y aplicar cada una de las cualidades del sonido.

- Conocer las distintas familias de instrumentos.
- Ampliar el nivel cultural para fomentar un pensamiento creativo, crítico y propio.
- Desarrollar la creatividad compositiva de los alumnos.
- Aprender un instrumento con el fin de desarrollar el hábito de la práctica y la habilidad psicomotriz, aplicar conceptos teóricos y brindar la oportunidad de expresarse mediante la música (flauta dulce de P1 a P2, melódica en P3, guitarra y otros en los niveles más altos).

Además del lugar que el proyecto educativo da a las áreas artísticas, se manifiesta una clara convicción respaldada en la práctica por el personal directivo como lo certifica la Mtra. Gaby: “como es importante la ciencia es importante el arte” y el hecho de dar horas lectivas en los horarios en todos los niveles para ambas clases constituye “un mensaje” para el estudiantado que afirma que “las artes son importantes”. La convicción del director del Clp es firme. Él es de origen europeo y como parte de su formación comentó ser profesor de matemáticas, música y deporte además de contar con una capacitación en dirección. Así explica:

–Estoy súper convencido de que arte y música, estas materias apoyan mucho los procesos académicos y por eso para mí es muy malo quitar estas partes de la educación. Para mí, tiene que ser integral y eso también decimos aquí, en el colegio, que tenemos una educación integral y por eso música y arte es algo fundamental, y pues, yo siempre he conducido una orquesta en [mi país] y yo he visto una relación muy fuerte entre niños que tocan instrumento y niños inteligentes. Yo veo muy claramente que niños que tocan instrumento tienen menos dificultad en la escuela y por eso estoy apoyando mucho y por eso quisiera tener una orquesta en el próximo ciclo aquí en el colegio<sup>25</sup> (E-DCIp-01JUL2019).

---

<sup>25</sup> La cita se hace textualmente. Se decidió respetar la forma como lo ha expresado este profesor con los rasgos frecuentes en el habla de quien no habla el español como lengua materna.

De tal modo la definición del valor que se da a la formación musical y la libertad pedagógica de que se ha hablado da la posibilidad al Mtro. Juan de adecuar su clase a la medida de las expectativas de sus directivos y estudiantes. Desde el punto de vista de la coordinación de secundaria, “él ha sabido aprovechar la libertad que el colegio le da para probar esquemas menos tradicionales”, además, resulta un hecho de interés que “el alumno de secundaria tiene la gran oportunidad de vivir de diferentes formas, con base en diferentes profesores que le dan clase, entonces es algo que los chicos pueden aprovechar”. Si bien se advierte que la libertad, que experimentan los grupos de estudiantes, y sobretodo estudiantes de nuevo ingreso que se integran en secundaria, y que provienen de “esquemas más cerrados” en donde “se les dice qué hacer” y pudiera parecerles que “se puede hacer lo que se quiera”, se valora más por su capacidad de darle al estudiante la posibilidad de tomar decisiones:

–Para mí es importante como directora de secundaria que el alumno vaya aprendiendo a ejercer su libertad. Entonces, si tú decidiste, mientras el profesor está repasando una melodía con un grupo, tú estás con otro perdiendo el tiempo, platicando e incluso sacaste el celular para hacer otra cosa que no está permitida, pues es parte de ejercer tu libertad y de que tendrás una consecuencia si no cumples con la regla (E-DS-27FEB2019).

El respaldo que la clase tiene y el trabajo mismo del Mtro. Juan tiene aprobación y amplio apoyo:

–A mí me gusta mucho, para mí el enfoque debería ser exactamente ese. Las experiencias que tienen los niños con la música. La teoría es importante también, pero se puede hacer eso de manera muy lúdico y realmente tocando instrumentos. Sí, a mí en gusta el trabajo de Juan. Además, me gusta su manera de manejar los grupos y creo que hace un buen trabajo (E-DCIp-01JUL2019).

Como se puede ver la perspectiva institucional juega un papel altamente influyente en el desarrollo de un plan de educación musical que cuenta con un horario lectivo definido, un espacio adecuado con los materiales necesarios y con la capacidad de responder a la diversidad de intereses particulares que naturalmente se presentan en los grupos escolares. En este sentido, cabría decir acerca de este colegio, que cuenta con lo necesario como para proveer eficazmente experiencias formativas por encima de lo esperado por la normatividad oficial. Suele suceder que un enfoque de flexibilidad para la realización de actividades musicales afirmadas por su valor en la formación integral se encuentre en escuelas de carácter privado, sin embargo, no siempre alcanza para hacer coincidir sus expectativas con las necesidades que implica el ejercicio de prácticas musicales trascendentes. Aún así, es necesario revisar el alcance de prácticas de educación musical en condiciones favorables.

#### **2.1.1.4 Los grupos de estudiantes**

En octubre de 2017 me encontré por primera vez con los grupos de primero, segundo y tercero de secundaria<sup>26</sup>. Dieron las 12:55 y el grupo de primer grado empieza a llegar al salón de música. El Mtro. Juan ya les había comentado acerca de mi presencia durante sus clases y ese sería el día en que nos conocimos. Ese mismo día minutos antes se terminaba la clase con un grupo de primaria. Lo primero que fui notando es que en el colegio en ningún grado visten uniforme, tampoco se dirigen al maestro hablándole de usted, sino que le llaman por su primer nombre: Juan. Al entrar, algunos de ellos se iban acomodando en las sillas en pequeños grupos de chicas y chicos en el área cercana al pizarrón. Otros se acercaron al Mtro. Juan (en adelante MJ) para preguntar por una nueva canción y otros más llevaban en las manos instrumentos como un ukulele y guitarras. Al iniciar la clase el MJ les comunicó que en las clases siguientes estarían ensayando cantos para la celebración de Navidad. En seguida dio indicaciones para hacer un repaso entonado de la canción *Hey Jude* cantada por *The Beatles* en 1968. Después de eso, el MJ les indica que pasen a tomar sus instrumentos para que practiquen las

---

<sup>26</sup> En el Anexo 1 se puede consultar la relación de las actividades durante el trabajo de campo.

partes que les ha tocado en el ensamble. Mientras cada chico o chica pasa a recoger su instrumento, el MJ me comenta que al inicio del ciclo escolar les dio la opción para que cada quien escogiera un instrumento según sus preferencias y que para hacer la elección del repertorio les pide propuestas y se hace votación.



*Figura 17.* Grupo de estudiantes de secundaria durante el trabajo de campo.

Fuente: elaboración propia (archivo del trabajo de campo).

Cada estudiante ha ido tomando un instrumento musical y se reúne con sus compañeras o compañeros para practicar su parte mientras el tiempo de la clase transcurre. En tanto, el MJ llama al chico que toca ukulele y le dice que le va a oír para tomar su examen con una alumna que toca guitarra. Llama a otra alumna para que cante como apoyo melódico y toma el examen. Los instrumentistas con el ukulele y la guitarra deberán tocar sin equivocarse el acompañamiento armónico ni atorarse al hacer los cambios de posición de cada acorde. El apoyo melódico les servirá como guía auditiva para que su intuición musical les conduzca con naturalidad en el cambio de acordes, pero tiene una doble función, pues si la base armónica instrumental falla, la voz que lleva la melodía puede fallar también, de

manera que son estos datos los que se usan para asignar la nota de calificación. Paralelamente el resto del grupo practica repartido dentro y fuera del salón de clase. Adentro nos quedamos, además de los tres estudiantes que tocan para su examen y el MJ, dos alumnos más que practican en el teclado usando audífonos. El tamaño de los teclados y en ocasiones la falta de energía eléctrica cuando las baterías han terminado su ciclo de vida, son condiciones que dificultan que se pueda practicar fuera del aula. La clase dura 45 minutos y casi sin sentirse el tiempo de la clase termina. Chicas y chicos entran para guardar sus instrumentos y regresar a su salón a tomar la clase de la siguiente asignatura.

Alrededor de las 13:40 llega el grupo de segundo de secundaria, también veo que algunos estudiantes llevaban instrumentos musicales. El MJ indica que tendrán clase teórica por lo que chicas y chicos se acomodan en las mesas. Este grupo está formado por 23 estudiantes, pero, Juan me ha comentado que uno de ellos está de intercambio y se reintegraría en enero del siguiente año, es decir para 2018, por lo que en el salón solamente se cuentan 10 alumnas y 12 alumnos. El tema de la clase encuadra los conceptos ritmo, melodía y armonía, el maestro hace una breve exposición del tema apoyándose en una presentación preparada en *power point* que proyectó en la pantalla colocada en frente del pizarrón y reforzó dirigiendo algunas preguntas al grupo. En las mesas sus estudiantes se acomodaron aleatoriamente: en dos mesas coincidieron chicos y chicas; y en las otras dos se dividieron dejando una mesa con chicas solamente y una mesa sólo con chicos. Al cerrar el tema Juan aprovecha para entregar unas circulares al grupo, hace así una pausa y les presenta un nuevo tema. Este segundo tema es acerca de la danza y sus orígenes. Durante la parte introductoria, una de sus estudiantes, pidió la palabra para comentar acerca de sus experiencias y conocimientos acerca del tema. El MJ motivó a que sus estudiantes reflexionaran acerca de la expresión de emociones como la tristeza a través de la danza a lo que participaron dos chicos con algunos comentarios sobre sus ideas. Alternadamente fueron participando chicos y chicas.

Otro grupo que pude observar en aquellos días fue un grupo de cuarto grado de primaria. Esta experiencia me permitió darme cuenta de la manera en que el grupo docente se esfuerza por vincular a la comunidad estudiantil a pesar de las distancias que imponen los estudios en los diferentes grados escolares y a la vez dar sentido al quehacer musical de sus estudiantes. Cerca de la época navideña el grupo de cuarto grado se preparaba para participar en el Bazar Navideño, se ocupaban en ensayar una coreografía que había sido preparada y era dirigida por estudiantes de preparatoria. Según me comentó el Mtro. Juan el grupo de preparatoria estaba dividido para dirigir esta participación y también tocar en vivo la canción con la que se bailarían la coreografía. El Bazar Navideño es una actividad con la que se busca reunir a toda la comunidad en la que participan de diferentes maneras estudiantes, docentes, madres y padres de familia.

A finales de noviembre el grupo de primero de secundaria estaba ya ensamblando. Había en el grupo dos chicos tocando ukulele y una chica en el cajón peruano; otras tres chicas y un chico cantaban, cuatro chicos y cinco chicas tocaban guitarra, dos mujeres el teclado y dos varones la batería. Se veían distribuidos más o menos como se muestra en la Figura 18 en la página siguiente.

Las cualidades socioeconómicas de las y los estudiantes impactan directamente en la obtención y detección de alternativas con las que pueden enriquecer su educación dentro y fuera del colegio produciendo apoyos para el trabajo y la dinámica dentro de la clase. Varios estudiantes han tomado o toman clases externas como ejecutantes de algún instrumento musical por lo que entre sus expectativas comprenden que tocar un instrumento para aprender una canción requiere de práctica constante:

–Tenemos alumnos que de manera externa practican con algún instrumento: [...] hay una chica que toca el piano, un chico que toca el salterio, un chico que toca la guitarra, algo que veo como un potencial que, en estos casos, que el profesor de arte puede aprovechar aquí. Y me lo ha dicho el profesor

de arte: —No paramos por recursos, estos chicos tienen recursos. Tienen recursos para tener acceso a instrumentos, para tener clases extras porque algo les llama la atención, tienen recursos en cuanto materiales, tiempo y disposición de sus papás para llevarlos a una clase de piano y creo que entonces se mezcla. Es una mezcla muy bonita para mí porque entonces tienes esta parte de la práctica, la disciplina, lo que implica estar practicando para aprender a tocar el piano, pero eso también lo puedes ver como una ventaja para tu clase de música (E-DS-27FEB2019).

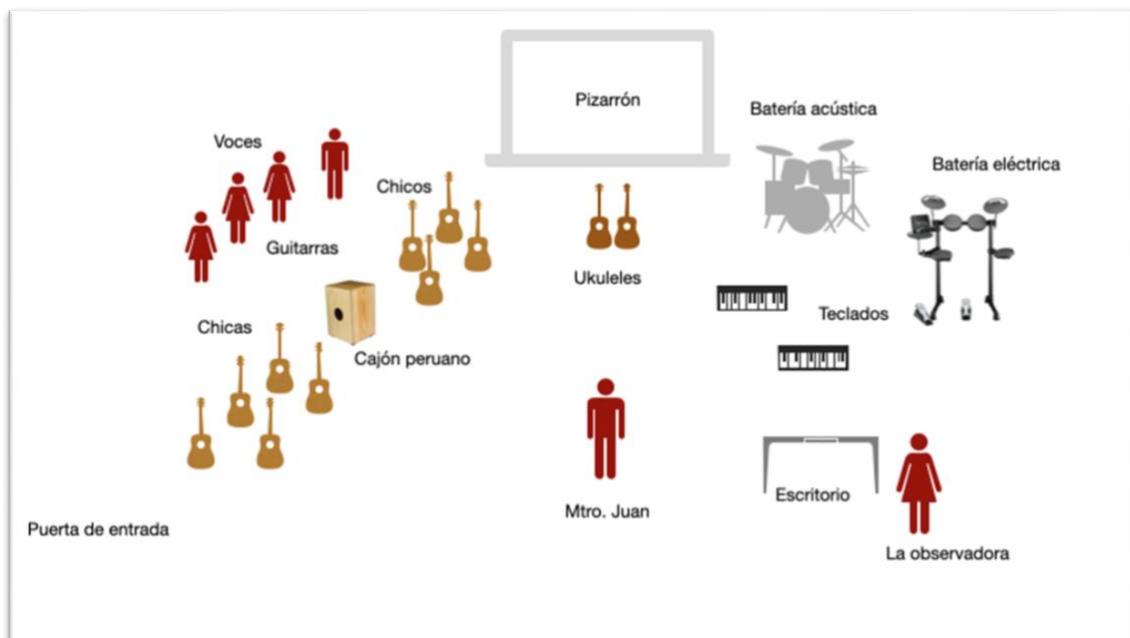


Figura 18. Clase de música. Ensamble. Fuente: elaboración propia.

En mi experiencia con los grupos de secundaria pude ver en el desarrollo de la clase una actitud de compromiso que favorece el alejamiento de un ambiente de desorden. El ambiente es más bien semejante al muy habitual de cualquier grupo o banda musical que ensaya su repertorio, en una amalgama de conversaciones intermitentes durante la práctica, pero en el que no están ausentes las preguntas teóricas, explicaciones entre pares y ensayos seccionales<sup>27</sup>. La posición

<sup>27</sup> Es decir, pequeños grupos que se forman a partir de su coincidencia por instrumento: sección de guitarras, de teclados, de canto, etc.

socioeconómica permite la confluencia de varios factores que deriva en ser facilitadora de diferentes experiencias: tomar la práctica instrumental por cuenta propia, asistir a eventos artísticos o centros culturales dentro y fuera del país, ser o coincidir con hijos de músicos de orquesta sinfónica profesionales, las expectativas parentales, los niveles de exigencia que forman parte de la cultura escolar que los estudiantes reconocen y a la que se ajustan. Todo ello contribuye a hacer posible una realidad distinta a la de otros espacios educativos en donde la clase de música no se considera valiosa en la práctica estudiantil:

–También hay quien no tiene ningún interés por esas áreas no le gustan, no le agradan, pero finalmente está en una formación, en una escuela en que se manejan notas, calificaciones y sabe que tiene que actuar de cierta forma para sacar una buena nota y finalmente seguir en esta escuela. [...] Música es tan importante como matemáticas (E-DS-27FEB2019).

#### ***2.1.1.5 La canción como eje de las actividades de aprendizaje***

Hablar del repertorio es plantearse tomar decisiones acerca de lo que se aprende en la escuela. Como se ha visto en apartados anteriores el repertorio llega a ser el eje con el que se va conduciendo el aprendizaje. A partir del repertorio se enfrentan retos pedagógicos y didácticos como la unión de los objetivos o propósitos de aprendizaje y la motivación del interés por aprender. El gusto y la relevancia que toma la música en la adolescencia es innegable:

–Creo que es una edad muy bonita en el sentido de que los chicos si con algo conectan es justamente con la música. Si con algo construyen o se identifican, construyen su identidad es con la música (E-DS-27FEB2019).

La falta de fundamentos pedagógicos en la formación de quienes desarrollan prácticas educativas en educación musical no solamente ha traído como

consecuencia la falta de recursos para la enseñanza y las prácticas se han tardado mucho en superar estilos docentes incrustados en el más antiguo tradicionalismo. Hace falta superar las ideas descalificadoras sobre la música de alto consumo para empezar a asumir la responsabilidad social de educar para el consumo musical. Años de la clasificación de esta música como “no música” no han podido, ni podrán, apartar a las generaciones de estudiantes de la música diseñada y distribuida a raudales por la industria de la música masiva como parece que se pretendiera. La posibilidad de elegir libremente lo que se toque o cante en la clase de música da lugar al diálogo y la negociación reflexiva en el aula. Un diálogo y una negociación que posiblemente no se hará en ningún otro momento y, para esto, el docente de música necesita tener disposición y preparación para abordarlos. Hoy nos lamentamos de tener letras de canciones explícitamente sexualizadas y sexistas, pero no nos atrevemos y probablemente no tenemos la preparación para proponer la reflexión en el aula. Esto requeriría que la educación musical en educación básica se plantee una resignificación de su función social que en primera instancia reoriente sus objetivos con el fin de promover planteamientos esenciales con que se dirijan acciones pedagógicas que contribuyan a construir herramientas conceptuales para descifrar los códigos de la música de consumo masivo y sea comprendida y tratada como el objeto cultural y simbólico que es.

La elección del repertorio ha causado por muchos años cuestionamientos a la educación musical preguntándose sobre el tipo de música que es “adecuada” o cuál no lo es para el salón de clases. Del lado de las y los jóvenes estudiantes es frecuente que sus referentes musicales provengan de la música que escuchan regularmente y por su cuenta mientras que sus profesores opinan que lo mayormente formativo es la música de tradición europea conocida como la música culta o clásica:

–Yo casi siempre estaba de profesor de música, también la motivación está súper más alto si tocas cosas que le gusta a los chicos. Entonces para mí, si a veces tocas algo que sale en radio por ejemplo esta mucho más motivador

para los niños que no sé, algo de Mozart. Sin embargo, para mí es importante que también tiene la confrontación con la música vieja, pero yo creo para experimentar la belleza de la música tiene que ser algo que le gusta a los niños (E-DCIp-01JUL2019).

Más allá de reflexionar sobre si la música es adecuada o no, es ya imperativo que el docente actúe “en su papel de intelectual profesional al que le corresponde elegir y graduar los contenidos de enseñanza, así como idear las propuestas metodológicas pertinentes” (Díaz Barriga (2007 p. 39), y desde ahí empezar a caminar asumiendo que canciones como las de reggaetón está entre nosotros trayéndonos la oportunidad de reflexionar sobre nuestra realidad histórica y de hablar de temas trascendentes como la construcción de los sujetos tanto femeninos como masculinos en nuestros contextos. El trabajo no solo queda en manos del profesional de la música en la escuela, requiere una participación colectiva de la comunidad escolar, principalmente docente en donde es necesario que caiga en la cuenta de que la música requiere ser tratada como algo más que un ornamento o subordinarla a la diversión.

Según la perspectiva del Mtro. Juan, el programa de la SEP “tiene cosas muy buenas, teóricas, que no se pueden aplicar” o que al menos es complicado hacerlo y que el programa propio del colegio requiere ser adecuado a la realidad de cada campus. De manera que este programa funciona como una base sobre la cual se habrán de ir orientando los aprendizajes de la enseñanza de la música como asignatura, a lo que hay que agregar las consignas de la institución con el cumplimiento de ciertas actividades en el calendario:

Mtro. Juan: —Yo me reúno con el director: —¿Qué estás viendo?, —Esto. —Vamos a hacer aquello. —Ok. También. El colegio... Y es algo que he peleado mucho... no sé... yo así lo percibo, que, de la materia, como que es la que tiene que mostrar el show en los eventos por lo tanto dan por hecho que siempre en diciembre debemos presentar algo.

E: –¿Navideño?

Mtro. Juan: –Sí y cuentan con ello y por lo tanto tengo que estar ensayando. Con los chicos de primero es con los que más me cuesta, porque a veces vienen en cero en el instrumento y tengo que hacer que toquen un villancico (E-MJ-23ENE2019).

Esta intromisión en las actividades musicales modifica continuamente sus contenidos de aprendizaje. Ante lo ya previsto se demanda que el programa para la clase de música también considere lo necesario para ajustarse y dotar a sus estudiantes de habilidades y conocimientos que les capacite y mantenga suficiente flexibilidad como para poder estar ajustándose a cada ocasión, en que en el mejor de los casos, aparecen como oportunidades para dar sentido a los objetivos y que al mismo tiempo producen un efecto sobre el programa dando ciertas orientaciones a la clase, a veces no previstas, pero que se deben resolver. Por ejemplo, el Mtro. Juan me comenta que el director tiene la preocupación por formar una comunidad estudiantil que se identifique así misma como parte del colegio, lo que originó la iniciativa de la dirección de convocar a todo el alumnado a componer un himno representativo involucrando al Mtro. Juan para dar motivación y apoyo en sus horarios de clase:

—Fue un poco medio arriesgado aventarlos así: —¡Hagan la melodía! —, pero ahí que fueron experimentando con su instrumento. Se dieron cuenta... Yo les dije: —Usen su instrumento guitarra, teclado... ¡A cantar!, como que ya... ¡Órale! —Hacían el *acorde de do* y ya salía la melodía. Había chicos de que: —Profe, no sé qué nota es esta...— Así en primero: —Profe ya tenemos algo —me lo cantan, yo lo reproduzco en la guitarra y les digo —Son estas notas... —Ya después ellos lo buscan y lo tocan en su instrumento y así me lo presentan. Los de primero de prepa ya vieron un poquito más de composición y armonía y ellos lo van a entregar en *Finale*<sup>28</sup>... cosas muy

---

<sup>28</sup> Programa de notación musical. Se pude consultar información y acceso en: <https://www.finalemusic.com/es/productos/finale/>

sencillas y en *do* con I, IV, V grado... *música dodofónica*...(bromea) con las notas del acorde y notas de paso nada más.... Es lo que hemos trabajado nada más. Pero hay chicos que ya vienen tocando de mucho tiempo y: —Profe ¿cómo puedo plasmar esto?... —y, ¡ay! realmente de prepa me están entregando cosas muy bonitas... Hasta con batería y en el programa con una introducción. Y: —Profe quiero poner esto o aquello—, ellos sí están un poquito más... [avanzados] (E-MJ-06FEB2019).

Al hablar del repertorio hablamos entonces de la música, de las canciones, o piezas musicales, que se decide llevar al aula y como se ve en los párrafos anteriores la orientación de la educación musical está atravesada por una multiplicidad de intereses y personajes. Esta forma de conducir la clase en secundaria que utiliza el Mtro. Juan en su práctica educativa, que por cierto más o menos coincide, aunque sin intención de hacerlo, con la propuesta del modelo educativo de la política educativa de la pasada administración, de trabajar por medio de ensambles, pone al repertorio como organizador de los contenidos de aprendizaje. Una de sus grandes ventajas es que con naturalidad permite la definición de lo que se quiere aprender en una construcción en que participa tanto el docente como las y los estudiantes, es decir, hay una toma de acuerdos que parte de la realidad estudiantil, esto es, desde lo que tiene sentido para el sujeto cognoscente y con lo que vive y convive cotidianamente. No solamente identifica un vínculo entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive *en la vida*, sino que se sostiene en ese vínculo. Es una toma de acuerdos conducido democráticamente en que cada quién, desde su posición, tiene la posibilidad de expresar sus preferencias y dar su opinión sobre las de otras personas, discutir y llegar a un punto en común. A la vez, esto enriquece la manera en que se piensa la música y se construyen los gustos a partir de las reflexiones suscitadas en el proceso. Pero también implica fuertes cuestionamientos y desafíos conceptuales para el docente como lo hace notar la siguiente experiencia del Mtro. Juan:

Mtro. Juan: —Alguna vez al inicio del ciclo escolar, hice un debate con ellos a los que les dije: —A ver, ustedes, van a defender el porqué es bueno el reggaetón y ustedes, porqué es malo. No, lo que es *malo*, se sentían ganadores y los que es *bueno*... [decían] —Es que no hay nada bueno... Es que no sé qué... y no sé qué y ahí les fui dando empujoncitos y todo y acabaron defendiéndose muy bien.

E: —¿Sí?

Mtro. Juan: —Sí, porque su argumento de los chicos o de lo que se amarraron más fue, bueno los que estaban en contra decían: —Es que la letra, es denigrante, profesor; es que la música es repetitiva, es que no sé qué, la forma de vestirse, de denigrar a las mujeres y cosas así. Y los que decían: —Bueno si tú eres músico y tocas el violín o eres cantante de ópera y eres muy bueno, pero no te contrata nadie porque, pues nadie escucha música clásica y llega alguien y te dice eres muy buen cantante, pero quiero que cantes reggaetón, te va a pagar millones de dólares, ¿qué haces? Y se quedaban los chicos, así como... O sea... y a mí me sorprendió... y les dije: tienen razón. Si a mí me dicen vas a dar clase en el colegio X de música y todo y con lo que te gusta y vas a enseñar, pero si alguien viene y me dice vas a tocar la guitarra... dos acordes, con una guitarra llena de brillos y te vas vestir así por millones de dólares... yo sí me pondría a pensar y pondría en la balanza lo que me gusta por algo ¿no? Que requieres al final que es el dinero, pero, pues te acabas por vender... y estaban en este punto los chicos. Fue un debate muy interesante que los chicos mismos disfrutaron. Y durante unos meses entendieron que no hay género de música malo ¿no?, que lo malo a veces es el contenido o la forma en que se consume y ese tipo de cosas, pero siempre... Noté mucha violencia hacia los chicos que les gustaba el reggaetón y lo primero que tenía que hacer era: Ok. Sí, está mal o sí, ¿por qué está mal?, pero también rescatar algo para que los chicos no se sintieran ¿no? Y a veces tuvieron que esconderse en la clase de música o sentirse oprimidos por decir que les gusta *Despacito*, cosas así y hoy en día ya lo hacen un poco más abierto de decir: —A mí me gusta esta canción profe —

¿Y por qué te gusta? —Pues porque bailo —Ok, para bailar ¿Y qué dice la letra? —Ah no pues sí, profe, tiene razón en este sentido... (E-MJ-12MAR2018).

En principio la categorización “bueno” o “malo” atrae ciertas limitaciones a la discusión y la valoración favorable cuando expresa que “acabaron defendiéndose muy bien” es muy confusa pues parece que la obtención del capital ganando “millones de dólares” es suficiente para legitimar cualquier actividad, como en este caso de aquí en cuanto a la manera en que inicialmente los alumnos acusaban la denigración de las mujeres por medio de los textos en las canciones de reggaetón, así como por la manera en que les hacen vestir. De modo que pareciera que la conclusión principal en esta experiencia es que no importa cuál sea la actividad ni sus efectos sobre la vida humana, lo importante es el enriquecimiento económico y si eso se logra lo demás puede ser socialmente admitido. Una premisa que por el momento actuará entre los esquemas de percepción de estos y estas estudiantes, como comenta Leo de segundo de secundaria:

—No lo sé... hacen pensar [los cantantes de reggaetón] que un género es superior al otro, no sé si esté diciendo la verdad porque... y en el caso de las mujeres que cantan reggaetón pues yo supongo que lo hacen porque les gusta cantar, pero también por el dinero, no porque digan en serio lo que están cantando; creo... (E-H-2S-11MAR2019).

Como se puede apreciar, los contenidos en las canciones imponen dilemas éticos que afectan las formas de relación entre las personas y lo que la escuela sea capaz de formular en la construcción de herramientas conceptuales para su interpretación, comprensión y resolución, produce una influencia importante en las percepciones de sus estudiantes. Está claro que quienes cuentan con el apoyo familiar tendrán a la mano otros recursos reforzados en su vida cotidiana, pero, es fundamental que la escuela, y/o el docente de música, asuma entre los propósitos de su quehacer formador como institución escolar, la tarea de intervenir en la construcción de

esquemas de percepción para comprender la naturaleza de la música como objeto cultural y simbólico que, en tanto tal, la búsqueda de la belleza, la verdad y la sublimación, como todavía algunas veces se piensa acerca del arte, es solamente un fin posible entre otros. Es por medio de esta toma de conciencia que la escuela se convierte en un “soporte y punto de anclaje” para la conformación de “focos locales de poder-saber”, como explica el pensamiento foucaultiano, que funcionen como apoyos para una “estrategia de conjunto” como matriz de transformación que movilice efectos colectivos (Foucault 2007<sup>29</sup>, p. 121).

El salón de clases es en donde en buena medida reside la fuerza de la tarea educativa. La institución por un lado insiste en que la música es parte del *show*, como lo expresa el Mtro. Juan, en que se espera esté presente para acompañar las festividades comunitarias, pero esto no debe implicar subordinar o confinar a la música a estas actividades tan cercanas a la diversión pues es al mismo tiempo elemento ritualizante del encuentro y la cohesión social, y que igualmente envían un mensaje claro a su comunidad estudiantil con el que se comprende a la música como mero medio para el esparcimiento.

## **2.1.2 Oír música en la era digital**

### **2.1.2.1 Las tiendas en línea**

El avance tecnológico ocasionó importantes transformaciones en la distribución de la música y llevó a los teléfonos celulares a convertirse en los dispositivos de mayor uso en el acceso de contenidos musicales, ya sea por medio de plataformas o aplicaciones distribuidoras de música como Spotify o Apple Music, pero también de YouTube como medio por el que se accede a todo tipo de contenidos audiovisuales incluida la música. En estas plataformas los principales sellos discográficos: Universal Music Group (UMG), Sony Music Entertainment (SME) y Warner Music (WM), los y las cantantes con quienes sostienen una relación comercial, son promovidos por medio de diferentes estrategias de mercadotecnia. Estos sellos

---

<sup>29</sup> Se puede ver en el capítulo 3.

discográficos tienen el poder y la diversificación suficiente para ejercer dominio sobre los contenidos y todo aquello que como producto musical se distribuye. Subsidiarias de cada sello se encargan de reclutar cantantes emergentes quienes tienen a su disposición otras plataformas que son secundarias a las tres mencionadas y que funcionan como redes sociales en las que se comparte música, se puede comentar y dar un “me gusta” (*like*) para que a mayor cantidad de menciones atraigan la atención de alguna discográfica más grande:

hay otras discográficas importantes dedicadas a géneros particulares como las holandesas Spinnin' Records y Armada Music (dance) o la puertorriqueña Pina Records (reguetón). Sin embargo, no llegan al nivel de diversificación y control de todas las áreas del negocio musical a las que sí pueden acceder Universal, Sony o Warner. Por esa razón, a veces, logran acuerdos de distribución con las *majors* antes descritas para llegar a los mercados internacionales cuando un artista de su repertorio se hace o alcanza el *mainstream* (Illescas, s.f., p. 246).

Como se puede ver la distribución de la música de mayor recepción en el mercado es controlada por una mínima cantidad de grupos empresariales. Véase por ejemplo el caso de la plataforma *YouTube*, que es un “canal online de *streaming* mayoritario de Internet, propiedad de Google. Aproximadamente el 70% de los videoclips que se visualizan en Internet se ven en este espacio de *streaming*” (Mathews, 2010 en Illescas s/fp. 247). Y a su vez el canal Vevo (VEVO) que es:

el canal oficial en la emisión de videoclips de las grandes discográficas en Internet (excepto Warner Music). La empresa fue lanzada a finales de 2008. La cadena es propiedad de las dos *majors* de la música más importantes: la francesa *Universal Music Group* (Vivendi) y la japonesa *Sony Music Entertainment* (*Sony Corporation*) (Illescas s.f., p. 248).

De acuerdo con Illescas (s.f), actualmente estos sellos discográficos no solamente reclutan cantantes, sino que su penetración en el control de la música como producto de consumo, ha llegado a apoderarse de la modelación del artista:

ya no son los artistas los que deciden su propio *look* y el estilo de su música que tocan, como ocurría en los sesenta y setenta del pasado siglo. En el siglo XXI las estrellas del pop son artistas-marcas diseñados hasta el mínimo detalle, en donde la discográfica y sus asesores de imagen calculan todos sus movimientos (sitios que frecuentan, declaraciones a la prensa, hábitos, etc.) (Illescas, s.f., p. 260).

La autonomía del artista paulatinamente ha ido quedando bajo la sombra del dominio de las distribuidoras con lo que se ha afianzado la subordinación de esta música bajo el poder del imperio del capital. De este modo el artista como creador se ve desplazado por la fuerza de una industria autoritaria que le reduce a ser una figura con la que se media y asegura la recepción de la obra musical. La identidad del ser artista queda subsumida en la de un mercader que intercambia sus atributos físicos y capacidades histriónicas por ganancias económicas que le permitirán vivir con los más exagerados lujos y extravagancias:

Cada vez más, se independiza en sujetos diferentes la labor de interpretación y la labor de composición del tema musical, así como del diseño de la imagen del propio artista. La discográfica selecciona las canciones que producen los compositores y deciden la estética que tal o cual intérprete llevará en un determinado plazo temporal (su corte de pelo, la ropa e incluso sus propias declaraciones oficiales). Incluso seleccionará las respuestas y las poses que ofrecerá en las entrevistas con los medios [...] Si a finales del siglo XX el intérprete solía estar relacionado con la composición y la interpretación instrumental de la pieza, hoy es raro que este siquiera participe activamente en la composición instrumental, pues la pericia musical de los intérpretes ha descendido alarmantemente (Illescas s.f., pp. 258-261).

Una vez que el producto musical está listo para ser distribuido entran en escena las tiendas en línea, principalmente Spotify y Apple Music, antes iTunes, desde las cuales toda persona que posea un dispositivo reproductor de música como los teléfonos celulares o iPod tiene la posibilidad de escuchar cuanta música desee. Mediante sofisticada y costosa<sup>30</sup>, tecnología informática se formulan algoritmos con los que se captan y procesan datos digitales capaces de influir en la programación musical para que coincida con los gustos personales de sus consumidores y proponer constantemente material que se amolde a éstos con el propósito de acrecentar el consumo:

La idea es ofrecer una lista de reproducción personalizada y actualizada constantemente basada en lo que escuchan las amistades, los nuevos lanzamientos de los artistas y géneros del gusto personal, las listas de éxitos y las selecciones del equipo editorial de Spotify<sup>31</sup> (Constine, 2014, pp. 30).

De este modo en manos de los consumidores la plataforma digital o aplicación de la tienda en línea programará música de acuerdo con la búsqueda realizada por el oyente consumidor de manera que, si se ha buscado música rock, el algoritmo enviará propuestas relacionadas con el rock, si lo que se ha buscado es reggaetón, las propuestas siguientes coincidirán con este estilo musical, etc. "La filosofía aquí es crear la mejor experiencia auditiva absoluta<sup>32</sup>" (Lucchese<sup>33</sup> en Constine 2014, pp. 8), puesto que como explica Hellman: "cuanto más tiempo permanezca la gente en la plataforma, más probable es que paguen la versión premium", —que es el

---

<sup>30</sup> Con el propósito de contar con servicios de alta tecnología Spotify invirtió \$100 millones de dólares en la adquisición de la empresa Echo Nest especializada en el análisis de datos. Este tipo de datos nos lleva a vislumbrar la manera en que el capital se afirma como eje del poder en la relación artista-producto-distribución.

<sup>31</sup> Traducción propia del original: *The idea is to offer a personalized, constantly updated playlist based on what friends are listening to, new releases from artists and genres you like, chart-toppers, and picks by Spotify's editorial team.*

<sup>32</sup> Traducción propia del original: *"The philosophy here is to create the absolute best listening experience".*

<sup>33</sup> Director Ejecutivo de The Echo Nest, plataforma dedicada a recoger datos e inteligencia musical adquirida por Spotify desde 2014.

verdadero generador de dinero (*money-maker*) de Spotify”<sup>34</sup> (Hellman<sup>35</sup> en Constine 2014). Con lo que se configura un consumo musical a la medida, sumamente personalizado, pero bajo la influencia de las sugerencias de estas tiendas-empresas.

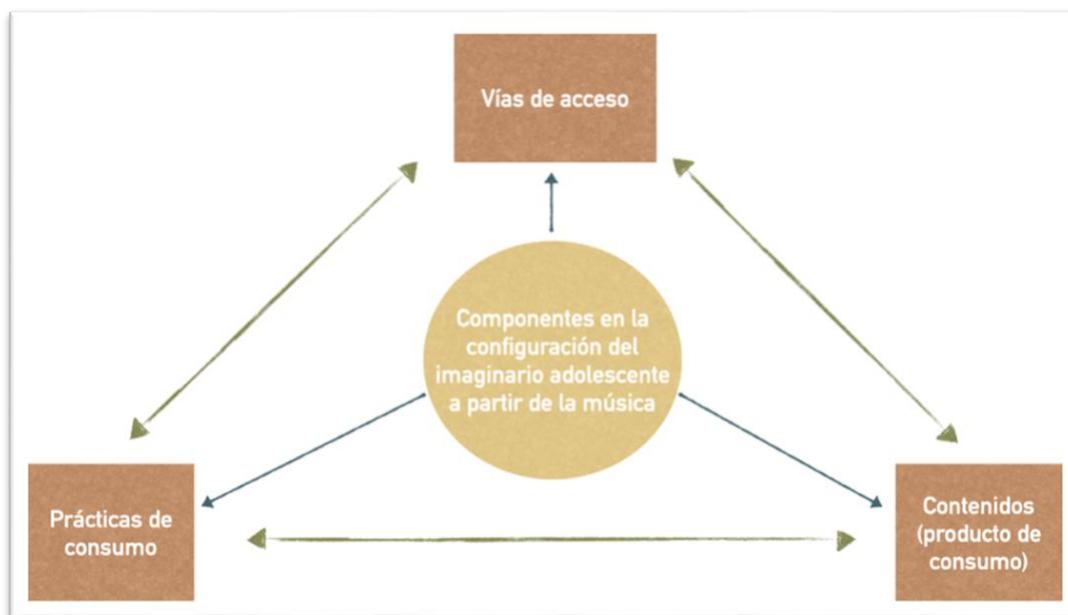


Figura 19. Componentes constitutivos del imaginario musical adolescente.

Fuente: elaboración propia.

Ha sido importante mencionar esto para poder comprender los márgenes de elección de contenidos a los que las audiencias tienen acceso y, como se ve, la industria de la música ha ganado amplia capacidad en el control de contenidos y la organización sobre los mapas de distribución. De este modo se va dando cuenta de la manera en que se articulan los componentes que intervienen en la configuración del imaginario adolescente como se ha hablado a lo largo de este texto: las vías de acceso a la música como producto de alta distribución, los contenidos de esta música y las prácticas de consumo (Figura 9).

<sup>34</sup> Traducción propia del original: “Hellman explains “The longer people stay on the platform, the more likely they are to pay for premium”, which is Spotify’s real money-maker”

<sup>35</sup> Vicepresidente de producto de Spotify (VP of Product).

La Figura 20 corresponde con la preferencia de aplicaciones, o tiendas, desde las que se consume la música entre los y las adolescentes de la investigación durante el trabajo de campo. La prevalencia se inclina hacia Spotify razón por la cual hasta ahora me he limitado a referirme a esta empresa, acaso cabe mencionar que los sistemas operativos de las tiendas Apple Music y Amazon Music, es muy similar al de Spotify, y por lo tanto la forma en que se configura la experiencia a través de la elección de la música también lo es.

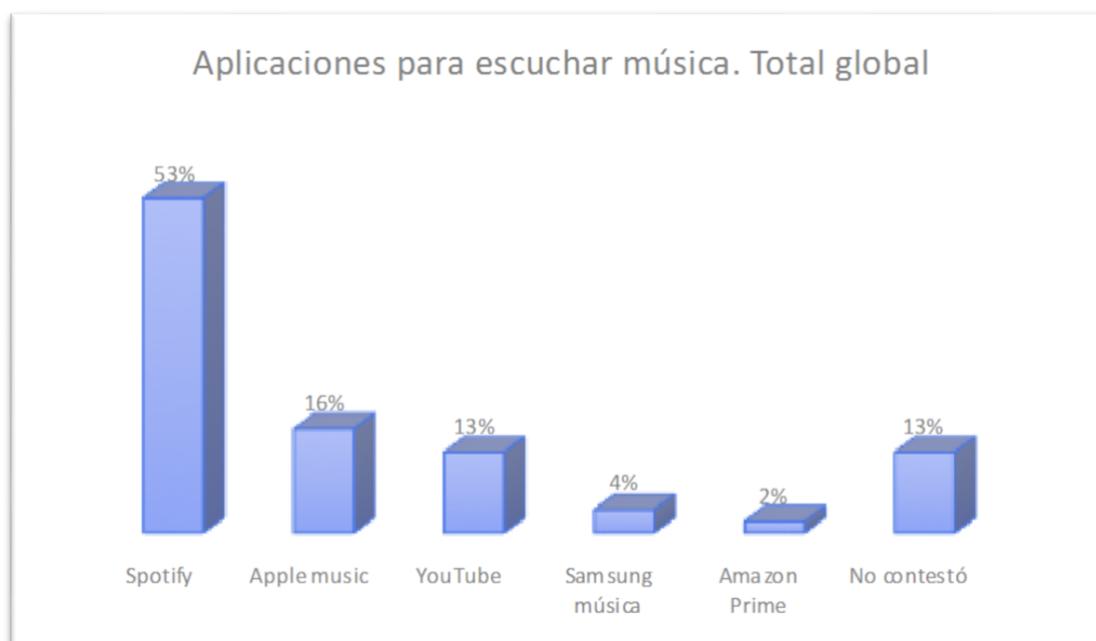


Figura 20. Aplicaciones para escuchar música. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 21 se muestra el resultado sobre los dispositivos de preferencia. Se puede notar que la radio y la televisión han sido prácticamente desplazadas por los teléfonos inteligentes. En el caso de la radio es importante recuperar que es escuchada usualmente en los trayectos que se recorren en auto y, por lo mismo, en ámbitos de compañía familiar, por lo que hay que considerar el impacto en las prácticas de consumo, pues al ser este acceso compartido, y no personal como sí lo puede ser la computadora, tabletas, como el iPad<sup>36</sup> y el teléfono celular, se

<sup>36</sup> Se ha optado por hacer el conteo sobre el uso del iPad, y no el genérico de tabletas, debido a que no se registró ninguna otra versión de fabricantes diferentes.

convierte en un espacio para la negociación del gusto musical en el que interviene el círculo tutelar de la familia como “ámbito de conflictos y de fuertes tensiones, [dado que] la cotidianidad familiar es al mismo tiempo uno de los pocos lugares donde los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones” (Barbero 1991, p. 233-4).

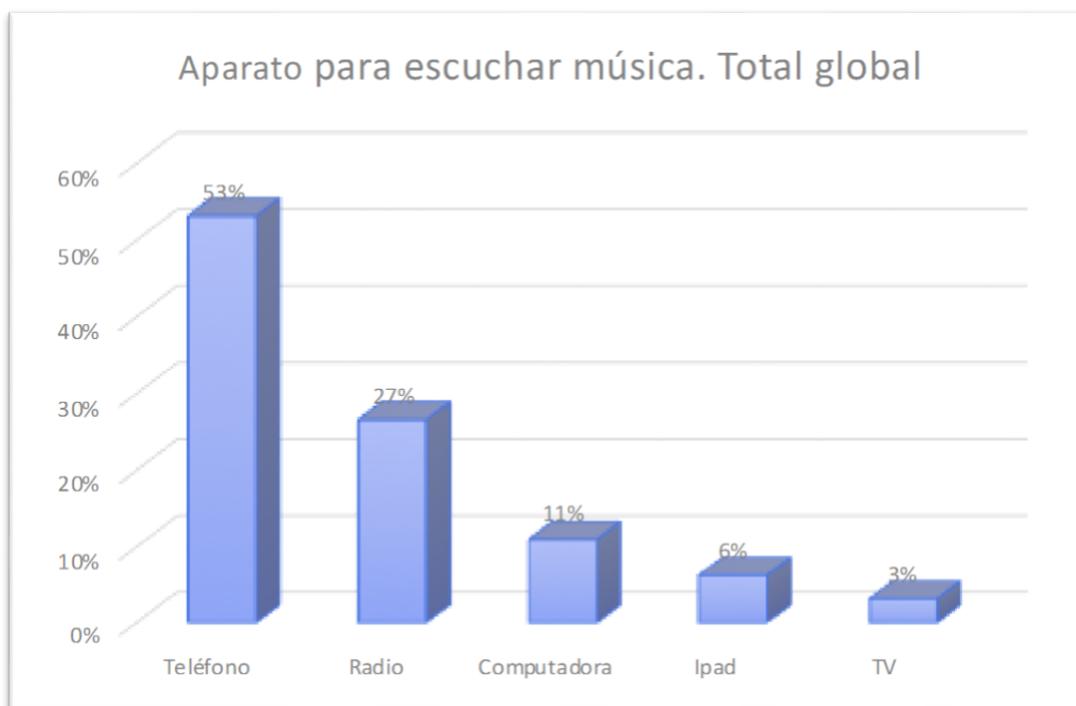


Figura 21. Aparato para escuchar música. Fuente: elaboración propia.

La vida del adolescente se ve impactada por “la marca de la hegemonía [que] trabaja ahí, en esa forma, en la construcción de una interpelación que habla a la gente desde los dispositivos que dan forma a una cotidianidad familiar (Barbero 1991, p. 234) con un efecto socializador que también se despliega entre las amistades. Apenas dos vías entre las posibles para la reflexión.

Se puede resumir hasta ahora que los grupos de poder que influyen en las leyes sobre telecomunicaciones y facilitan los acuerdos del mercado transnacional, empresas como Spotify, Apple Music y YouTube, principalmente, representan el vínculo entre las grandes productoras de música y las audiencias consumidoras.

Estos grupos discográficos, mencionado en este apartado, ejercen un poder monopolizador sobre el control de los contenidos musicales distribuidos que se incrustan entre las prácticas discursivas en el contexto de lo social en donde la “organización y sistematización de la memoria colectiva es un elemento crucial en el ejercicio del poder político” (De la Peza 1996, p.65) aquí instrumentado por la canción comercializada.

### **2.1.2.2 Las listas de reproducción**

Las listas de reproducción distribuidas por las tiendas de música en línea, a las cuales se accede por medio de la aplicación (*App*<sup>37</sup>) de la tienda, son actualmente lo que en décadas pasadas fueron los discos y cintas magnetofónicas de audio grabadas con música con la ventaja de que se puede almacenar un alto número de canciones que en ocasiones llegan a ser equivalentes a cinco o más horas de música continua sin interrupciones. Anteriormente se habló de este tipo de listas bajo el diseño de la tienda, pero paralelamente, la posibilidad que ofrecen a sus consumidores de diseñar listas propias, abre un espacio a la agencia de los sujetos para personalizarlas basándose en criterios individuales bajo su propio gusto. De esta manera se considera que las listas de reproducción son un dispositivo que permite a las y los adolescentes apropiarse de la música, es decir, guardar canciones elegidas en su *biblioteca* –musical–, dentro de la tienda, con lo que se aseguran de tenerla a su disposición por tiempo ilimitado. Cada adolescente diseña sus listas de reproducción según sus propios criterios. Las expresiones de las y los entrevistados acerca de las listas comunican diferentes valoraciones que van más o menos cambiando con la edad y la personalidad. Fernando es un chico de tercero de secundaria que con seriedad me comentó con una expresión que refleja naturalidad en esta práctica:

E: –¿Y haces tus playlists?

---

<sup>37</sup> Aquí se habla evidentemente de las aplicaciones (*Apps*) con las que se realiza cualquier operación de consumo musical.

Fer: –Solo tengo una.

E: –¿Solo tienes una? ¿y es larguísima o no tanto?

Fer: –Bastante.

E: –¿Como cuántas tendrás?

Fer: –Tiene 500 canciones, más o menos.

Los criterios de elaboración de estas listas dependen del autor o autora y su muy individual manera de desplegar su experiencia musical. En las siguientes líneas comenta un grupo de estudiantes de primer grado.

E: –Y ustedes tienen como sus *playlists*, supongo.

Alicia y Amanda: –¡Ah, sí!

E: –¿Cuántas tienen?

Amanda: –No sé...

Alicia: –No sé... ¡A buscar!... (toma su celular y abre su *App* de música). ¡Tengo 10! Tengo 10 *playlists*.

E: –¿Y como cuántas canciones tienes en cada *playlists*?

Alicia: –Yo creo que como cinco o más. O sea, es como de pocas, pero depende de mi humor, por ejemplo, si estoy triste pues pongo tales y así...

E: –¿Oye, Amanda y tus *playlists* también son así como las de Alma de pocas canciones?

Amanda: –Yo, las mías sí son así como de que tengo como siete y tengo muchas más.

E: –¿Muchísimas? ¿Y cómo le haces para hacer tus *playlists*, tiene como un tema cada una?

Amanda: –No, es más bien cuando escucho una canción, y ¡Ah! Esta me gusta y ya la agrego a mis *playlists*, por ejemplo y cuando quiero separarlas, pues me meto a ver todas las canciones que tengo y las separo.

Sandra: –Yo hago una *playlist* como cada mes.

E: –¿Y cuántas listas llevas ya?

Sandra: –Cuatro

E: –¿Cuatro listas? ¿Muy largas?

Sandra: –Como de 200 canciones. La mayoría de las canciones que oigo no son como vulgares y así, son como lindas y son como... no sé. Cuentan como sobre amor y así todo bonito. Nada más tengo como una *playlist*, de mis gustos culpables. Como el reggaetón y así.

Las siguientes son expresiones de alumnas de segundo grado:

Raquel: –¿Yo hago *playlists*? Ah sí, muchas.

Ana: –Yo tengo una en donde tengo todas las canciones en español.

Paula: –Yo tengo una en donde tengo todas. Y subo varias.

E: –¿Tienes?

Ana: –Una de reggaetón y una donde pongo toda la música que escucho en alemán, francés...

E: –¿Una sola lista todas?

Ana: –Mjm

Raquel: –Déjame te cuento cuántas tengo (saca su celular para contarlas).

E: –¡Va!

Raquel: –18, 19, 20, 21,22, 23...y todas tienen diferentes porque hay una en donde tengo de todo o sea mezcla de todo entonces se llama *I don't fucking know*, así se llama. O sea, porque pongo de todo. O sea, puede estar pasando *XXX Tentation* y a la siguiente te sale Vicente Fernández.

De esta manera las listas de reproducción funcionaron como una fuente valiosa de información de donde surgieron las listas de canciones favoritas sobre las que se trabajó durante la investigación. A partir de estos datos se pudo construir una base

cuantitativa que permite conocer y comprender la composición del *collage musical* (Auditivo y visual) desde el que se nutre el imaginario que se está estudiando.

### **2.1.2.3 “La música está en la mayoría de mi vida”. Cotidianidad adolescente**

A través de las capacidades discursivas de la canción: música, imagen y texto, el poder se expresa y comunica su proyecto respecto del orden social para el cual gobierna y hace saber las formas en que se espera se materialicen las diferenciaciones que deben asumir los gobernados imponiendo formas de relación identificables y aprendidas mediante la constante reiteración:

La canción de amor como parte de la memoria-hábito de una comunidad, existe principalmente como forma de comunicación oral, difusa y colectiva, discurso popular, ruido de fondo, que permanece en "estado latente" en la memoria de los sujetos quienes, en circunstancias determinadas, la evocan. La canción de amor incorporada en el cuerpo, es un mecanismo de poder particularmente efectivo en la legitimación de normas (De la Peza 1996, p. 67).

En estas líneas, De la Peza se refiere particularmente a la canción de amor, sin embargo, si quitáramos la palabra “amor” podríamos entender esto con un significado más amplio a toda canción puesto que independientemente de su carácter temático las canciones conforman un bagaje sobre el cual las personas fundan sus propias reflexiones acerca del orden social en que están inmersas y el lugar que en este ocupan.

Como se ha visto en apartados anteriores, los fuertes vínculos entre la naturaleza de la música y la naturaleza humana funcionan estratégicamente facilitando la infiltración de la voz del poder hasta el más íntimo espacio en la vida cotidiana adolescente en que es utilizada recurrentemente con diferentes propósitos: “Es lo que más ocupó la mayoría de mi vida porque, me baño con ella, me visto con la

música, hago la tarea con música” comenta Alicia de primer grado, (CG-1S-MIX-30ENE2019) o también: “puedes escuchar música principalmente para... cuando puedo estar en una zona en la que no tengo que pensar en nada más”, (Inés del grupo de tercero, SG3-M-13MAR2019). En esta etapa la música impregna la vida cotidiana del adolescente como una compañía en la realización de múltiples actividades ya sean de carácter meramente práctico, intelectual o relativas a la vida afectiva. Las siguientes son respuestas de estudiantes de primer grado a la pregunta: ¿Para qué o cuándo oyes música?

- Para ponerme feliz, para reflexionar, para estar sola.
- En la ducha, para entrenar, hacer tarea, en la compu, en el carro.
- Para desconectarme del mundo.
- Me gusta escuchar música porque abre tu mente y te concentra en sólo una cosa.
- Para experimentar buenas sensaciones.
- Para divertirme, inspirarme.
- Cuando estoy feliz o triste.

Es un espacio en el que se formula una relación comunicativa con la música como sistema de símbolos y que por lo mismo no se reduce a ser un telar de fondo, sino que en diferentes momentos se conecta con su oyente como:

uno de los recursos a los que recurren los actores cuando se involucran en la práctica reflexiva estética de configurarse a sí mismos y/o a los demás como agentes emocionales y estéticos, a través de una variedad de escenas, desde cuasi-públicas (una barbacoa 'bulliciosa' o cóctel sofisticado) a intensamente privado (un encuentro íntimo)<sup>38</sup> (De Nora, 2004, pp. 158-159).

---

<sup>38</sup> Traducción propia del original: *Music is one of the resources to which actors turn when they engage in the aesthetic reflexive practice of configuring self and/or others as emotional and aesthetic agents, across a variety of scenes, from quasi-public (a 'buzzy' barbecue or a 'sophisticated' cocktail party) to intensely private (an intimate encounter).*

El intercambio intersubjetivo que se establece entre la canción y su oyente, y simultáneamente autor-oyente, conjuga este acto de expresión de violencia simbólica sobre los adolescentes gobernados, quienes en esos momentos negocian su lugar en el espacio social como adolescentes y por tanto en el paso de su construcción como mujeres, como hombres o como sujetos diversos. El actual discurso del poder o de dominación se ha encrudecido y las formas utilizadas en la confección de la violencia simbólica en la canción se exhiben con inédita explicitud en la que la sexualidad es el elemento central. A través de la canción se evocan imaginarios posibles en los que lo que no queda dicho por la letra que se canta, se dirá mediante la actuación asequible en las imágenes del videoclip conjugadas por la música como vehículo posibilitador de una experiencia global. Así, los adolescentes cantan y actúan con títulos como los siguientes: *Sueño con tocarte, quitarte la ropa: Una lady como tú*, (Manuel Turizo 2019); *Imagínate en mi cuarto comiéndote a beso' (Yeah) Como en lo viejo' tiempo', qué rico sería eso: Mi cuarto* (Jerry Di 2020); *En la cama una salvaje y la castigo con mi dicky: Lean* (Super Yei 2017); *Pon a esta vagina justo en tu cara, pásala en tu nariz como una tarjeta de crédito*<sup>39</sup>: *Wap* (Cardi B. 2020). En lo que pareciera su consigna, la industria de la música sigue avanzando mediante la proposición de fusiones en los estilos musicales con lo que se asegura de que nadie escape a la recepción de estos mensajes. Hoy ya no sólo se habla de encontrarse con listas de reproducción de reggaetón y pensar que son estas canciones en las que solamente se concentra un alto contenido sexista, sino que listas con títulos como *fuego latino, popetón, o pop latino* están conformadas por canciones en las que la composición musical no pierde las formas que han caracterizado a la música pop por décadas, pero que también retoma características que habían sido, digamos, *propias* del reggaetón, el rap y el trap, tanto en el uso de recursos rítmicos y melódicos como también textuales y visuales. En un sentido temático, estos contenidos tampoco se ven restringidos a aparecer en una sola lista de reproducción de las tiendas de música. Por ejemplo, la canción *Hawái* interpretada por el cantante colombiano de reggaetón, trap y pop latinos: Maluma, aparece clasificada en diferentes listas: *Mansión reggaetón,*

---

<sup>39</sup> Traducción propia del original: *Put this pussy right in your face, swipe your nose like a credit card.*

*Popetón, Éxitos de México y Pop latino* entre otras de la tienda Spotify. Una estrategia con la que se consigue explotar todos los recursos digitales posibles para acercar al sujeto al *amplio* tipo de contenidos musicales que se promueven. Una estrategia de hostigamiento con la que se invade y se busca influir al consumidor de modo que no hay forma de escapar de un paisaje musical saturado de contenidos que, en sus términos, hablan a chicos y chicas acerca de cómo ser mujeres y cómo ser hombres, teledirigiendo “la socialización del género” en un proceso “por el cual las mujeres llegan a identificarse a sí mismas seres sexuales, como seres que existen para los hombres” (De Lauretis 1992, p. 264), mientras que por otro lado la noción de “virilidad es utilizada como instrumento cultural de gran utilidad social para perpetuar la dominación masculina” (García 2016, p. 146).

Hasta aquí se ha expuesto acerca de la manera en que la fuerza controladora y dominadora del capital se mueve a través de la industria de la música y del papel que juega sobre la definición de ésta —la música— como producto cultural. Valiéndose de los sellos discográficos como productores del contenido y de las tiendas en línea como sus distribuidoras, adquiere gran capacidad para incidir en el gusto colectivo y hacer llegar a sus consumidores un paisaje musical compuesto por diferentes estilos musicales a los que se les ha caracterizado particularmente como portadores de ciertos discursos con lo que al mismo tiempo alcanza a cubrir una doble función: hacer que llegue la enunciación del enunciante activo (el poder) a su receptor subordinado por él, y otra, como mediador en la lucha por imponer en el gusto del adolescente cuanto sea posible a fin de extender una red de receptores que consumen tanto los discursos sutiles del pop como lo más duros y sexualmente explícitos del reggaetón y el trap. Lo que sigue es hacer una aproximación a la manera en que son interpretados en el momento en que se realiza el encuentro intersubjetivo de consumo: música-adolescentes.

## 2.1.3 Composición del paisaje musical

### 2.1.3.1 Distribución de cantantes mujeres y hombres

Sobre el total de 333 canciones, se hizo un análisis en el que fueron desagregadas en dos sentidos: en primer lugar, se separaron las canciones escuchadas por los chicos de las canciones escuchadas por las chicas para a continuación identificar aquellas cantadas por mujeres, hombres o en grupos en los que las y los cantantes hacen colaboración ya sea entre hombres, mujeres o mixtos. Por medio de este análisis se buscó identificar la manera en que están organizados los contenidos distribuidos por la industria una vez tomados por las y los adolescentes con que construyen sus esquemas de percepción distribuidos por la industrial musical. Con esto se logró precisar la tendencia en las preferencias del gusto musical adolescente: los porcentajes de participación femenina y masculina, la inscripción artística de los intérpretes, el estilo musical que escuchan a través de esas canciones y los principales productores y distribuidores de música. Igualmente, representaciones raciales y rangos de edad de los artistas como se describe en el cuadro de la Figura 22.

Análisis de las listas de canciones favoritas						
Fuente de base de datos	Instrumento de interpretación	Desagregación de los datos				
		Clasificación de las canciones	Subnivel de clasificación			
			Artista-cantante	Inscripción artística	Estilo musical	Sello discográfico (producción y distribución)
Cuestionario	Gráficas	- Canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos - Canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos	Cantantes mujeres y varones escuchados por chicos	Bandas Solistas Colaboraciones (Featuring)	Rap Trap Rock Reggaetón Pop Clásica Grupera Ranchera	Universal Music Group, Sony Music Entertainment y Warner Music Group.  Tres principales plataformas de acceso: Apple Music, Spotify Premium y Amazon Prime.
		- Canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas - Canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas	Cantantes mujeres y varones escuchados por chicas			

Figura 22. Esquema del análisis cuantitativo de las canciones favoritas. Fuente: elaboración propia.

El cuestionario de usos y gustos musicales interrogó al alumnado para que mencionaran sus diez canciones preferidas. De esas listas se trabajó con un total de 333 canciones. De este total se desprende, como se puede ver en la gráfica:

Resultados globales sexo de artistas por sexo de informantes, que un 73% de las canciones reportadas por los chicos investigados son interpretadas por hombres solistas mientras que el 49% de las canciones reportadas por las chicas lo son. Solamente el 3% de las canciones reportadas por los chicos son cantadas por mujeres solistas y un 12% de las canciones escuchadas por las chicas los son.

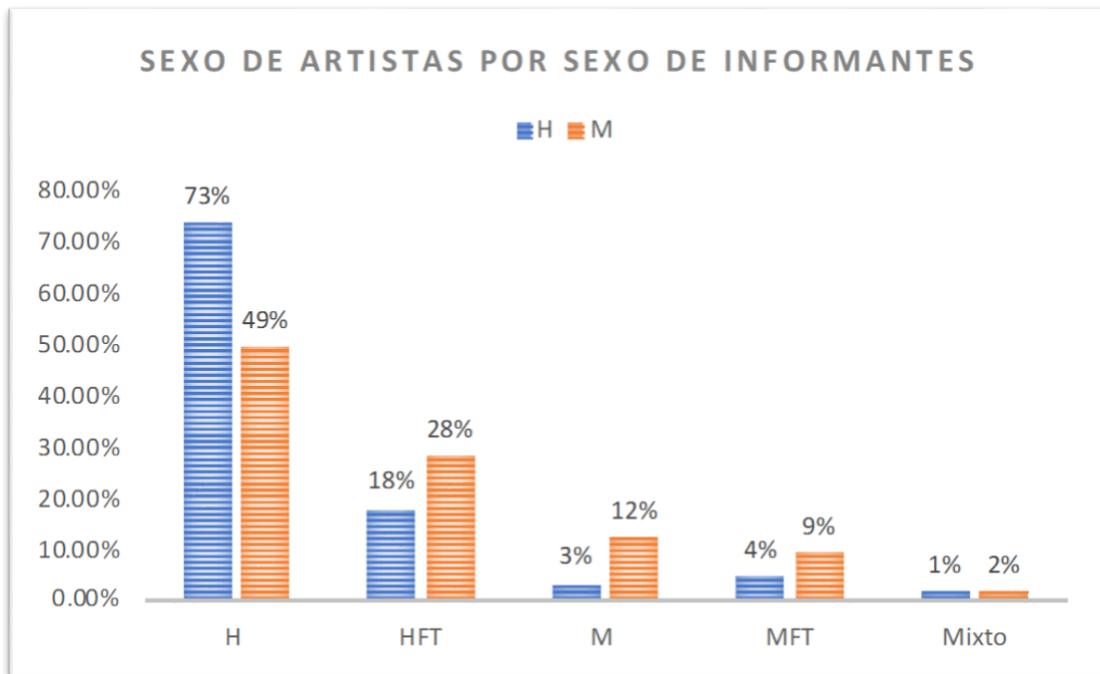


Figura 23. Resultados globales: Sexo de artistas por sexo de informantes.

Fuente: elaboración propia.

Así mismo en las canciones en que se asocian artistas haciendo colaboraciones (*Featuring o FT*), la presencia de las mujeres es menor en comparación con la de los varones y las canciones cantadas por agrupaciones mixtas, aunque mencionadas en muy baja proporción, son mencionadas con mayor porcentaje por chicas que por chicos. Si sumamos el porcentaje de las columnas de solistas y colaboraciones (ft) el resultado de cantantes hombres escuchados por los chicos llega al 91% y un 77% de hombres escuchados por las chicas, una prevalencia muy superior de la presencia masculina frente a la femenina que se queda en 7% de mujeres escuchadas por chicos y 21% por chicas.

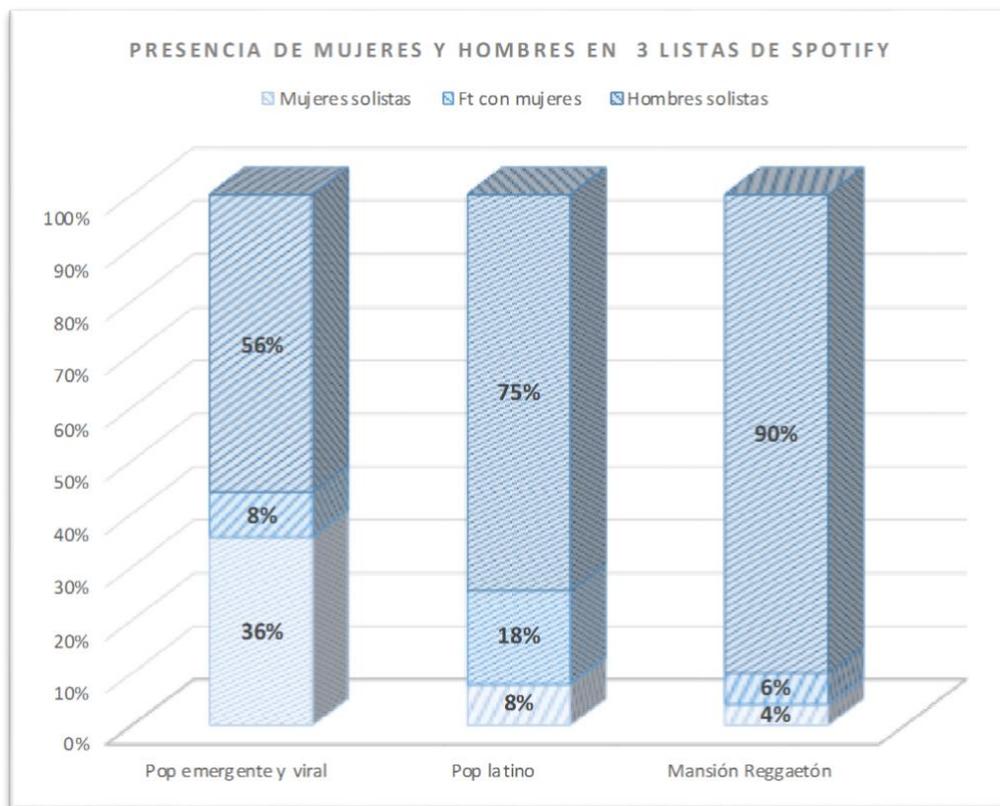


Figura 24. Presencia de mujeres y hombres en listas de Spotify. Fuente: elaboración propia.

Estos resultados no deberán ser por demás sorprendentes ya que, así como se puede igualmente apreciar en las listas de reproducción de Spotify, históricamente la tendencia ha sido que la presencia de cantantes varones es superior en todos los casos a la presencia de mujeres cantantes. Para el 31 de agosto de 2020 en tres listas de Spotify la propensión se muestra en la Figura 24. La lista *Pop emergente y viral* (2020 Pop Music: Best pop hits, Emerging and viral artists of 2020), agrupa una gran cantidad de canciones y cantantes. La lista de pop emergente puede hacer alusión tanto al surgimiento de alguna canción como a su intérprete y se va a más del doble de canciones que otras listas (177 canciones en total en esta lista). Aquí se puede reconocer que, y en términos generales, en el caso del pop así sucede, la presencia de las mujeres cantantes (36%) es mayor que como intérpretes de otros estilos musicales y aun así su presencia es menor que la de los varones (56%). En las dos listas siguientes: *Pop latino* y *Mansión Reggaetón*, la presencia de las mujeres disminuye significativamente. Este panorama constituye en sí ya un

condicionamiento que impacta en la percepción de constructos imaginarios en la audiencia.

La distribución de mujeres y hombres cantantes actúa como organizador de la mirada del espectador y de la espectadora en que “la subjetividad, o los procesos subjetivos, están inevitablemente definidos en relación con un sujeto masculino, es decir, el hombre como único término de referencia” (De Lauretis 1996, p. 18), no solamente en términos de los hablantes (enunciadores del discurso) sino también en lo que atañe a las evocaciones en la palabra cantada. En 1996 Ma. del Carmen de la Peza concluía que, en una muestra representativa de boleros de un periodo de 100 años, todavía conocidos en aquel momento (1996), de un total de 635:

en el 87.5% de los boleros que describen al objeto de amor, el sujeto era el hombre y el objeto de amor/odio era la mujer y sólo en el 12.5% de los casos la posición sujeto era adoptada por una mujer y su objeto amoroso un hombre (p. 77).

Con lo que se define la posición del sujeto (como espectador) “la mujer como objeto y fundamento de la representación, a la vez fin y origen del deseo del hombre” (De Lauretis 1996, p. 18). La canción, es importante tener muy claro, no es hoy solamente palabra cantada, sino que también, como se ha visto anteriormente<sup>40</sup>, es imagen en movimiento en el videoclip. Por lo tanto, las observaciones de De Lauretis respecto del cine, cobran especial significado en esta argumentación. Así se puede decir que, como en el cine, en el videoclip la espectadora está “doblemente ligada a la misma representación que la interpela directamente, compromete su deseo, saca a la luz su placer, enmarca su identificación y la hace cómplice de la producción de su feminidad (De Lauretis, p. 30) y habría que agregar que igualmente interpela a toda persona sexuada en cuanto productora de constructos de género ya sean masculinos o femeninos. En este sentido, y siguiendo con De Lauretis, se afirma que la canción como

---

<sup>40</sup> Capítulo 2.

El cine dominante instala a la mujer en un particular orden social y natural, la coloca en una cierta posición del significado, la fija en una cierta identificación representada como término negativo de la diferenciación sexual, espectáculo-fetichismo o imagen especular, en todo caso ob-scena (esto es, fuera de la escena), la mujer queda constituida como terreno de la representación, imagen que se presenta al varón (1996, pp. 29-30).

Lo que se experimenta pues, como espectador, dota de apoyos imaginarios para comprender, actuar, pensar y decidir sobre un/a mismo/a y la manera en que nos comprendemos frente a otros/as.

### ***2.1.3.2 Cantantes y estilos musicales***

Además de analizar la proporción en que hombres y mujeres componen el paisaje musical adolescente fue también relevante distinguir el estilo musical como el lugar de enunciación en las canciones recogidas.

Se identificó así que la música pop cantada por varones es el estilo musical más escuchado tanto por mujeres como por hombres (Gráfica 5). También se puede ver que las adolescentes encuentran una menor cantidad de alternativas disponibles para ellas. En el caso de los varones se ve mayor cantidad de variables en los estilos musicales lo que podría indicar que sus contenidos les incomodan menos que a ellas. En la categoría otros se consideraron los siguientes:

- Otros hombres: balada pop, blues, blues rock, electro, flamenco y norteño.
- Otros mujeres: hiphop, pop rumba, pop trap, pop hiphop, rap.

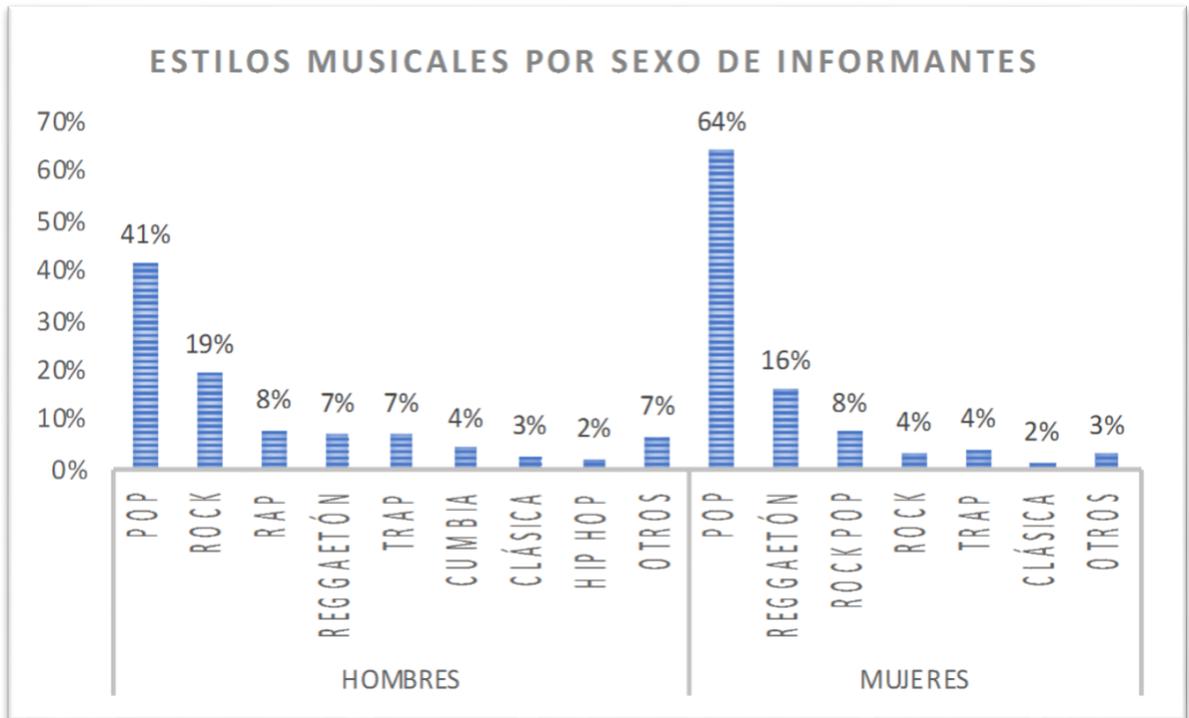


Figura 25. Estilos musicales por sexo de informantes. Fuente: elaboración propia.

Por último, también se analizó la prevalencia en las canciones de cantantes hombres y mujeres por estilo musical. Como se puede ver los cantantes hombres se desenvuelven en una mayor cantidad de estilos musicales de lo que lo hacen las mujeres (Figura 25). Las cantantes mujeres, como ya se venía diciendo, se colocan en este universo musical casi exclusivamente como cantantes de pop, lo que ayuda a entender el intrincado camino que se requiere recorrer para que nos veamos ante una representación más equilibrada de voces masculinas y femeninas. Estos datos nos hablan de que las mujeres como cantantes también se ven ante márgenes muy estrechos para sobresalir como solistas. En la categoría otros, las mujeres no alcanzaron representación; en el caso de los hombres los estilos musicales considerados son:

- Hombres: blues, flamenco, electro, hiphop y norteño.
- Hombres ft: hiphop y rap.

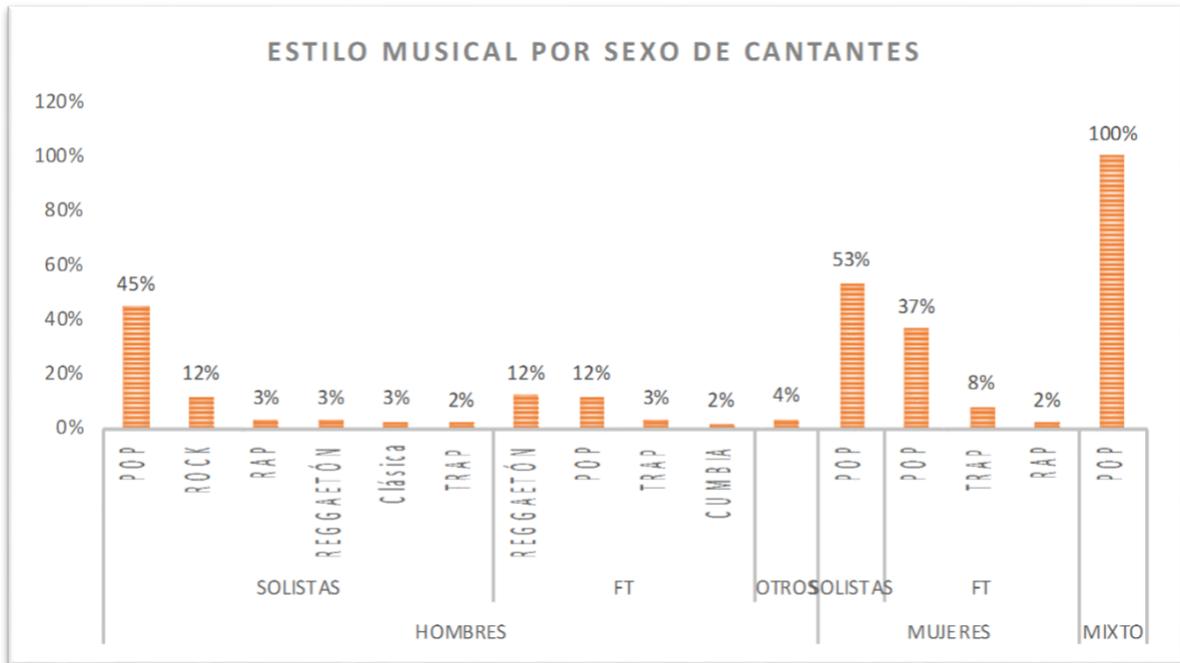


Figura 26. Estilo musical por sexo de cantantes. Fuente: elaboración propia.

## 2.2. Percibir, Comprender, Juzgar y Manipular el Mundo a Partir de la Canción

### 2.2.1 Masculinidad y feminidad narrada y actuada en las canciones

Como se ve en los apartados anteriores las condiciones en las que es posible consumir música están regidas por márgenes circunscritos al ámbito del poder en su carácter empresarial. Las técnicas de venta actúan de manera determinante tanto en la canción como producto de consumo como en las estrategias para su distribución. Ahora, la audiencia receptiva sujeta y subordinada por el capital ejercerá su propio poder.

Ante la amplísima diversidad de canciones resultantes de las listas de “canciones favoritas” se hizo un recorte tomando en cuenta a aquellas que habían sido mencionadas por lo menos tres veces por diferentes estudiantes. El número de menciones puede parecer muy bajo, pero se debió tomar en cuenta que un gran

número se mencionó solamente una vez. Con esta preselección regresé con los grupos de estudiantes para pedirles que votaran por la nueva lista. Explicué porqué quería hacer dicha votación y les pedí que votaran por cada una. Se podía votar por todas las canciones que quisieran. De este modo se redujo el total global de canciones, es decir el total recogido en los tres grupos. A este total decidí agregar algunas más con el propósito de que todos los estilos musicales estuvieran representados en el análisis siguiente. Procedí a hacer entonces el análisis de esta última lista compuesta por 23 canciones<sup>41</sup>. Con este análisis se buscó identificar: las características de la canción como producto de un mercado de consumo masivo desde los discursos narrados (textos en las canciones) y los personajes (representaciones) en estas narraciones. Se trabajó bajo la misma perspectiva entre las canciones cantadas por hombres y mujeres y escuchadas por chicos y chicas respectivamente. Los resultados llevaron a identificar en cada canción: las representaciones de masculinidad y feminidad actuadas por los personajes en las canciones, los discursos y temáticas en las canciones a partir de la identificación de los personajes representados y los estilos musicales y sus características cantados por mujeres y varones. La clasificación se puede observar en la Figura 27:

Análisis de las listas de canciones favoritas			
Fuente de base de datos	Instrumento de interpretación	Desagregación de los datos	
		Clasificación de las canciones	Subnivel de clasificación
Cuestionario	Análisis de 18 canciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos</li> <li>- Canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representaciones de la masculinidad y la feminidad actuadas por los personajes en las canciones</li> <li>- Discursos y temáticas en las canciones a partir de la identificación de los personajes representados</li> <li>- Estilos musicales cantados por mujeres y varones.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas</li> <li>- Canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas</li> </ul>	

Figura 27. Esquema del análisis interpretativo de las canciones favoritas.

Fuente: elaboración propia.

<sup>41</sup> El análisis de las 23 canciones se puede consultar en el anexo 2. En la disertación solamente se citarán los recuperados en las entrevistas y sesiones a profundidad.

Este análisis permitió una nueva aproximación en el conocimiento y comprensión de la manera en que se organizan como en un *collage auditivo y visual* las voces y representaciones que aportan las canciones como apoyos imaginarios y que constituyen los esquemas de percepción que se construyen a partir del consumo musical y en estos procesos el despliegue de la experiencia musical. La clasificación y nombres de las canciones analizadas se muestran en las Figuras 28 y 29.

Lista de canciones escuchadas por los chicos		
Clasificación	Estilo musical	Cantante y nombre de la canción
Canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos	Pop	Ariana Grande: Thank you next
	Rock	Imagine Dragons: Believer
Canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos	Rap	Lil Pump: Esskeetit
	Trap	Kaktov: 62
		Cazzu: Hello Bitches
	Featuring	Los Ángeles Azules y J. de la Cueva: 17 años
		Alejandro Fernández y Morat: Sé que te duele
	Cantantes mexicanos	Alejandro Fernández: Mátalas
		Reik: Me niego

Figura 28. Recuento de canciones analizadas escuchadas por los adolescentes.

Fuente: elaboración propia

A partir de la revisión que se ha hecho para conocer el panorama tal y como se ofrece a los y las adolescentes se comprende el fuerte impacto que ha producido el avance tecnológico sumado a la definición de las últimas leyes con las que se ha reformulado la manera en que se acuerdan los convenios comerciales sobre la industrialización de la música, reafirmantes de la centralidad del poder puesta en el capital. Los efectos que esto produce revisten de sentido el papel de la educación musical para responder a estas nuevas condiciones en que la música no pierde valor, sino que antes bien se reposiciona con más fuerza que nunca como dispositivo de representación social. La canción cumple con una función didáctica con la que se articula la configuración de valores y creencias construidas socialmente a la reflexividad del sujeto que busca su autodefinición. En la experiencia musical se concentran estos mandatos del alto orden jerárquico del poder, las construcciones sociales que los sostienen y a la vez los transforman en los complejos procesos psíquicos y sociológicos de la subjetivación. En estas canciones es la virilidad de la masculinidad la que tiene plena autorización para legitimar su voz con la clara intención de afirmarse como dominante en una

lucha por el poder en la que el amor romántico es el escenario como ejemplo paradigmático del encuentro intersubjetivo del yo con la otredad.

Lista de canciones escuchadas por las chicas		
Clasificación	Estilo musical	Cantante y nombre de la canción
Canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas	Pop	Billie Eilish: Lovely
		Hailee Steinfeld: Most girls
		Taylor Swift: Enchanted
		Cardi B: I like it
Canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas	Pop	Shawn Mendes: Stitches
		Ed Sheeran: Perfect
		Charlie Puth. Attention
		Morat. ¿Cómo te atreves?
	Reggaetón	Anuel AA ft Romeo Santos. Ella quiere beber
		Paulo Londra. Adán y Eva

Figura 29. Recuento de canciones analizadas escuchadas por las adolescentes.

Fuente: elaboración propia

La voz femenina afronta la batalla de su emancipación en voces jóvenes pero que suena todavía tenue frente a la fuerte presencia masculina y de otras voces femeninas que enuncian las reafirmaciones del mandato heteronormativo. En el imaginario femenino, pop y reggaetón, son los dos pilares sobre los que se reflexiona acerca de cómo ser, se desafía la integridad y se negocia la diversión individual y compartida. Rock, rap y pop, son las principales fuentes de imaginarios para los chicos en orden de relacionarse entre hombres y pensarse a sí mismos, empero, como dice Ma. del Carmen de la Peza “aun con la determinación de género, en el acto mismo de la enunciación, el sujeto puede hacer uso del discurso de manera distinta a la prescrita social y gramaticalmente y subvertir el sentido, producir un sentido nuevo”, y concluye, “sin embargo lo que parece más difícil es modificar la relación de manera que ya no sea una relación sujeto/objeto sino otra cosa” (De la Peza 1996, p. 77).

El análisis de esta muestra de canciones advierte que en las canciones recogidas el género está admitido exclusivamente bajo el modelo del biologismo heteronormativo hombre-mujer, femenino y masculino, y en ningún caso se localizó algún intento por ir en contra de esta heteronormatividad. En todos los casos se encontró:

- Ambigüedad en los relatos y paralelismos entre las narrativas en las canciones: el texto, la música y la visualidad, son utilizadas como recurso promotor de la ambigüedad.
- Estereotipos de edad, raza, idioma (inglés), clase social alta y un estilo de vida definido por la posesión de lujos.
- Una gran diversidad de canciones y artistas, pero no de temáticas.
- Una tendencia probable hacia la homogenización de las audiencias a través del *featuring* que entre otros efectos aproxima discursos por medio de los estilos musicales y las uniones de artistas a audiencias antes lejanas.

Con esta primicia se aborda el análisis de las canciones en dos grandes grupos a su vez subdivididos como se ha explicado anteriormente: canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos y canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos; y, canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas y canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas.

#### ***2.2.1.1 Canciones cantadas por mujeres escuchadas por los chicos***

De las canciones que los chicos dijeron que escuchan en la muestra de cantantes mujeres se observó que en primer lugar su aparición es mínima y la prevalencia por mucho es masculina. Esto representa mayor presencia de contenido ideológico difundido desde una perspectiva varonil y por lo tanto mayor presencia de estos contenidos en el imaginario del oyente. De la presencia femenina se distingue que las temáticas abordadas tienden hacia la búsqueda de, quizá, estrategias de

sobrevivencia que permitan a las mujeres ocupar un lugar de menor represión y sometimiento por parte de los varones. Sin embargo, si bien se habla de una liberación en las prácticas de la sexualidad femenina, se reafirman simultáneamente los cánones de belleza y el sometimiento de las mujeres al servicio de la productividad que demanda el modelo económico.

<b>Canciones cantadas por mujeres escuchadas por chicos</b>	La feminidad en la canción	Apariencia física	La imagen femenina se sintetiza en una apariencia física glamorosa que cumple con los estándares de belleza en talla y edad
			Piel morena clara
			Mujer de clase social con capacidad para vivir con lujos y extravagancias
			Reafirmación de los cánones de belleza
		Actitud de la mujer	Mujer que se encuentra consigo misma
			Responsable de sí
			Liberación en las prácticas de la sexualidad femenina
			Reafirmación del sometimiento de las mujeres al servicio de la productividad que demanda el modelo económico
			Mujer dispuesta a utilizar su cuerpo con intención de seducir al varón para conseguir su compañía, pero no pasivamente sino uno elegido por ella
	Actitud hacia la mujer	Lealtad a sí misma	
La masculinidad en la canción		Debido que sólo se registró una sola mención de una cantante mujer no se alcanza a analizar de manera suficiente. Acaso se distingue que se habla de hombres que decepcionan y sobre los que hay que sobreponerse con una actitud positiva alternativa a la actitud de la mujer rota.	

Figura 30. Canciones cantadas por mujeres escuchadas por chicos. Fuente: elaboración propia.

En el caso citado en la muestra de varones la imagen femenina se sintetiza en una apariencia física glamorosa que cumple con los estándares de belleza en talla y

edad. Se admite la piel morena clara. La mujer modelada es perteneciente a una clase social con capacidad para vivir con lujos y extravagancias. Una mujer dispuesta a utilizar su cuerpo con intención de seducir al varón para conseguir su compañía, pero no pasivamente sino uno elegido por ella. Se ofrece la Figura 30 en la página anterior.

### ***2.2.1.2 Canciones cantadas por hombres escuchadas por los chicos***

En la muestra de artistas varones destaca una proporción de casi al 50% de bandas nombradas. La mayor parte de ellas son bandas de rock que abarcan vertientes del rock: hard rock, heavy rock, glam rock, rock alternativo, blues rock, folk rock, art rock, soft rock, entre otros. La muestra se compone mayormente por bandas de nacionalidades estadounidense y británica; y la banda australiana AC/DC. Esto implica que visualmente se observan varones anglosajones, de raza blanca entre los 40 y 60 años en algunos casos como Eric Clapton.

En las canciones cantadas por varones, de las que algunas veces son autores, se observa que tienden hacia temáticas circunscritas en líneas como: la demostración de poder mediante el uso de la fuerza física, la detentación de poder económico, la inscripción del poder económico como base de la jerarquía dominante, el dominio sobre la mujer y el uso de la violencia como recurso para conseguir sus objetivos. En síntesis, se observan como actitudes masculinas el control sobre sí mismo, sobre otros hombres y sobre las mujeres. La violencia y la agresividad puede ejercerse físicamente o mediante el lenguaje igualmente dirigido hacia otros hombres y hacia las mujeres. Los cuerpos masculinos son musculosos, aunque la desnudez es parcial y poco frecuente. No se habla de la apariencia, pero sí de la razón. El poder masculino se demuestra mediante el uso de armas, drogas y alcohol unidos a la violencia y la exhibición de lujos como joyas, yates, mansiones, o automóviles, deportivos principalmente, todas posesiones varoniles asociadas al éxito traducido como poder económico con el que se puede adquirir cualquier objeto incluidas las mujeres.

Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicos	Atributos de la feminidad	Apariencia física	Se habla repetidamente del cuerpo de la mujer
			El cuerpo femenino es objeto de deseo. Aparece semidesnudo con énfasis en los senos y parte baja de la cintura glúteos y cadera
			La mujer debe ser bella y atractiva para el varón
			Se privilegia a la mujer joven, delgada y blanca
		Actitud de la mujer	Silente
			Sumisa y obediente: complace al varón sin resistencia
			Seductora: Provoca explícitamente al acto sexual y por lo mismo es malvada
			Se asume que la mujer está dispuesta a estar con cualquier varón si él así lo desea
			Responsable del sufrimiento del varón
	Actitud hacia la mujer	Sin agencia: se le considera infantil y se minimizan sus necesidades de cualquier tipo	
		Se demuestra poder con descalificaciones e insultos hacia a la mujer con palabras como "gatas" o "perras"	
		Objeto de intercambio para dominar a otro hombre	
		Ocupa un lugar como subalterna del varón	
		Objeto de placer	
		Se reprocha a la mujer que vive una sexualidad comparable a la del varón	
Atributos de la masculinidad	Apariencia física	Se espera sea capaz de satisfacer sexualmente al varón	
		No se habla del cuerpo del varón en su lugar se habla del uso de la razón	
	Actitud del varón	Se muestran cuerpos musculosos en ocasiones desnudos, pero solamente brazos y torso	
		Dueño de su existencia y seguro de sí mismo	
		Demostraciones de agresividad y violencia física explícita sobre otros hombres en ocasiones con exhibición de golpes y sangre	
		El uso de la violencia es un recurso para alcanzar el éxito en la vida y el éxito se traduce como poder económico y el dominio sobre otros y otras	
Actitud hacia el varón	Hombres posesivos que ejercen dominio sobre las mujeres. Los varones pueden llegar a matar por celos		
	Relaciones exentas de compromiso		
	Se habla y exhibe el uso de armas, ingestión de alcohol y de drogas como propio de los varones		
		<i>Varón-universo</i> en la vida de la mujer	
		<i>Varón-víctima</i> a causa de la mujer que le rompió el corazón	

Figura 31. Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicos. Fuente: elaboración propia.

En relación con la feminidad en estas canciones se encontró que la actuación de las mujeres se asocia principalmente a la exhibición-explotación erótica y sexual de sus cuerpos, en relaciones románticas de subalternidad en las que de oponerse pueden ser agredidas a través de la animalización o la infantilización en tono peyorativo. Las mujeres son valoradas exclusivamente por su apariencia física y sus habilidades sexuales-amatorias. En la Figura 31, en la página anterior, se muestran los resultados de este análisis: atributos con que se caracteriza la apariencia física, actitud de la mujer/el hombre y la actitud hacia la mujer/el hombre; es decir, cómo es que a partir de estas canciones se ofrecen constructos acerca de la feminidad y la masculinidad y se modelan formas de relación.

### ***2.2.1.3 Canciones cantadas por mujeres escuchadas por las chicas***

La presencia de mujeres es mayor que en el caso de los varones que escuchan cantantes mujeres, aunque la tendencia sobre la prevalencia masculina sigue ocupando un lugar significativamente dominante. El estilo preferente de las chicas para escuchar cantantes mujeres es el pop. En las canciones cantadas por las mujeres se alcanzan a identificar diferentes modalidades con las que se contribuye a configurar las características y atributos femeninos y masculinos.

Esta muestra de canciones de mujeres cantantes contrasta con la anterior. Las mujeres cantan a las mujeres y proponen feminidades alternativas. Proclaman un “no” para las mujeres rotas y un “sí” a una feminidad que vive una sexualidad más abierta y flexible de relaciones sin compromisos equiparable con la masculina. Se afirma la belleza física como un requerimiento para la sobrevivencia con un sentido solidario que acepta las transformaciones del cuerpo si son necesarias. El éxito es también económico y se detenta mediante la posesión de lujos, pero ganados por mujeres trabajadoras y autosuficientes. No desaparece la disponibilidad del cuerpo y las actitudes de seducción para la conquista sexual. Tampoco desaparece la imagen de la princesa encantada. En la Figura 32, se recupera, como en los cuadros anteriores, la descripción de los atributos femeninos y masculinos en estas canciones.

<b>Canciones cantadas por mujeres escuchadas por chicas</b>	Atributos de la feminidad	Apariencia física	Relevante para el triunfo en la vida, como parte de la lucha para sobrevivir. Se privilegia la mujer de piel clara o blanca; rubia y castaña; delgada y joven
		Actitud de la mujer	Empática con otras mujeres
			Se busca vivir una sexualidad más flexible, abierta y a no ser descalificadas por hacerlo
			Mujeres inteligentes, fuertes, bellas y trabajadoras
			Mujeres que aceptan más o menos el sometimiento pues de esto depende la garantía de su existencia
			Mujeres que se emancipan del control masculino
			Mujeres que desean relaciones de una sola noche
			Mujeres que trabajan y no dependen de los varones para proveerse de lujos
			Mujeres que se empoderan y traducen el éxito en poder económico mediante la adquisición de lujos como joyas, autos y ropas de diseñadores reconocidos
			Mujeres que cantan con ropas que las hacen ver disponibles para la conquista sexual
	Mujeres que idealizan y aclaman el encuentro con un amor esperado		
	Actitud hacia la mujer	Se incita a la sororidad	
	Atributos de la masculinidad	Apariencia física	Se habla poco de la apariencia física del varón: guapo
			Se muestran varones jóvenes latinos vestidos con lujos
		Actitud del varón	El varón habla por sí mismo
Exacerbación del éxito económico			
Aparece una masculinidad para el varón como noble y tierno			
Actitud hacia el varón		Toma la iniciativa en la relación	
	Mayor autonomía en la relación mujer-hombre		

Figura 32. Canciones cantadas por mujeres escuchadas por chicas. Fuente: elaboración propia.

Es relevante notar que “la música, como otras prácticas artísticas, es un medio que produce subjetividades y que cuando una mujer joven canta, sus líricas transmiten

una experiencia, un deseo, es decir un proceso subjetivo de entender y ser en el mundo” (Viera 2018, p. 43), lo que viene al caso dado que en esta muestra se identifica a mujeres que cantan, cantan temas alternativos a los habituales románticos y lo más importante, cantan a las mujeres.

Pese a lo dicho, cabe acotar que al hablar de *mujeres inteligentes, fuertes, bellas y trabajadoras que llegan lejos (Most girls*, H. Steinfeld 2017), se podría tomar también como un discurso preparatorio que asegure la docilidad femenina en el futuro. Por ejemplo, para audiencias no tan jóvenes se producen canciones como *Work Bitch (Trabaja perra)* cantada por Britney Spears (2013), que desde sus estrofas iniciales anuncia una agenda viril que más apunta a un mandato sobre las mujeres con intenciones de liberar a los hombres de las responsabilidades contraídas por el contrato matrimonial que de equidad y justicia en el trato hacia las mujeres; como respuesta-castigo contra las mujeres en su lucha por un trato igualitario o bien para preparar la conciencia con repercusiones sobre la explotación laboral.

La Figura 33 en la página siguiente es un *meme* que se distribuyó por redes sociales en 2018. La imagen de la cantante con el látigo sobre otra mujer es efectivamente una escena del videoclip. Es significativo que se haya elegido esta escena para la elaboración del *meme* en el que además la veracidad de la información no parece tan relevante como lo es el contenido con el que se pretende afectar la conciencia.

Durante el video se ve a la cantante como figura principal del relato pronunciando mandatos sobre otras mujeres. Las mujeres que aparecen junto a ella aparentan pertenecer a otros grupos raciales en tanto que ella es la única mujer blanca, rubia y de ojos azules. También se ven evocaciones a los lujos nombrados en la canción bajo el emblema de marcas automovilísticas (Bugatti, Macerati, Lamborghini), fiestas extravagantes o joyas y perfumes que suponen altos costos.

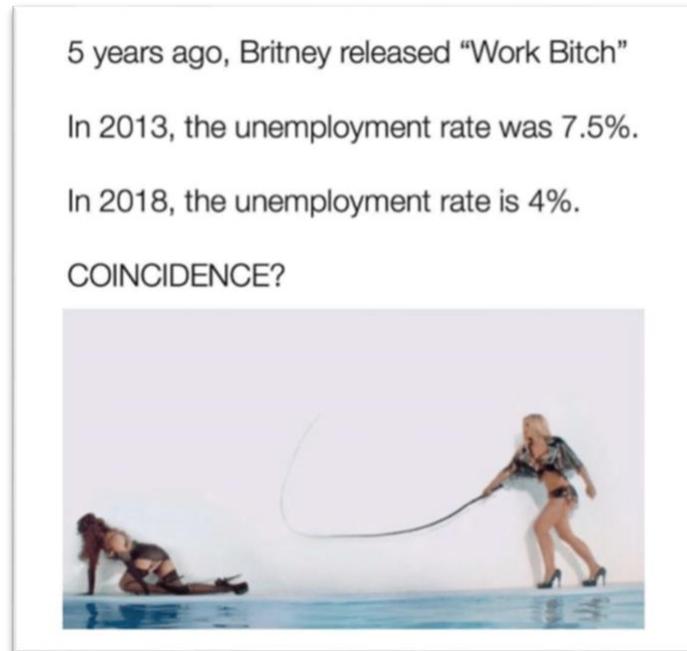


Figura 33. Britney Spears. Work Bitch.

#### **2.2.1.4 Canciones cantadas por hombres escuchadas por las chicas**

En esta selección de canciones se identifica como estilos prevalentes el pop y el reggaetón, y muy pocos ejemplos de otros estilos como el trap o hiphop. Es muy importante recuperar que los contenidos que estas y estos adolescentes encuentran como disponibles para su consumo han sido previamente seleccionados por la industria que los diseña y distribuye. Esto implica una imposición sobre las audiencias quienes deciden qué es lo que se escucha y qué no. A primera vista puede sorprender que las chicas elijan escuchar reggaetón debido a su elocuencia en manifestar el desprecio que promueve hacia la mujer. Sin embargo, hay que considerar que junto a otros discursos como los del trap, el rap o el hiphop que hacen un uso del lenguaje ofensivo y sus contenidos han sido calificados por algunos de sus autores como *basura* (Kaktov, 2019), el reggaetón puede aparecer como la alternativa disponible, y en ocasiones hasta como inofensiva. Otro aspecto interesante es que debido al auge del reggaetón es que se puede hablar de la participación de artistas de origen latinoamericano. De tal manera en estos discursos se ha identificado que la virilidad latina se caracteriza por el uso de la

violencia física, la agresividad, la ilegalidad, el consumo de alcohol y drogas, así como alardes por la fama de artistas que dicen haber encontrado en la música la forma viable de salir de la pobreza y discriminación en la que vivían antes de su fama.

Entre los cantantes de pop se localiza la construcción del príncipe encantador o príncipe azul, jóvenes que portan una imagen, textos y música que no cuestionan el *statu quo*. Estos jóvenes apuestos suelen estar rodeados de diversos signos de una vida cara. En estas canciones los varones afirman su masculinidad dominante y sus privilegios. Se asocia como propio del dominio masculino el etnocentrismo, el liderazgo, el lujo, el desenfado nocturno, la infidelidad, las relaciones libres de compromiso, pero la posesividad sobre la mujer y el victimismo como una consecuencia de la agencia femenina. Se delinean las cualidades ideales de la *madre-esposa*, paralelamente con las de la mujer histérica, inestable e infantil. No desaparece el ideal de la caballería masculina.

Por su parte el reggaetón emerge en este paisaje como portador de un mandato explícito de distribución sexual en el orden social que violentamente ordena a las mujeres mantenerse bajo el dominio de los varones sin otro fin para su existencia que proveerles de placeres especialmente sexuales. Se le ha identificado como estilo de música preferencial en audiencias jóvenes latinoamericanas. Debido al importante auge que este estilo musical ha tenido en países latinos se podría inferir que para Latinoamérica el poder está imponiendo una masculinidad de varones violentos que se enriquecen de cualquier manera sin importar su legalidad. La feminidad modela para las mujeres la subalternidad a través de la caracterización de mujeres sumisas y dispuestas a satisfacer al varón, sobre todo sexualmente exhibidas de manera exhaustiva en los videoclips. Este estilo musical ha sido ampliamente estudiado, sus líricas y representaciones del género se definen como repone Viera:

el reggaetón se caracteriza por tener líricas que hacen alusión a la sexualidad y donde muchas veces las mujeres son sujetos pasivos, objetos de deseo,

en quienes recae el acto erotizado enunciado con frases “soeces y videos de movimientos eróticos donde las chicas bailan casi desnudas y que además incitan a los jóvenes a efectuar actos criminales (Negrón- Muntaner y Rivera, 2009, p.30 en Viera, 2018).

En la muestra se puede identificar el etnocentrismo masculino y la negación de la agencia de las mujeres como recursos utilizados sistemáticamente como parte de la narrativa propia del reggaetón. En el vocabulario es recurrente el uso de diminutivos como “loquita” o “diablita” que por un lado sugieren la disminución de la mujer como sujeto y por el otro la necesidad de controlarla y de que representa *peligro* pues no posee capacidad que le permita actuar racionalmente. El uso de apodos como “bebé”, o “bebecita” son también frecuentes y promueven la fragilización de su personalidad, que paralelamente le despoja de sus capacidades de autodeterminación. El uso de verbos como “devorar” en la voz masculina implican el dominio y sometimiento sobre el cuerpo femenino con lo que además se está en el borde de la violencia física. Las masculinidades que se modelan ejercen una sexualidad abierta con múltiples parejas simultáneas en relaciones sin compromiso o a espaldas de la mujer con quien sí lo tienen y que además condena a su par femenino si hace algo comparable. Además de la construcción del *varón-víctima* también se construye la figura del *varón-héroe* que rescata a la mujer de una vida de pobreza o de soledad, o bien de miseria o violencia junto a otro varón; mientras paralelamente se normaliza la idea de que el varón puede llegar a matar a otro hombre por celos. Se ofrecen las Tablas 34 y 35 en las que se muestra por separado el análisis de cada uno de los estilos musicales; se señalan los atributos de feminidad y masculinidad en cada caso. El tamaño de ambas figuras requiere que se muestren en una página completa cada una por lo que se encuentran en las páginas 184 y 185 respectivamente.

Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicas (pop)	Atributos de la feminidad	Apariencia física	Deben ser hermosas
			Se privilegia la mujer blanca, rubia o castaña, de clase alta y joven
		Actitud de la mujer	La mujer es responsable del sufrimiento del varón
			Se modelan las características y personalidad de la esposa ideal como subalterna del varón: mujeres hermosas, dulces y que sigan al varón-esposo
			La mujer aparece como sujeto pasivo. Espera a ser elegida por el varón
			La capacidad de la razón en la mujer se anula sistemáticamente en cambio se muestran mujeres histéricas fuera de control
			Personajes femeninos frágiles y volátiles que requieren ser controlados
		Actitud hacia la mujer	Alienta la rivalidad entre las mujeres: la mujer <i>mala</i> que hiere al varón y la mujer <i>buena</i> que le rescata
			Las necesidades, protestas o deseos de la mujer son minimizados
			Se le ridiculiza al llevar sus inconformidades al grado del capricho infantil
			Las decisiones de las mujeres son tratados como actos egocentristas contra el varón
			Alienta la rivalidad entre las mujeres: la mujer <i>mala</i> que hiere al varón y la mujer <i>buena</i> que le rescata
	Atributos de la masculinidad	Apariencia física en el pop	No se habla de la apariencia del varón
			Domina la imagen del varón de clase privilegiada, blanco y joven.
			También aparecen hombres latinos de clases económicas de medias a altas.
		Actitud del varón	Predominan los hombres jóvenes y en ocasiones aparecen adultos jóvenes
			Personajes masculinos fuertes, autosuficientes y autónomos
			El liderazgo en la relación recae en el varón quien elige a la mujer y toma la iniciativa
			Únicamente en el modelo del príncipe encantador se inscribe la disposición varonil para asumir una relación de compromiso y la búsqueda de una esposa
			El varón es víctima de la mujer que le rompió el corazón
Se afirma la ingestión de bebidas alcohólicas como una conducta aceptable para el varón que se siente triste y solo			
Se naturaliza el uso de la fuerza física sobre otro varón por celos			
El lujo y desenfado nocturno se exhibe como propio de los varones			
Se justifica la infidelidad masculina si el varón se encuentra bajo el influjo del alcohol, drogas y sin afectos en la relación sexual pasajera con una desconocida o tercera persona siempre del sexo opuesto			
Actitud hacia el varón	Se convierte en enemigo por causa de la mujer: por celos		

Figura 34. Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicas: Pop.

Fuente: elaboración propia.

<b>Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicas (reggaetón)</b>	<b>Atributos de la feminidad</b>	<b>Apariencia física</b>	El cuerpo femenino constituye en entero el objeto de deseo varonil
			Aparece semidesnudo a veces en lencería
			Énfasis en los senos y parte baja de la cintura glúteos y cadera
			Se privilegia la imagen de la mujer joven, de piel clara o blanca, alta y delgada, grupo socioeconómico medio
		<b>Actitud de la mujer</b>	La mujer es malvada, vengativa por lo tanto peligrosa para el varón
			La mujer es sumisa y seductora
			Es de personalidad débil
			Siempre está en silencio
		<b>Actitud hacia la mujer</b>	Negación sistemática de la agencia de las mujeres
			La mujer es un objeto que debe estar bajo el dominio masculino
			La mujer es objeto del escrutinio varonil
			La mujer es víctima si está al lado de otro hombre del que hay que rescatarla
	Se reprocha la vida sexual libre de la mujer		
	La personalidad de la mujer es disminuida con adjetivos como “loquita”, “diablita” o “bebecita”		
	La mujer requiere ser controlada		
	El hombre es el único que sabe lo que la mujer piensa, siente, necesita o desea		
	<b>Atributos de la masculinidad</b>	<b>Apariencia física</b>	No se habla de la apariencia física del varón
			No se muestra desnudez
			El varón viste juvenil, elegante, pulcro y con lujo
			Predomina la imagen del hombre joven, latino de piel morena a clara de sectores económicos de medio a alto
<b>Actitud del varón</b>		La vida sexual libre en los varones es plausible	
		Es poseedor de la mujer como objeto	
		Dominante con hombres y mujeres	
		Violento: puede matar por celos	
		Redentor y héroe en la vida de la mujer	
		La ingesta de alcohol y drogas es propia del varón	
<b>Actitud hacia el varón</b>	Se convierte en enemigo si está con la mujer que el hombre desea		
	Agresivo		

Figura 35. Canciones cantadas por hombres escuchadas por chicas: Reggaetón. Fuente: elaboración propia.

En resumen, como se puede apreciar la sutileza en los discursos del pop no implica su inocencia, son igualmente fieros al mostrar superioridad masculina. El reggaetón junto a otros estilos musicales como el trap u otros, no conoce el recato, su uso del lenguaje es explícitamente violento y en todo caso lo que se puede decir es que irrumpe con la construcción hegemónica de la feminidad, lo que pudiera explicar el alto número de menciones de las chicas por el reggaetón, que en cierta medida guarda algunos límites del decoro si se le ve al lado de los otros estilos musicales. Además, entre reggaetoneros hay también niveles de transgresión en el diseño de los contenidos y el uso de los lenguajes artísticos que se ven involucrados en la producción de los videoclips y definidos seguramente para un público un tanto menos joven. Finalmente hay que aclarar que solamente se están abordando canciones mencionadas en la muestra, probablemente destinadas al público adolescente y por tanto reconocible por éste.

#### **2.2.1.5 Hacer colaboraciones (featuring)**

Como última acotación en este apartado es necesario hablar de las uniones en que se ven entremezclados los y las cantantes conocido como colaboraciones o *Featuring* (abreviado como Ft o Feat.). Las colaboraciones como estrategia de mercado y de difusión de contenidos ideológicos en la música, ha producido la ejecución de temas uniendo a dos o más artistas de diferente insignia musical a veces sorprendentes por inverosímiles. En esta muestra llama la atención, por ejemplo, la aparición del rockero mexicano Jay de la Cueva con la famosa banda también mexicana Los Ángeles Azules con quienes canta la canción *17 años* famosa dentro del repertorio de la banda. Esta estrategia utilizada por los poderosos del mercado se ha convertido en un recurso presente con llamativa frecuencia que repercute en la forma en que se instrumentan productores de subjetividad. Las fusiones de artistas en ocasiones resultan impensables. Se puede mencionar por ejemplo al cantante español Miguel Bosé al lado de esta misma banda u otras cantantes mexicanas como Natalia Lafourcade o Ximena Sariñana, o también la

cantante de pop estadounidense Madonna al lado del reggaetonero colombiano Maluma.

En la muestra, la unión de la banda sonidera Los Ángeles Azules con un rockero como Jay de la Cueva que ha consolidado su carrera en grupos de rock permite que tanto la banda como De la Cueva sean escuchados por un mercado más amplio que el ya logrado. De este modo ciertos segmentos de jóvenes audiencias que habitualmente escuchan a De la Cueva, por ejemplo, estarán ahora también escuchando a Los Ángeles Azules y viceversa. Paralelamente esto podría llegar a suponer una tendencia a la homogeneización del gusto masivo con mayor extensión sobre las capas sociales. Desde un punto de vista estratégico ideológicamente representaría acercar estas representaciones sobre las relaciones entre hombres y mujeres a grupos que antes se han mantenido alejados. En el ejemplo del texto de esta canción se puede notar un papel dominante del varón adulto sobre una joven de 17 años. El protagonista se asume como mayor de edad, la voz del cantante y la imagen que promueve la banda sugiere a un protagonista de edad adulta, por lo que esta canción se expone como un eufemismo que naturaliza la idea de que un adulto varón tenga como novia a una joven que no ha alcanzado la mayoría de edad enalteciendo la inocencia y timidez que podría considerarse como propias de esta etapa del crecimiento. Las acciones del paso de esta joven hacia la madurez, que no resultan de completa aprobación por el varón dominante, son consideradas como errores infantiles. La pregunta repetitiva en el estribillo *¿Qué si eso es el amor?* funciona como un distractor que entorpece la distinción de situaciones de abuso en que se pueden ver envueltas mujeres jóvenes, como el estupro y la pedofilia.

Bajo el mismo marco de la unión de cantantes en colaboración también se menciona a Alejandro Fernández, mejor conocido como cantante de música ranchera *colaborando* con el grupo de jóvenes colombiano Morat con quienes promueve una canción más bien con un estilo de pop latino.

Se puede ver que estas colaboraciones cumplen así con diferentes funciones. Una de ellas, como vía para introducir cantantes emergentes en el gusto masivo. Aquí se trata de dar a conocer a los jóvenes colombianos al mercado mexicano. Otra función que se puede mencionar la ejemplifica el caso De la Cueva, utilizada en orden de impulsar la carrera musical o revitalizar la carrera de cantantes que caen, o no han llegado, a los primeros lugares de preferencia. Una más consiste en la homogeneización de las audiencias, como sucede en la unión de la ya mencionada banda sonidera Los Ángeles Azules y el rockero De la Cueva, y como también lo ha hecho Belinda y una larga fila de cantantes jóvenes que se adhieren a la banda para cantar sus canciones en tanto que los símbolos y significaciones ideológicas también importan.

Es importante señalar también que en esta muestra de canciones se encontró que dos de las tres mujeres que aparecen mencionadas por los chicos, lo hacen como colaborando (*ft.*) con un cantante hombre o al lado de otros cantantes o músicos hombres:

1. *These days*: Rudimental Ft Jesse Glynne, Macklemore y Dan Caplen.
2. *Live it up* (FIFA World Cup Russia tema): Nicky Jam ft Will Smith y Era Istrefi

Es decir, si no estuvieran al lado de estos varones probablemente la aparición de cantantes mujeres en este imaginario se vería aún más disminuida. De manera que se puede también comprender que hacer colaboraciones ha sido una ruta de acceso para la participación de las mujeres, que, sin embargo, quedan bajo el nombre de algún varón.

### **2.2.3 Aproximaciones a la experiencia musical adolescente**

En el principio del trabajo de campo, sin certezas, empecé a observar las clases de música con lo que mi presencia se fue integrando como parte de la rutina en la vida escolar de los grupos de investigación. A pesar de que, desde antes de mi llegada,

el Mtro. Juan ya había hablado de mí y de mis intenciones a sus estudiantes, la persistencia de la duda ocasionó seguramente que, según me iba comentando el Mtro. Juan, se preguntaban qué era lo que quería yo observar ahí, si es que mi atención se dirigía a alguien en particular o si es que estaba interesada en saber si estaban teniendo un rendimiento adecuado como estudiantes en esa clase. Algunas veces se me acercaban sólo para saludar y otras para preguntarme algo de la clase y hasta para pedirme permiso para salir del aula. Pronto se fueron disipando las dudas. Lo primero fue recoger los primeros datos con la aplicación del cuestionario de usos y gustos musicales. Con la intención de promover un ambiente confiable que permitiera obtener datos fiables y espontáneos opté por proponerles una sesión en la que se alternó la participación en plenaria con respuestas directas en las que empezamos a hablar de música, más concretamente, de *su* música y *su* gusto por ella; entre la plática se fueron hilando las respuestas escritas. Entregué algunos bloques de hojas autoadheribles (*post-it*) en donde pedí anotaran sus respuestas y no en una hoja con preguntas como si tratara de un examen. Con el cuestionario se les interrogó acerca de sus gustos musicales y la manera en que conviven con la música:

1. ¿Qué estilos musicales te gusta escuchar? ¿Cuáles no?
2. ¿Quiénes son tus cantantes favoritos?
3. ¿Puedes hacer una lista con tus diez canciones favoritas?
4. ¿En qué momentos te gusta oír música?
5. ¿Qué aparatos usas para oír música?

Estas preguntas se fueron alternando con otras durante la sesión pero que no necesariamente debían ser respondidas por escrito. Algunas de ellas tenían la función de facilitar la conversación y otras fueron utilizadas para hacer una especie de sondeo acerca del sentido que le dan al ser cantante o artista. Por ejemplo:

- ¿Qué tanto te gusta ver los videos de música?
- Si tuvieras la oportunidad de ser cantante y formar tu banda, ¿qué tipo de música te gustaría cantar?

- ¿Qué imagen te gustaría dar a tu público?
- ¿Qué tipo de letras cantarías?

Todas las respuestas escritas o comentadas en plenaria se fueron dando colectivamente. En el caso de la lista de canciones favoritas solicitaron permiso para consultar el celular y escoger de entre sus listas de reproducción aquellas que decidieron indicarme como de su preferencia, y por cierto, mientras iban eligiendo no omitieron asomarse a la lista del compañero o compañera de al lado. Con estos datos me preparé para hacer las entrevistas. Fue sorprendente notar la formidable disimilitud de las listas de canciones favoritas. Inmediatamente noté la gran cantidad de canciones que tienen difusión masiva actualmente por medio de las tiendas en línea y las redes sociales de uso frecuente en la adolescencia como Instagram o TikTok y que distan de las pocas que se pueden escuchar en la radio dado que las radiodifusoras tradicionales tienden a repetir incesantemente sólo algunas de ellas. Fue por tanto necesario reflexionar acerca del número de canciones en las listas. Un análisis inicial me llevó a identificar que, si bien la lista era muy larga, no así lo eran las temáticas en las canciones ni tampoco los estilos musicales con los que se articulaban.

Había decidido hacer las entrevistas con estudiantes que voluntariamente aceptaran platicar conmigo, de manera que ese gran número de canciones no me permitiría hacer posible interrogarles acerca de las canciones en forma particular y estar lo suficientemente preparada para entrevistar a quien fuera que lo permitiera. En la primera etapa, las primeras entrevistas con las que empecé a indagar, revelaron el inconveniente. En cada sesión me daban nombres de más y más canciones y aunque ya había hecho una reducción consensada, eso no me llevó necesariamente a distinguir aquellas que fueran conocidas por cada estudiante al que interrogaba. Fue así como tomé conciencia de la lejanía entre mis experiencias musicales y su estructura y las experiencias de estos actores. Me adentré así a conocer la *experiencia musical* de estos chicos y chicas en que me interpelaron las preguntas: ¿Qué hacer con una lista de 333 canciones cantadas por cantantes

diferentes pero que coinciden temáticamente? ¿Qué relación existe entre los temas de las canciones y los estilos musicales? Y finalmente ¿De qué manera reconocer esto me permite identificar las construcciones que se producen respecto del género identitario? Estas preguntas tuvieron un efecto definitorio. Hacer el análisis de las canciones supone tomar a la canción como punto de confluencia y reconocer que juega así un papel fundamental en tanto que es punto de unión del tema que se canta, su intérprete y el estilo musical. En esta ecuación hay que considerar que el estilo musical trasciende sobre la canción determinándola para desde ahí examinar las evocaciones discursivas inscritas en ella. De esta manera el resultado de la ecuación despeja que el estilo musical es estructurante tanto de la distribución del contenido ideológico como de la experiencia musical. Por esta razón el sentido de “experiencia” fue tomando centralidad como elemento que permite comprender los efectos que se producen en la relación *sujeto-canción*. Aquí se entiende como lo señala De Lauretis, en el «sentido de proceso» por el cual, dice, “se construye la subjetividad de todos los seres sociales” (1992, p. 253) y explica:

A través de ese proceso uno se coloca a sí mismo o se ve colocado en la realidad social, y con ello percibe y aprehende como algo subjetivo (referido a uno mismo u originado en él) esas relaciones — materiales, económicas e interpersonales— que son de hecho sociales, y en una perspectiva más amplia, históricas. El proceso es continuo, y su final inalcanzable o diariamente nuevo. Para cada persona, por tanto, la subjetividad es una construcción sin término, no un punto de partida o de llegada fijo desde donde uno interactúa con el mundo, es al efecto de esa interacción a lo que yo llamo experiencia (p. 253).

Debe entenderse entonces que la *experiencia musical* en la vida cotidiana adolescente se ve mediada por las múltiples fuentes por las que se accede y se puede interactuar con la música, así como también por el aprendizaje escolar, las creencias construidas sobre lo artístico, la inmediatez de vivir las sensaciones

producidas por la música y, sobre todo, por el deseo imperioso de disfrutar ese *placer de sentir*. Es importante reconocer esto pues sólo así se entiende cómo este espacio deviene en ámbito de conflictos al que se enfrentan continuamente los adolescentes cuando se habla de la canción, y como se verá, también cuando se acepta tener gusto por algún estilo en particular. Hay que entender entonces que el estilo musical es estructurante y funciona como un organizador temático a través del cual se escuchan discursos y se miran representaciones y prácticas sociales de género y recordar que se elige de entre lo que se tiene. Vivimos en una sociedad de consumo y lo que hacemos es: consumir lo que hay o lo que distinguimos que hay.

### **2.2.3.1 Las canciones bonitas**

Aquella mañana la clase de música se esperaba comenzara a las 11:00 a.m. como sucede habitualmente, sin embargo, el Mtro. Juan debería reponer una clase al grupo de primero de secundaria (1S) por lo que se acordó que ese día la clase tendría el doble de su duración habitual. Dio, por tanto, inicio a las a las 9:00 a.m., lo que permitió que yo pudiera tener un espacio extra para conversar con sus estudiantes. Durante algunos minutos en el salón de música el Mtro. Juan se ocupaba de dar algunas explicaciones y organizar a sus estudiantes para la práctica de ese día. Chicas y chicos se organizaban en sus grupos de trabajo. Algunos iban saliendo del aula y noté que dos de las alumnas, Alicia y Amanda, se dirigieron a su salón de clases que se encontraba a unos cuantos metros de distancia del salón de música. Habían olvidado la “hoja de notas” (musicales) con las que deberían trabajar ese día. Tomé este momento para acercarme a ellas y preguntarles si aceptaban conversar conmigo por un rato. Ellas accedieron así que permanecimos en su salón y comenzamos a conversar. Nos acomodamos en las sillas que se destinan para ser ocupadas por el alumnado. Amanda llevaba con ella una guitarra que despreocupadamente rasgueaba mientras conversábamos; Alicia había encontrado las hojas que buscaba y se sentó cómodamente. En aquellas primeras conversaciones me fui introduciendo en el conocimiento de la manera en que

configuran su experiencia musical. La pregunta: ¿Qué música te gusta? dio lugar al surgimiento de las elaboraciones que emprenden al conceptualizar sobre la estructuración de su gusto musical. Para ellas la música ocupa un lugar preponderante durante el día con la que pueden acompañar cada una de sus actividades y estados de ánimo; algunas veces para permanecer en un estado de alegría o tristeza y otras para desplazarse de uno al otro. Nociones como las canciones bonitas, el ritmo y los conflictos con las letras de las canciones emergieron como elementos importantes.

Las canciones bonitas son usualmente canciones en el gusto de las adolescentes en las que se relatan historias de amores ideales como sucede en la canción citada por Alicia: *A thousand years*<sup>42</sup> (*Mil años*), cantada por la joven estadounidense Christina Perri en la que ella, como personaje principal, le canta a su enamorado al que dice amar mil años atrás y le seguirá amando por otros tantos más. Entre las adolescentes hablar de canciones bonitas se siente como algo natural, no las confronta o incomoda como sucede en el caso de los varones que en ocasiones se muestran más bien indiferentes o las refieren como canciones escuchadas por sus compañeras de clase o por sus hermanas, pero no por ellos. Lo que sigue es un fragmento con estudiantes de primer grado:

E: –¿Qué canciones te parecen bonitas?

Max: –Ah no sé, no escucho canciones bonitas, o sea, escucho rap, ese sí lo escucho mucho, lo que más escucho es como rap.

E: –Oigan y ¿cuáles son las canciones que les gustan a ustedes? ¿Las bonitas o las qué...?

Lucas: –Rudas

E: –¿Rudas?

Lucas: –¡Rudas! ¡De hombres!

(SG1-MIX-20ENE2019)

---

<sup>42</sup> Cantada por Christina Perri (2011). *A thousand years*. Mil años. BSO de la película Crepúsculo: *Amanecer* (*Twilight* saga: *Breaking dawn*)

Estas concepciones van apareciendo como parte del proceso de identificación de contenidos musicales que influyen en la subjetividad adolescente por la asunción de su *yo* definido por el género y los atributos, prácticas y actitudes correspondientes con ideas de feminidad y masculinidad con las que se reconocen a sí mismos en el universo del lenguaje simbólico imbuido en la canción. Así afirma De Lauretis con respecto a las imágenes de las películas, y análogamente, podemos distinguir las representaciones que se suceden en las canciones:

Como el espectador es interpelado personalmente por la película y está subjetivamente comprometido en el proceso de recepción, están ligados a las imágenes no sólo valores sociales y semánticos, sino también el afecto y la fantasía. Podemos, entonces, entender la representación cinematográfica más específicamente como un tipo de proyección de la visión social sobre la subjetividad (1992, p. 19).

Como sistema de representaciones, la canción produce efectos semejantes a la representación cinematográfica. Las escenificaciones que se elaboran en la imaginación evocadas por las imágenes en la narración y más explícitamente en el lenguaje visual (a través del video) vehiculizadas por lo estrictamente musical, acaban por dotar de información valiosa con la cual homogeneizarse e identificarse, o no, en el camino de la autorrepresentación del *yo* en medio de la lucha por la que se intenta mantener un *statu quo* y construir identidad. Las canciones bonitas conforman entonces el ámbito por medio del cual se da lugar a los aspectos íntimos de la vida en los que se piensa y se reflexiona acerca de lo afectivo-relacional en la relación mujer-hombre en la dimensión romántica del amor. Esta dimensión, principalmente encontrada en la experiencia de las espectadoras, dota de apoyos imaginarios con los que se idealiza la realización de la vida de pareja en la que se implican construcciones de amor eterno indisoluble como campo de plenitud de la existencia. Tales construcciones, en tanto ideales, promueven altas expectativas, muchas inalcanzables, que llevan a la producción de actos y comportamientos con

efectos sobre la capacidad que debe desarrollar en varón como proveedor y padre de familia y en la mujer como madre-esposa.

### **2.2.3.2 La letra y el ritmo en la memoria colectiva**

Hay que entender también que el ritmo es un elemento en la composición musical con una función primordial. De acuerdo con Havelock

hay razones para pensar que el ritmo, en sus diversas modalidades [...] es el fundamento de todos los placeres biológicos —de todos los placeres naturales el sexo incluido— y posiblemente también de los así llamados placeres intelectuales (1996, p. 105).

La inminencia de sus efectos sobre el cuerpo actúa de tal modo que al preguntar: ¿Qué necesita una canción para que digas: ésta es una de mis favoritas? o ¿Qué es lo que te gusta en esa canción?, la respuesta de primer orden en muchos casos fue: el ritmo. Nora, Raquel y Sara, estudiantes de segundo grado (SG2-M-24JUN2019), quienes, aun sentadas cantan y bailan, con elocuencia lo constatan al responder mis preguntas:

E: —¿Ustedes creen que el ritmo es importante en la música?

Todas: —Sí.

E: —¿Por qué?

Ana: —Porque con el ritmo, o sea, con el ritmo se te pone el *flow*.

Nora: —Pues es que, si es solo la letra, pues es como un poema, es como ir leyendo un texto...

Ana: —Te pone como *flow* y el *flow* ¡te hace feliz!

Nora: —Sientes como lo que ellos...

Ana: —Sí, ¡te hace gustarlo!

Nora: —Es como una forma de transmitir lo que ellos están... O a lo mejor...

Raquel: –¡Te pone la emoción!

Nora: –Pensando, sintiendo... Como cuando lo escribieron más bien.

E: –Y para cuando lo oyes...

Raquel: –Te transmite.

Esta referencia al *flow* que les causa la experiencia sensorial del ritmo como lo expresan, se nos ofrece como una clara referencia a la alegría y placer que provoca la experiencia rítmica en su dimensión afectiva y sensitiva o sensorial, efecto con el que se seduce a una audiencia que, por lo mismo, encuentra dificultades para no ser un *degustador* asiduo. García (2012), por su parte, explica que en las canciones infantiles el ritmo “interviene como un factor decisivo” con el que “adquieren sentido las series de disparates absurdos que se dicen mientras se juega” (p. 41). Esto quiere decir que, además de los incuestionables efectos que produce la composición rítmica sobre la afectividad humana, como se acaba de ver y se expuso anteriormente, se trata de entender que el ritmo es en la canción el medio que da “sentido y unidad a muchos de los textos” en los que “es posible que pueda perderse la melodía, pero el ritmo va intrínseco a la palabra” de manera que “cuando el fonema se funde con un pulso regular, la palabra cobra musicalidad” (2012, p. 42). Mientras que la audiencia consumidora disfruta tan placenteras sensaciones producidas por el ritmo causando un sentido de bienestar, una energía motivadora para la actividad o simplemente para la diversión; la industria productora aprovecha tales cualidades para lograr que sus textos sean repetidos innumerables veces. Para García “los elementos musicales son los recursos nemotécnicos más eficaces; pues en muchos casos mantienen vivos en la memoria de los niños o de los adultos los textos aprendidos” (García 2012, p. 95) de esta manera las letras de las canciones devienen en funcionar, a decir de Havelock, en un instrumento funcional de almacenamiento de información cultural para su uso ulterior” como en sus orígenes lo fuera la poesía. Para este autor, en la consolidación del conocimiento cultural en la memoria colectiva, la repetición juega un importante papel al mismo tiempo que “se asocia con la sensación de placer” y en donde el ritmo como “método de lenguaje repetible” es el medio en donde habita la posibilidad para que la cosa

sea repetida mediante fórmulas rítmicas “capaces de cambiar de contenido para expresar significados diversos” (Havelock,1996, p. 105).

Esta condición de la canción, que la vuelve portavoz oral de conocimiento cultural implicado en los procesos de consumo de la música comercializada, desemboca en un campo de batalla en el que la audiencia de adolescentes se ve ante la necesidad de instrumentar ciertas estrategias, casi siempre a solas, cuando los textos se imponen como retos éticos que desafían sus estructuras de valores, y que son elaboradas con el propósito explícito de no renunciar a disfrutar de la canción mientras que la presencia de insultos, palabras groseras o denigrantes convierten su experiencia en “una conflictiva situación con la música que se ama” (Byron 2006<sup>43</sup> en Fernández 2015 p. 2). Este es el caso de muchas canciones. Es un conflicto recurrente. En algunos casos se dice pretender no poner atención a la letra o se hacen esfuerzos por sobreponerse ante ciertos contenidos que se consideran “inadecuados” o “vulgares” por los adolescentes y se opta por centrar el interés en algún otro aspecto de la canción que suele ser el ritmo como lo comentan Alicia y Amanda de primer grado (SG1-MIX-30ENE2019):

E: –¿Qué necesita una canción para que digas esa es una de mis favoritas?

Amanda: –Pues el ritmo y pues ya, o sea depende... o sea, a mí me gusta la música en español y en inglés.

Alicia: –A mí también el ritmo, y a mí me gustan más las canciones en inglés y a veces la letra también. Si... como... si dice a veces malas palabras pues no, es como de ¡ay, no! Pues no la quiero escuchar ¿no? Y, por ejemplo, con el ritmo y la letra está bonita, sí la escuchas

---

<sup>43</sup> Nota de la fuente original: Byron Hurt es un afamado director de cine estadounidense, reconocido especialmente por su trabajo documental en obras como *Hip-Hop: Beyond Beats and Rhymes* (2006) y *I Am A Man: Black Masculinity in America* (1997).

así de ¡ay, está padre! Y lo que pasa es que luego la escuchas tantas veces que ni siquiera ves la letra.

Poner atención en la letra o no hacerlo se dice frecuentemente como queriendo hacer un acto de escapismo ante la evidencia de contenidos que se consideran no aceptables en los marcos de las normas sociales definidos, en este caso, principalmente por la familia y la escuela. Isabel de segundo grado dice amar la música y oírla durante todo el día. Al hablar de la música lo hace con alegría, y, con entusiasmo se propuso como voluntaria para ser entrevistada. Isabel me ayudó a descubrir cantantes a las que se les identifica como feministas (E-M-2S-18FEB2019) y también me hizo comprender la manera en que las letras de las canciones resultan impactantes y la llevan a mantenerse en una dicotomía necesaria entre atenderlas o no. En definitiva, ella remarcó que en su experiencia musical las letras son relevantes y se ve obligada a buscar en estilos musicales, como el reggaetón o el pop en español, cantantes que, aunque también son promotores de ciertas formas de sexismo, son más sutiles que otros. Tuvimos largas conversaciones en las que se esforzó por hacerme entender sus ideas y dejarme conocer la manera en que la música es significativa para ella. En este comentario explica acerca de cómo la letra de la canción, como objeto cultural, la interpela como sujeto, en ocasiones irrumpe con sus concepciones éticas, pero opta por dejarla en un segundo plano:

E: –Dijiste algo acerca de la letra: “a veces no importa la letra” ...

Isabel: A veces hay canciones que como que el ritmo en sí solo te llega.

E: –Ah, Ok. Y en algún momento al escuchar la canción ¿te intriga lo que dice?

Isabel: –Sí. O sea, sí lo escuchas y sí sabes qué dice, pero como que realmente no es por eso que lo estás escuchando. Porque como que sí sabes. O sea, hasta te aprendes la letra, pero como que no... como que no piensas bien en qué está diciendo, como que no analizas lo

que dice, no... encuentras... O sea, encuentras el significado tan solo escuchando el ritmo, *o sea no hace falta como analizar las letras y así...* (E-M-2S-18FEB2019).

En otros casos, digamos, entre la oferta musical accesible de forma inmediata, se elige para llenar espacios de recreación como el baile que es también una actividad importante entre estos grupos de estudiantes. La música se utiliza con el propósito de dar sentido al movimiento corporal con sentido coreográfico sin que la letra implique, al menos no a primera vista, alguna consideración necesaria. Nora, del grupo de tercero, comenta cómo en ocasiones lo más relevante es lo que se pueda hacer con la música, particularmente el ritmo, como origen del movimiento:

Elena: –Yo en lo personal bailo hiphop, entonces son canciones con mucho... *bit* por decirlo así, y es algo de lo que me da ganas bailar y entonces me identifico con esa canción y es pues con lo que puedo sentirme más identificada, porque no es en realidad tanto la letra en esas canciones, sino *es pues por mí y más lo que puedo bailar con esas canciones* (SG3-M-13MAR2019).

Los varones también se las arreglan. En el siguiente fragmento Mateo de primer grado, uno de los pocos varones que manifestaron gusto por cantantes mujeres, comenta sobre Ariana Grande, cantante estadounidense que él conoce bien. En esta ocasión se comentaba acerca de las formas discursivas del trap y el reggaetón que hacen uso recurrente de palabras ofensivas y el sexismo. Además, acerca de la forma de cantar de vocalistas de estos estilos, Mateo refirió que “no cantan”, con lo que explicó que su canto más se asemeja a la voz hablada que cantada. Aquí se compara la forma en que Ariana Grande utiliza palabras groseras como *bitches* para referirse a sus amigas en la canción *Seven rings* (2019). Dice Mateo (SG1-H-13FEB2019):

Mateo: –Sí, o sea, me gusta porque es que es muy diferente, bueno para mí, decir groserías a alguien, que a todo un género porque... Tampoco me gusta mucho pues que ponga con groserías las canciones, pero, pero, pues... emm... amm... Creo que, por el estilo de música, el pop, y que yo opino que ella sí canta, o sea, sí sabe cantar la música en la que ella compone sí canta... Y no canta y no habla solamente... aunque creo que en ésta habla un poco más... pues me gusta. A mí esta sí me gusta. Y entonces habla mal por así decirlo en esta letra, pero no le, no hace como que los hombres se vean menos. Bueno es mi opinión. Bueno, es como si tú sabes que no le molesta a tus amigas.

El factor de lealtad hacia el o la artista de que se es fanático interviene también como una condición que lleva a justificar ciertas expresiones violentas como en este caso es utilizada la palabra *bitches* en tanto implica un orden jerárquico entre las partes relacionadas, mientras, el sentido de la canción afirma poder económico por encima de todo: “Quien haya dicho que el dinero no puede solucionar tus problemas, no debió tener el dinero suficiente para solucionarlos”<sup>44</sup>.

En su caso Leo, de segundo grado, un *rockero* de corazón, prefiere escuchar rock, más específicamente el rock de los clásicos que ha conocido por influencia de su papá. Con su ayuda noté que no hay bandas de rock recientes con alta difusión. *Audioslave* es el nombre de la banda más joven que él conoce surgida en el año 2001 pero que se separó en forma definitiva en 2007 cuando detuvieron sus actividades. Además del rock también escucha rap y trap; aquel día comentábamos acerca de las palabras groseras y otros contenidos ofensivos:

E: –Bueno, pues hemos hablado del trap, del rock y de algunas canciones que incluyen en sus letras groserías o malas palabras,

---

<sup>44</sup> En *Seven Rings* (2019), Canción cantada por Ariana Grande traducción propia del original en inglés: *Whoever said money can't solve your problems, Must not have had enough money to solve them.*

entonces, quiero preguntarte respecto a ese detalle tu opinión. ¿Tú qué opinas de que ellos incluyan en sus letras esas expresiones?

Leo: –Pues a mí no me importa mucho, algunos veo que sí les importa mucho, pero por eso tienen esos discos, antes de poner la canción, ese título que dice *Explícito*. Entonces ya sabes que no es un lenguaje muy adecuado, que pueden usar groserías, *pero a mí no me importa, si está chida la canción no me importa la letra y ya* (E-H-2S-18FEB2019).

En estas apreciaciones entre las y los adolescentes se infiere que la letra es muchas veces incómoda para su susceptibilidad pero que no se puede, o no se quiere, evitar por completo y se opta por implementar alguna estrategia para esquivar, o pretender que se esquiva, o bien se justifica. Entre otras opiniones también se encontró a quienes emiten ciertos juicios: “no todas las canciones tienen como gran significado yo creo que las que me gustan son las que tienen buena letra, porque también sí hay unas que son muy repetitivas y no dicen gran cosa” (Lucía, SG3-M-13FEB2019), o también: “a mí me gusta mucho poner atención a lo que dicen y sé que tal vez la interpretación del que escribió la canción es muy diferente a la mía pero me gusta pues pensar qué puede significar para mí lo que dice la canción (Vanessa SG3-M-13FEB2019). En este caso, la alumna se plantea ciertas reflexiones a partir de la canción, lo que habla de que no todo mensaje llega tal y como es emitido, como mandatos de dominación que se cumplen al pie de la letra, sino que hay apropiaciones diversas.

La canción es un producto de consumo y cada persona es la encargada de construir su experiencia musical de acuerdo con su historia personal en tanto que se constituye como ser individual y social. El objeto es uno y “mientras que los códigos y las formaciones sociales definen la posición del significado, el individuo reelabora esa posición en una construcción personal, subjetiva” (De Lauretis 1992, p. 19). Pero la letra en las canciones no es en absoluto intrascendente. Por más que se diga que no se presta atención a las letras no se puede negar que los estribillos

cumplen una función sustancial en la memoria. Beristaín lo define como “figura de construcción que consiste en la reiteración periódica de una expresión que suele abarcar uno o más versos. Puede ir colocada dentro de la estrofa o al final de ella, o como estrofa entre otras” (Beristaín 2001 en García 2012, p. 50). Por su parte, para García (2012) el estribillo

no solamente desempeña un papel dentro del texto sino también fuera de él. Su función es la inclusión de la comunidad en la ejecución de la canción. [...] Es lo que cantan los que han olvidado el texto o los que comienzan a aprenderlo. [...] Es lo que mejor se retiene en la memoria precisamente por su carácter reiterativo y porque presenta una estructura musical simple (García 2012, p. 51).

Podrá no recordarse la letra de alguna canción o no habersele puesto atención, pero sin duda las líneas del estribillo son reconocibles y quedan en la memoria para seguir reproduciéndose de forma a veces involuntaria provocando efectos, conscientes o no, en la imaginación.

Ahora, mediante el análisis de las listas de canciones favoritas se pudo identificar mayor prevalencia por el consumo de pop y reggaetón entre las estudiantes, y el rock y el rap entre los chicos. En los apartados siguientes se analizan sus reacciones ante estos contenidos.

#### **2.2.4 Las canciones en el gusto adolescente**

La música pop como la conocen los adolescentes puede dividirse en dos grandes grupos: el pop en inglés y el pop en español. Suárez (2009), explica que

el *rock and roll*, en el marco de la crisis económica y moral de la posguerra, contribuyó a la ruptura del sistema sociocultural como reproducción imitativa de la cultura burguesa y originó un nuevo ser musicosocial: la música pop en

Inglaterra, que tiene como característica su oposición al discurso musical burgués y a la superficialidad del *rock and roll* estadounidense (Suárez, 2009, p. 44).

Posteriormente, la evolución del mercado de la música promovió una canción equivalente a ésta para públicos de habla hispana y desde “finales de la década de los ochenta, principios de los noventa, se ha llamado a la música pop en español a la producida industrialmente” (Suárez 2009, p. 45) con estos fines. De acuerdo con la autora cuando el rock fue retomado y absorbido por la industria musical discográfica lo llevó a abarcar los más diversos estilos musicales de lo que hoy entendemos por música pop del siglo XX (2009, p. 45). A partir de ese momento se ha venido dando una gran diversidad en las fusiones y clasificaciones entre géneros musicales como el blues, jazz, folk, etc., que dio origen al jazzrock o jazzfusión o al folkrock, hoy en día también: pop-rumba, pop-trap, pop-hiphop, etc. De esa manera el pop ha conseguido trasminarse en diferentes géneros musicales con lo que ocupa un vasto lugar en las listas de reproducción de música y que son escuchadas por las audiencias:

—Es de los géneros que más escucho, y sobre todo desde que empecé escuchar pop en español, me gusta mucho en inglés y en español, y hay muchísimas variaciones, entonces como que para cada momento hay una canción de pop. Me gusta mucho (Mónica 3S, SG3-M-13MAR2019).

Entre las variables del pop se identifica al *Teen Pop* definido como “un movimiento musical que nace en los 80, y que consiste en grupos de adolescentes con música orientada para ese grupo y sus problemas (amor, amistad, encontrarse a sí mismo...)” (García 2016, p. 144). Entre estos cantantes, los más escuchados por las adolescentes fueron señalados Shawn Mendes y Ed Sheeran con las canciones *Stitches* y *Perfect* respectivamente. El siguiente apartado lleva por nombre los príncipes del pop en referencia al contenido temático de sus canciones. Son

básicamente las canciones en las que preferentemente se inscriben representaciones y evocaciones sobre el amor romántico.

#### **2.2.4.1 Los príncipes en el pop**

Shawn Mendes es el gran favorito entre las menciones de las chicas; el segundo más mencionado es Ed Sheeran. Las canciones mencionadas de Shawn Mendes se centran en retratar a un varón sufriente lleno de dolor debido al término de un amor. Las canciones *Stitches* y *My blood* describen a un hombre joven representado por el cantante canadiense de 21 años, que habla de las heridas que le causó la ausencia de su pareja afectiva heterosexual. En ambas canciones toca extremos expresados en sus letras mediante frases como: *nadie me dejó tan dolorido, tus palabras cortan como un cuchillo, ahora, necesito a alguien que me devuelva a la vida, estoy abrumado e inseguro*<sup>45</sup>.

En el videoclip *Stitches* se puede ver al cantante siendo golpeado por una fuerza invisible muy poderosa de la que no puede defenderse y que lo hace caer o salir volando. Repetidamente se levanta para ser arrastrado, lanzado y estrellado contra el parabrisas del automóvil que le ha servido de escenografía, hasta quedar desplomado sobre el piso entre los restos de trozos y astillas cortantes del vidrio roto que también le cubren. Mendes se proyecta con una construcción de su yo *artístico* bajo la insignia del *varón-víctima* de la mujer que le ha roto el corazón. Con estas escenas se metaforizan los daños que el rompimiento amoroso ha causado al varón materializando su dolor interno con heridas visiblemente sangrantes. El relato audiovisual promueve la caracterización de una masculinidad del hombre que sufre por amor a causa de una mujer con que enmascara la modelación de relaciones dependientes en las que el varón delega la responsabilidad de su

---

<sup>45</sup> Traducción propia del original: *But no one's ever left me quite this sore, your words cut deeper than a knife, you watch me bleed until I can't breathe, now I need someone to bring me back to life, I'm overwhelmed and insecure.*

felicidad y su bienestar enteramente en la otra persona. La narración se hace desde la perspectiva netamente masculina.

*Perfect* cantada por Ed Sheeran es una de esas canciones a las que se reconoce como bonitas con las que se promueve la idea plena de idealización del amor romántico en que se encuentra la del amor eterno indisoluble. El relato refiere una historia de amor entre dos jóvenes, mujer y hombre, que se conocen desde la infancia y que más tarde se descubren enamorados mutuamente. La canción se narra desde una perspectiva masculina. Es una balada romántica de ritmo suave en la que Sheeran describe poco a poco las cualidades femeninas que desea encontrar en la mujer con que haga su vida en el futuro: *una chica que le siga, hermosa y dulce, fuerte, capaz de llevar más que secretos, también amor y a los hijos de ambos*<sup>46</sup>. Una evocación de la familia tradicional en donde los roles sociales de la mujer la dejan al cuidado de los hijos y su esposo. El papel del varón se reafirma en cambio por ser él quien toma un rol jerárquico superior, el que toma la iniciativa en la relación: *encontré un amor para mí, encontré un amor, encontré una mujer*<sup>47</sup>. Finalmente cierra declarando su enamoramiento por esta mujer que es un ángel en persona, alguien que el cantante no merece. De acuerdo con la prensa, esta canción fue dedicada a la novia del cantante antes de su casamiento, con lo que se sugiere una evidencia de su autenticidad como artista, en el contexto del artista comercial, al estar conectado con su vida personal además de reafirmar con eso el modelo del amor ideal. Ambos componentes utilizados por la industria con el propósito de dar peso y credibilidad al mensaje y al mensajero.

Las entrevistas y conversaciones a profundidad con los grupos permiten notar las diferentes opiniones y posiciones que toman las chicas, y las diferencias entre ellas y los chicos. Al platicar acerca de las canciones, todavía al inicio de la investigación de forma exploratoria, Adrián y Mateo, de primer grado, me dejaban ver que para ellos como varones a pesar de que se trata de una canción de pop, no es una de las canciones a las que les presta atención o que les gusta oír. Adrián, acerca de

---

<sup>46</sup> Tomado del original: *Darling, just dive right in and follow my lead, well, I found a girl, beautiful and sweet, stronger than anyone I know, to carry more than just my secrets, to carry love, to carry children of our own.*

<sup>47</sup> Traducción propia del original: *I found a love for me, I found a love, I found a woman.*

las canciones de Shawn Mendes, comenta que le parecen canciones relajantes con una letra “padre”, pero con un ritmo que “aburre” y define la letra como “linda, [porque habla] como de sus sentimientos”. Mateo con una lectura un poco más analítica comentó acerca de cómo valora las canciones del cantante por la sutileza de sus textos en los que él encuentra una forma de dirigirse a las mujeres que interpreta como no violenta:

O sea, sí, sí me gusta esta canción. No tanto, pero sí la podría escuchar y pues él, creo, que él no tiene una letra... Es que es muy diferente hablar de la mujer como *en sentido cariñoso* y otro completamente diferente” (Mateo, SG1-H-13FEB2019).

Llegar a considerar a Mendes como un cantante que habla a las mujeres en un tono *cariñoso* es caer en la trampa del enmascaramiento de afirmaciones que, como éstas, recaen en dar herramientas para que los varones se deshagan de la responsabilidad de participar en su propia realización o el alcance de su felicidad. De esta manera se va entendiendo que estos chicos han elaborado concepciones sobre masculinidad que impregnan su elección musical y a la vez las refuerzan. En los comentarios de Adrián (1S), estas canciones que hablan de sentimientos no se le presentan como realmente atractivas porque sus ritmos le parecen aburridos. Es decir, el componente rítmico no le produce placer, sus ideas sobre masculinidad le llevan a formular otras expectativas sobre lo que debería hacerle sentir la canción y hablar de los sentimientos no es algo con lo que obtenga lo que busca. Por su parte Mateo también reafirma masculinidad como ocupando el papel de protector o defensor de las mujeres. Toma una postura más solidaria con la parte femenina desde la que considera aceptables los textos pues no los considera sexistas, pero no encuentra apoyos como para cuestionar la formulación de los reclamos hacia la mujer, mucho menos para la autocrítica.

Desde la perspectiva de las espectadoras, Mónica y Carla plantean que por un lado es una canción que “les encanta”, pero sobre la que pueden ser críticas hasta cierto

punto. Coinciden con Erick, también de su grupo de primer grado, en que se trata de una canción de amor en la que el protagonista, calificado por ellos como depresivo, sufre porque le han roto el corazón, ante lo que además Erick se compadece expresando: “Ay, pobrecito”. Las dos chicas consienten en que el planteamiento de la situación narrada es “un poco dramática”, sin embargo, mientras Mónica lo califica como *drama queen* (reina del drama), Carla justifica esa actitud basada en vivencias de la vida del cantante. Ella explica:

—Es que yo creo que también tienes que saber la historia que hay atrás de una canción. Por ejemplo, tengo una amiga que le encanta Shawn Mendes entonces sabe todo sobre él. Digamos, lo que le pasó a este niño es que cortó con su novia y su novia ahora es la esposa de Justin Bieber, entonces seguro le rompió el corazón, pero, cañón, entonces con eso... (Carla 1S, SG1-MIX-27FEB2019).

Y finalmente califica a la canción como ‘desahogante’ y explica:

—O sea que te quita como toda esa presión, porque hay digamos hay gente que se quita como toda esa presión de diferentes formas cantando, yo bailando, escribiendo, haciendo deporte, ejercicio ¿no? y yo creo que a lo mejor era su forma de desahogarse de toda la presión que tenía. Todo el dolor (Carla 1S, SG1-MIX-27FEB2019).

Aquí se ve cómo la simpatía por el cantante se eleva como un factor por el cual sus seguidores/as opten por ser benevolentes con el *mensaje* del texto y hasta se esfuercen para justificar actitudes criticadas por otras personas en espacios de socialización. Mónica toma también una postura ambigua que deja ver cómo el texto puede no ser relevante para considerar la canción como aceptable dentro del gusto personal y por lo tanto no llega a excluirlo como contenido. Ella ha dicho que la canción le encanta, y por otro lado afirma que el personaje principal actúa como la *reina del drama* y simultáneamente tampoco está de acuerdo con la actitud de la

chica sugerida en la historia narrada. La pregunta aquí es: ¿La canción les da alguna idea, alguna imagen de la persona, de la mujer a la que le habla, de la chica?

—Pues como... rompecorazones o sea como que no sé... Cuando oigo esta canción nada más siento que Shawn Mendes era como: — Te llevo a cenar, y ella era como: —No, tengo otras comidas, o — Busca un helado, —No, quiero ir allá. O sea, como que nunca... *Como que no era buena novia...* (Mónica, SG1-MIX-27FEB2019).

Su apreciación expresa que percibe a una *mala novia* que no aceptaba las propuestas de su pareja y que incurría en imponer las suyas sobre las de él con un tono que podría considerarse como imperativo o despreciativo hacia el varón y por lo tanto algo que haría una mala novia que no lo ama incondicionalmente. De este modo la narrativa visual en el videoclip complementa y ejerce una influencia que lleva a concluir que la chica maltrata al varón perversamente. Se cae nuevamente en la trampa por defender el privilegio masculino con que se evade la responsabilidad sobre sí mismo o sobre el impacto de su actitud en el fracaso de la relación. Paralelamente se construyen ideas sobre la idealización de la buena y la mala novia en donde la buena novia es aquella que es dócil y la mala novia la que desafía los deseos expresados por el varón, mientras se actúa en la doble posición femenina de ser “sujeto de la opresión y como vigías del cumplimiento del designio patriarcal, femenino y masculino” (Lagarde, 2005, p, 20). Por su parte, muy alejado de estas observaciones hechas por las alumnas, Erick se concretó a responder que la imagen que percibía sobre la mujer es la de una mujer: “guapa”, en su caso por el momento su observación se limitó a abonar acerca del mandato de belleza sobre las mujeres y con cierta indiferencia con respecto a preocuparse de cuestiones adicionales.

A partir de canciones como ésta que podrían ubicarse en una categoría de construcción de una masculinidad de un hombre que sufre por amor, o el amor como desesperación (García 2016) se ve reforzada simultáneamente la construcción de

una feminidad de la mujer maltratadora del varón y fomenta la desaprobación y odio entre las mujeres y el encubrimiento de la actitud varonil. Martha, Elena y Valentina de tercero (SG3-M-13FEB2019) identifican esta canción como una canción de desamor en la que distinguen dos personajes:



Figura 36. Shawn Mendes, imágenes de los videoclips *In my blood* y *Stitches*.

“Bueno el que lo canta y la que lo dejó. Pues otra vez la... ella fue la que lo dejó a él y pues a él le dolió mucho” (Valentina, 3S) y se considera que el protagonista: “como que es un chavo bastante noble como, como lindo” (Elena, 3S). Hasta aquí las estudiantes están de acuerdo en que hay una parte que víctima (la mujer) y otra que se victimiza (el varón). Según ellas esta canción no se cuenta entre las canciones bonitas, pero sí es una en que el protagonista como autor “deja bastante fluir sus sentimientos, entonces como que lo saca todo y lo anota y eso es como que es muy transmitido” (Elena, 3S). Se considera una canción centrada en contar una parte de la historia del cantante que no trae en sí un mensaje o al menos no distinguible a primera vista:

Elena: –No, en sí no hay un mensaje porque está como contando una parte de su historia.

Martha: –Ajá, está contando una historia.

Valentina: *Más que mensaje es como el dolor.*

Elena: –Pues el mensaje sería como para ella, no sé si en la vida real exista que él se lo escribió a alguien, pero pues sí, a alguien se lo está escribiendo para que ella lo sepa. *Como mensaje está hecho para que ella se dé cuenta de que lo hizo sufrir.*

Valentina: –Y claramente aplica como para otras parejas, como para otras personas (SG3-M-13FEB2019).

Las frases: “Más que mensaje es como el dolor” y “que ella se dé cuenta de que lo hizo sufrir”, lleva más a afirmar que la desaprobación hacia la mujer que hace sufrir al varón es más clara en la canción que la reflexión sobre las posibles causas que hayan llevado a la mujer a alejarse de él. Es decir, el mensaje es claro. La persona que tome el protagonismo al apropiarse de sus palabras las retoma para dirigir su reclamo fuera de sí ante la desdicha: “ésta la cantas con tus amigas y las cantas súper fuerte” (Elena, 3S), en que se priman “intereses egoístas frente a intereses relacionales” (Pease, 2015 en García 2016, p. 148). Uno y otro texto ayudan a reforzar ideas a cerca de los que se espera de las mujeres *buenas* y las mujeres *malas*.

Aun cuando Leo (2S) sólo escucha esta canción cuando la oyen sus hermanas, ya ha alcanzado a comprender que en *Perfect* se narra la historia de “un chavo [que] encuentra a una chava y le dice que es perfecta”. Al no tratarse de una canción que le resulta de interés se limita a decir que no encuentra mucho que pueda decir: “No me da ninguna imagen. Se me hace muy complicado entender a las mujeres. No, no sé qué piense. Es muy amable tal vez... es muy amable que diga eso. No sé”. Por su parte Sebastián (3S) dice no conocer la canción, apenas reconoce el nombre del cantante y la canción porque una pareja en su grupo la bailó cuando estuvieron en el campamento. Estas experiencias ayudan a entender cómo la comercialización de la canción tiene redes lo suficientemente eficientes como para que aun cuando no se busquen por resolución propia consiguen invadir el paisaje musical

asegurando el alcance masivo. Del mismo modo se da lugar a prácticas musicales como la de Nicolás (3S), que, aunque no forma parte de las canciones que escucha habitualmente, afirma que se trata de una canción que conoce por su ritmo lento y que le permite practicar con las dos manos cuando estudia piano. Al preguntarle acerca de los personajes en esta historia explicó:

—Como que son algo muy cursi, pero se dice que como que ha encontrado a la indicada, por que justo al principio dice que: *beautiful and sweet*. Como que eso lo dice con mucho sentimiento ¿no? Entonces igual él piensa “Ah por fin ya encontré al amor de mi vida” ... Como por ahí yo creo que va (SG3-M-13FEB2019).

Parece ser que Nicolás encuentra refuerzos sobre las ideas acerca de la definición de la mujer como el amor de la vida de alguien: hermosa y dulce (*beautiful and sweet*). Como en otros casos tampoco es posible identificar lo que la chica piensa acerca de lo que le dice Sheeran a través de la canción. Ambos adolescentes apegados a la letra escrita que les entregué buscaron responder a las preguntas ¿Y la chica? ¿Ustedes qué creen que piensa de él?

—Pues no sé, es como más bien la perspectiva del chico. También describe cómo se siente bailar con ella, pero sin embargo no dice cómo ella se sintió. Esperemos que bien ¿no? (Nicolás 3S).

Es evidente que las canciones al ser cantadas por protagonistas varones no dan margen para saber acerca de las situaciones que viven las mujeres y por lo tanto el espacio que queda delimitado para ellas se llena con afirmaciones sobre su subordinación. A la pregunta ¿Creen que tiene algún mensaje? Sebastián se queda pensativo sin hacer comentarios, Nicolás por su cuenta hace un intento por descifrarlo:

—Pues a ver, podría ser así como que tienes que atreverte a decirle a la chica que si quiere bailar, porque aquí dice, *I don't deserve this...* podría ser ese un significado, pero la verdad no tengo idea.

La línea en la canción: “No lo merezco” (*I don't deserve this...*), en que él se fija, se funda en la idealización máxima de la mujer: alguien tan sublime a quien no se le merece. Según su interpretación percibe la obligatoriedad de perfección que recae sobre las mujeres a la que los hombres aspiran encontrar y sentirse enamorados, para que una vez que la encuentren desplieguen sus estrategias para la conquista. Se ve pues el valor humano de la mujer en características como la belleza y su capacidad para acompañar al varón, y el de los hombres en sus habilidades como líderes que a la vez son conquistadores y, en consecuencia, desplegarán estrategias de sometimiento.

La experiencia de las adolescentes es diametralmente diferente; el efecto de la canción que refleja en ellas es eminentemente afectivo:

Martha: –Es muy bonita y muy expresiva.

Valentina: –Sí... es muy romántica. O sea, sí tiene un buen sentimiento y te llega”.

Que contribuye con la construcción de la pareja perfecta destinada a la formación de una familia:

Valentina: –Es como la pareja perfecta porque dice que en ningún momento quiere que sea... O sea, quiere compartir una casa y tener hijos, o sea es como...

Aunque se trate de una situación:

—Tal vez poco real. Porque este, bueno suena demasiado perfecto y creo que en la realidad todo es un poco más basado en la confianza la que, a la que le tienes a esa persona y el cómo te trata y todo eso y no tanto como de, que es [sea] muy hermosa y así... entonces... (Elena, SG3-M-13FEB2019).

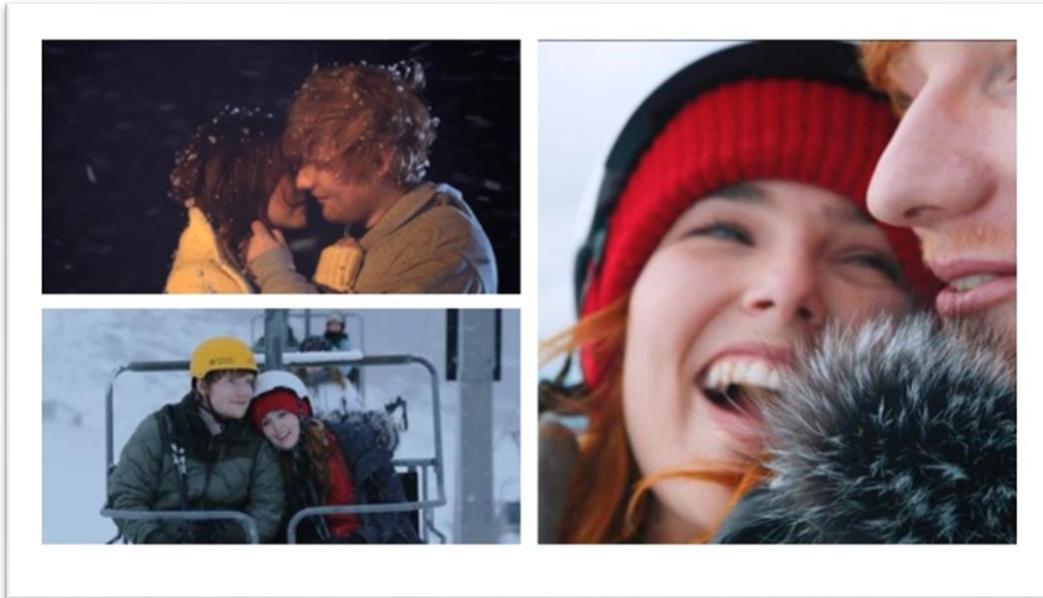


Figura 37. Ed Sheeran. Imágenes tomadas del videoclip *Perfect*.

De lo anterior se desprende que las prácticas y preferencias adolescentes son variables y se ajustan a la subjetividad del espectador. A pesar de que este tipo de canciones no forman parte de las preferencias de los chicos eso no necesariamente implica su completo desconocimiento. En muchos casos ya se ha construido una interpretación al menos a partir del estribillo que conduce la idea esencial de la historia narrada. El síntoma de rechazo varonil por estas canciones proviene de la misma naturaleza del rechazo sistemático por lo femenino operado por la masculinidad heteronormativa. Lo mismo sucede en la experiencia de las espectadoras en orden invertido. La construcción correspondiente que se ha hecho acerca de la femineidad la convierten en estandarte de la idealización del amor romántico en el sueño por encontrar al príncipe azul. En ambos casos la canción

deviene en ser un eslabón con el que se construye feminidad y masculinidad en la vida práctica.

#### **2.2.4.2 Mujeres que cantan**

Entre las cantantes mujeres se localizaron casos que provocan ciertas disrupciones a lo esperado en la canción de pop. Por ejemplo, la cantante estadounidense Billie Eilish quien usa vestimentas sin enfatizar ninguna parte de su cuerpo, ni tampoco se le ve maquillada con intención de destacar por su belleza física. En los textos de sus canciones se atreve a abordar ideas poco frecuentes. En sus actuaciones se muestra como una chica que cuestiona estereotipos, una joven mujer que toma sus propias decisiones y no teme a la confrontación. Por mencionar algún ejemplo su canción *Lovely (Encantador)* (2017) en la que se refiere al estado de soledad como un estado agradable: *¿No es agradable, estar en total soledad? (Isn't it lovely, all alone?)*. Una connotación opuesta al mandato de la felicidad espontánea y permanente. Entre las cantantes también se identificó la presencia de cantantes que promueven princesas para príncipes encantadores como Taylor Swift, mencionada por tres diferentes títulos a través de los cuales se puede identificar un discurso que en ocasiones modela formas llamadas de *empoderamiento* para las mujeres y en otras actúa y reafirma la feminidad de la mujer frágil, efímera, sutil de las princesas de los cuentos de hadas. Las canciones con las que se le citó fueron: *Enchanted* (Encantada) (2010), *I did something bad* (Hice algo malo) (2017) y *Let me go* (Déjame ir) (2019).

La canción *Most girls* (La mayoría de las chicas) cantada por Hailee Steinfeld solamente fue mencionada por una sola de las adolescentes entre los tres grupos, si embargo encuentro relevante mencionarla por la manera en la que surge en las entrevistas. Fue Isabel (2S) quien llamó mi atención para hablarme de ella y hacerme saber que también hay canciones feministas. Los varones en definitiva dijeron no haberla escuchado en *su vida* y entre las adolescentes sólo algunas de ellas dijeron haberla escuchado. La canción *Most Girls* promueve la aceptación de

diferentes maneras de ser mujer. Se pronuncia a favor de que las chicas vistan como cada una lo prefiera, de relaciones románticas no únicas ni exclusivas sino pasajeras y a no ser descalificadas si se las tiene. Se plantea la idea de aceptar la transformación del aspecto físico: “verse bien”, “verse como una reina<sup>48</sup>” e intentar de esta manera triunfar en la vida puesto que en la vida de las mujeres esto es parte de lo que hay que hacer en nuestra lucha para sobrevivir cada día (*Our fight to make every day*). Es, en cierto sentido, una forma de aceptación del mandato hegemónico sobre la apariencia femenina y la valoración de la mujer por sus cualidades físicas como movimiento estratégico de sobrevivencia. Otra idea importante que hacer notar es sobre el significado que aquí adquiere el *triunfo en la vida*, o *ganar en la vida* (*win at life*). La cantante habla en este sentido de chicas que son inteligentes, fuertes y bellas, que trabajan duro, llegan lejos y son imparables, todo ello de acuerdo con la configuración de la feminidad que requiere el modelo económico como posible proyecto dirigido a las nuevas generaciones.

Entre las estudiantes, la canción es bien recibida, aunque no en todos los casos con mucho optimismo:

E: –¿Qué opinan en general de esta canción (*Most girls*)?

Elena: –Está padre porque le quita el estereotipo, o sea está intentando quitar el estereotipo a las niñas.

E: –¿Por qué crees que no va a poder quitárselo?

Elena: –Porque no es tan fuerte como para llegarle a toda la sociedad. Creo un poco triste como leer esto y saber que es como para cambiar los estereotipos que hay. Porque pues como mujer pues es feo que piensen cosas así de ti. Tampoco lo veo como que quiera empoderar a las mujeres es nada más como confía en ti como persona y le puede servir tanto a hombres como mujeres (SG3-M-13FEB2019).

---

<sup>48</sup> Del original: *Because you look greatest when you feel like a damn queen.*

En otros casos se las aprecia con mayor entusiasmo:

E: –¿Y qué opinan de las canciones feministas? ¿Sí o no?

Raquel: –¡Sí!

E: –¿Por?

Raquel: –Por que es chido. Por que me *it makes feel like an empowered woman!* (SG2-M-24JUN2019).

En relación con otras canciones igualmente cantadas por mujeres también se distinguen otras expresiones disruptivas que tocan las formas propuestas en la relación romántica como con las canciones de Ariana Grande:

Mónica: –Me gustan como de amor, pero no como de “te extraño y mi vida no es nada sin ti” (lo dice con voz de alguien que solloza). No, o sea, como de como... No sé, como las de Ariana Grande que son como movidas y así o la de *Break up with your girlfriend I'm bored* (*Rompe con tu novia, estoy aburrida*) o la de *Thank u, next* (*El siguiente, gracias*). O también *I love myself, no I don't need anybody else* (*Me amo a mí misma, no, no necesito a nadie más*) ... (cantando) (Mónica, SG1-MIX-27FEB2019).

Que en mayor o menor medida pueden contribuir en deconstrucciones sobre la feminidad. Sin fatalismos hay que recordar que son pocas las menciones semejantes que se hayan registrado, aún así afortunadas. Del mismo modo se pudo notar durante el trabajo de campo que algunas chicas adolescentes buscan canciones o cantantes alternativas como la banda *Beach Bunny*, banda de pop independiente, que al menos por ahora que no ha sido absorbida por la gran industria, incluye ciertos puntos de vista más críticos en sus canciones.

Por último, es necesario mencionar, por su alto número de referencias la canción *I like it* (*Me gusta*) cantada por la latina-estadounidense Cardi B., en colaboración

(*featuring*) con los cantantes de trap: Bad Bunny (puertorriqueño) y J. Balvin (colombiano). Se trata de un texto que toca como tema central el poder económico mediante la posesión de bienes como el dinero (dólares), joyas y ropa de marca, junto al placer sexual y la fiesta obtenidos por agencia femenina. El centro de la atención visual es siempre dirigido hacia el cuerpo de la cantante acentuando su apariencia física. El texto refiere el derroche sobre joyas y lujos tan enfáticamente como sobre la sensualidad de la cantante. En cuanto a los roles masculinos aquí quedan caracterizados por textos sexualmente explícitos. En estas canciones cantadas por mujeres los varones aparecen para hablar por sí mismos.



Figura 38. Cantantes mujeres. Imágenes tomadas de los videoclips de las canciones mencionadas.

En Figura 38 se muestran imágenes de escenas de los videos y cantantes mencionadas. Arriba a la izquierda Billie Eilish en *Lovely*, en el centro Taylor Swift en *Enchanted*, arriba a la derecha Cardi B. con Bad Bunny y J. Balvin en *I like it*. Abajo a ambos lados Hailee Steinfeld en *Most Girls*.

### **2.2.4.3 El Reggaetón, ¿sí o no?**

Hablar de reggaetoneros como Anuell AA, Bad Bunny o Maluma implica en primer lugar enfrentar de cara una realidad que nos confronta crudamente con el surgimiento inescrupuloso de relatos, especialmente textuales y visuales, en que la mujer es blanco de vejaciones masculinas. En términos gruesos, al menos el reggaetón de estos cantantes y quienes colaboran con ellos como Romeo Santos, Farina u Ozuna, entre otros, son portavoces para las comunidades latinas principalmente, de un mandato manifiesto de marcada distribución sexual en el orden social. La violencia explícita sobre los cuerpos de las mujeres en estos videos expresa mandatos de dominio masculino sin otro fin para su existencia que proveerles de placer sexual, lo que justifica la inquietud de investigadoras latinas frente al fenómeno masivo que representa el reggaetón como estilo de música preferencial en audiencias jóvenes latinoamericanas que la revisión bibliográfica dejó clara. Este escenario musical cargado de formas tan elocuentes y expresivas de violencia contra las mujeres hace que resuenen las aportaciones de Rita Laura Segato (2016) acerca de las nuevas formas de la guerra. La autora explica que en la fase actual del sistema económico “la progresiva pérdida de control sobre la economía global y el desplazamiento del epicentro del capital, la potencia imperial ve en la proliferación de las guerras su última forma de dominio” (p. 57). En su análisis la autora ve en “la rapiña que se desata sobre lo femenino [y que] se manifiesta tanto en formas de destrucción corporal, sin precedentes, como en las formas de trata y comercialización de lo que estos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite” una forma de “escritura en el cuerpo de las mujeres” (Segato 2006 y 2013 en Segato 2016, p. 61) que propaga “un mensaje de ilimitada capacidad violenta y de bajos umbrales de sensibilidad humana” y explica que “es en la violencia ejecutada por medios sexuales donde se afirma la destrucción moral del enemigo” (p. 61). De este modo, dice, los cuerpos de las mujeres toman una posición central en la maniobra bélica de “la pedagogía de la crueldad como estrategia de reproducción del sistema” (p. 61). Si llevamos a este marco las narrativas desarrolladas en el reggaetón podría decirse que estamos frente una de

las vías por las cuales se expresa la pedagogía de la crueldad o de la insensibilidad humana:

Es posible que las dictaduras terminaran cuando ya habían preparado el terreno para las nuevas formas del terror. Ya no un terror de Estado, sino un entrenamiento para llevar la existencia sin sensibilidad con relación al sufrimiento ajeno, sin empatía, sin compasión, mediante el gozo encapsulado del consumidor, en medio del individualismo productivista y competitivo de sociedades definitivamente ya no vinculares (Segato 2016, p. 101).

La narrativa del reggaetón latinoamericano modela una masculinidad de varones violentos dispuestos a llenar sus bolsillos de billetes de cualquier manera sin importar su legalidad. En estas canciones la feminidad modela sin equívoco la subalternidad mediante escenas de mujeres sumisas y dispuestas a satisfacer al varón, sobretodo, sexualmente; sus cuerpos son exhibidos sin inhibiciones ni protesta de su parte mostrados en prendas que poco dejan a la imaginación; los textos son reiterativos de descripciones de los deseos varoniles de posesión sexual de la mujer. La idea acerca del amor romántico se describe en escenarios de una sola noche, que evitan el establecimiento de vínculos. En la muestra los temas en estos relatos se desarrollan sobre el amor entre parejas en circunstancias como: el amor sin compromisos, el amor prohibido con mujeres casadas o el desamor.

En *Ella quiere beber* (Anuel AA ft Romeo Santos, 2018), el etnocentrismo masculino y la negación de la agencia de las mujeres se utilizan sistemáticamente. De acuerdo con este texto, si la mujer toma la decisión de vivir una sexualidad libre e independiente se le califica como una mujer *mala que no quiere dueño*. Aquí la causa es la traición de un hombre y lo hace como una estrategia de venganza y olvido. Una sexualidad libre en los varones es plausible mientras en las mujeres se califica como un acto de maldad o algo que debe ser reprochado mientras se naturaliza la condición de ser dueño de alguien o de tener un dueño. La palabra

“dueño” tiene una fuerte connotación que implica en sí el deseo de posesión y control sobre la mujer. Siguiendo con Segato:

Yo entiendo el brote de feminicidios como un síntoma de la fase contemporánea del capital a la cual le llamo de “dueñidad”. Estamos en una época de dueños. Ya hablar de desigualdad es poco. El capitalismo ha percibido muy recientemente cuán fundamental es el patriarcado, para su camino, para su norte [orientación] en la acumulación y en la concentración. Es como una refeudalización del mundo [que consiste en] el grado de la concentración [de la riqueza] y [en] el hecho de que se haya abandonado esa ficción institucional de que los políticos representaban a los empresarios. Hoy los políticos son los propios empresarios; son las propias élites [las] que están en el Estado ocupando el papel de la política. [...] Los feminicidios son un síntoma de ese mundo de dueños; quien no es dueño no existe (Segato, 2018).

La ambigüedad es parte constitutiva de la trampa que propone por un lado la determinación de una mujer que *no quiere dueño* y busca venganza en la cama de otro hombre, quien, seguidamente se afirma como su jerárquico superior: *Tú siempre vas a ser mi dablita, mi loquita, mojaíta*. El interés varonil sobre la mujer es sexual y explícito en esta canción. El uso de diminutivos como “loquita” o “diablita” para referirse a la mujer, sugieren la necesidad de controlarla y de que representa peligro pues no posee capacidad que le permita actuar racionalmente. Lo mismo en el caso de la infantilización con apodos como “bebecita” que sugiere la idea de que ella no es capaz de ver por sí misma y se le puede tratar como un ser sin deseos, sin capacidades de autodeterminación. Verbos como “devorar” declaran dominio y sometimiento mediante el control del cuerpo femenino con lo que además se roza el halo de la violencia física. Como en los casos anteriores la perspectiva en la narración es heterosexual y completamente masculina, la mujer queda

sistemáticamente invisibilizada. Se trata de hombres asumiendo lo que la mujer piensa, siente, desea y hablando del lugar que ella debe ocupar.

En el *remix*<sup>49</sup> de este videoclip la trama se desarrolla en ambientes poco iluminados en donde predomina la exhibición de cuerpos femeninos en lencería y bebidas servidas en copas. Los cantantes aparecen cantando, y bailando a lado de mujeres entre sombras. El énfasis está puesto en la figura femenina de mujeres que parecen disfrutar sin resistencia alguna la mirada masculina sobre sus cuerpos y sus bailes. Amén de señalar la explotación de los cuerpos de las mujeres que actúan en videos como éstos en beneficio de la popularidad del cantante.

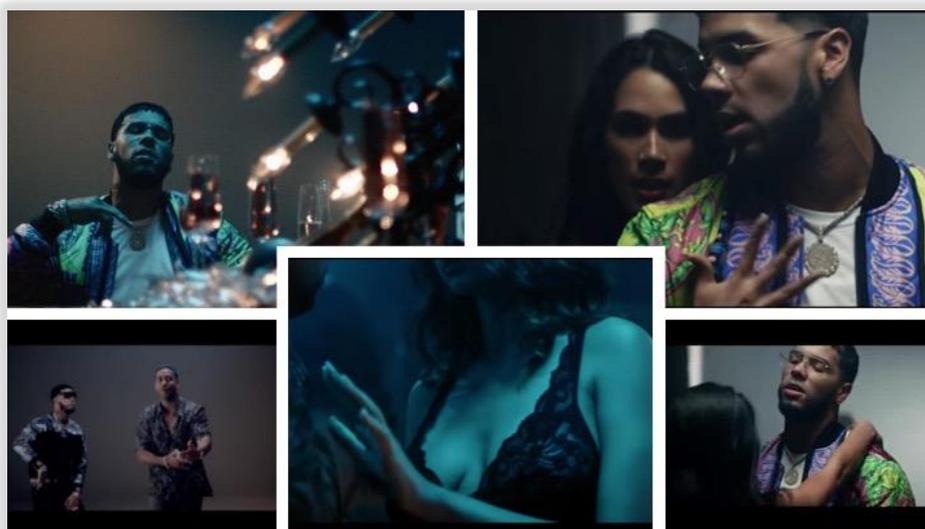


Figura 39. Anuel AA y Romeo Santos. Imágenes tomadas del videoclip Ella quiere beber.

Las reacciones entre las adolescentes son ambiguas, por un lado, se afirma rechazar al reggaetón por sus letras e imágenes en los videos y por el otro parece que a los ojos jóvenes queda encubierto el trato que reciben las mujeres si no es que hasta se asume como aceptable o natural. Por ejemplo, esta conversación entre un grupo de alumnas de primer grado que con naturalidad y entusiasmo admitieron unánimemente su gusto por la canción:

---

<sup>49</sup> Versión de la misma obra musical, pero haciendo alguna colaboración (*featuring*).

Jimena: –¡Uh, esa me encanta! Es como de mis canciones favoritas.  
Me gusta muchísimo.

Mariana: –Yo nunca la he escuchado.

E: –¿No?

Jimena: –Aparte... “yo quiero beber” (cantando).

(Ríen)

Eva: –Bueno aparte yo me di cuenta... es que hay dos: la de Romeo Santos y la que es como de Anuel, pero me gusta más la de Romeo Santos porque Romeo Santos como que sí sabe.... Bueno es como muy hermosa. Bueno, a mí me gusta mucho esa canción. A mí sí me gusta mucho, mucho.

E: –¿Alguien más? ¿A ustedes Diana, Sofía, Alma?

Sofía: –Sí nos gusta

E: –¿Alba?

Alba: –Sí, me gusta.

E: –¿Viri?

Viri: –Es de mis favoritas (SG1-M-6FEB2019).

Al interrogarles acerca del reggaetón como género musical no dudaron en expresar desaprobación, sin embargo, al hablar de canciones específicas de este estilo como en este caso, la reacción fue completamente opuesta. Y entonces parece que la música como medio para transmitir la vejación nubla exitosamente la percepción de las adolescentes. Otras estudiantes consideran que es un estilo musical que se consiente, pero se dice que solamente para bailar porque “como que tiene como que el *bit* que te hace como bailar” (Isabel, E-M-2S-11FEB2019), y que “en las fiestas hace como que toda la gente esté en un buen *mood*” (Raquel SG2-M-24JUN2019). Sin embargo, al hablar de sus contenidos lo que emerge son descalificaciones radicales que las califican como sexistas, machistas y vulgares: “Como que el pop en español o el reggaetón más que nada es bastante vulgar” (Elena, SG3-M-13MAR2019); “Es que la mayoría que están como las machistas son tipo reggaetón” (Nora, SG2-M-24JUN2019); “Como que no hay tampoco ningún

mensaje, nada como bonito que te aporte la canción” (Martha, SG3-M-13FEB2019). Se hace más evidentemente en los videos: “O sea, si ves algunos videos de reggaetón sólo los videos, o sea, ni siquiera pones la música, o sea, ni siquiera escuchas la canción te pones a ver el video sin sonido y sabes que es machista” (Ana, SG2-M-24JUN2019). Las opiniones de los varones son también descalificadoras: “No me gusta y sobretodo porque, pues igual como en el reggaetón que a mí no me gusta, creo que dicen cosas muy vulgares” (Mateo, SG1-H-13FEB2019); “O sea el Reggaetón, se me hace que hace ver a la mujer como un objeto y a mí mis papás me educaron que eso está mal” (Leo, E-H-2S-11FEB2019). Sin duda, la canción de reggaetón como vehículo de la violencia contra las mujeres, está abriendo un espacio de fuertes tensiones para el que no se encuentran apoyos que permitan la elaboración de más estrategias que pretender que se esquiven al no prestar atención o no ver los videos.

#### ***2.2.4.4 ¿Y el rock?***

La lista de menciones de música rock que abarcan: hard rock, heavy rock, glam rock, alternativo rock, entre otros; está compuesta por bandas de nacionalidades principalmente estadounidense y británica. En todos los casos en las bandas de rock cada miembro cumple una función ejecutando al menos un mismo instrumento musical. Los vocalistas suelen ser también tecladistas o compositores. Esto muestra al varón y lo enaltece por sus cualidades de raciocinio en el dominio sobre el instrumento musical como cualidad inherente a la masculinidad y su hegemonía. El largo del cabello, maquillaje y vestuarios adheridos al cuerpo no son considerados como atributos femeninos sino antes bien como reafirmantes de masculinidad por su carácter autodeterminante y rebelde.

Hay que observar que las bandas de rock, como las mencionadas, pocas veces relatan historias en sus videos. La mayor parte de los casos son grabadas mostrando sus habilidades en la ejecución instrumental y vocal. Esto recae, como se podrá advertir, en sus atributos dados por la inteligencia y dominio sobre medios diseñados por la tecnología como son los instrumentos musicales, lo que significa

que las audiencias rockeras observan como discurso permanente la performatividad de lo masculino en el despliegue de dichos atributos. En sus actuaciones se aprecia igualmente un lenguaje corporal de agresividad y desenfreno o éxtasis lo que ha llevado a la prensa a hablar sobre su modo de vida que se describe entre el consumo de drogas y los lujos mientras que paralelamente se delinea también una cierta masculinidad.

Actualmente en la música llamada música de moda o *mainstream*, no se han identificado nuevas bandas de rock. El rock consumido por los adolescentes en la muestra refiere a bandas clásicas. Ahora, según explica Frith

en la reivindicación del rock en favor de una forma de autonomía estética subyace una combinación de argumentos procedentes tanto de la música culta como de la música folclórica: en su calidad de música folclórica el rock se asume como música que representa a un determinado colectivo, en este caso a los jóvenes; en su calidad de música culta se asume como resultado de una sensibilidad individual y creativa (Frith, 1987, p 3).

Por tanto, lo que parece suceder es que el rock ha sido absorbido por la industria como rock pop en sus variables subsecuentes y “que a diferencia de otros géneros musicales no hay elementos de rebeldía o de oposición al sistema social, sino la reproducción de estructuras sociales” (García 2016, p.144). Si “la estética del rock está enormemente condicionada por su argumentación en torno a la autenticidad, es decir, aquello que garantiza que los intérpretes de rock se resistan o logren subvertir la lógica comercial (...) que se mide por la capacidad con que hace prevalecer su individualidad a través del sistema” (Frith 1987, p. 4), quiere decir que la industria ha avanzado de tal forma que las “auténticas” bandas de rock como grupos de expresión endémica, no tienen ya más posibilidad de posicionarse como ídolos de multitudes y que han sido desplazadas por bandas de rock pop de las que chicas y chicos son seguidores.

En el caso de los varones, el pop más escuchado es el rock pop. Las bandas más destacadas en la muestra son Queen y como banda más reciente de rock pop *Imagine Dragons* escuchada tanto por chicos como por chicas. La canción más escuchada de esta banda es *Believer* (2017). El tema principal de la canción es el dolor (*pain*) por el que ha pasado el narrador en su historia personal con la que se hace una reiteración de atributos masculinos.



Figura 40. Cantantes de rock. Imágenes tomadas de videoclips y sitios oficiales de las bandas mencionadas

Durante la mayor parte del video el cantante se encuentra en medio de una pelea de box contra otro varón de mayor edad para lo que viste guantes de boxeo. La construcción de la virilidad aquí recae sobre un personaje aguerrido que muestra su poder mediante el uso de la fuerza física sobre otro varón al que golpea repetidamente. La composición musical y visual dan énfasis al término *pain* (dolor) como conclusión de cada estrofa y mensaje principal. La violencia física explícita y la agresividad en estos personajes quedan justificadas como una metáfora de los golpes que le dio la vida y de cómo el autor respondió a éstos, igualmente golpeando hasta el fin sin importar si el desenlace no le favorece pues lo importante es llegar luchando. Todo este contenido ayuda a naturalizar tales cualidades como

masculinas: la agresividad, la lucha, el liderazgo, la razón, la autoconfianza, y un cuerpo atlético, pero nunca como objeto de deseo sino como autoafirmación de superioridad y de poder.

El gusto aclamado por el rock pudiera estar diciendo que entre la oferta disponible hay expectativas que quedan encubiertas por la maquinaria industrial para los que buscan algo más interesante que la banalidad del pop. El casi nulo surgimiento de nuevas bandas lleva a los adolescentes a buscar a las antiguas, tal vez en lo que se espera su definitiva extinción:

Leo: –Es bastante triste, pero... Porque es buena música a mí me gusta mucho... Lo malo es que ya no hay tantos grupos y supongo que en unos años ya no va a haber grupos de rock entonces voy a tener que estar repitiendo canciones o buscar, o canciones más... no conocidas pues para que le vaya variando (Leo, E-H-2S-18FEB2019).

Mientras la industria acosa excluyendo de su oferta de consumo alternativas musicales de mayor complejidad, cierta resistencia se distingue en una línea paralela en la que se aprecian cualidades como la longitud de las canciones o elaboraciones musicales en las que los músicos solían exhibirse como instrumentistas virtuosos dado que “en sí tienen muchos solos de guitarra”, entre las características más apreciadas y mientras se intenta escapar de la monotonía del pop:

–cambia mucho... puede estar... como que explota en la canción, está en... un momento es muy tranquilo y llega de repente a cambiar así muy rápido, no sé, se me complica definirlo (Leo, E-H-2S-18FEB2019).

Por otro lado, es imposible no mencionar que el rock también se ha distinguido como un espacio excluyente de las mujeres en el que se reitera la superioridad de lo

masculino sobre lo femenino. Hasta ahora no se conoce el nombre de alguna mujer rockera que haya sobresalido al nivel de las bandas de varones, y entre otros, también se cuentan los desenlaces fatales de sus exponentes resultado de sus estilos de vida:

Leo: –Lamentablemente porque están locos... por las drogas, pero... ahí ellos deciden... Yo que conozca, el más... el rockero, bueno son los cantantes que en sí se mueren. Yo he visto el patrón de que solo los cantantes son los más locos y el que conozco así que es un cantante ya bastante viejo, tuvo 52 años, se murió ya... Él mismo se suicidó, y pues siempre es sobredosis de droga o suicidio (Leo, E-H-2S-18FEB2019).

Parece que esta industria no solamente intenta garantizar la reproducción de un género normativo de relaciones inequitativas entre hombres y mujeres sino también cualquier contenido que represente complejidad y que imponga retos de orden intelectual para su interpretación.

#### **2.2.4.5 ¿Canciones bonitas? No, rap**

El rap es uno de los géneros musicales recurrentes entre los varones. De acuerdo con Fernández (2015) en “el subtexto del rap, a pesar de posicionarse crítica y subversivamente frente a las iniquidades de la cultura hegemónica, es evidente que ha generado, a su vez una fuerte opresión del cuerpo y de la sexualidad femenina” (p. 5). Estos relatos han sufrido transformaciones durante los procesos de mercantilización que se atraviesan al ser absorbidos por la industria de la música. Según explica Fernández:

la dominación sexual, la violenta narrativa y el anhelo por la posesión material (a través de lujos y excesos) dan forma al *status* de la masculinidad negra; [...] generadora de lo que podemos considerar la

trinidad del gangsta rap o del rap más comercial (Fernández 2015. p. 9).

Cantantes raperos como Lil Pump, C-Kan o La Santa Grifa son mencionados por los adolescentes como cantantes en quienes encuentran alternativas para satisfacer sus inquietudes. A preguntas como ¿Por qué te gustan? ¿Qué te gusta de esas canciones?, se obtienen respuestas como: “Que está todo drogado” (Adrián, 1S) (mientras canta arrastrando la voz como simulando estar drogado). También se dice que “es medio grosero” y está “como todo loco”. Otras opiniones también surgen, contrarias a la anterior. Mateo (1S) comenta que no le gusta porque dicen cosas muy vulgares y que

–realmente pone a la mujer en una posición muy vulnerable en el sentido de que pues ahora ya, si tú escuchas esa clase de música y ves que los artistas tratan a mujeres como pues por así decirlo objeto... Como que la sociedad, o sea, puede ser solo música, pero... si te pones a pensar, está fuerte, entonces no me gusta (Mateo, SG1-H-13FEB2019).

Entre estos chicos se observan puntos de vista opuestos con los que se aprecia al rap como una salida para el tiempo de esparcimiento o como algo reprobable. En otra entrevista Sebastián no se atreve a hablar de su gusto por esta música, pero es delatado por sus compañeros: “las canciones de Sebastián normalmente hablan de drogarse”. Finalmente, Sebastián habla de esa música como música de pandilleros que hablan de “cosas malas” como de “navajear a otras personas”, “de fumar” pero en las que también “se queja mucho de lo que está pasando en el mundo... con el gobierno”, y entonces se piensa como algo ineludible tener que explicar todo eso puesto que parece inevitable justificar lo que se oye. En relación con el uso de palabras groseras en las letras Sebastián explicó que en un principio se sentía ante algo que no debía escuchar, pero después dice: “ya me dio igual y ya las escucho”.



Figura 41. Cantantes de rap.

Estos chicos y chicas atraviesan tales conflictos con las canciones casi a solas debido a que posiblemente apenas se pueda hablar de esto en la familia en donde no siempre hay disposición o herramientas conceptuales que contribuyan a construir un razonamiento crítico y promuevan otras lecturas, y con mayor frecuencia se recurre a la censura de algo a lo que los adolescentes no están dispuestos a renunciar. En los grupos de amistades suelen encontrarse opiniones legitimadoras, pero de no encontrar resonancia con los cercanos este consumo regresa a la intimidad para negociarse ahí, con uno/a mismo/a y con los recursos con que se cuenta. Es un hueco que la educación musical requiere recuperar. En el afán romantizado de los fines de la educación musical forjados durante la segunda mitad del siglo XX sus principios fueron resumidos en una sola frase: “hacer que los niños amen la música”. En los contextos escolarizados para el estudio de la música habría que recordar que al hablar de la música paralelamente se habla de ciertos muros que delimitan las formas de expresión legitimadas por estas instituciones y que han dejado fuera a la música para “el gran público”, música que, por cierto, al llegar a las aulas, las niñas, los niños y adolescentes “ya aman”, conocen poco y el impacto que produce en la construcción de su *ser persona* es por demás considerable.

## Conclusiones

Como primer punto, hay que decir que fue necesario adentrarse en la comprensión de la experiencia musical y la manera en que se configura en la cotidianidad, es decir, a partir de las funciones y sentidos que las y los adolescentes dan a la música en su vida diaria en dos planos: en el individual y subjetivo y en el espacio de lo social como experiencia compartida. Este reconocimiento implicó un desplazamiento de la noción de *práctica de consumo* hacia la noción de *experiencia musical*, dado que en tanto *experiencia* permite profundizar en su comprensión y la manera en que se implica la acción del sujeto como sujeto-espectador-consumidor y no solamente consumidor.

De este modo el análisis llevó a enfocar a la canción como producto comercial y comercializado en el contexto del mercado y por tanto como producto resultante de un conjunto de predeterminaciones políticas y económicas concebidas en el seno del poder del capital y a la vez como objeto cultural y simbólico en el contexto de lo social. Como objeto cultural, ya sea en el ámbito de lo individual y subjetivo o en el ámbito de lo social y compartido, se ponen en funcionamiento valoraciones definidas subjetiva e intersubjetivamente que pueden ser estéticas, en tanto conjunto de elementos estilísticos y temáticos, y también afectivas y socializantes.

En las siguientes líneas se exponen las conclusiones derivadas del estudio:

- El principio etnográfico de dejarse sorprender por el campo y la actitud atenta en un estado de escucha de tipo flotante fueron condiciones que favorecieron la identificación de la experiencia musical como el espacio por antonomasia de la investigación y en este espacio la canción como su eje articulador tanto en su dimensión personal como escolar.

Con el propósito de comprender y analizar esta experiencia y en ella a la canción como sistema de símbolos de carácter estético, adoptar un procedimiento metodológico que fuera flexible me llevó ver en el enfoque etnográfico la posibilidad de “documentar lo no documentado” (Rockwell

2009, p. 20) es decir, poner atención a las interpretaciones analíticas que una audiencia adolescente puede proponer acerca de la música que le gusta, y comprenderla desde ahí, en el entendido de que para la investigación se trataba de un objeto cultural que toma lugar central en un proceso formativo.

En un momento anterior al de las entrevistas me concentré en analizar, organizar, comparar y categorizar las canciones como valioso acopio de información con el que, al utilizarlo como un periscopio pude tener acceso a un acercamiento comprensivo de y desde la perspectiva adolescente sobre su experiencia musical. La condición reflexiva del proceso etnográfico no hubiera podido ser tan provechosa de no contar con el conocimiento del paisaje musical que se estuvo estudiando y que condujo mis largos momentos de observación participante en una combinatoria que enlazó sus canciones con las equivalentes en mis propias experiencias años atrás y las nuevas canciones de gusto personal y otras más añadidas también por las tiendas de música actuales, y a partir de esas, mis experiencias, intentar comprender y experimentar de primera mano cómo actúan y afectan o proponen atmósferas que funcionan como moduladores en el plano sensorial de la vida afectiva. De este modo, como lo “advierde Peirano cuando señala que el conocimiento se revela no ‘al’ investigador sino ‘en’ el investigador, quien debe comparecer en el campo, reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva” (Guber 2011, p. 50), he sido consiente de la subjetividad inscrita en estas experiencias que no podrían ser entendidas sin una permanente, intensa y profunda atención reflexiva.

Es necesario aún más para dar cuenta de la trascendencia de los efectos ideológicos provocados por la canción si *cada cabeza es un mundo*, sin embargo, queda patente que la canción no es intrascendente en la vida adolescente, que cada canción deja una huella de suma complejidad que une potentes sensaciones placenteras a mensajes de alta densidad ideológica, con las que se está aprendiendo a ser joven.

Uno de los grandes retos que se enfrentaron durante el proceso de la investigación se derivó de la significativa variabilidad de canciones que son escuchadas por las y los adolescentes y que fueron apareciendo en el transcurso de las entrevistas y sumándose a las listas de canciones obtenidas a través del cuestionario de usos y gustos musicales, lo que implicó un esfuerzo para entender la manera en que están articuladas en la experiencia musical individual y, lo que por otro lado, ayudó a comprender la complejidad de esta experiencia que es sobre todo subjetiva. En este sentido y con el propósito de adentrarse en la comprensión de estas experiencias se considera pertinente la realización de otros estudios más bien inspirados en los relatos biográficos con los que sea posible tener una comprensión más precisa acerca del cruce de mediaciones que abren la posibilidad de encontrarse con alternativas musicales más críticas que contribuyan a promover reflexiones que superen los restringidos marcos de la hegemonía o así mismo estudios de mayor duración que permitan comparar la evolución de primer a tercer grado, por ejemplo, o incluso más tarde, con el propósito de observar la manera en que la canción continua como acompañante de la vida de los sujetos.

En otro sentido, y como se deprendió de la consulta del estado del universo de conocimiento, los estudios de género en el campo de la educación musical, y más precisamente en educación básica, son aún recientes en el contexto mexicano. Esto llevó a identificar, que son otros los campos los que han estado contribuyendo y ocupándose de comprender a la canción de consumo desde esta perspectiva. La posición de este estudio se puede definir por su contribución en el desciframiento de la complejidad de la educación musical, como práctica formativa de frente a los desafíos que la interrogan y le demandan no gastar sus esfuerzos alejada de las necesidades sociales de su tiempo. Este, como otros estudios semejantes, demuestran la importancia que implica reconocer a la canción de consumo por el fuerte impacto social que produce y lo nocivo que puede resultar despreciarla desde la perspectiva del objeto estético, como ha sucedido, lo que ha nublado su

visibilidad impidiendo se le note por sus cualidades simbólicas y se le problematice en las aulas.

Falta, por último, asumir, que como resultado de todo trabajo interpretativo se redacta una versión, sabiendo que es una entre otras versiones posibles de lo que se observó y escuchó en el campo.

- Con el propósito de conocer y comprender cómo y a partir de qué componentes se configura el imaginario musical de las y los estudiantes fue productivo identificar las valoraciones elaboradas por ellas/os que funcionan como factores de selectividad sobre la canción pues dan cuenta del significado profundamente afectivo que adquiere este vínculo. Para estas y estos estudiantes el ritmo se considera primordial por sus efectos en la vida fisiológica, como lo hace ver Willems (1989), que producen estados de bienestar y que a la vez les seducen con lo que se completa el acuerdo comercial de compraventa. Con el ritmo de por medio se asegura la recepción de los textos revestidos por melodías agradables con las que se facilita decir cualquier cosa sin importar si se trata de significados disruptivos, contestatarios, contrarios a cualquier dignidad o normativos de la ideología dominante. En este momento de la historia, de manera inédita, cotidianamente el habla del poder a través de estos textos cantables, expresa diferentes formas de violencia como mandatos con los que se cosifica y reafirma la cosificación de cuerpos serviles vaciados de contenidos con los que se pueda construir lazos para la vida vincular; en cambio, se puede verificar la intención de desplazar tales afectos con repertorios cargados de gestos que alimentan una vida alejada de lo relacional que, como apunta Segato, se dirigen más hacia el *camino de las cosas* que al *camino de los afectos* alejándonos de la felicidad comunal mediante la que “pueda contraponerse a la poderosa retórica del proyecto de las cosas, meritocrático, productivista, desarrollista y concentrador” (Segato, 2016, p. 102).

Cuando las adolescentes se refieren a las canciones calificándolas como bonitas, lo que hacen es apropiarse amorosamente de la canción y lo que simbólicamente implica, sin notar cómo se afianzan concepciones que sostienen expectativas para una vida en pareja con posiciones jerárquicas en la que se espera se subordinen, mientras que los varones prefieren las expresiones con las que se alimenta la virilidad. Una virilidad indecente que no teme a ser reproductora de lo injusto, la violencia de género, la inequidad o la ilegalidad. Estas apreciaciones influyen en la manera en que se escucha la música pues para el espacio personal, íntimo, se reserva la música que se consiente sin o casi sin controversias con la que se pueden realizar ciertas reflexiones, pero se deja para el espacio compartido aquella que se considera aceptada por el gusto colectivo con el propósito de facilitar la sociabilidad y la diversión. Y, en cualquier caso, la palabra está dicha, puesta y movilizada por la capacidad de influencia de los estribillos, es decir, no hace falta saberse la canción completa que, sin un mínimo de atención, la idea principal en el estribillo será detectada y repetida en la memoria.

Por otro lado, se analizó y se pudo constatar la manera en que el pensamiento de mercado como estructura de la industria ejerce su poder por medio de un complejo entramado en el que se recrean y formulan rutas para afianzar su dominio. En este caso se pudo ver cómo el avance tecnológico e informático se alía con las redes de comunicación y sus leyes reguladoras que amalgaman bien con la actual fase del capital, bajo la lente de Segato, como *señorío* en la que los dueños de la riqueza, y/o quienes se sienten dueños, son también los “dueños de la vida y de la muerte en el planeta” (Segato, 2016, p. 98). Así también se manifiestan estos efectos en la industria de la música que ha quedado en las manos monopolizadoras de unos cuantos *dueños*. Para esta autora el significado real del *señorío* en nuestro siglo es que “los dueños de la riqueza, por su poder de compra y la

libertad de circulación *offshore*<sup>50</sup> de sus ganancias, son inmunes a cualquier tentativa de control institucional de sus maniobras corporativas, que se revelan hoy desreguladas por completo” (Segato2016, p. 98) con lo que ha obtenido un “poder de magnitud nunca antes conocida”.

Volviendo la mirada a la industria musical puede, por ejemplo, revisarse el caso del K-Pop conocido como la *ola coreana* en la que sobresale el nombre del músico y productor musical surcoreano Lee Soo-man fundador de SM Entertainment, compañía dedicada a producir estrellas de K-pop de altas ganancias mediante largos y duros entrenamientos según su “manual de tecnología cultural” con el propósito de hacer de Corea el primer país libre del pago de impuestos (Seabrook, 2012, y Soon-man en Standford Graduate School of bussines, 2011). Este ejemplo permite entender cómo es que el control empresarial se impone y consigue sus objetivos a cambio de ofrecer millones de dólares a sus artistas-cantantes como instrumento productor de ganancias.

La influencia del avance tecnológico en la conjunción música-audiencia ha implicado cambios profundos en los efectos que se producen en la experiencia musical en tanto que hace posible, más fuertemente que en cualquier otro tiempo, la conquista empresarial y por tanto las formas que toma el poder para “deslizarse”, como ha dicho Foucault (2007), e invadir hasta los más íntimos espacios de la vida cotidiana. Ya no se trata solamente de exponerse a melodías, ritmos, armonías, textos e imágenes ocasionales como sucedió con la televisión, sino que hoy se trata de tener el mensaje en la palma de la mano de forma inmediata y potenciado por la multimodalidad discursiva conseguida mediante el lenguaje artístico audiovisual.

---

<sup>50</sup> (Negocio) (de dinero, empresas, etc.) mantenido o ubicado en un país extranjero que tiene leyes fiscales más generosas que el país de origen traducido de la definición original del Diccionario Oxford: (business) (of money, companies, etc.) kept or located in a foreign country that has more generous tax laws than the home country

También se concluye que la canción en la adolescencia es innegablemente trascendente y un soporte imaginario de alta capacidad para construir formas de relación interpersonal en la vida práctica, condición que, por cierto, la industria conoce desde hace tiempo y utiliza de forma magistral. Es necesario señalar que las listas proporcionadas por las y los adolescentes, al haber sido propuestas en un momento particular poseen un alto grado de subjetividad y, que seguramente, de hacerse la enumeración de las canciones en otro momento, los títulos podrán ser otros, pero lo que se quiere subrayar aquí es precisamente, y como se decidió aquí, que en lo que hay que poner atención es en los estilos musicales y su proporción porcentual en las preferencias. Pues es ahí en donde se localiza y se entiende la manera en que se reproduce el privilegio de la enunciación para ciertos personajes, mayormente masculinos, y el reciclaje de sus narrativas como parte del proceso de socialización del género y “por el cual las mujeres [y los hombres] internalizan (hacen suya)<sup>51</sup> la imagen masculina de su sexualidad como identidad suya en cuanto mujeres [u hombres]. Y no es simplemente una ilusión” (MacKinnon pp. 530-31, en De Lauretis 1996, p. 264).

- Ahora bien, con el propósito de conocer y comprender las concepciones que se elaboran acerca del género fue necesario aproximarse a través de dos vías. Una, desde la perspectiva de la canción y la otra desde las voces adolescentes. De este modo se concluye que el análisis de canciones hizo aportaciones importantes que me hizo distinguir que los estilos o géneros musicales llevan consignas para cumplirse cada una en ámbitos socioculturales propios. Así comprendí, y siguiendo el pensamiento de Segato, que, al menos el pop, el rap, el trap y el reggaetón modelan para sus audiencias mandatos de comportamiento específicos con sesgos raciales y geopolíticos.

---

<sup>51</sup> El paréntesis es del original.

La autora explica cómo en la definición de los espacios políticos y sociales entre hombres y mujeres, la *minorización* sistemática de la “representación y la posición de las mujeres en el pensamiento social; implica tratar a la mujer como menor y arrinconar sus temas al ámbito de lo íntimo, de lo privado y, en especial, de lo particular, como «tema de minorías»” (Segato, 2016, p. 91) y como una consecuencia de la delimitación del espacio doméstico despolitizado como espacio de las mujeres. Bajo esta lente se puede entender que la definición de contenidos que son los propios del pop, y en particular el pop cantado por varones, tienden, al menos en la muestra de esta investigación, a afirmar y a veces hasta enaltecer este espacio —el doméstico— como espacio de desenvolvimiento femenino en el que ella es deseable y en el que puede sublimarse como un ser angelical como proveedora de cuidados por los que a cambio será amada por siempre. No se habla de reciprocidad, pero sí, acaso, de reconocerle y agradecerle su desempeño en tanto que sea una *buena mujer*, que cuando no, se desprestigia bajo la figura de la mujer posesiva, histérica o traicionera con que se delinea el comportamiento de la *mala mujer*. Argumentos que adoctrinan a las generaciones jóvenes para que reconozcan su lugar en el espacio social mediante “la despolitización del espacio doméstico [que] lo vuelve entonces vulnerable y frágil”, y con lo que también “se desmorona entonces la autoridad, el valor y el prestigio de las mujeres y de su esfera de acción” (Segato, 2016, p. 122).

En el pop cantado por mujeres se distingue una bifurcación temática materializada de forma ambigua pues, muchas veces, una misma cantante puede cantar temas relacionados con la afirmación de la domesticidad para las mujeres al tiempo que canta otros temas más bien cercanos a la emancipación de la mujer respecto del varón; y en este último caso esta emancipación se plantea en términos tanto amorosos como económicos. Cuando la mujer no experimenta la ruptura amorosa como una mujer rota, lo hace para sobreponerse del rompimiento y reiterarse como autosuficiente,

capaz y determinada a establecer relaciones efímeras con otros hombres. Cuando sale del cobijo económico del varón lo hace enfrentándose a él como buscando desplazarlo, al menos como proveedor económico, en una relación no amorosa, no vincular, sino jerárquica en una lucha de poderes y sin dejar simultáneamente de confirmarse como mujer trabajadora, bella y dominante sobre otras mujeres.

El reggaetón, así como el rap, cuentan historias sumamente distintas impregnadas de sesgos raciales —apúntese que el reggaetón deriva del reggae jamaicano y el rap del hip-hop entre las comunidades negras estadounidenses, ambos comercializados bajo la visión de mercado de este país—. En estas canciones la *minorización* de la mujer y todo lo concerniente a su feminidad será sin duda la base, pero aquí el punto central es el sometimiento por medio de la violencia sexual de manera que se garantice que para las generaciones siguientes quede firme que “es en los «géneros» que se traviste una estructura subliminal, en sombras, de relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder” (Segato, 2016, p. 92). Así también, en estas canciones se constata que “el correlato de la financiarización del capital es la más contundente de todas las formas de propiedad” (Segato, 2016, p. 98). El acopio, la concentración de la tierra en pocas manos y otras formas de apoderamiento delinear lo que para Segato es un escenario ante el que “ya no podemos hablar de mera desigualdad, como hacíamos en los años setenta, sino que el tema hoy es la *dueñidad o señorío—lordship*” (Segato, 2016, p. 98). Esta autora, desde una mirada de inflexión decolonial explica que:

la dueñidad en Latinoamérica se manifiesta bajo la forma de una administración mafializada y gansteril de los negocios, la política y la justicia, pero esto de ninguna forma debe considerarse desvinculado de un orden global y geopolítico sobrepuesto a nuestros asuntos internos. El crimen y la acumulación de capital por medios ilegales dejó

de ser excepcional para transformarse en estructural y estructurante de la política y de la economía (Segato, 20216, p. 99).

Mientras, reiteradamente los estribillos racializados del rap y reggaetón promueven una construcción geopolitizada de masculinidades gansteriles (es decir, hombres del antes llamado Tercer Mundo), *dueños* de las mujeres y de otros hombres.

Escuchar, observar y analizar *lo dicho en el hablar* de las y los estudiantes acerca de sus experiencias musicales y sus prácticas en lo cotidiano me ha hecho ver que, a diferencia de los chicos, con más frecuencia las estudiantes mujeres pueden ser más críticas y encontrarse menos conformes que los varones con lo que se encuentra a primera mano, con lo que se ve que hacen una selección un poco más filtrada particularmente con las canciones de reggaetón y pop latino puesto que los encuentran *vulgares*. Otro dato importante es que esta actitud selectiva se va presentando a mayor edad de las estudiantes. Las chicas de primer grado hablan de escuchar reggaetón en mayor proporción de lo que lo hacen las chicas de tercero que, de acuerdo con las listas de canciones, reportaron escuchar mayor cantidad de canciones de pop en inglés. Los chicos en cambio se plantean menos cuestionamientos. Para ellos parece que los efectos que les hace sentir el ritmo en las canciones es condición suficiente para contarlas entre sus favoritas y en algunos casos dicen ser más observadores de características como el virtuosismo instrumental, la edición del videoclip o las demostraciones de dominio por ellos interpretadas como de liderazgo o autoconfianza, con lo que parecen llenar sus expectativas. Esta actitud parece repercutir también en que los varones puedan acceder con mayor facilidad a textos antisitémicos, sin embargo, hay que aclarar que no son tampoco promotores de la equidad entre los géneros. En ambos casos se ve una tendencia en señalar al reggaetón y pop latino como música solamente

para bailar debido a su ritmo, pero, que se intenta evitar por la vulgaridad de sus letras.

También es preciso señalar que a pesar de los esfuerzos que las chicas hacen por experimentar con estilos musicales alternos al pop, como podría ser la cumbia o la salsa, habitualmente reservadas para las fiestas familiares, las alternativas con las que se sienten identificadas tienden a limitarse al pop y reggaetón, al menos en este estudio, lo que significa que otros estilos musicales como los procurados por los chicos, no los identifican como disponibles para ellas.

Aún cuando canciones como *Perfect*, cantada por Ed Sheeran, que hablan de un amor romántico con el que se idealiza la unión de la pareja con fines matrimoniales y la formación de un núcleo familiar, son canciones queridas por las adolescentes en los tres grados, también se observó en algunos casos una apropiación de la propuesta de la feminidad que no se rompe por la falta de un varón, que, sin embargo, carece de marcos con lo que se dé lugar a la localización de apoyos para la construcción de formas de vida basadas en lo relacional, mientras que la superación de relaciones entre disímiles jerárquicos no parece encontrar soportes sino para competir por ganar el dominio y luchar por someterse mutuamente.

Algunas de estas jóvenes mujeres entrevistadas hablan de feminismo y empoderamiento de las mujeres a partir de ciertas referencias que encuentran en su cotidianidad en algunos casos, según dicen, a través de las redes sociales. En este campo ellas están dando un paso adelante de los directivos de este colegio que, de acuerdo con las entrevistas, difícilmente alcanzan a distinguir, a estas alturas, la relevancia de llevar estos planteamientos a las aulas. Lo mismo en relación con sus pares varones quienes en definitiva negaron haber oído escuchar al menos las canciones señaladas como feministas por sus compañeras, como el caso de las canciones de Hailee Steinfeld, y que por otro lado claramente a través de sus

listas de favoritos, dejaron *dicho* que no está entre sus intereses escuchar el habla de las mujeres que cantan, sin importar el estilo musical.

En este sentido fue sorprendente escuchar al alumno Paco de primero de secundaria decir abiertamente y mostrando completa seguridad en lo que decía cuando declaró en entrevista grupal: “A mí no me gusta la voz de la mujer” (SG1-H-13FEB2019) cuando puntualmente dio referencias sobre su gusto musical. Una afirmación tan rígida como ésta llama la atención para reflexionar y cuestionarse si es que acaso el contexto en el que estos adolescentes están creciendo y configurando su cosmovisión del mundo es tal que los márgenes son tan cerrados hoy y acaso más de lo que fueron para otras generaciones. Pero otros estudios serán necesarios para distinguir el alcance que de esto se esté experimentando o si es que se trata de un efecto dentro de la sociedad queretana que es reconocida histórica y culturalmente como una sociedad conservadora. Las voces de las alumnas Ana y Raquel de segundo grado (SG2-M-24JUN2019) que se hacen oír para afirmar que al reggaetón le dan un sí porque: “en las fiestas hace como que toda la gente está en un buen *mood*,” y que canciones como *Rebota* con un estribillo que ritma: *Cómo lo mueve esa muchachita (Ay qué bonita) Le mete al dembow y no se quita (La muchachita), Yo tengo el ritmo que la debilita, Ella tiene nalga y tetita, nalga y tetita (Ella tiene, ella tiene chichi)*<sup>52</sup>, defienden: —Puedes bailar, te ponen a esta [canción y] obviamente dices ¡Wow amigo! ¿Puedes respetar nuestros derechos?, Pero, o sea, en el momento es: “como lo mueve esa muchachota” (cantando) y ya...” (Raquel 2S) —O sea, el ritmo hace que se mueva (Ana 2S); nos dicen que en tanto se persigue el imperativo de diversión y alegría permanentes, el poder se filtra y lo hace doblemente, mientras que lo que hace falta en estas listas son lentes de género y alternativas. Como una modesta contribución se ofrece este esquema en la Figura 42 en el que se sintetiza lo explicado.

---

<sup>52</sup> Canción cantada por Guaynaa, y también en versión ft con Nicky Jam, Farruko, Becky G y Sech.

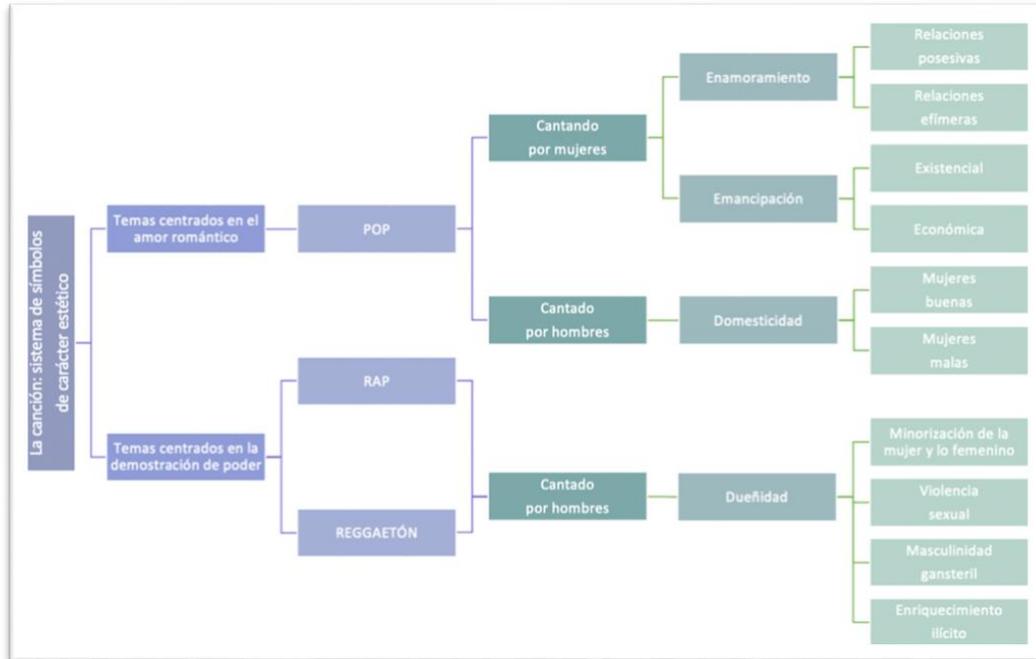


Figura 42. Esquema de clasificación de la canción como sistema de símbolos de carácter estético. Fuente: elaboración propia.

- Como se vio, la canción cumple también con un papel fundamental en la educación musical, y aún fuera de los límites de ésta, en las actividades escolares la canción llega a ocupar un lugar trascendente en la movilización de diferentes actividades con objetivos diversos como la evocación de atmósferas, facilitar la concentración o la sociabilidad. Dados los resultados de este análisis se concluye imprescindible poner bajo la lupa el contenido simbólico implicado en las canciones antes de legitimarlas en la vida diaria y particularmente en prácticas escolares de educación musical, en que los principios pedagógicos que demandan vincular los saberes escolares con los saberes cotidianos han ampliado los márgenes que alientan a llevar la música del gusto del alumnado al aula.

Según nos dejan ver las experiencias docentes narradas en esta investigación, es necesario considerar como parte fundamental de la tarea educativa que todo/a formador/a sea capaz de reconocer los efectos en las

relaciones interpersonales de los modelos de masculinidad y feminidad imbuidos en las canciones y pueda responder al imperativo de actuar “en su papel de intelectual profesional al que le corresponde elegir y graduar los contenidos de enseñanza” (Díaz Barriga, 2007 p. 39). Es a la escuela a quien le toca orientar a sus educandos, y específicamente al educador musical, a quien le corresponde comprender a la canción como objeto simbólico y cultural y tomar la responsabilidad de decidir y orientar a otros docentes, sobre la manera y los propósitos con los que ha de utilizarse en las aulas.

Finalmente, se concluye que la riqueza de opiniones entre las y los entrevistadas/os corresponde con la diversidad que se puede encontrar en un salón de clase. Además, cabe recordar, como se ha visto, que los grupos de pares son un factor de gran importancia en la vida adolescente debido a la particular naturaleza de los vínculos que se establecen y el impacto que producen en el comportamiento como la adaptabilidad a las normas de los grupos de pertenencia y su influencia en la definición de la personalidad. Sin duda una valiosa oportunidad de socialización que se nos está yendo de las manos de seguir ausentes para intervenir en estos procesos y actuar para revertir las formas en que cotidianamente se trabaja en “la construcción del silencio de las mujeres” y la inequidad vehiculada por discursos de violencia en la canción, de ahí “la importancia vital para las mujeres de que existan grupos de concienciación” (Spender en De Lauretis p. 255) y de que junto a estos grupos participe la escuela. Y a través de estos grupos, como señala Foucault (2007), conformar “focos locales” de “poder-saber” que funcionen como “soportes” para una “estrategia de conjunto” que nos ayuden a “rehacer las formas de vivir, reconstruir comunidad y vínculos fuertes próximos” hacia el camino de lo relacional y la reciprocidad (Segato, 2016, p. 106).

## Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2005) Propaganda. En *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* (pp. 300-302). Trad. Juan José Sánchez. Madrid, España: Editorial Trotta, 7.ª ed.
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coords.) Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, pp. 45-57.
- Aliano, N., y Moguillansky, M. (2017). De los consumos a las prácticas culturales. Una mirada desde las articulaciones biográficas. *Astrolabio*, (19), pp. 96-117. Córdoba, Argentina.
- Almanzar, B., Martínez, B. A., Kallman C. R., Machuca, E., Wilmer E., et al (2018) I like it. [Grabada por Cardi B. ft. Bad Bunny, J., Balvin]. En *Invasion of privacy* [Descarga digital]. Estados Unidos: Atlantic Records Group
- Annuel, Aa (1 de noviembre de 2018). Ella quiere beber. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/0w3XwPVxcsw>
- Beristáin, H. (2001). *Diccionario de retórica y poética*, México D.F., México: Porrúa.
- Berrocal, E. y Gutiérrez, J. (2002). Música y género: Análisis de una muestra de canciones populares. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (18), pp. 187-190.
- Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D.F., México: Editorial Paidós.
- Blacking, J. (otoño, 2003), ¿Qué tan musical es el hombre?. *Desacatos*, (12), pp. 149-162.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bull, M. (2005). No Dead Air! The iPod and the Culture of Mobile Listening, *Leisure Studies*, 24(4), pp. 343-355. doi: 10.1080/0261436052000330447
- Burgos, C. (2012). Mediación musical: Aproximación etnográfica al narcocorrido. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona

- Butler, J. (1997). Sujetos de sexo / género / deseo. *Revista Feminaria*. 10(19), pp. 1-20.
- Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. y Lourties, M. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. pp. 270-282.
- Calderón, J. (2018). Cartel de Santa estrena el video su sencillo "Pollo y conjeo". *Conciertos México*. <https://gigsmx.com/cartel-de-santa-estrena-el-video-su-sencillo-pollo-y-conejo/>
- Canal Encuentro. (7 de marzo de 2018). Día internacional de las mujeres: la era de la dueñidad (Rita Segato). [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/gT\\_Hc51vjb0](https://youtu.be/gT_Hc51vjb0)
- Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M., y Yoerge, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61-73.
- Cardi B. (29 de mayo 2018). I like it. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/xTINMmZKwpA>
- Casamiglia, Helena y Tusón A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. España: Editorial Ariel.
- Chauchard, P. (1965). *Les Messages de nous sens*. Colección Que sais-je? París, Francia: Presses Universitaires de France, Paris
- Ckan98 (15 de septiembre de 2014). La calle sabe de mi nombre. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/Jm\\_ZdGh55n4](https://youtu.be/Jm_ZdGh55n4)
- Clapton, E. (s.f). Fotos. Descargado de: <https://www.ericclapton.com/photo>
- Coleman, J.C., y Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence*. London: Rothledge.
- Constin, J. (2014). Inside Inside The Spotify. k. Tech Crunch <https://techcrunch.com/2014/10/19/the-sonic-mad-scientists/?guccounter=1z>
- Cragolini, A. (agosto de 2003). 'La escucha' en la entrevista. Su incidencia en los estudios sobre las representaciones y los usos de la música popular. En Panel

- de la Asociación Argentina de Musicología (AAM): La entrevista en la investigación musicológica. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Cunningham A., A. Preston, B. Spears, O. Jettman, S. Ingrosso, W. Adams (2013) Work Bitch. [Grabada por Britney Spears]. En *Britney Jean* [Descarga digital] Estados Unidos: RCA
- Da Silva. M. E. (2015). Música popular brasileña: Jóvenes y desigualdades de género. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco: España.
- De Certeau, Michel (1996) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer. UIA-ITESO-CFEMC. México. Pp. 35/70.
- De la Peza, M. del C. (1996). De la canción de amor a la retórica de lo amoroso. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II, Vol. II. Núm. 3, pp. 65-85 Colima, México
- De la Peza, Ma. del C. (2001). El bolero y la educación sentimental en México México: UAM/Miguel Ángel Porrúa.
- De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. feminismo, semiótica y cine. Cátedra. Madrid
- Del Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. Punto Género 1, 81 – 102.
- Denmark, F., Rabinovitz, V., y Sechzer, J. (2000) *Engendering Psychology*. USA: Allyn and Bacon.
- Díaz Barriga, A. (20007). *Didáctica y currículum*. México. Paidós Educador
- Díaz Mohedo, Ma. T. (2005) La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea. REIFOP, 8 (6).
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, Losada.
- Dultzn, Susana (1981). Historia social de la educación art. en México: notas y documentos, 2. La educación musical en México, antecedentes: 1920:1940. México: SEP-INBA.
- Eilish, B. (29 de abril de 2018). Lovely. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/V1PI8CzNzCw>

- Elcarteldesantatv (13 de julio de 2018). *Pollo y conejo*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/64t3a2qV\\_rg](https://youtu.be/64t3a2qV_rg)
- Fancountent (28 de agosto de 2011). Enchanted. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/vYxwfQI5hqw>
- Fernández P., A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y cultura*, (26), 35-68. México: UAM
- Fernández, A. (2015). *Bitches & Sisters: Los estereotipos de género en la música rap*. Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo
- Fernández, J. D. (2005). Aproximación tipológica a la música en publicidad. De la identidad sonora corporativa a la comercialización de la canción publicitaria. *Questiones publicitarias*, vol. 1 n. 10
- Figueras, J. (2015). La música rock y los tres pilares del sexismo. *Pikara online magazine*
- Flores R., S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis doctoral publicada). Premio INJUVE para tesis doctorales 2008. España.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad Vol. 1: La voluntad de saber*. México, D. F. Siglo XXI Editores S. A. de C. V.
- Foucault, M. (2017). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall, y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu
- Frith, S. (1987). Reproducción parcial del artículo tomado de Simon Frith (1987) "Towards an aesthetic of popular music" (en Richard Leepert y Susan McClary (eds.) *The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-172), traducido por Silvia Martínez. Publicado en Francisco Cruces y otros (eds), *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*. Madrid: Trotta, 2001, pp. 413-435.
- Gabelas, J.A., Lazo, C. M. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC. *Revista de estudios de ciencias de la información y de la comunicación*. No. 9.

- García Canclini, N. (1995 a). *Consumidores y Ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F.: Grijalbo
- García Canclini, N. (1995 b). *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- García Canclini, N. (2012). *Jóvenes culturas urbanas y redes digitales*. Coords. García Canclini, F. Cruces, M. Urteaga. España: Ariel.
- García Canclini, N., Piedras, E. (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo de México*. México, D.F.: Siglo XXI
- García Marín, J. (2016). La reproducción de microculturas patriarcales y masculinidades hegemónicas a través del teen pop. *Innovación educativa*. N° 26. Pp.143-153
- García, G. (2019) Kaktov: La misma gente del trap, arruinó el trap. Entrevista. *Loqueva*. Recuperado de: <https://loqueva.com/kaktov-la-misma-gente-del-trap-arruino-el-trap/>
- García, R. (2012). *La lírica tradicional infantil de México: letra y música*. Tesis de maestría inédita. Colegio de San Luis. San Luis Potosí, México.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona España. Gedisa
- Green, L. (2001). (Comp.). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Gribenski (1969) *L'Audition*, Collection Que sais-je? N° 484. París: Presses Universitaires de France
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, E. (2013). Los secretos que guardan los baños de las escuelas secundarias, en Inés Lozano A. (coord.) *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de la reforma*. Ed. Días de Santos, México: D.F.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Paidós: Barcelona. España
- Hirsch, L. (2012). *Music in American Crime Prevention and Punishment*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.4365408>

- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, XVII (34), 91-98.
- Illescas, J. (s.f.). Industrias culturales y juventud en el sistema mundo. El videoclip mainstream como mercancía y reproductor de ideología. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- ImagineDragons (7 de marzo de 2017). Believer. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/7wtfhZwyrcc>
- Jiménez, L. (2014). Educación artística, cultura y ciudadanía: El marco de la reflexión internacional. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13410>
- Jiménez, L., Aguirre I. y L. G. Pimentel (s. f.). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. España, Madrid: OEI/Fundación Santillana
- La Santa Grifa (4 de septiembre de 2016). Hasta donde se pueda. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/NXo3VCo0p1Q>
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM. México D.F.
- Lamb, Roberta; Dolloff, Lori-Anne and Howe, Sondra Wieland. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. A Selective Review. En Colwell, Richard y Richardson, Carol (Eds.), *The New Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*, New York, Oxford University Press.
- Lechuga, A. (2016). La práctica docente en educación musical. Una aproximación etnográfica. Tesis de maestría. UNAM, México, Cd. de México
- Levinson, B. (1999). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXIX (2), 9-36.
- Levinson, B. (2002). Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana. México, Aula XXI, Santillana.
- Lil Pump (12 de abril de 2018). ESSKEETIT. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/DPxL7dO5XPc>

- Lily H. (s.f.). *American Crime Prevention and Punishment*. University of Michigan Press
- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *EURE*, XXXIII (99), 89-99.
- Lipovetsky, G. y Serroy J. (2009). *La pantalla. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama
- Lizette A. (2015). *Etnomusicología y decolonialidad. Saber hablar: el caso de las inditas de la huasteca*. Tesis doctoral. UNAM México, Cd. de México
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. *Revisión Crítica*. *Musiker*, 14, 159-172.
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI.
- Marcellán, I. Aguirre, I. (2005). Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética. *Revista de Psicodidáctica* 10 (1)
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica, Revista de cultura*. OEI
- Martínez, D. (2013) *Música y representaciones sociales de la sexualidad: un estudio de caso sobre los jóvenes reggaetoneros en el Distrito Federal*. Tesis doctoral inédita. UAM
- Mateos C., Pita, M., Vélez, M., Sedeño R., Ruíz J. (2015). Un análisis de la violencia y el sexismo desde el imaginario musical ecuatoriano. *Revista de Comunicación de la SEECI*. 38(XIX), 114-132.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Mejía, J. (2013). 17 años. [Grabada por Los Ángeles Azules y Jay de la Cueva]. En *Cómo te voy a olvidar ¡Promoción de super lujo!* [Descarga digital]. México: Promotodo México S. A. de C. V.

- Mendes, S. (28 de abril de 2018). In my blood. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/36tggrpRoTI>
- Metallica (s.f).Fotos. descargado de: <https://www.metallica.com/photos/>
- Monsiváis, C. (1978). Notas sobre cultura popular en México. *Latin American Perspectives* 5 (1), 98-118.
- Morin, E. (1962). L'Esprit du temps. Essai sur la culture de masse. Paris: Bernard Grasset. París, Francia: Presses Universitaires de France, Paris
- Niño, V. (2002). Semiótica y lingüística aplicadas al español. Bogotá: Ediciones ECOE. (2003). Competencias en la comunicación. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Organización del Bachillerato Internacional sitio oficial en línea: <https://www.ibo.org/es/about-the-ib/>
- Palacios M. de L. (2018). Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. Tesis doctoral. México, Cd. de México
- Parker, P., Teddy Geiger, D. Kyriakides (2015) Stitches [Grabada por Shawn Mendes]. En Handwritten (Revisited) [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: Island Records
- Proyecto Grado Cero AEJ. (16 de diciembre de 2014) Los cautiverios de las mujeres Entrevista a Marcela Lagarde [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/n5GWayZ6zTU>
- Queen official site (s.f.). Galería. Descargado de: <http://www.queenonline.com/galeria>
- Ramírez, V. (2012). *El concepto de mujer en el reggaetón. Análisis lingüístico.* Lingüística y literatura. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Ramos, P. (2003). Feminismo y música. Introducción crítica. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones
- Reguillo, R. (2007). Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Reyes, A. (2011). Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles. México, COMIE.

- Rivera, Z. (201). El consumo cultural de música gruperera: Un espacio donde se configura diferencia social y distinción simbólica entre individuos del municipio de Zapopan, Jalisco (2014-2015). Tesis de maestría inédita. ITESO, México.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez, C, Pineiro, E. Rivera J. Santiago J. (2019) Rebotá. [Grabada por Guaynaa, ft Nicky Jam, Farruko, Becky G y Sech] En *Rebotá – Single* [Descarga digital] Estados Unidos: JAK Entertainment LLC
- Rodríguez, F. (2018). Pollo y conejo, [Grabada por El cartel de Santa]. En *Pollo y Conejo – Single* [Descarga digital]. México: Babilonia Music S. A. de C. V.
- Ross, A. (2016). Cuando la música es violencia. *Nexos*. (Octubre). Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=29704>
- Santiago E., Ortiz C., J. González, J. Rivera, L. Ortiz (2018). Ella quiere beber. [Grabada por Anuel AA y Romeo Santos]. En *Ella Quiere Beber (Remix) – Single* [Descarga digital]. Real Hasta La Muerte, LLC
- Seabrook, J. (October 8, 2012) Factory Girls. Cultural Technology and the making of K-pop. *The New Yorker*. Recuperado de: <https://www.newyorker.com/magazine/2012/10/08/factory-girls-2>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*. México, D.F. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Secretaría de educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/II-LOS-FINES-DE-LA-EDUCACION.pdf>
- Secretaría de educación Pública (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. Recuperado

[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)

- Segato, L. (2016) *La guerra contra las mujeres. Traficantes de sueños*. Madrid, España.
- Segato, R. (2 de septiembre, 2018) *Día Internacional de las Mujeres: La era de la dueñidad* [Archivo de vídeo]. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=gT\\_Hc51vjb0](https://www.youtube.com/watch?v=gT_Hc51vjb0)
- Serret, Estela (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9(2), 71-97
- Sheeran, E. (2017) Perfect. [Grabada por Ed Sheeran]. En ÷ (*Deluxe*) [Descarga digital]. Reino Unido WMG
- Sheeran, E. (9 de noviembre de 2017). Perfect. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/2Vv-BfVog4g>
- Soon-man, L. (April 9, 2011) Korean Entertainment Agency Taking Its Acts Globally [Archivo de video]. Disponible en: <https://youtu.be/bGP5mNh9zo8>
- Spataro, C. (2012). Señora de las cuatro décadas. Un estudio sobre el vínculo entre música y edad. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Brasília, v.15, n.2, maio/ago.
- Spender, D. (1980). *Man made language*. Londres: Routledge y Keagan Paul.
- Standford Graduate School of bussines. (12 de mayo de 2011). Korean Entertainment Agency Taking Its Acts Globally. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/bGP5mNh9zo8>
- Steinfeld, H. (22 de mayo de 2017). Most girls. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/qBB\\_QOZNEdc](https://youtu.be/qBB_QOZNEdc)
- Sterne, J. (2008). Música programada y políticas del espacio público, en *La música que no se escucha: aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos, pp. 39-53.
- Suárez, L. (2009) *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?* UPN, México, D. F.

- Unesco (2017). *La Unesco avanza: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Unesco. París: Francia. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030\\_Brochure\\_SP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf)
- Vargas, E., y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 115-134.
- Viera, M. (2018). Feminismo, juventud y reggaetón: cuando las mujeres cantan y perrean. *VITAM. Revista de investigación en humanidades*, 4 (3), pp. 36-57.
- Warburton G., S. Friedman, S. Mendes, T. Geiger (2018). In my blood. [Grabada por Shawn Mendes]. En *Shawn Mendes* [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: Island Records
- Way, L. C. S., y McKerrel, S. (2017). *Music as Multimodal Discourse: Semiotics, Power and Protest*. Bloomsbury.
- Welschinger, N. (Marzo-Abril, 2014) Roll over Beethoven!/Revuelvete Beethoven! 'The power of music in the daily life. *Estudios de Comunicación y Política*, Universidad Autónoma Metropolitana. (33), pp. 143-150.
- Whiteacre A., Steinfeld H., J. Dussollet, R. Tedder, T. Sommers, Z. Skelton (2017) Most girls [Grabada por Hailee Steinfeld]. En *Most Girls – Single* [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: UMG
- Willems, E. (1976) *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.
- Willems, E. (1984) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México D.F., México: Editorial Paidós.
- Willems, E. (1993). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wilson, C., Grizzle, A., Ruazon, R., Akyempong, K., Cheung, Ch. (2011) *Alfabetización Mediática e informacional: Currículum para profesores*. Unesco: Quito, la Habana, San José.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

## Índice de figuras

FIGURA 1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO..	37
FIGURA 2. RESULTADOS DE LA CONSULTA BIBLIOGRÁFICA.	48
FIGURA 3. PROCESO DE COMERCIALIZACIÓN DE LA CANCIÓN..	54
FIGURA 4. ENTRAMADO TEÓRICO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	79
FIGURA 5. ESQUEMA: RELACIONES PSICOLÓGICAS.....	82
FIGURA 6. ESCENA DEL VIDEOCLIP POLLO Y CONEJO DE LA BANDA EL CARTEL DE SANTA.....	99
FIGURA 7. TRAYECTO METODOLÓGICO.....	113
FIGURA 8. MARCOS DE LA EXPERIENCIA MUSICAL ADOLESCENTE EN LA ERA DIGITAL.....	122
FIGURA 9. BIBLIOTECA, SALA DE MAESTROS Y SALONES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. ....	123
FIGURA 10. CAFETERÍA Y PATIO PRINCIPAL. ....	123
FIGURA 11. SALÓN DE MÚSICA.....	124
FIGURA 12. ALBERCA Y CANCHAS. ....	125
FIGURA 13. INTERIOR DEL SALÓN DE MÚSICA. ....	126
FIGURA 14. INTERIOR DEL SALÓN DE MÚSICA. ....	127
FIGURA 15. GRUPO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO. ....	128
FIGURA 16. DÍA DE MUERTOS.....	129
FIGURA 17. GRUPO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO. ....	139
FIGURA 18. CLASE DE MÚSICA. ENSAMBLE. ....	142
FIGURA 19. COMPONENTES CONSTITUTIVOS DEL IMAGINARIO MUSICAL ADOLESCENTE. ....	154
FIGURA 20. APLICACIONES PARA ESCUCHAR MÚSICA.. ....	155
FIGURA 21. APARATO PARA ESCUCHAR MÚSICA.....	156
FIGURA 22. ESQUEMA DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS CANCIONES FAVORITAS.. ....	164
FIGURA 23. RESULTADOS GLOBALES: SEXO DE ARTISTAS POR SEXO DE INFORMANTES. ....	165
FIGURA 24. PRESENCIA DE MUJERES Y HOMBRES EN LISTAS DE SPOTIFY.....	166
FIGURA 25. ESTILOS MUSICALES POR SEXO DE INFORMANTES.....	169
FIGURA 26. ESTILO MUSICAL POR SEXO DE CANTANTES.. ....	170
FIGURA 27. ESQUEMA DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS CANCIONES FAVORITAS.....	171
FIGURA 28. RECUENTO DE CANCIONES ANALIZADAS ESCUCHADAS POR LOS ADOLESCENTES. ....	172
FIGURA 29. RECUENTO DE CANCIONES ANALIZADAS ESCUCHADAS POR LAS ADOLESCENTES.....	173
FIGURA 30. CANCIONES CANTADAS POR MUJERES ESCUCHADAS POR CHICOS.. ....	175
FIGURA 31. CANCIONES CANTADAS POR HOMBRES ESCUCHADAS POR CHICOS.. ....	177
FIGURA 32. CANCIONES CANTADAS POR MUJERES ESCUCHADAS POR CHICAS.....	179
FIGURA 33. BRITNEY SPEARS. WORK BITCH. ....	181
FIGURA 34. CANCIONES CANTADAS POR HOMBRES ESCUCHADAS POR CHICAS: POP.....	184
FIGURA 35. CANCIONES CANTADAS POR HOMBRES ESCUCHADAS POR CHICAS: REGGAETÓN.....	185
FIGURA 36. SHAWN MENDES. ....	209
FIGURA 37. ED SHEERAN.....	213
FIGURA 38. CANTANTES MUJERES.....	217
FIGURA 39. ANUEL AA Y ROMEO SANTOS.....	221
FIGURA 40. CANTANTES DE ROCK. ....	225
FIGURA 41. CANTANTES DE RAP.....	229
FIGURA 42. ESQUEMA DE CLASIFICACIÓN DE LA CANCIÓN .....	242
FIGURA 43. ARIANA GRANDE. THANK U, NEXT. ....	273
FIGURA 44. ARIANA GRANDE. NO TEARS LEFT TO CRY. ....	274
FIGURA 45. ARIANA GRANDE FT SOCIAL HOUSE. BOYFRIEND. ....	275
FIGURA 46. BANDAS DE ROCK. ....	278
FIGURA 47. IMAGINE DRAGONS. BELIEVER.....	281
FIGURA 48. KAKTOV. 62.....	284
FIGURA 49. CAZZU FT ELADIO CARRIÓ. HELLO BITCHES. ....	286
FIGURA 50. CAZZU FT ELADIO CARRIÓ. HELLO BITCHES. ....	287
FIGURA 51. LOS ÁNGELES AZULES FT JAY DE LA CUEVA. 17 AÑOS. ....	289

FIGURA 52. ALEJANDRO FERNÁNDEZ FT MORAT. SÉ QUE TE DUELE .....	292
FIGURA 53. ALEJANDRO FERNÁNDEZ FT MORAT. SÉ QUE TE DUELE .....	294
FIGURA 54. ALEJANDRO FERNÁNDEZ. MÁTALAS. ....	296
FIGURA 55. REIK. ME NIEGO. ....	298
FIGURA 56. BILLIE EILISH FT KHALID. LOVELY. ....	302
FIGURA 57. BILLIE EILISH. BURY A FRIEND. ....	303
FIGURA 58. HAILEE STEINFELD. MOST GIRLS. ....	305
FIGURA 59. TAYLOR SWIFT. ENCHANTED. ....	308
FIGURA 60. CARDI B. FT BAD BUNNY Y J. BALVIN. ....	310
FIGURA 61. SHAWN MENDES. IN MY BLOOD Y STITCHES. ....	314
FIGURA 62. ED SHEERAN. PERFECT. ....	318
FIGURA 63. ED SHEERAN. HAPPIER. ....	321
FIGURA 64. ED SHEERAN. HAPPIER. ....	322
FIGURA 65. ED SHEERAN. HAPPIER. ....	323
FIGURA 66. CHARLIE PUTH. HOW LONG. ....	325
FIGURA 67. CHARLIE PUTH. ATTENTION. ....	326
FIGURA 68. MORAT. CÓMO TE ATREVES. ....	327
FIGURA 69. MORAT. BESOS EN GUERRA. ....	329
FIGURA 71. ANUEL AA. FT ROMEO SANTOS. ELLA QUIERE BEBER (REMIX). ....	334
FIGURA 72. MALUMA FT NEGRO DO BOREL. CORAZÓN. ....	335
FIGURA 73. PAULO LONDRA. ADÁN Y EVA. ....	338
FIGURA 74. PAULO LONDRA. POR ESO VINE. ....	339

**Anexos**  
**Anexo 1**  
**Bibliografía**

- Abelson, R. (1981). The Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36(7), pp. 715-729.
- Ardoino, J. y Mialaret, G. (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. P. Ducoing y M. Landesman (Coord.) México: AFIRSE, Embasse de France au Mexique.
- Ardoino, J. (1997). La formación de investigadores en educación. *IV Congreso nacional de Investigación Educativa*. Conferencias magistrales. México: COMIE.
- Ardoino, J. (Julio-Septiembre,1997). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, México. 22(87), pp. 7-16.
- Balán, J., Browning H., Jeling, E. y Litzler, L. (1974) El uso de historias vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras. En *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Barbieri, T (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología. Revista Interamericana de Sociología*. (18), pp. 147-178.
- Barker, G. (2016). Antes de pasar página: conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*. (4), pp. 51-60.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Editorial Ítaca.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Bellaterra
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: Explicar, entender y transformar. *Revista Mimesis-Ciencias Humanas*, 25(2), pp. 17-42.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999) *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus/Humanidades.
- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Brown, J. y Newcomer, S. (1991). Television Viewing and Adolescents Sexual Behavior. *Journal of Homosexuality*, (21), pp. 77-91.
- Buquet, A., Cooper, A., y Rodríguez, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. México: PUEG-UNAM; INMUJERES.
- Butler, J. (1997). Sujetos de sexo/género/deseo. *Revista Feminaria*. 10(19), pp. 1-20.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Mónica Mansour y Laura Manríquez (prefacio de 1999), Trans. México: PEUG-UNAM; PAIDÓS.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), pp. 321-336.
- Cloonan, M. y Johnson, B. (2008). *Dark Side of the Tune; Popular Music and Violence*. England Ed. Ashgate Publishing.
- Colás B. P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Coninck F. y Godar Francis (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (Coord.) Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II. Pp. 250/294 Anthropos. Colombia.
- Corona, S. y Rodríguez Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. *Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. VI. No 17. Enero/Abril

- Cusick, S. G. (2001). Gender, Musicology and Feminism. En N. Cook y M. Everist (Eds.) *Rethinking Music* (pp. 471-498). Oxford: OUP.
- Dilthey, W. (1944). *Comprensión y hermenéutica. El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica
- Dilthey, W. (1944). *II Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza. Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ducoing, P. (2016). El proyecto Diltheyano: La automatización de las ciencias del espíritu. En P. Ducoing, *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. Cd. de México, México: AFIRSE-Plaza y Valdés
- Dultzin, Susana. (1982). *Historia social de la educación artística en México: Notas y documentos, 4. La educación musical en México, nivel profesional*, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Nacional de Música. México: SEP, INBA
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 195-209.
- Farías, L., y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), Article 4.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets
- Freund, J. (1975). Notas de introducción. Explicación y comprensión, Ciencias nomotéticas y ciencias ideográficas. En las teorías de las ciencias humanas. Tr. Jaume Fuster. Barcelona, Península. Pp. 7-12 y 117-118, 103-106
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routhledge.
- García, S. (2012). Algunas claves analíticas para superar el intuicionismo ingenuo y la sociología espontánea”. En Canales, Manuel (Coord.) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO)- Editorial LOM. Chile.

- García, S. (2016). Notas sobre el concepto de violencia simbólica y su aplicación como herramienta analítica en el trabajo de investigación, en *Violencia escolar: aportes para una comprensión de su complejidad*. Comp. Nelia Tello y Alfredo Furlman. UNAM: México. Cd. de México
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós-Studio.
- Geis, F.L., Brown, V., Jennings, J. & Porter, N. (1984). *Sex roles*, 10, 513-525.
- Gómez Escarda, M., Pérez Redondo, R., (2016). La violencia contra las mujeres en la música: Una aproximación metodológica. *Methodos. Revista de ciencias sociales*, Mayo (s.m.) 189-196.
- Grebe, M. E. (1991). Aportes y limitaciones del análisis musical en la investigación musicológica y etnomusicológica. *Revista Musical Chilena*, Año XLV, enero-junio, 1991. N° 175. pp. 10-18 En: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RMCH/article/download/13709/13988>
- Hall S. y du Gay P (Eds.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, pp. 313-346, en: *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, pp. 313-346, en: *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra. Madrid.
- Harding, S. (1987) ¿Existe un método feminista? En *Debates en torno a una metodología feminista*. Eli barra (Comp.). UAM-UNAM. México.
- Hormigos, J. y Martín-Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*. 4 259-270
- Horta, A. (2008). *Música líquida. Cultura/s de la Vanguardia*; Barcelona:1-5.
- Huacuz, G. (2011). Apuntes para una estética musical feminista. *Allegro ma non troppo*. en Elvira Hernández Carballido (coord.) *Cultura y género expresiones artísticas, mediaciones culturales y escenarios sociales en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México

- Jiménez, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. En L. Jimenez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.) Educación Artística, cultura y ciudadanía (pp. 59-67). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Jiménez, L., (2014). Nuevos analfabetismos, fracaso escolar y exclusión social. Educación artística, cultura y ciudadanía - El marco de la reflexión internacional. OEI.
- Jiménez, L., Aguirre I. y L. G. Pimentel (s. f.). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. España, Madrid: OEI/Fundación Santillana
- Johnson, B. y Cloonan, M. (2008). *Dark Side of the Tune; Popular Music and Violence*. Ashgate: Adlershot
- Kimmel, D.C., y Weiner, I.B. (1995) *Adolescence*. New York: John Wiley and Sons.
- Kosik, K. (1967). Dialéctica de la totalidad concreta. En K.Kosik *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo
- Lagarde, M. (2014, diciembre 16). *Los cautiverios de las mujeres*. Entrevista para la Revista Jurídica Electrónica Proyecto Grado Cero AEJ. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=n5GWayZ6zTU&t=173s&list=PL9kTraLY6RgDzgcwSiG4uzIAVEKJvCmJh&index=2>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género, en: La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero-marzo 1996.
- Lamas, M. (1998). Para entender el concepto de género (1. ed.). Quito, Ecuador: Ediciones ABY
- Lamas, M. (2016). Género. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (Coord.) *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 155-170). Distrito Federal, México: PUEG-UNAM.
- Lampkin, F. (03 de mayo de 2018). Arco de histeria: Si el cuerpo reacciona a heridas emocionales, la escultura también debería. *Historia/Arte. Enciclopedia online de bellas artes*. Recuperado de: <https://historia-arte.com/obras/arco-de-histeria>).
- Lejeune, Philippe (1989). Memoria, diálogo y escritura. Historia y Fuente Oral Nro.1. Universidad de Barcelona

- Levinson, B. (1997). *Masculinities and Femininities in the Mexican Secundaria: Notes Toward an Institutional Practice of Gender Equity*. Paper prepared for delivery at the 1997 meeting of the Latin American Studies Association, Guadalajara, México. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.2863&rep=rep1&type=pdf>
- Levinson, B. (2003). Contradicciones de género y (pérdida de) poder de las mujeres en una escuela secundaria mexicana. En L. Gutiérrez de Velasco (Comp.). *Género y cultura en America Latina*. México, México. El Colegio de México A. C.
- Lorenzo, J. (2004). Reseña de "Feminismo y música. Introducción crítica" de Pilar Ramos López. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (8), 0. <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200817.pdf>
- Mauss, M. (1985): A category of the human mind: the notion of person; the notion of self, en Carrithers, Michael; Steven Collins; Steven Lukes (eds.): *The Category of the Person*, Cambridge, Cambridge University Press: 1-25. [141]
- Mignolo, W. D. (2000) La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En CLACSO (Eds.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Moghaddam, F. M. (1998). *Social psychology. Exploring universals across cultures*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Mohanty Ch. T. (2008). De vuelta a Bajo los ojos de Occidente: La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En Liliana Suárez y Rosalva Aída Hernández (Eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Morales, M. del C. (2013). Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de la Telesecundaria Tetsijtslin. México, COMIE.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, 20(02), 1-14

- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (3) Universidad de Granada
- Peyron, Ch. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos, P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México, AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Piñero, C.C. (2003). La transgresión de Euterpe: Música y género. Dossiers feministas Nº 7, No me arrepiento de nada: mujeres y música. págs. 45-64
- Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de los violadores en verso. *Revista electrónica de estudios filológicos*, (17). Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-15.htm>
- Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, 64(213), p. 7 - 25.
- Reybet, C. (2013). La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con enfoque de género. *La Aljaba Segunda época*, Volumen XVII, pp. 95-112
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) En *La práctica docente y sus contextos institucional y social*, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coords.), México, DIE, 1987.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, No. 3
- Rodríguez, G. Et Al. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Aljibe, Cap. IX.
- Sánchez, A. (1983). La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales. En *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. Barcelona, Océano, pp. 137-164.
- Sánchez. R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, 97-131.
- Sandín E., y M. Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw Hill

- Sanmartín R. (2000) "La entrevista en el trabajo de campo" *Revista de Antropología Social*, 9:105-126. Universidad Complutense de Madrid. España.  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/838/83800906.pdf>
- Santoro, E. (1980). *La televisión venezolana y la formación de estereotipos en niños*. Caracas: Ed. La Bibiloteca.
- Schiebinger, L. (2004) ¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Cátedra. Madrid.
- Schiebinger, L. (2004). ¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Scott, Joan (1992), El género: una categoría útil para el análisis histórico, pp. 48-74, en: Ramos Escandón, Carmen (comp), *Género e historia*, México, Instituto Mora – Universidad Autónoma Metropolitana.
- Serret, E. (2008) Qué es y para qué es la perspectiva de género, México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña (pp. 65-76).
- Small, Ch. (1999) El Musicar. Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, núm. 4, pp. 1-16.
- Steinberg, L., y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*, 2ª Ed. Buenos Aires, Troquel.
- Terrazas, L. y González-Moreno (2015). Consumo y educación musical informal de estudiantes mexicanos a través de TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 77-88.
- Torres, G., Vargas, C. y Vargas, E. (1997). *Adolescencia y Sexualidad*. Bogotá, Colombia: Planeta Editores
- Valdivieso, M. y Amaya, I. (1996) *Asociación entre familia, escuela y televisión con la educación*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Van dijk, T. A. (2000). *Ideología y análisis del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003), La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad, pp. 143-177

- Vargas, C. y Vargas, E. (1997). *Adolescencia y Sexualidad*. Bogotá, Colombia: Planeta Editores.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Gedisa
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa, pp. 63-95.
- Velasco, H. y Díaz, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid, España: Trotta.
- Velásquez, M. (2011). *Construcción de lo femenino y lo masculino en la educación musical de Quibdó-Chocó, Colombia*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Viera, M. (2018). Feminismo, juventud y reggaetón: cuando las mujeres cantan y perrean. *VITAM. Revista de investigación en humanidades*, 4 (3), pp. 36-57.
- Villegas, M. y Correa, E. (1984). *Influencia de la Televisión sobre los valores y el desarrollo moral Infantil*. Bogotá, Colombia: Publicación Universidad de los Andes.
- Wodak, R. y Meyer M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, España: Gedisa.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura en la investigación cualitativa*. Medellín Editorial Universidad de Antioquia.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, PP. 107-118.
- Zamora Abril, José Alfredo. *Elementos sociales en la práctica musical del coro de la Catedral de la Asunción de Hermosillo, Sonora*. Tesis de maestría inédita. UNAM, México.
- Zavala, M. (2009). *Estrategias de olvido. Apuntes sobre algunas paradojas de la musicología feminista*. Publicado en: *Papeles del Festival de música española de Cádiz* no. 4.

## Anexo 2

### RELACIÓN DE REGISTROS DEL TRABAJO DE CAMPO

OBSERVACIÓN DE CLASE Y CONVERSACIONES INTERMITENTES CON EL DOCENTE DE MÚSICA		
Fecha	Duración	Descripción
1. 16 oct 2017	1:36:29	Observación de clase con conversaciones intermitentes con MJ. Explica acerca del funcionamiento del colegio. Se explica como coordinador, habla de cómo llegó al colegio. Se ensaya <i>Hey Jude</i> .
2. 16 oct 2017	20:26	Conversación con MJ. habla del funcionamiento del colegio. Tareas de los docentes.
3. 27 nov 2017	1:57:54	Observación de clase con conversaciones intermitentes con MJ. en el inicio, pero no se alcanza a distinguir la plática. Se hace ensamble.
4. 4 dic 2017	2:08:31	Observación de clase. Primaria. Se explica acerca del examen. Comenta acerca de cómo se hace y toman acuerdos con respecto de la evaluación. S1 Ensamble
5. 29 ene 2018	37:05	Observación de clase. Conversaciones intermitentes con MJ. MJ explica acerca de su clase. Niveles y capacidades de sus estudiantes por grupo. Explica procedimientos en caso de problemas de conducta. No se han presentado.
6. 19 feb 2018	1:22:53	Observación de clase. Conversaciones intermitentes con MJ. Hablamos de opciones de formación continua como congresos o cursos.
7. 19 feb 2018	06:30	Observación de clase. Conversaciones intermitentes con MJ. Repertorio navideño. Me explica cómo se organizó y ensambla el Canon. Comenta que irán los padres de familia a observar las clases. Explica trato con padres de familia, resolución de dudas con respecto de la clase y del aprovechamiento de los hijos/as.
8. 12 mar 2018	1:35:17	Observación de clase. Habla de las vacaciones. Se plantea hacer entrevista con el personal y la aplicación del cuestionario. Se habla del festival de comunidades extranjeras. Hablamos de problemas al hacer presentaciones públicas. Hace ensambles.

ENTREVISTAS CON EL DOCENTE DE MÚSICA			
Fecha	Duración	Descripción	Clave
1. 21 mar 2018	1:28:46	Entrevista	E-MJ-12MAR2018
2. 23 ene 2019	34:37	Entrevista	E-MJ-23ENE2019
3. 6 feb 2019	41:18	Entrevista	E-MJ-06FEB2019
4. 6 feb 2019	49:15	Entrevista	E-MJ-06FEB2019

ENTREVISTAS CON EL PERSONAL DIRECTIVO			
Fecha	Duración	Descripción	Cave
1. 27 feb 2019	50:14	Entrevista con la directora de secundaria	E-DS-27FEB2019
2. 13 mar 2019	28:08	Entrevista con la directora técnica del Clp	E-DT-13MAR2019
3. 13 mar 2019	12:53	Entrevista con la directora técnica del CIP	E-DT-13MAR2019
4. 1 jul 2019	29:41	Entrevista con el director del CIP	E-DCIp-01JUL2019

SESIONES CON GRUPO COMPLETO		
Fecha	Duración	Descripción
1. 18 jun 2018	27:36	Conversación con el grupo completo. Se hace la aplicación del cuestionario por medio de <i>post it</i> . Conversamos en gran grupo con participaciones voluntarias. Grupos de primer y segundo grado. Falló la grabación con el grupo de primer grado.
2. 22 jun 2018	31:55	Se aplica cuestionario en grupo de tercero.
3. 23 ene 2019	30:24	Conversación con cada grupo. Se comentó sobre su experiencia con las preguntas del cuestionario. Se habló de las canciones más votadas. Sólo se pudo hacer grabación del grupo de primero.

ENTREVISTAS CON ESTUDIANTES MUJERES			
Fecha	Duración	Descripción	Clave
1. 30 ene 2019	31:53	Entrevista con dos alumnas de 1S. Se incorporaron varones a la conversación	SG1-MIX-30ENE2019
2. 30 ene 2019	40:54	Entrevista con una estudiante de 1S	E-M-1S-30ENE2019
3. 6 feb 2019	20:05	Entrevista con tres alumnas de 1S	SG1-M-06FEB2019
4. 11 feb 2019	17:40	Entrevista con Isabel de 2S	E-M-2S-11FEB2019
5. 13 feb 2019	29:54	Entrevista con seis S3 alumnas	SG3-M-13FEB2019
6. 18 feb 2019	1:06:08	Entrevista con Isabel de 2S	E-M-2S-18FEB2019
7. 27 feb 2019	02:48	Mónica cantando en ensayo	Sin clave
8. 27 feb 2019	23:21	Entrevista con grupo mixto de 1S	SG1-MIX-27FEB2019
9. 13 mar 2019	31:49	Entrevista con tres estudiantes de 3S	SG3-M-13MAR2019
10. 24 jun 2019	48:52	Entrevista a tres estudiantes de 2S	SG2-M-24JUN2019

ENTREVISTAS CON ESTUDIANTES HOMBRES			
Fecha	Duración	Descripción	Clave
1. 30 ene 2019	18:30	Entrevista con tres alumnos de 3S	SG3-H-30ENE2019
2. 30 ene 2019	31:53	Entrevista con dos alumnas de S1. Se incorporaron varones a la conversación.	SG1-MIX-20ENE2019
3. 11 feb 2019	21:27	Entrevista con Leo S2	E-H-2S-11FEB2019
4. 13 feb 2019	34.01	Entrevista con cuatro alumnos de 1S	SG1-H-13FEB2019
5. 18 feb 2019	02:29	Entrevista con Leo S2	E-H-2S-18FEB2019
6. 18 feb 2019	08:09	Entrevista con Leo S2	E-H-2S-18-FEB2109
7. 27 feb 2019	26:30	Entrevista con tres estudiantes de 3S	SG3-H-27FEB2019
8. 27 feb 2019	23:21	Entrevista con grupo mixto de 1S	SG1-MIX-27FEB2019
9. 11 mar 2019	28:35	Entrevista con Leo S2	E-H-2S-11MAR2019
10. 12 jun 2019	34:18	Entrevista con cuatro alumnos de 1S	SG1-H-12JUN2019
11. 24 jun 2019	25:18	Entrevista con tres alumnos de 2S	SG2-H-24JUN2019

GENERAL	Total
Observaciones de grupo con intervención del Mtro. Juan	8
Entrevistas con el Mtro. Juan	4
Entrevistas con personal directivo	4
Entrevistas con estudiantes	23
Intervención con grupo completo	6 (con registro 3)
Entrevistas con estudiantes mujeres	10
Entrevistas con estudiantes varones	12
Registro general	46

**Anexo 3**  
**Guion de cuestionario**

PREGUNTAS		OBJETIVOS		GUION DE CUESTIONARIO
GENERALES	ESPECÍFICAS	GENERAL	ESPECÍFICOS	PREGUNTAS
<b>a. ¿Cómo y a partir de qué componentes se configura el imaginario musical de adolescentes en secundaria sobre el que se construyen sus concepciones acerca del género?</b>	1. ¿Qué factores determinan la disponibilidad de canciones y sus contenidos al alcance de las y los adolescentes?	a. Identificar y analizar los factores que intervienen en la disponibilidad de canciones y los procesos por los que son elegidos por los y las adolescentes en tres grados de secundaria en un colegio privado.	1. Analizar y describir el funcionamiento de plataformas de consumo musical como factores influyentes en la distribución de canciones.	¿Cómo escuchas música? (aparato) ¿Qué haces para conocer canciones nuevas? ¿Usas alguna <i>app</i> para escuchar música? ¿Cuál/es? ¿Compartes tus gustos musicales? ¿Con quién? ¿Compartes tus <i>play lists</i> ?
	2. ¿Cómo se construye el imaginario adolescente acerca de la sexualidad y las formas de relación entre mujeres y hombres a partir de las canciones que identifican como disponibles para su consumo?		2. - Analizar las prácticas de consumo musical y los componentes que intervienen como factores electivos en la configuración del imaginario musical adolescente.  - Identificar y analizar con perspectiva de género los videoclips musicales del gusto adolescente que forman parte de la configuración de su imaginario.	¿Cuándo oyes música? ¿Para qué te gusta oír música? ¿Qué haces mientras oyes música? ¿Te gusta ver los videos o sólo escuchas las canciones?  Anota el <i>top ten</i> de tus canciones favoritas

## Guion de entrevistas y sesiones a profundidad

<b>Preguntas</b>	<b>General</b>	¿Cuáles y cómo son las concepciones acerca del género que adolescentes en secundaria construyen a través de su consumo musical?
	<b>Específica</b>	¿Qué reflexiones elaboran las y los adolescentes con respecto al género a partir de los contenidos de las canciones que escuchan?
<b>Objetivos</b>	<b>General</b>	Identificar y analizar las reflexiones acerca del género que adolescentes en tres grados de secundaria en un colegio privado, realizan a través de su consumo musical, con el fin de comprender la manera en que se construyen conceptualizaciones respecto del género en las jóvenes generaciones a partir de la canción.
	<b>Específico</b>	Conocer y analizar las reflexiones que expresan adolescentes acerca de los contenidos de las canciones e identificar su impacto en la elaboración de sus concepciones acerca de la feminidad y la masculinidad.
<b>Guion de entrevistas y sesiones a profundidad</b>	<b>Primera Etapa</b>	<p>¿Te gusta la música? ¿Qué haces cuando escuchas música? ¿Qué te gusta de la música? ¿Hay algo que no te guste de la música?</p> <p>¿Qué música te gusta?</p> <p>¿Ves los videos musicales?</p> <p>¿Qué estilos musicales conoces? ¿Te gustan? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué tipo de letras te gustan?</p> <p>¿Qué opinas del reggaetón/rap/trap/pop/rock/grupera/ranchera/clásica?</p>
	<b>Segunda etapa</b>	<p>¿Qué opinas de Ariana Grande, Shawn Mendes, Ed Sheeran, Metálica, Hailee Steinfeld, Paulo Londra, ¿etc.?</p> <p>¿Qué opinas de la canción Perfect, La Chona, Ella quiere beber, Happier, Me niego, Douch down, Thank you next, No tears left to cry, Nirvana, Adán y Eva, ¿etc.?</p>
	<b>Tercera etapa</b>	<p>¿Qué historias crees que cuentan estas canciones?</p> <p>¿Qué personajes identificas en las historias de las canciones? ¿Qué crees que proyectan esos personajes?</p> <p>¿Qué imagen crees que proyecta/n este/os/as cantantes?</p> <p>¿Las canciones tienen mensajes?</p> <p>¿Cuál crees que es el mensaje de esta canción?</p> <p>¿De qué crees que hablan las canciones que cantan los hombres/las mujeres?</p> <p>¿Qué opinas de las canciones que dicen malas palabras?</p> <p>¿Qué significa identificarse/relacionarse con las canciones?</p> <p>¿Conoces canciones feministas? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cuáles son las canciones bonitas? ¿Puedes dar algún ejemplo?</p>

## Anexo 4

### Análisis de canciones favoritas

#### Índice

<b>1. CANCIONES ESCUCHADAS POR LOS CHICOS .....</b>	<b>273</b>
1.1 CANCIONES CANTADAS POR MUJERES ESCUCHADAS POR LOS CHICOS .....	273
1.1.1 Ariana Grande. <i>Yo elijo a mi príncipe y no lloraré por él si se va</i> .....	273
1.2 CANCIONES CANTADAS POR HOMBRES ESCUCHADAS POR LOS CHICOS .....	277
1.2.1. <i>Rockeros</i> .....	277
1.2.1.1 Imagine Dragons. <i>La voz de la madurez</i> .....	278
1.2.2. <i>Traperos</i> .....	281
1.2.2.1 Kaktov. <i>Decir lo que se quiera</i> .....	281
1.2.2.2 Cazzu. <i>Una sexualidad más abierta para las mujeres</i> .....	284
1.3 EL FEATURING .....	288
1.3.1 <i>Los Ángeles Azules y J. de la Cueva. Audiencia extendida</i> .....	288
1.3.2. <i>Alejandro Fernández y Morat. Nuevas resonancias en el mercado</i> .....	291
1.4. ALGO MÁS ENTRE CANTANTES MEXICANOS EL FEATURING Y SIN ÉL .....	295
1.4.1 <i>Alejandro Fernández. Masculinidad a la mexicana</i> .....	295
1.4.2 <i>Reik. Reggaetón mexicano y masculinidad</i> .....	298
<b>2. CANCIONES ESCUCHADAS POR LAS CHICAS .....</b>	<b>300</b>
2.1 CANCIONES CANTADAS POR MUJERES ESCUCHADAS POR LAS CHICAS .....	300
2.1.1 <i>Mujeres que cantan a las mujeres</i> .....	300
2.1.1.1 Billie Eilish. <i>Otras feminidades</i> .....	300
2.1.1.2 Hailee Steinfeld. <i>¿Empoderamiento femenino?</i> .....	303
2.1.1.3 Taylor Swift. <i>Princesas encantadas</i> .....	307
2.1.1.4. Cardi B. <i>La mujer fálica</i> .....	308
2.2 CANCIONES CANTADAS POR HOMBRES ESCUCHADAS POR LAS CHICAS .....	311
2.2.1. <i>Príncipes encantadores y sus princesas en el pop</i> .....	311
2.2.1.1 Shawn Mendes. <i>El varón-víctima</i> .....	311
2.2.1.2 Ed Sheeran. <i>La caballerosidad, sutil pero no inerte</i> .....	316
2.2.1.3 Charile Puth. <i>La excusa un lujo varonil</i> .....	323
2.2.1.4 Morat. <i>Voces latinas</i> .....	326
2.2.2. <i>Reggaetoneros</i> .....	329
2.2.2.1 Anuel AA ft Romeo Santos. <i>La mujer mala</i> .....	330
2.2.2.2 Maluma ft Nego Do Borel. <i>El varón de mil amores</i> .....	334
2.2.2.3 Paulo Londra. <i>El varón-héroe</i> .....	336
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>340</b>

## 1. Canciones Escuchadas por los Chicos

### 1.1 Canciones Cantadas por Mujeres Escuchadas por los Chicos

#### 1.1.1 Ariana Grande. Yo elijo a mi príncipe y no lloraré por él si se va

Entre estas mujeres que han sido mencionadas se encuentra Ariana Grande. Esta cantante de *pop* ha presentado repetidamente canciones reconocidas por sus seguidores/as (*fans*) como de empoderamiento de la mujer. *Thank u, next* (2018) presenta el relato de una joven estudiante entre los estudios de preparatoria y los estudios universitarios que hace un recuento de sus exnovios. Como se aprecia en las imágenes 2 y 3 durante el relato del videoclip se pudo ver a la cantante en diferentes escenarios que la sitúan en diferentes niveles de la vida escolar correspondientes en el contexto estadounidense a estudiantes de *High school* y *College*. Con una visión optimista menciona que ha aprendido acerca del amor, la paciencia o el dolor y por lo cual dice estar agradecida pues le han llevado a ser asombrosa (*amazing*).



Figura 43. Ariana Grande. Thank u, next.  
Fuente: elaboración propia.<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Las imágenes que aparecen en este anexo han sido editadas por la autora con el fin de ofrecer una referencia visual acerca de los que se expone. Estas fotografías han sido tomadas de los videoclips y sitios oficiales de las y los cantantes citadas/os mediante captura de pantalla y las referencias se pueden consultar en la lista bibliográfica con el título *webgrafía*.

En general en esta canción se promueve una mirada de la mujer rota que no se queda llorando entre el desprecio y el dolor que le ha causado el rompimiento con algún amor, sino que antes recupera tales rompimientos como experiencias que le han llevado a encontrarse consigo misma y reconocerse como una gran mujer. Así, se posiciona frente al dolor de la ruptura para agradecer y disponerse a conocer a un siguiente varón como sugiere el título de la canción.



Figura 44. Ariana Grande. No tears left to cry.  
Fuente: elaboración propia

En *No tears left to cry* (2018) con una glamorosa imagen la cantante como protagonista da continuación al planteamiento de un cambio de perspectiva frente al de victimización de la mujer a la que algún varón le ha roto el corazón. Ahora dice no tener más lágrimas que llorar, pero el deseo de estar junto a alguien lleva a que se lo tome con otra mentalidad, una con la que se puede disfrutar de la experiencia superando la idea del amor eterno. Los cánones de belleza, el estilo de vida glamoroso, la acentuación de las capacidades femeninas en su apariencia física no sufre transformaciones en los videos de la cantante a quien la industria ha ido llevando a que se le reconozca como “princesa del pop”. Es decir, si bien se sugiere un cambio en el tratamiento acerca de la idea del desamor, el estereotipo femenino que no recae en la inteligencia se mantiene en su belleza para ser utilizada como su más poderoso recurso de éxito amoroso, social y económico. Su discurso acaso

toca la concepción hegemónica sobre la agencia de las mujeres para darle una vuelta y dar a las mujeres la posibilidad de afirmarse en su capacidad y posibilidad de no perder su valor para existir sin el varón que se aleja. Aunque, y porque la ingenuidad no está permitida, hay que considerar que, desde otro punto de vista, podría tratarse de una estrategia con la que se impida que la depresión femenina por un rompimiento la separe de las áreas en las que se le considera productiva.

Cabe señalar que en otros de los videos de esta cantante, la construcción de la mujer empoderada que propone el poder<sup>54</sup>, va tomando forma como una mujer que agrede a otras mujeres si se le acercan a *su hombre* como en *Boyfriend* (Ariana Grande ft Social House, 2019) para causarles daño físico. Las imágenes 4 y 5 son parte de la secuencia en una misma escena en la que Ariana armada con arco y flecha dispara contra una joven que platica con su acompañante varón.

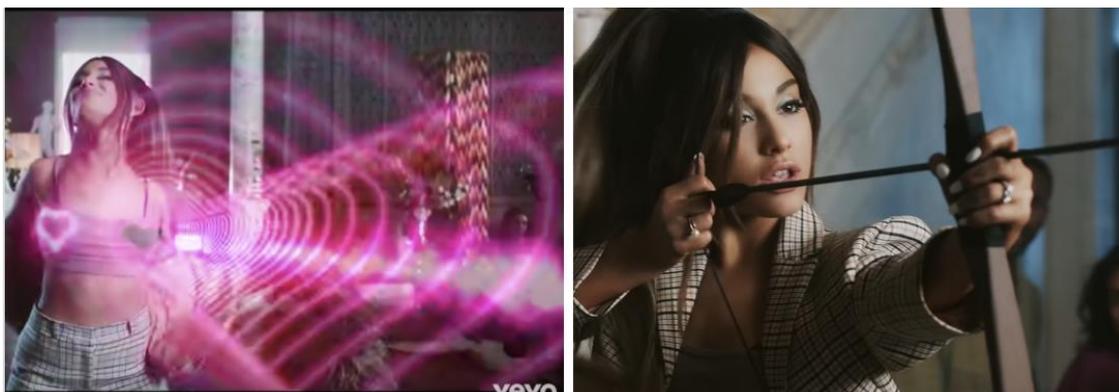


Figura 45. Ariana Grande ft Social House. Boyfriend.  
Fuente: elaboración propia

Destaca el grado de violencia explícita, supuestamente imaginaria, de las imágenes que llegan a mostrar heridas sangrantes en las víctimas. En este relato audiovisual el varón igualmente participa con una actitud de posesión de su pareja al grado de montar una escena, también imaginaria, en que, literalmente, saca el corazón a otro hombre con quien Ariana flirtea con la intención de ganar su atención y aunque el

---

<sup>54</sup> Se dice que proviene del poder por tratarse de contenido que ya ha pasado por el tratamiento de control y calidad que supone su industrialización.

varón decide no cometer tal acto se cumple el cometido de mostrar su agresividad y dominio sobre la mujer y otro hombre. A pesar de que la estrategia de celos fracasa la respuesta de su par femenino funciona como afirmativa. La cantante al ver que la estrategia de causarle celos a su supuesta pareja no funciona, opta por utilizar sus atributos físicos para atraerlo con lo que obtiene el éxito que esperaba.

En *Get on your knees* (Nicki Minaj ft Ariana Grande, 2014) se refuerza la construcción de la mujer fálica que pone a los varones a sus pies, como igualmente sucede con *God is a woman* (Ariana Grande 2018) entre otras. Y en tanto el rostro de la cantante y ciertas actitudes conservan rasgos infantilizados ayudan a mantenerla en el gusto de audiencias jóvenes y a la vez refuerza la idea de la mujer como una niña por la que hay que tomar decisiones. Es, en resumen, una artista con una imagen compleja que conjunta sutiles y variadas ambigüedades con la que trabaja el imaginario de sus consumidores, lo que insinúa interesante realizar un estudio basado en la discursividad de la obra de las y los artistas. Es interesante preguntarse si acaso el objetivo de mercado de la cantante es una audiencia varonil atraída por los personajes varones que actúan con todo lujo de actitudes para la seducción sexual. En el caso de esta muestra la artista es mencionada solamente por una de las adolescentes. Las canciones *Boyfriend* (Ariana Grande ft Social House, 2019), *Get on your knees* (Nicki Minaj ft Ariana Grande, 2014), *God is a woman* (Ariana Grande 2018), no fueron mencionadas en la muestra, pero se tomaron con la intención de dibujar a grades rasgos el ámbito simbólico de la obra de la cantante.

Dos de las tres mujeres que aparecen en la muestra de canciones mencionadas por los chicos aparecen ocupando planos secundarios como parte de la conjunción de dos o más cantantes varones con quienes hacen *featuring*<sup>55</sup>. No se mencionan más mujeres que exclusivamente aparezcan como solistas. Por razones de la organización del texto, aunque se trata de una mujer, de la cantante Cazzu se hablará en el siguiente segmento.

---

<sup>55</sup> El concepto *featuring* será explicado en páginas delante de este apartado.

## **1.2 Canciones Cantadas por Hombres Escuchadas por los Chicos**

En la muestra 20 de los 43 registros son bandas. Las bandas están formadas exclusivamente por hombres con un mínimo de dos y hasta siete miembros. Diez de estas bandas están formadas por cuatro miembros. 5 de estas bandas ya no están activas actualmente y fueron iniciadas durante las últimas décadas del s XX como: Kiss, Led Zeppelin, The Doors, Abba (única banda mixta), e *Eagles*.

### **1.2.1. Rockeros**

Las menciones de música rock que abarcan: hard rock, heavy rock, glam rock, alternativo rock, entre otros; está compuesto por bandas de nacionalidades principalmente estadounidense y británica. En todos los casos en las bandas de rock cada miembro cumple una función ejecutando al menos un mismo instrumento musical. Los vocalistas suelen ser también tecladistas o compositores. Esto muestra al varón y lo enaltece por sus cualidades de raciocinio en el dominio sobre el instrumento musical como cualidad inherente a la masculinidad de la hegemonía. El largo del cabello, maquillaje y vestuarios adheridos al cuerpo no son considerados como atributos femeninos sino antes bien como reafirmantes de masculinidad por su carácter autodeterminante y rebelde.

Hay que observar que las bandas de rock, como las mencionadas, pocas veces relatan historias en sus videos. La mayor parte de los casos son grabados mostrando sus habilidades en la ejecución instrumental y vocal. Esto recae, como se podrá advertir, en sus atributos dados por la inteligencia y dominio sobre medios diseñados por la tecnología como son los instrumentos musicales, lo que significa que las audiencias rockeras observan como discurso permanente la performatividad de lo masculino en el despliegue de dichos atributos. En sus actuaciones se aprecia igualmente un lenguaje corporal de agresividad y desenfreno o éxtasis lo que ha llevado a la prensa a hablar sobre su modo de vida que se describe entre el consumo de drogas y los lujos mientras que paralelamente se delinea masculinidad.

Las imágenes siguientes fueron tomadas de archivos de las bandas durante sus conciertos.



Figura 46. Bandas de rock.  
Fuente. Elaboración propia.

En la lista de menciones se encontró únicamente al grupo Abba como banda mixta. Las cantantes mujeres ocuparon el rol de vocalistas mientras que los varones además de tocar el piano o la guitarra también cantaban.

#### **1.2.1.1 *Imagine Dragons. La voz de la madurez***

Entre las bandas destaca Queen y como banda más reciente de rock pop destaca *Imagine Dragons* escuchada tanto por chicos como por chicas. La canción más escuchada es *Believer* (2017). La banda está compuesta por cuatro integrantes en la que cada uno ocupa un rol como músico: cantante o vocalista y compositor; guitarrista, bajista y baterista. Durante el video de esta canción se alternan las apariciones de personajes que actúan algún papel o bien ellos mismos tocando su parte instrumental. El cantante actúa el rol del personaje protagónico.

El tema principal de la canción es el dolor (*pain*) por el que ha pasado el narrador en su historia personal. Según se relata se sintió destrozado a temprana edad (*I was broken from a young age*) y llevó su enfado a las masas (*Taken my sulking to the masses*). Explica que su forma primera de expresión fue la escritura de poemas, lo cual implica el uso del raciocinio, con los que sacaba su mensaje de las venas y desde el cerebro, una reiteración de atributos masculinos:

*Canción 2 Beliver (Creyente)*

*Imagine Dragons*

*Me destrozaron a una edad temprana,*

*Llevando mi enfado a las masas.*

*Escribiendo mis poemas para los pocos*

*que me miraban, que se encariñaron conmigo,*

*se estremecieron conmigo, los que me entendieron.*

*Cantando desde el sufrimiento, desde el dolor.*

*Sacándome mi mensaje de las venas,*

*diciendo mi lección desde el cerebro,*

*viendo la belleza a través del...*

*¡Dolor!*<sup>56</sup>

La canción continúa centrada en el dolor al que se le atribuye el origen de sus creencias más profundas e importantes para su existencia: “*¡Dolor! Tú me hiciste, tú me hiciste un creyente, creyente. ¡Dolor! Tú me destrozas y me recompones, creyente, creyente. ¡Dolor!*”. Se puede inferir la insinuación sobre el término *Believer*, que da nombre a la canción, para hacer referencia hacia convertirse en un creyente de sí mismo como se establece en la primera parte en que el narrador se decide a aclarar su mente y tomar el control con lo que asume un definitivo lugar de

---

<sup>56</sup> Traducción propia del original: I was broken from a young age, Taken my sulking to the masses, Writing my poems for the few, That look to me, took to me, Shook to me, feeling me, Singing from heartache from the pain, Taking my message from the veins, Speaking my lesson from the brain, Seeing the beauty through the... Pain!

liderazgo: *Lo primero es lo primero, voy a decir todas las palabras (que tengo) dentro de mi cabeza. (...) Lo segundo es lo segundo, no me digas lo que crees que puedo ser. Soy el que lleva al timón, el amo de mi mar, el amo de mi mar*<sup>57</sup>.

La personalidad que expresa el lenguaje corporal y oral de los varones de esta banda se puede considerar más bien ruda y de hombres jóvenes en edad adulta. El rostro del personaje principal representado por su vocalista Dan Reynolds de 32 años de edad, es mostrado con enfado, furia, agresividad y se le enmarca entre tonos oscuros principalmente rojo y azul como se puede ver en las imágenes 24 y 25. Durante la mayor parte del video el cantante se encuentra en medio de una pelea de box contra otro varón de mayor edad para lo que viste guantes de boxeo. Cerca del final se detiene y dice a su contrincante: quiero parar (*I want to stop*) pero él responde: no podemos (*We can't*) y le golpea nuevamente. La construcción de la virilidad aquí recae sobre un personaje aguerrido que muestra su poder mediante el uso de la fuerza física sobre otro varón al que golpea repetidamente. La composición musical y visual dan énfasis al término *pain* (dolor) como conclusión de cada estrofa y mensaje principal. En la imagen 23 se ve a Dan Reynolds recibiendo el golpe de su oponente, el actor Dolph Lundgren, quien supuestamente hace el personaje del futuro de Reynolds en este relato.

La violencia física explícita y la agresividad en estos personajes quedan justificadas como una metáfora de los golpes que le dio la vida y cómo el autor respondió a estos, igualmente golpeando hasta el fin sin importar si el desenlace no le favorece, lo importante es llegar luchando. Todo este contenido simbólico ayuda a naturalizar tales cualidades como masculinas. En la secuencia de escenas se muestra el torso y brazos musculosos descubiertos de los varones, se ve también sangre a causa de los golpes o para representar la vigorosidad del personaje central. Elementos

---

<sup>57</sup> Traducción propia del original: *First things first I'm going to say all the words, Inside my head (...), Second things second, Don't you tell me what you think that I could be, I'm the one at the sail, I'm the master of my sea, The master of my sea*

que se suman en este relato audiovisual iterativo de la configuración de lo masculino. Una masculinidad que ve sangre y no le teme y que está preparada para golpear y acabar con su oponente.



Figura 47. Imagine Dragons. Believer.  
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Alfonso Ortega, del blog *El Analista de canciones*, se trata de la representación de tres momentos en la vida del narrador que se ve así mismo en su pasado presente y futuro y de cómo a través del tiempo aprendió a salir adelante a partir de los obstáculos que tuvo que enfrentar.

## 1.2.2. Traperos

### 1.2.2.1 *Kaktov. Decir lo que se quiera*

Entre los estilos musicales de que se hace mención resulta relevante dejar un ejemplo de la orientación que se da a los contenidos del trap como un esfuerzo para comprender las diferencias en el consumo musical de chicas y de chicos, como se verá más adelante. Dado que el interés principal de este segmento tiene el propósito de advertir acerca del trap como estilo musical se ha dado lugar aquí a hablar de la cantante Cazzu, quien es una de las cantantes mujeres mencionadas por varones.

De acuerdo con el cantante argentino Kaktov en una entrevista acerca de su encuentro con la música trap respondía:

creo que lo único que me gusta del *trap* es la libertad que tenés para decir lo que quieras y un poco esa forma que tiene de rebelión, aunque la mayoría de los temas digan basura. Es un poco rebelarse contra la música convencional. Eso es lo que me gustó, y la actitud es muy parecida. Pero si me preguntás hoy en día no escucho *trap* y no curto *trap*

Esta perspectiva del cantante no fue tampoco decisiva sobre si producía y difundía *trap* o no, de cualquier manera, aprovechó los beneficios de utilizar esta forma de hacer música para alcanzar fama y altas ventas. Las reacciones contra la música convencional como refiere el cantante no alcanzan para incluir contenidos alejados de la ideología dominante acerca del género o de algún otro ámbito, es apenas como lo refiere él mismo, una actitud de rechazo por la música convencional, aunque tampoco aclara a qué le llama “música convencional” se infiere que se refiere a la música *mainstream*<sup>58</sup>. Los contenidos en el *trap* mezclan o retratan una realidad en que el uso de la violencia se vuelve una necesidad para alcanzar el éxito popular que se traduce en el éxito económico. Las representaciones de los roles de género en estos cantantes contribuyen con la reproducción de personalidades agresivas para los varones y dominantes sobre las mujeres y otros hombres. El siguiente es un fragmento de la canción 62 mencionada en la muestra y compuesta e interpretada por el cantante:

*Canción 3 62*

*De la 62 nadie regala nada*

*Chulo por el barrio con mi Balenciaga*

*Llevo doble phone uno pa' la mama*

*Y otro pa' negocio y no digo ma' nada*

---

<sup>58</sup> El término *mainstream* literalmente se traduce como: de la corriente principal o lo que está de moda. Aquí se decidió utilizar este término y no su equivalente en español en tanto que parece señalar con mayor elocuencia este sentido que se da para referirse a la música del momento.

*En el hood nadie reconoce tu cara  
Preguntan ¿Cuánto vale? Y no pueden pagarla  
Tu gata me lo mueve como una gitana  
Me pagan con favores ya no lavo nada*

*Seis dos en mi cara, seis dos  
Seis dos en mi cara, seis dos*

En este ejemplo Kaktov puntualiza el significado del éxito traducido en el uso de ropa de diseñador (*Balenciaga*) con lo que sobresale dentro de su vecindario (*hood*). Toca también el tema del comportamiento moral cuando aclara que para la familia muestra un estilo de vida diferente que el que practica fuera del hogar (*Llevo doble phone uno pa' la mama y otro pa' negocio y no digo ma' nada*). Al referir contenido con respecto de las mujeres (*Tu gata me lo mueve como una gitana*) denota el ejercicio del poder que ejerce. Por un lado dice que la puede tomar aún cuando esta mujer ya tenga relaciones con otro hombre y por tanto esto se convierte en una acción de dominación sobre otro hombre y además se deja claro que las mujeres son consideradas como un artículo más que caracteriza las actitudes de un varón que se sirve de lo que encuentra a su paso camino al éxito existencial, que consiste en ocupar lugares en las jerarquías altas dentro de las agrupaciones en que se desenvuelven.

La demostración de superioridad económica; la definición por andar sobre caminos delictivos y exaltados como ideales del comportamiento en el hecho de ocultarse del seno familiar; servirse de las mujeres como una denostación de poder sobre otros; son expuestos como modelos de masculinidad que quedan en el imaginario de los/las oyentes y la consecuente construcción de subjetividades.



Figura 48. Kaktov. 62.  
Fuente elaboración propia.

### **1.2.2.2 Cazzu. Una sexualidad más abierta para las mujeres**

Otro ejemplo de música de trap se encuentra en composiciones de la cantante argentina Cazzu. Aquí se le recupera por su canción *Hello bitches* en la que en la versión *remix* presenta (*ft*) a Eladio Carrion (estadounidense) también cantante de trap. Este es el único caso en que una mujer aparece en primer término bajo el formato del *featuring* en la muestra. En sus producciones musicales la cantante se caracteriza mediante figuras femeninas fálicas que por un lado buscan el éxito económico por medios no legales y la imposición de la fuerza sobre otros y otras pero que al mismo tiempo representa la toma de la palabra de la cantante como mujer para ocupar un lugar de visibilización en la escena de las discusiones actuales. Con lemas como “puta pero no tarada” dirige letras con palabras que

podieran apreciarse como despreciativas hacia lo masculino y hacia otras mujeres como *bitches* o *gatas* sin embargo es importante reconocer que “diversos estudios de teóricas feministas han hecho alusión a la manera en que la sexualidad asociada a las mujeres jóvenes tiene una doble cara de interpretación” (Viera 2018, p. 45). En otras de sus canciones sin embargo regresa a un papel sumiso que desea la compañía del varón como en “visto a las 00.00” en que aparece como una chica más dulce. En “*Hello bitches*”, mencionada en la muestra, rompe con esa imagen para posicionarse como dominante llamando a otras mujeres “*gatas*” y somete su cuerpo al placer y la mirada masculina sin ninguna protesta, o bien celebrando la posibilidad de vivir una vida sexual tan relajada como la masculina. Del mismo modo bailes como el *twerk* y el *perreo*, este último más relacionado con el reggaetón, son también formas de expresión subversiva que poco a poco son cada vez más utilizada por mujeres jóvenes lo que podría significar la emergencia de “un cambio de la posición de las mujeres en las relaciones de género, impulsado por las nuevas generaciones y sus prácticas desde el feminismo” (Viera 2018, p 39). Resulta relevante aquí “reconocer la importancia de enunciación cuando se trata de componer e interpretar una canción” (Viera 2018, p 39-40) que en casos como el de la cantante Cazzu permiten oír la voz de la mujer que emerge para afirmarse como una “mujer apropiada de su placer, de la calle, de su sexualidad” (Viera 2018, p. 45).

En el siguiente fragmento se expone la sugerencia de mujeres agrupadas, organizadas jerárquicamente y que buscan, o conquistan, la liberación de su sexualidad.

*Canción 4 Hello Bitches*

*Eladio Carrión y Julieta Emilia Cazzuchelli (Cazzu)*

*Esquivando lo que me tiran (mío, wuh, wuh)*

*I keep it real con las pibas (keep it real, keep it real, skrt)*

*Acá nadie tiene corona*

*Gatitas convertidas en lobs*

*Por eso todos nos miran (yeah-yeah, yeah-yeah, hey-hey)*

*Y ese culo está explota'o*

*Anda incitando al peca'o*

*Te menea pa' que goce pero juega de mi la'o*

*Y en el piso haciendo twerk<sup>59</sup>*



*Figura 49. Cazzu ft Eladio Carrión. Hello bitches.  
Fuente: elaboración propia.*

En el siguiente fragmento se expone la sugerencia de mujeres agrupadas, organizadas jerárquicamente y que buscan, o conquistan, la liberación de su sexualidad.

*Canción 5 Hello Bitches*

*Eladio Carrión y Julieta Emilia Cazzuchelli (Cazzu)*

*Esquivando lo que me tiran (mío, wuh, wuh)*

---

<sup>59</sup> De acuerdo con el sitio *conceptdefinición* el término *twerk* o *twerking* es el nombre otorgado a un tipo de baile moderno femenino, el cual consiste en la realización de movimientos muy provocativos para el sexo contrario; la zona de principal donde se hace el movimiento es en la región de las caderas en una posición agachado (cuclillas), generalmente las posición inicial es las manos en las caderas, rodillas flexionadas y hacer un movimiento constante de adentro hacia afuera al ritmo de la musica que esta sonando.

*I keep it real con las pibas (keep it real, keep it real, skrt)*  
*Acá nadie tiene corona*  
*Gatitas convertidas en lobas*  
*Por eso todos nos miran (yeah-yeah, yeah-yeah, hey-hey)*

*Y ese culo está explota'o*  
*Anda incitando al peca'o*  
*Te menea pa' que goce pero juega de mi la'o*  
*Y en el piso haciendo twerk<sup>60</sup>*  
*Dale, mami, dale al twerk*  
*Hay un par de resentidas que no te pueden ni ver*  
*We don't care, we keep twerk*  
*Dale mami, dale al twerk*  
*Hay un par de resentidas que no te pueden ni ver, uh*



Figura 50. Cazzu ft Eladio Carrión. Hello bitches.  
Fuente: elaboración propia.

En este caso el poder que se ejemplifica se tramita por medio de la toma del cuerpo en que las mujeres se validan mutuamente para ejercer su sexualidad sin ponerla

---

<sup>60</sup> De acuerdo con el sitio *conceptodefinición* el término *twerk* o *twerking* es el nombre otorgado a un tipo de baile moderno femenino, el cual consiste en la realización de movimientos muy provocativos para el sexo contrario; la zona de principal donde se hace el movimiento es en la región de las caderas en una posición agachado (cuclillas), generalmente las posición inicial es las manos en las caderas, rodillas flexionadas y hacer un movimiento constante de adentro hacia afuera al ritmo de la musica que esta sonando.

al servicio exclusivo del varón en una alternancia de sometimientos: de mujeres sobre otras mujeres, mujeres sobre varones o de hombres sobre mujeres.

Es necesario notar en estos ejemplos el uso del lenguaje de que se sirve el trap, la manera en que se aborda cada tema y la proyección de las imágenes como elementos utilizados para producir sus discursos. El trap no guarda sutilezas en ningún caso y será necesario recuperar esto para entender el *collage* sonoro-musical de las chicas que, como se verá, se concentra en cantantes de música pop y reggaetón. En particular el *pop*, utiliza un lenguaje mucho más sutil.

### **1.3 El Featuring**

Una característica de la oferta musical de que dispone la industria actual es la enorme cantidad y diversidad de cantantes y canciones que existen en la disponibilidad para el consumo, aunque esto no debe traducirse como variabilidad de discursos en sus contenidos. Como se ha visto, la influencia de la comunicación en línea ha representado transformaciones para el acceso a los contenidos musicales y en la forma en que los artistas logran alcanzar un lugar entre las ventas. El uso de diversas plataformas por medio de las que se efectúa el consumo de la música permite que artistas emergentes encuentren una vía directa con las audiencias para darse a conocer. El *featuring* se ha convertido en un recurso estratégico para subir en las listas de preferencias de modo que artistas que han logrado llegar a los toques más altos sirven de apoyo para popularizar a otras/os que inician sus carreras. El *featuring* corresponde a las abreviaturas *ft* o *feat* que aparece en los nombres de las canciones. Como lo dice la traducción del verbo, significa *presentando* y en las canciones se refiere a “la grabación del tema por el intérprete original con artista invitado” (Fernández 2005, p. 59).

#### **1.3.1 Los Ángeles Azules y J. de la Cueva. Audiencia extendida**

El *featuring* como estrategia de mercado y de difusión de contenidos ideológicos en la música, hace que sorprenda la ejecución de temas uniendo a dos o más artistas

de diferente insignia musical. En esta muestra sorprende, por ejemplo, la aparición del rockero mexicano Jay de la Cueva con la famosa banda también mexicana Los Ángeles Azules con quienes canta la canción “17 años” famosa dentro del repertorio de la banda. Esta estrategia utilizada por el poder se ha convertido en un recurso presente con llamativa frecuencia que repercute en la forma en que se instrumentan productores de subjetividad. Las fusiones de artistas en ocasiones resultan inverosímiles. Se puede mencionar por ejemplo al cantante español Miguel Bosé al lado de esta banda u otras cantantes mexicanas como Natalia Lafourcade o Ximena Sariñana, o también la cantante de pop estadounidense Madonna al lado del *reggaetonero* colombiano Maluma.



*Figura 51. Los Ángeles Azules ft Jay de la Cueva. 17 años.*  
Fuente: elaboración propia.

En la muestra, la unión de la banda sonidera Los Ángeles Azules con un rockero como Jay de la Cueva que ha consolidado su carrera en grupos de rock permite que tanto la banda como De la Cueva sean escuchados por un mercado más amplio que el ya logrado. De este modo ciertos segmentos de jóvenes audiencias que habitualmente escuchan a De la Cueva, por ejemplo, estarán ahora también escuchando a Los Ángeles Azules y viceversa. Paralelamente esto podría llegar a suponer una tendencia a la homogeneización del gusto masivo con mayor extensión sobre las capas sociales. Ideológicamente representaría acercar estas representaciones sobre las relaciones entre hombres y mujeres a grupos que antes

se han mantenido alejados. En el ejemplo del texto de esta canción se puede notar un papel dominante del varón adulto sobre una joven de 17 años. El protagonista se asume como mayor de edad, la voz del cantante y la imagen que promueve la banda sugiere a un protagonista de edad adulta, por lo que esta canción se expone como un eufemismo que naturaliza la idea de que un adulto varón tenga como novia a una joven que no ha alcanzado la mayoría de edad enalteciendo la inocencia y timidez que podría considerarse como propias de esta etapa del crecimiento. Las acciones del paso de esta joven hacia la madurez, que no resultan de completa aprobación por el varón dominante, son consideradas como errores infantiles. La pregunta repetitiva en el estribillo *¿Qué si eso es el amor?* funciona como un distractor que entorpece la distinción de situaciones de abuso en que se pueden ver envueltas mujeres jóvenes, como el estupro y la pedofilia.

*Canción 6 17 años*

*Los Ángeles Azules*

*Amigo sabes acabo de conocer, una mujer que aun es una niña*

*Sabes tiene los 17 aun, es jovencita y ya es mi novia (Bis)*

*Amo su inocencia, 17 años*

*Amo sus errores, 17 años*

*Soy su primer novio, 17 años*

*Su primer amor (Bis)*

*Es callada, tímida, inocente y tiene la mirada*

*Le tomo la mano y siente algo extraño*

*La abrazo, me abraza y empieza a temblar*

*A temblar de miedo diciéndome que nunca*

*Había sentido sensación así, en su vida*

*Así en su vida*

*¿Qué si eso es el amor?, ¿qué si eso es el amor?*

### **1.3.2. Alejandro Fernández y Morat. Nuevas resonancias en el mercado**

Una característica de la oferta musical de que dispone la industria actual es la enorme cantidad y diversidad de cantantes y canciones que existen en la disponibilidad para el consumo, aunque esto no debe traducirse como variabilidad de discursos en sus contenidos. Como se ha visto, la influencia de la comunicación en línea ha representado transformaciones para el acceso a los contenidos musicales y en la forma en que los artistas logran alcanzar un lugar entre las ventas. El uso de diversas plataformas por medio de las que se efectúa el consumo de la música permite que artistas emergentes encuentren una vía directa con las audiencias para darse a conocer. El *featuring* se ha convertido en un recurso estratégico para subir en las listas de preferencias de modo que artistas que han logrado llegar a los topes más altos sirven de apoyo para popularizar a otras/os que inician sus carreras. El *featuring* corresponde a las abreviaturas *ft* o *feat* que aparece en los nombres de las canciones. Como lo dice la traducción del verbo, significa *presentando* y en las canciones se refiere a “la grabación del tema por el intérprete original con artista invitado” (Fernández 2005, p. 59). Se utiliza también *colaborando* o *participando con*.

Bajo el marco del *featuring* también se menciona a cantantes como Alejandro Fernández, mejor conocido como cantante de música ranchera haciendo *featuring*, o *colaborando con*, el grupo de jóvenes colombiano Morat con quienes promueve una canción más bien con un estilo de *pop latino*. En “Sé que te duele”, la primera parte de la canción sugiere un retrato de lo que el varón supone, siente la mujer que ya no está junto a él. Las suposiciones del narrador se relacionan con una posición etnocéntrica del varón en la vida de la mujer que no puede continuar su vida sin él, y que son expuestas con un sentido irónico en las primeras dos estrofas. En la tercera estrofa se exponen reclamos del varón hacia la pareja que no le ha reconocido su amor para en las posteriores sarcásticamente declarar que “le duele

verla perdida” sin él y confesar que su amor aún no muere. En la Imagen 9 puede verse los estereotipos con los que se modela a los personajes en este relato: la mujer rubia de ojos castaños y el varón al timón de un yate que se supone le pertenece y le define como hombre con suficiente poder adquisitivo. En otras escenas se ve a la mujer empacando lo que confirma que la casa que habitan es posesión del varón. Las posesiones de ella se reducen a lo que alcanza a llevar en su maleta. Cabe también mencionar la expresión de tristeza o nostalgia en el rostro de la mujer como parte de la configuración de la feminidad en las canciones cantadas por varones en que aparecen repetidamente.



*Figura 52. Alejandro Fernández ft Morat. Sé que te duele (videoclip).  
Fuente: elaboración propia*

*Canción 7 Sé que te duele (2017) (fragmento)*

*Alejandro Fernández ft. Morat*

*Sé que te duele*

*Que ya no quiera verte, aunque por las noches me esperes*

*Que ya eres una más y en el mundo hay tantas mujeres*

*Sé que te duele*

*Ay cómo te duele*

*Que te quedaste sola y que no soy ya el que te quiere*

*Que no puedes mentirme porque ya sé bien quién eres  
Cómo te duele*

*Tú te enamoraste de mi voz  
Y aunque siempre estuve contigo  
Tú nunca estuviste conmigo  
Y ahora que por fin te dije adiós  
Hoy quieres quedarte conmigo  
Y ya no quiero nada contigo*

*Sé que te duele  
Que vayas en las noches enamorando mentiras  
Porque con ese clavo sólo abrirás otra herida  
Pero mi vida, verte perdida  
También me duele  
También me duele  
También me duele  
Porque te quise tanto y aún el amor no se muere*

El *featuring* cumple así con diferentes funciones. Por un lado, como vía para introducir cantantes emergentes en el gusto masivo. En este caso se trata de dar a conocer a los jóvenes colombianos al mercado mexicano. Otra función, como sucede en el caso de De la Cueva, para impulsar la carrera musical o revitalizar la carrera de cantantes que caen, o no han llegado, a los primeros lugares de preferencia. Una más consiste en la homogeneización de las audiencias como el caso de combinaciones como se veía anteriormente con la banda sonidera Los Ángeles Azules y el rockero De la Cueva y como también lo ha hecho Belinda y una larga fila de cantantes jóvenes que se adhieren a la banda para cantar sus canciones en tanto que los símbolos y significaciones ideológicas también importan.



Figura 53. Alejandro Fernández ft Morat. Sé que te duele.  
Fuente: elaboración propia.

El *featuring* ha sido también una ruta de acceso para la participación de las mujeres, que, sin embargo, quedan bajo el nombre de algún varón. En esta muestra de canciones se encontró que dos de las tres mujeres que aparecen mencionadas por los chicos lo hacen como presentadas (*ft.*) por un cantante hombre o al lado de otros cantantes o músicos hombres:

1. These days  
Rudimental Ft Jesse Glynne, Macklemore y Dan Caplen.
2. Live it up (FIFA World Cup Russia tema):  
Nicky Jam ft Will Smith y Era Istrefi

Es decir, si no estuvieran al lado de estos varones probablemente la aparición de cantantes mujeres en este imaginario, vería disminuirse aún más la participación femenina.

## 1.4. Algo Más Entre Cantantes Mexicanos el *Featuring* y Sin Él

### 1.4.1 Alejandro Fernández. Masculinidad a la mexicana

Alejandro Fernández, esta vez cantando como solista más cerca del estilo musical que le dio fama, la canción ranchera, con la canción “Mátalas”, se presenta como parte de la muestra. Esta canción estrenada en 2003 promueve la naturalización del maltrato contra las mujeres. Caricaturiza la base de la relación romántica entre hombres y mujeres en la que la mujer es puesta como objeto sexual de la que se esperan solamente sus favores sexuales. El argumento de la canción se reduce a que el varón mediante ciertas estrategias consiga su objetivo: disfrutar de los *placeres* que le pueda proporcionar una mujer. El varón es victimizado a manos de la mujer, según dice es *despreciado* por alguna y por lo cual sufre. Ridiculiza las demandas y necesidades individuales de las mujeres con eufemismos/paralelismos sobre conceptos como *mátalas*, ser un *asesino de mujeres* o *asfixiarlas* con detalles supuestamente amorosos, dulces y tiernos con el propósito de conseguir placer sexual. Esto obstaculiza la posibilidad de que en un encuentro amoroso hombres y mujeres puedan comprenderse mutuamente sobre bases del reconocimiento de su humanidad en forma igualitaria.

En las líneas siguientes un fragmento de la canción:

*Canción 8 Mátalas*

*Alejandro Fernández*

*Amigo qué te pasa estás llorando*

*Seguro es por desdenes de mujeres*

*No hay golpe más mortal para los hombres*

*Que el llanto y el desprecio de esos seres*

*Amigo voy a darte un buen consejo*

*Si quieres disfrutar de sus placeres*

*Consigue una pistola si es que quieres*

*O cómprate una daga si prefieres*

*Y vuélvete asesino de mujeres  
Mátalas  
Con una sobredosis de ternura  
Asfíxialas con besos y dulzuras  
Contájalas de todas tus locuras...*



*Figura 54. Alejandro Fernández. Mátalas.  
Fuente: elaboración propia.*

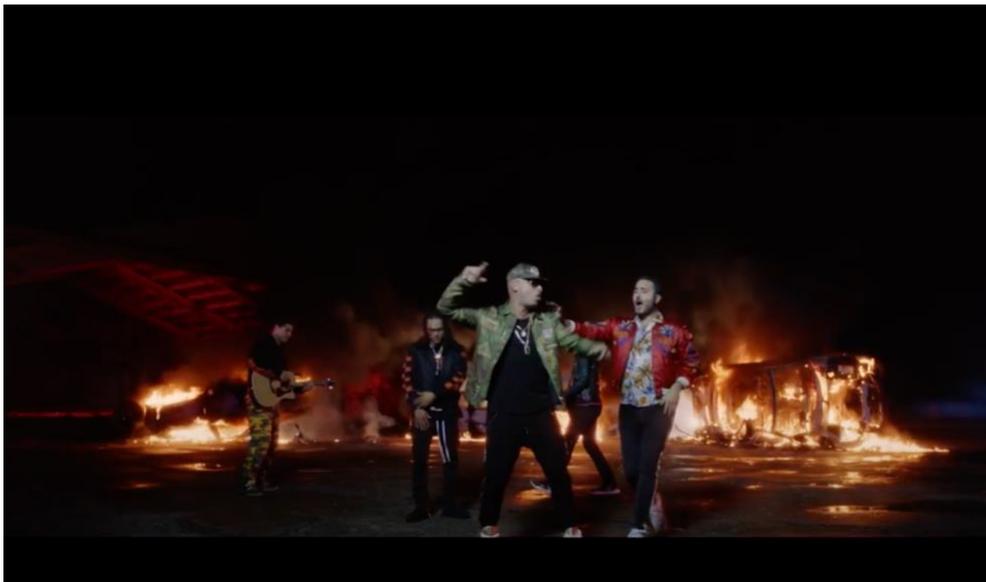
Según este texto, la mujer, vista como proveedora de placer sexual para el hombre, no requiere ser comprendida como persona. No importa cuales sean las expectativas de las mujeres bastará llenarlas de *dulzuras* para que accedan a satisfacer sexualmente al varón. Llama particularmente la atención la frase: “No hay golpe más mortal para los hombres que el llanto y el desprecio de esos seres”. El uso de la expresión “esos seres” para referirse a las mujeres, en plural, en forma genérica y hasta despectiva, denota indiferencia por el reconocimiento de sus cualidades humanas intrínsecas. Deja a las mujeres en el mismo lugar en que podría reconocerse la existencia de cualquier otra forma de vida independientemente de su naturaleza. En la Imagen 11 se ve al cantante *engalanado* en el traje de charro que evoca a la más pura representación del macho mexicano tan querida por la industria como representación de la mexicanidad.

Estos textos se van encontrando y entrelazando en el paisaje musical de los investigados. Si se toman como ejercicio, estos dos últimos ejemplos musicales y entendemos que, como se ve entre estos, en “Mátalas” se deja para el imaginario la idea de que el varón solo busca obtener los placeres que pueda disfrutar de las mujeres. Involucrarse con intención de encaminarse al conocimiento y comprensión mutuos en la relación romántica no aparece ya como algo relevante pues todo termina cuando el varón logre su objetivo. Así, el varón reclama en “Sé que te duele” que la mujer no estuviera con él a pesar de que él siempre estuviera con ella, pero no se habla de la calidad de su presencia, por lo que no se sabe si el varón pensaba en llenarla de dulzuras y ternura, como se dice en “Mátalas”, con el único objetivo de conseguir su propia satisfacción sexual. La mujer, cuya voz que aquí está fuera del escenario, podría estar en espera de algo más que solamente la satisfacción sexual, o quizá al menos también la propia, lo que ocasiona que no quiera estar junto al varón. El varón, ahora sin la compañía de la mujer en “Sé que te duele” reprueba que ella esté con otro varón, lo que por un lado parte de la idea de que él debe ser el favorecido y por el otro se encamina a reforzar la idea de que la mujer no pueda vivir una sexualidad abierta equiparable a la del varón. Es decir, las canciones como parte del *collage* auditivo adolescente, acercan una multiplicidad de mensajes en una narrativa fragmentada congestionada de ideas inacabadas con las que se configura el imaginario. La narrativa de las canciones basada en recortes de la realidad del cantante deja libre paso a las ambigüedades. En estas canciones cantadas por varones hay que reconocer que las voces de su contraparte están en silencio, de manera que lo que hay que decir es que, en este sentido, con mayor prevalencia se escuchan textos en los que los varones sufren a causa de las mujeres. Pudiera ser que de lo que se hable sea acerca de una disociación de expectativas posibles pero que no es alcanzable visibilizar pues no debe olvidarse que los discursos en mayor parte están son cantados en personajes masculinos lo que provoca que la voz de las mujeres quede ausente. Por lo tanto, no se sabe, porque no se habla, de las razones que pudieran tener las mujeres para no desear seguir al lado del varón. Esta ausencia contribuye a la construcción de una idea acerca de que las mujeres actúan por perversidad, no por el reconocimiento de sus

necesidades o deseos propios, así como tampoco se habla las cualidades de las necesidades de las mujeres mientras que el varón queda exento de cualquier responsabilidad en la relación de la pareja.

#### 1.4.2 Reik. Reggaetón mexicano y masculinidad

La banda mexicana de reggaetón *Reik* junto a los puertorriqueños Ozuna y Wisin (rap) en *Me niego* ofrecen un ejemplo entre muchos de textos que no se relacionan directamente con la historia narrada en el videoclip. En este video entre estas dos líneas paralelas, letra e imágenes, se establece un amplio espacio para la recreación del imaginario entre el dolor del cantante por *perder* a una mujer amada, como lo dice la letra, y el dolor del protagonista envuelto en un accidente automovilístico, como se ve en el video.



*Figura 55.* Reik. Me niego.  
Fuente: elaboración propia.

Se trata de una mezcla entre una letra que evoca imágenes nostálgicas de lo que fue la relación amorosa, una narrativa visual de un auto en llamas y una serie de llamadas perdidas en el celular de ambos personajes. Al final se deja al personaje

femenino en llanto frente a la sala hospitalaria de operaciones en que el cantante pierde la vida mientras la última frase suena diciendo “que lo nuestro ya se acabó”.

Todo esto produce una ambivalencia en la que queda sugerida la idea del gran dolor del varón por la lejanía de una mujer que parece no atender sus llamadas. Pareciera que se trata de una mujer que intencionalmente hace sufrir al varón porque ha decidido apartarse de él. Como en otros casos la voz de la mujer está ausente por lo tanto su sentir es desconocido. Las evocaciones en el texto redundan en enfatizar la relación carnal en el encuentro sexual.

*Canción 9 Me Niego*

*Reik ft. Ozuna y Wisin*

*Es difícil abrir mis ojos y ya no verte*

*Tu olor en la cama, aún sigue intacto*

*Te he buscado en mis sueños, deseando tenerte*

*Y no encuentro tu rostro, por más que trato*

*[Estribillo]*

*Es que me niego a perderte, a más nunca verte*

*Me niego a aceptar que lo nuestro ya se acabó*

*Pero es que tú chica, con ese piquete*

*Sé que me olvidaste y en tus ojos veo que mientes*

*ahora puedo decir, sufrir amor lo que se siente*

*Te sacaré de mi mente y eso será de repente*

*Si tú eres mi vida, por qué me liquidas*

*Yo no provoqué tu partida*

*Necesito tu olor, necesito tu calor*

*Necesito verte encima de mi en ropa interior*

## **2. Canciones Escuchadas por las Chicas**

### **2.1 Canciones Cantadas por Mujeres Escuchadas por las Chicas**

En el imaginario femenino de las adolescentes investigadas se menciona una mayor cantidad de mujeres cantantes que en el caso de los varones, aún así en estas listas la prevalencia sigue siendo masculina muy por encima de la femenina. En mayor proporción estas mujeres son cantantes de pop y alguna que otra mención de trap o rap. Entre las cantantes mujeres citadas también se nombró a Ariana Grande de quien ya se ha hablado por lo que no se retomará aquí. Las canciones con que se la cita son *Thank you next* (2018) y *No tears left to cry* (2018), ambas ya comentadas anteriormente.

#### **2.1.1 Mujeres que cantan a las mujeres**

##### **2.1.1.1 Billie Eilish. Otras feminidades**

Los medios actuales y el acceso a diversas plataformas *on line* como se verá en otro apartado, facilitó la posibilidad de que una cantante como Billie Eilish haya logrado llevar su primera canción publicada en *Sound Cloud* a convertirse en viral. Esta joven estadounidense de 18 años junto a su hermano Fineas como productor musical y compositor de sus canciones, se ha posicionado fuertemente con contenidos audiovisuales que se alejan de los imperantes. La composición musical en este caso incorpora efectos sonoros y musicales no producidos en los estudios de grabación de las grandes disqueras sino en el propio de la compositora junto a su hermano Fineas, con lo que según se dice, le ha sido posible mantenerse a cierta distancia de las imposiciones más comercializables de las discográficas a pesar de sus vínculos contractuales con estas. Esta joven que fuera premiada por los *American Music Awards 2019* como artista del año y artista favorito de rock alternativo, no explota una feminidad seductora sexualmente. Ella viste en ropas que no enfatizan ninguna parte de su cuerpo, como tampoco se le ve maquillada como lo hacen otras artistas a las que se les promueve por su belleza física. En los

textos de sus canciones se atreve a abordar ideas poco frecuentes y a veces perturbadoras como es el caso de *Bury a friend* (Enterrar a un amigo). En sus actuaciones se muestra más como una chica que confronta estereotipos, una joven mujer que toma sus propias decisiones y no teme a la confrontación. En la canción *Lovely* que canta al lado del cantante estadounidense Khalid, toca el tema de la soledad entre la depresión y la tristeza con que lleva al imaginario colectivo de la cultura de masas, discursos con los que se pudiera pensar en asumir y afrontar tales estados emocionales con optimismo. Con esta perspectiva propone una manera contraria a la que, en general, otros discursos más bien llevan a tomarlos como indeseables y de los que hay que huir o al menos salir lo antes posible. La frase *¿No es agradable, estar en total soledad? (Isn't it lovely, all alone?)* da una vuelta a la manera en que la industria comercial ha propuesto sistemáticamente entendernos en estados de soledad. No niega el temor o el deseo de apartarse de dicho estado, pero lo aborda de manera en que se puede aceptar por un periodo de tiempo que puede ser variable:

*Canción 10 Lovely Billie Eilish ft Khalid*

*Pero sé que algún día  
lograré salir de aquí  
incluso si me lleva toda la noche  
o un centenar de años.  
Necesito un lugar en el que ocultarme,  
pero no puedo encontrar uno que esté cerca.  
Quiero sentirme viva,  
fuera no puedo combatir mi miedo.*

La estrofa:

*¿No es agradable, estar en total soledad?  
Corazón de cristal, mi mente de piedra.  
Me haces pedazos, hasta llegar al hueso.*

*Hola, bienvenida a casa*<sup>61</sup>.



Figura 56. Billie Eilish ft Khalid. Lovely.  
Fuente elaboración propia.

Cierra como en una aceptación en que a pesar del dolor se le reconoce como parte de la vida humana. En el video se ve a los dos cantantes dentro de una gran caja de cristal sobre la que cae lluvia que luego se convierte en hielo alrededor de la caja. Los movimientos de ambos son lentos y la expresión en sus rostros es de tristeza.

Lejos de esto, la rareza de sus contenidos audiovisuales, que en algunos casos parecen perturbadores, han causado declaraciones extremas como las de VC (sf) en la revista electrónica “Bienvenidos a la Realidad” que describen a la cantante como: “otra joven artista que apuesta por el personaje de “zombie sin alma, deprimida, suicida, satánica, mentalmente controlada”. El desprecio que denota esta opinión, más allá de la apreciación que hace sobre los contenidos en los videos de la joven cantante, puede también originarse ante la aparición de una feminidad disruptiva que como artista produce ciertos cuestionamientos a lo normativo.

---

<sup>61</sup> Traducción propia del original: *But I know some day I'll make it out of here, Even if it takes all night or a hundred years, Need a place to hide, but I can't find one near, Wanna feel alive, outside I can fight my fear, Isn't it lovely, all alone? Heart made of glass, my mind of stone, Tear me to pieces, skin and bone. Hello, welcome hom*

Las imágenes del video *Bury a friend* (2019), ofrecen una aproximación a los contenidos calificados como perturbadores. En la imagen de la izquierda se ve a la cantante siendo lastimada por manos que salen de la nada con guantes negros maltratando a una menor de edad, al hacer este video tenía 17 años.



Figura 57. Billie Eilish. *Bury a friend*.  
Fuente: elaboración propia.

En la imagen a la derecha se le ve suspendida en una evocación del “arco de la historia”, pero también, un cuerpo de mujer en contorsión suspendida en el aire en donde no puede “nunca estar sólida y estable como un hombre, sino emocional, inestable, vulnerable como una mujer” (Bourgeois, en Lampkin s.f. pffo. 3).

#### **2.1.1.2 Hailee Steinfeld. ¿Empoderamiento femenino?**

La cantante estadounidense Hailee Steinfeld aparece entre las cantantes mujeres de pop mencionadas. Esta joven de 23 años ha sido promovida en ciertos momentos de su vida artística como modelo de inspiración para el empoderamiento de las mujeres. Incluso su procedencia de grupos raciales minoritarios en su país natal<sup>62</sup> ha sido parte de la campaña de mercadotecnia que la ha colocado entre las cantantes de altas ventas. La canción *Most Girls* promueve la afirmación que tiende a la aceptación explícita de diferentes maneras de ser mujeres. Por ejemplo, en la

---

<sup>62</sup> Steinfeld es estadounidense nacida en Tarzana, Los Ángeles, California, hija de padre judío y madre afroamericana.

primera estrofa de la canción se pronuncia a favor de la manera en que las chicas podrían preferir vestirse o expresar su sexualidad en relaciones que no se espera sean únicas y de exclusividad sino antes bien pasajeras y no ser descalificadas por su elección:

*Canción 11 Most Girls (2017)*

*Hailee Steinfeld*

*Algunas chicas,*

*se sienten mejor llevando minivestidos.*

*Algunas chicas,*

*nada más que pantalones de chándal*

*para verse como princesas.*

*Algunas chicas,*

*besan nuevos labios cada noche,*

*se quedan hasta tarde*

*porque solo están celebrando la vida<sup>63</sup>.*

En la estrofa siguiente se plantea la idea de aceptar la intervención en el cuerpo con el propósito de transformar el aspecto físico: “verse bien”, “verse como una reina” e intentar de esta manera triunfar en la vida:

*Sabes, algunos días*

*te sientes tan bien en tu propia piel,*

*pero está bien si quieres cambiar el cuerpo*

*en el que llegaste.*

*Porque te ves la que mejor*

*cuando te sientes como una puñetera reina.*

---

<sup>63</sup> Traducción propia del original: *Some girls, Feel best in their tiny dresses, Some girls, Nothing but sweatpants, Looking like a princess, Some girls, Kiss new lips every single night, They're staying out late! Because they're just celebrating life*

*Todos estamos jugando un juego, de alguna manera,  
intentando ganar en la vida<sup>64</sup>.*

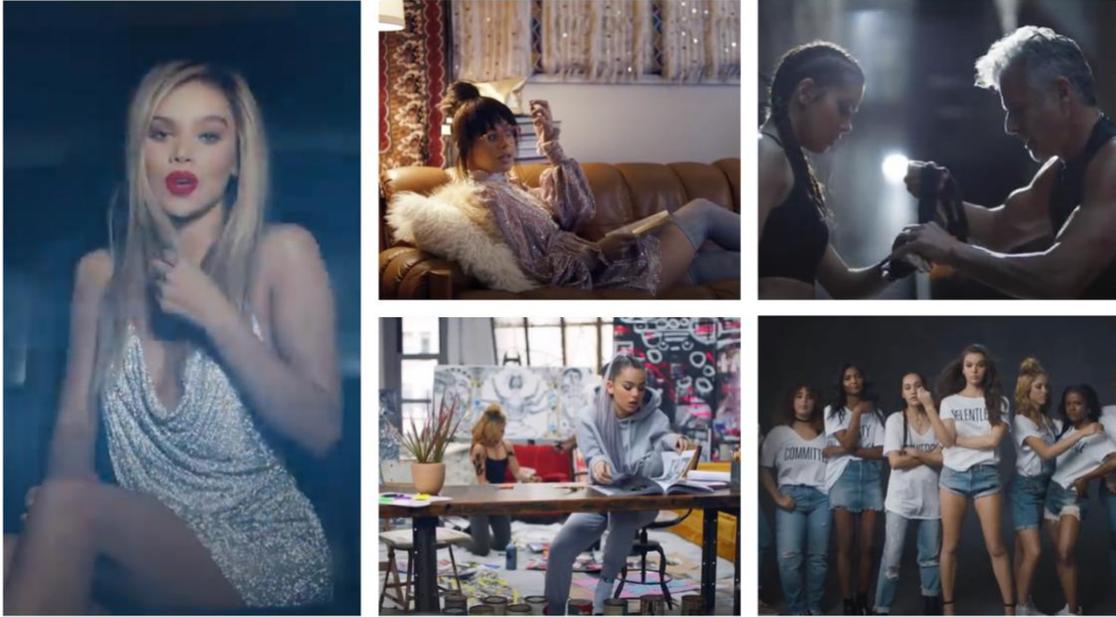


Figura 58. Hailee Steinfeld. *Most girls*.  
Fuente: elaboración propia.

Más adelante se completa esta idea diciendo que en la vida de las mujeres esto es parte de lo que hay que hacer en nuestra lucha para sobrevivir cada día (*Our fight to make every day*) y la frase: *pero está bien si quieres cambiar el cuerpo en el que llegaste (But it's okay if you want to change the body)* no acota la manera en que se intervenga por lo que podría asumirse que puede ser mediante el maquillaje, el ejercicio y la dieta o bien una intervención quirúrgica. Todo ello en la total aceptación del mandato hegemónico sobre la apariencia femenina y la valoración de la mujer por sus cualidades físicas.

Es decir, el mensaje se centra en la idea de que si se quiere ser una mujer aceptada y triunfadora en la vida se deberá atravesar una lucha en que el enemigo a vencer

---

<sup>64</sup> Traducción propia del original: *You know some days, You feel so good in your own skin, But it's, okay if you want to change the body, That you came in, Because you look greatest, When you feel like a damn queen, We're all just playing a game in a way, Trying to win at life.*

es, en primer lugar, el propio cuerpo, si es que naturalmente no se ajusta a los ideales normativos de belleza. Otra idea importante que hacer notar es sobre el significado que aquí adquiere el *triunfo en la vida, o ganar en la vida (win at life)*. La cantante habla en este sentido de chicas que son inteligentes, fuertes y bellas, trabajan duro, llegan lejos y son imparables, todo ello de acuerdo con la configuración de la feminidad que requiere el modelo económico como proyecto dirigido a las nuevas generaciones.

En el coro de la canción se repiten las líneas: yo quiero ser como la mayoría de las chicas (*I want to be like... I want to be like most girls*) que sirve como una afirmación doble. Resume que las chicas en general optan por diferentes maneras de tomar y afrontar la lucha en el juego de la vida y que esas maneras son aceptables en tanto útiles para conseguir el triunfo. En otras palabras, tiende a la aceptación del sometimiento pues de esto depende la garantía de la existencia como se explicó en el apartado anterior, aunque simultáneamente pudiera hablarse de que se plantea una aceptación estratégica pero que difícilmente mueve la estructura de condiciones sociales para el sometimiento. El ritmo pop y la melodía agradable y sencilla son un vehículo sutil que contribuye a disuadir a las adolescentes a aceptar el sometimiento que a la vez reafirma su subalternidad. Al inicio de la canción un joven varón dirigiéndose a la cantante, personaje principal, le afirma: no eres como la mayoría de las chicas (*You're just not like most girls*) a lo que ella responde un cortante: debo irme (*I got to go*) y se aleja para dar inicio al canto insinuando que identificarla como una chica que no es como la mayoría, es algo que ofende. La canción así lleva la idea principal a afirmar que ser como la mayoría de las chicas equivale a contar con ciertas cualidades, mismas con las que se configura la feminidad de las nuevas generaciones y a las que el poder llama empoderamiento de las mujeres:

*La mayoría de las chicas son inteligentes,  
y fuertes y bellas.*

*La mayoría de las chicas trabajan duro, llegan lejos,*

*somos imparables.  
La mayoría de las chicas,  
nuestra lucha para sobrevivir cada día.  
No hay dos iguales<sup>65</sup>.*

### **2.1.1.3 Taylor Swift. Princesas encantadas**

Taylor Swift es mencionada por tres diferentes títulos a través de los cuales se puede identificar un discurso que en ocasiones modela formas llamadas de *empoderamiento* para las mujeres y en otras actúa y reafirma la feminidad de la mujer frágil, efímera, sutil de las princesas de los cuentos de hadas. En *Enchanted* la cantante rubia, blanca, de labios rojos y azules ojos canta a su príncipe amado a quien recién acaba de conocer. En el relato le dice estar encantada por conocerlo mientras sugiere la idea de que su vida transcurría aburrida hasta que se sucedió el feliz evento. A partir de entonces sus pensamientos se dirigen al recién conocido amor esperando volver a verle y deseando ser correspondida.

En tanto, el discurso visual en un montaje coreográfico de ballet se ocupa por mostrar escenarios en los que se la ve ataviada en un atuendo de largo vestido al lado de otras parejas en puntas de ballet, y el personaje principal masculino caracterizado de tal manea que puede recordar a cualquiera de los príncipes encantadores en las producciones de W. Disney. Cabe aclarar que durante esta investigación no se encontró un video oficial de esta canción por lo que esto se tomó de videos de presentaciones en conciertos en vivo de la cantante<sup>66</sup>. Otros títulos son *I did something bad* y *Let me go*.

---

<sup>65</sup> Traducción propia del original: *Most girls are Smart, And strong and beautiful, Most girls, work hard, go far, We are unstoppable, Most girls, Our fight to make every day, No two are the same, I want to be like... I want to be like, Most girls.*

<sup>66</sup> Se puede consultar: Taylor Swift - Enchanted Live HD en [https://youtu.be/J1ygAh\\_9KLQ](https://youtu.be/J1ygAh_9KLQ), <https://youtu.be/vYxwfQl5hqw>, y también Enchanted Taylor Swift live in Manila en: <https://youtu.be/DtBR6liLx7E>.



Figura 59. Taylor Swift. Enchanted.  
Fuente: elaboración propia.

#### **2.1.1.4. Cardi B. La mujer fálica**

Conviene citar a Cardi B, como cantante de trap y continuar haciendo una aproximación a los textos de este estilo musical con el propósito de plantear una reflexión sobre las razones de estas adolescentes para preferir otros estilos como el reggaetón entre los recursos alternativos disponibles, como se viene pretendiendo desde el apartado anterior.

En la canción *I like it* cantada por la latina-estadounidense Cardi B. en que presenta (*featuring*) a los cantantes de trap: Bad Bunny (puertorriqueño) y J. Balvin (colombiano), se instrumenta un texto que toca como tema central el poder económico mediante la posesión de bienes como dinero (dólares), joyas y ropa de marca, junto al placer sexual y la fiesta. Basada en la canción de salsa popularizada por Pete Rodríguez en 1967 la cantante estadounidense con raíces latinas alcanza fama con esta nueva versión que mezcla ritmos como el trap y hip-hop. El centro de la atención visual va hacia el cuerpo de la cantante que cambia de atuendos durante el desarrollo del video. La cantante emite un pronunciamiento de liberación femenina en que afirma que es capaz de proveerse de lujos sin la necesidad de un

varón que los compre para ella. El texto refiere el derroche sobre joyas y lujos tan enfáticamente como sobre la sensualidad de la cantante.

*Canción 12 I Like It*

*Cardi B. (feat. Bad Bunny y J Balvin)*

*Me gusta ir al joyero*

*Puse todas las rocas en mi reloj*

*Me gustan los mensajes de mis ex*

*Cuando ellos quieren una segunda oportunidad*

*(¿Qué?)*

*Me gusta probar que los negros se equivocan,*

*Hago lo que dicen que no puedo*

*(Ella no puede)*

*Me llaman Cardi Bardi, cuerpo sexi,*

*Mami ardiente, tamal caliente*

*Más caliente que un Somalí*

*Abrigo de piel, Ferrari<sup>67</sup>.*

En cuanto a los roles masculinos aquí quedan caracterizados por textos sexualmente explícitos como se puede leer en este fragmento:

*Me gustan boricuas, me gustan cubanas*

*Me gusta el acento de las colombianas*

*(¿Qué hubo pues?)*

*Como mueve el culo la dominicana*

*(¿Qué lo qué?)*

---

<sup>67</sup> Traducción propia del original: *I like going to the jeweler, I put rocks all in my watch, I like texts from my exes when they want a second chance, I like proving niggas wrong, I do what they say I can't, They call me Cardi Bardi, banging body, Spicy mami, hot tamale, Hotter than a Somali, fur coat, Ferrari.*

*Lo rico que me chingan las venezolanas (¡woo!)*

La definición de una virilidad dominante que detenta poder en la acumulación de capital sin importar los medios:

*Gasto en el club (wuh) lo que tienes en el banco (yeh)  
Esta es la nueva religión, bang, en latino gang, gang, yeh*

*Cabrón, a ti no te reconocen ni en la Plaza (No)  
El Diablo me llama, pero Jesucristo me abraza  
Guerrero como Eddie, que viva la raza (yeh)*

En el consumo de drogas y la violencia física:

*Andamos activos, Perico Pin-Pin (woo)  
Billetes de cien en el maletín (ching)  
Que retumbe el bajo, Bobby Valentin, yeh (Buu)  
Aquí es prohibido amar, diles Charytín  
Que pa'l picor les tengo Claritin  
Yo llego a la disco y se forma el motín (rrr)*



Figura 60. Cardi B. ft Bad Bunny y J. Balvin.  
Fuente: elaboración propia.

## **2.2 Canciones Cantadas por Hombres Escuchadas por las Chicas**

En el caso de las adolescentes el paisaje contrasta con preferencias de cantantes de música pop como Shawn Mendes, Ed Sheeran, Charlie Puth, Morat, pero también Anuel AA, Maluma y Paulo Londra como los reggaetoneros preferidos.

### **2.2.1. Príncipes encantadores y sus princesas en el pop**

Las imágenes de estos cantantes de pop: Shawn Mendes, Ed Sheeran y Charlie Puth, coinciden en ofrecer una imagen de jóvenes varones que no irrumpen con el *statu quo*. No exhiben su piel cubierta de tatuajes como lo hacen los raperos, rockeros o cantantes de trap por ejemplo. Llevan el cabello corto con estilos conservadores, es decir sin trenzas o rapados, y visten como ciudadanos comunes de clases sociales favorecidas. Se les ve rodeados de lujos, en ambientes iluminados y al lado de mujeres con apariencia sofisticada o vestidas con atuendos que evocan a las princesas de los cuentos de hadas. En los videos *Stitches* de Shawn Mendes o *How long* con Charlie Puth la narración en el videoclip no pierde la oportunidad de mostrarlos como jóvenes adinerados al lado de un auto que sugiere el lujo en que por cierto, además, se aprovecha para enfocar la marca automotriz.

#### **2.2.1.1 Shawn Mendes. El varón-víctima**

Shawn Mendes es el gran favorito entre las menciones de las chicas. Sus canciones se centran en retratar a un varón en medio del dolor por el término de un amor. Las canciones *Stitches* y *My blood* describen a un hombre joven representado por el cantante canadiense de 21 años, que habla de heridas causadas por la ausencia de su contraparte heterosexual. En ambas canciones toca extremos que expresa en sus letras mediante frases como: *nadie me dejó tan dolorido, me ves desangrarme hasta que no puedo respirar, ayúdame, estoy abrumado e inseguro.*

En el transcurso del videoclip *Stitches* se puede ver al cantante siendo golpeado por una fuerza invisible muy poderosa de la que no puede defenderse y que lo hace caer o salir volando. Caídas de las que se levanta con heridas visibles y sangrantes. La escena se repite varias veces hasta el final. El cantante es arrastrado para ser lanzado y estrellado contra el parabrisas del automóvil que le ha servido de escenografía, hasta quedar desplomado sobre el piso entre los restos de trozos y astillas cortantes del vidrio roto que también le cubren. Mientras yace en el piso, su rostro muestra enojo por sentirse así mientras canta repetidamente:

*Canción 13 Stitches (Puntos de sutura)*

*Shawn Mendes 2015 (fragmento)*

*Aguja e hilo,*

*tengo que sacarte de mi cabeza.*

*Aguja e hilo,*

*voy a terminar con esto de una vez por todas ([wind up](#)).*

*(bis)*

*Needle and the thread*

*Got to get you out of my head*

*Needle and the thread*

*Going to wind up dead*

*(bis)*

Se vuelve a levantar para esta vez ser lanzado contra un muro contra el que choca y destroza. Abajo, la Imagen 18 a la derecha fue la utilizada para promocionar la canción en su lanzamiento. Como se puede apreciar se trata del rostro del cantante lastimado y sangrante. En las imágenes aledañas se le puede ver con gestos de dolor.

Mendes ve una construcción de su yo artístico en estas canciones de un varón-víctima de la mujer que le ha roto el corazón. Con estas escenas se metaforizan los

daños que el rompimiento amoroso ha causado al varón materializando el dolor interno con heridas visibles al grado de sangrar mientras que la letra canta:

*Creía que me habían hecho daño antes,  
pero nunca nadie me dejó tan dolorido.  
Tus palabras, cortan como un cuchillo,  
ahora, necesito a alguien que me devuelva a la vida.*

*Me ves desangrarme hasta que no puedo respirar,  
temblando, cayendo de rodillas,  
y ahora que estoy sin tus besos  
necesitaré puntos de sutura.  
Tropezándome conmigo mismo,  
doliéndome, suplicándote que vengas a ayudarme.  
Y ahora que estoy sin tus besos,  
necesitaré puntos de sutura<sup>68</sup>.*

Con estos elementos el relato audiovisual promueve la caracterización de una masculinidad doliente, en sufrimiento por causa de una mujer. Como en todos los casos aquí mencionados la voz de su contraparte femenina, no está presente y no se habla de las causas para el rompimiento. El énfasis queda puesto en el *profundo* dolor que sufre el cantante.

---

<sup>68</sup> Traducción propia del original: *I thought that I'd been hurt before, But no one's ever left me quite this sore, Your words cut deeper than a knife, Now I need someone to bring me back to life. You watch me bleed until I can't breathe, Shaking, falling onto my knees, And now that I'm without your kisses, I'll be needing stitches, Tripping over myself, Aching, begging you to come help, And now that I'm without your kisses, I'll be needing stitches.*



Figura 61. Shawn Mendes. In my blood y Stitches.  
Fuente: elaboración propia.

En la canción *My blood* el cantante muestra nuevamente su lado depresivo. En el video yace recostado en el suelo de un baño (*Laying on the bathroom floor*) desde donde pide ayuda pues siente que las paredes le caerán encima (*Help me It's like the walls are caving in*). Con esto expresa una sensación depresiva profunda que de acuerdo con la prensa<sup>69</sup> el cantante declaró haber escrito este texto para hablar de los estados de ansiedad por los que ha pasado y afirmar que no está en su sangre rendirse (*Sometimes I feel like giving up, but I just can't, it isn't in my blood*).

#### *Canción 14 My blood (2018)*

*Shawn Mendes*

*Ayúdame,  
es como si las paredes se me viniesen encima.  
A veces me dan ganas de dejarlo todo.  
No hay medicina lo suficientemente fuerte.  
Que alguien me ayude,*

---

<sup>69</sup> <https://www.seventeenespanol.com/celebridades/shawn-mendes-estrena-nueva-cancion-in-my-blood-ansiedad/>  
<https://planeta.pe/programas/manana-maldita/shawn-mendes-significado-de-in-my-blood-81731#1>

*estoy arrastrándome en mi piel.  
A veces me dan ganas de rendirme.  
Pero no puedo,  
no está en mi sangre.*

En este relato el autor dice sentirse con temor por estar solo, se siente asustado y dice odiar sentirse así:

*Rebuscando en mi teléfono otra vez,  
sintiendo ansiedad,  
asustado de estar solo otra vez.  
Odio esto<sup>70</sup>*

Con esto se promueve una actitud de rechazo a la soledad y alienta la conceptualización de buscar la compañía como necesidad *cuasi* indispensable para sobrevivir. Se habla así de una masculinidad que depende de terceras personas y lucha contra el dolor que le causa una separación o rompimiento lo que podría alentar personalidades posesivas y controladoras en las relaciones románticas. Además, deja la sugerencia de que una manera para aliviar este estado puede ser una bebida, quizá alcohólica, con la frase: sólo tómate una copa (*Just have a drink*). Esta frase forma parte de una estrofa poco clara, que sin embargo pudiera decirse abunda en la posibilidad de encontrar en la bebida el aliciente necesario y conducir la percepción a reafirmar esto como una acción de la virilidad socialmente aceptada.

*Dame algo  
que pueda tomar para calmar mi mente, lentamente.  
Solo tómate una copa,  
y te sentirás mejor.  
Solo llévala a casa,*

---

<sup>70</sup> Traducción propia del original: *Looking through my phone again, Feeling anxious, Afraid to be alone again, I hate this.*

*y te sentirás mejor.  
Sigue diciéndome que todo mejorará,  
¿de verdad?*

Más allá de aquello a lo que pudiera referir la frase: *Sólo llévala a casa y te sentirás mejor (Just take her home and you'll feel better)*, pues no se aclara de qué se habla, lo que se abre aquí es nuevamente la ambigüedad, que como se ha mencionado en apartados anteriores, es un recurso que queda puesto en estos discursos para la interpretación subjetiva de sus interlocutoras.

La narrativa visual en el video transcurre con el cantante tendido descalzo en el suelo mientras le caen trozos de los muros a su alrededor. La desnudez de sus pies puede sugerir cierta vulnerabilidad e intimidad por el espacio en el que supuestamente se encuentra el varón. Estos trozos se transforman luego en copos de nieve y finalmente en gotas de lluvia. Una lluvia que da paso al crecimiento de un piso que reverdece y termina siendo un jardín de flores blancas y una que otra rosa roja frecuentes en las escenas románticas con lo que se sugiere la idea del sufrimiento por amor. La expresión en su rostro es de angustia de principio a fin. La imagen de cantante sufriendo por sentirse solo por alguien que ya no está junto a él, posiblemente una mujer, contribuye a percibirle como un hombre que necesita ser rescatado y que lo atractivo de su apariencia física atraerá candidatas que quieran rescatarle en tanto la figura de feminidad que paralelamente se construye es de perversidad: la mujer mala que hace daño al varón bien parecido, caballeroso y seguramente dulce, tierno e inocente. Este video dirigido a un público femenino adolescente mediante un discurso que propone ver a un varón herido por una mujer, construye una narrativa que contribuye a alentar la misoginia y rivalidad entre las mujeres: la mujer *mala* que hiere al varón y la mujer *buena* que le rescata.

#### **2.2.1.2 Ed Sheeran. La caballerosidad, sutil pero no inerte**

Ed Sheeran es otro cantante entre los de mayor prevalencia en las menciones. Este artista británico de 28 años ofrece una imagen que contrasta con la anterior para

posecionarse de una construcción más acabadamente basada en la virilidad del *príncipe azul* o también llamado *príncipe encantador*. Sus canciones *Perfect* y *Happier* evocan situaciones de la vida en pareja. En los videos correspondientes a estas se le ve alejado de los lujos como sucede en los casos de Shawn Mendes y Charlie Puth, de quien se hablará en líneas abajo. Su imagen corresponde más con la de un joven europeo de clases intermedias que lleva una vida cómoda.

*Perfect* es una de esas canciones a las que se les llama comúnmente *bonitas* y hacen desprender suspiros a las adolescentes. El relato refiere una historia de amor entre dos jóvenes, mujer y hombre, que se conocen desde la infancia y que más tarde se descubren enamorados mutuamente. La canción nuevamente está narrada desde una perspectiva masculina que apenas deja asomar la perspectiva femenina en la frase "*When you said you looked a mess*" (Cuando dijiste que te veías hecha un desastre). Esta frase refleja el deseo femenino de lucir una imagen de belleza ante el varón que obedece al mandato de la dominación masculina cuando ha puesto el énfasis en las cualidades físicas de la mujer por sobre otras cualidades como podría ser el uso de la razón. Esta balada romántica de ritmo suave describe poco a poco las cualidades femeninas que desea encontrar en la mujer con que haga su vida en el futuro: una chica que le siga, hermosa y dulce, fuerte, capaz de llevar más que secretos, también amor y a los hijos de ambos. Una evocación de la familia tradicional en donde los roles sociales de la mujer quedan en el cuidado de cada miembro de la familia.

El papel del varón se reafirma en cambio por ser él quien toma el rol de la más alta jerarquía tomando la iniciativa en la relación: *encontré un amor para mí, encontré un amor, encontré una mujer* (*I found a love for me, I found a love, I found a woman*). Finalmente cierra declarando su enamoramiento por esta mujer que es un ángel en persona, alguien que el cantante no merece.



Figura 62. Ed Sheeran. Perfect.  
Fuente: elaboración propia.

### *Canción 15 Perfect*

*Ed Sheeran 2017*

*Encontré un amor para mí,  
querida, solo lánzate de cabeza y sígueme.  
Bueno, encontré una chica, hermosa y dulce.*

*Cuando dijiste que te veías hecha un desastre,  
yo susurré por debajo de mi respiración,  
pero tú lo oíste, querida:  
Esta noche estás perfecta (lit: te ves perfecta).*

*Bueno, encontré una mujer,  
más fuerte que nadie a quien conozca.  
Ella comparte mis sueños,  
espero algún día compartir su hogar.  
Encontré un amor  
para llevar más que solo mis secretos,  
para llevar amor, para llevar a nuestros hijos.*

*Tengo fe en lo que veo,  
ahora sé que he conocido a un ángel en persona,  
y ella se ve perfecta.  
No, yo no me merezco esto.  
Esta noche estás perfecta<sup>71</sup>.*

De acuerdo con la prensa esta canción fue dedicada a la novia del cantante antes de su casamiento, con lo que se sugiere una evidencia de su autenticidad como artista conectado con su vida personal. En otras canciones posteriores se puede notar un cambio de giro en la configuración de este famoso que lo aleja un poco de la de príncipe azul para llevarlo a personificar diferentes personajes como un efecto de la influencia de la industria. Por ejemplo, las del álbum *No. 6 Collaborations Project*, en el que suma a otros cantantes (*featuring*) como estrategia para llegar a otros mercados como el latinoamericano utilizando temas y ritmos populares para ese contexto. Así sucede en una de sus canciones: *South to the border*, en la que muy sutilmente se acerca al motivo básico del reggaetón con la frase: *te amo mami, te amo mami*.

En su canción *Happier* la figura viril de Sheeran reafirma su caracterización del varón sin lujos y una vida cómoda pero sencilla. En este relato el personaje principal, representado por el cantante como sucede en todos los casos, se encuentra en un momento posterior al rompimiento de una relación romántica. La narración cuenta como él caminando un día por las calles de la ciudad ve a su expareja al lado de

---

<sup>71</sup> Traducción propia del original: *I found a love for me, Darling, just dive right in and follow my lead, Well, I found a girl, beautiful and sweet, When you said you looked a mess, I whispered underneath my breath, But you heard it, darling, You look perfect tonight. Well I found a woman, Stronger than anyone I know, She shares my dreams, I hope that someday I'll share her home, I found a love, To carry more than just my secrets, To carry love, to carry children of our own. I have faith in what I see, Now I know I have met an angel in person, And she looks perfect, No, I don't deserve this, You look perfect tonight.*

otro varón, lo que le hace caer en la nostalgia por verla, según se narra, más feliz que cuando estaban juntos:

*Canción 16 Happier*

*Ed Sheeran (2017) (fragmento)*

*Caminando por la 29 esquina con el parque,  
te vi en los brazos de otro.*

*Solo hemos estado separados un mes,  
pareces más feliz.*

*Os vi entrar en un bar,  
él dijo algo para hacerte reír.*

*Vi que las sonrisas de ambos dos  
eran el doble de grandes que las nuestras.*

*Sí, pareces más feliz, de verdad.*

Como en otros casos hay una afirmación del varón que tiende a decir que estando con él todo fue mejor que lo que ella tiene actualmente. Estas afirmaciones, sin embargo y como sucede en este caso, se acompañan de frases que dicen aceptar la separación con lo que deja un mensaje de controversia, o quizá hay que decir que se trata de la presencia nuevamente de un mensaje ambiguo:

*Nadie te hace daño como lo hice yo,  
pero nadie te quiere como lo hago yo.*

*Prometo que no me lo tomaré como algo personal,  
si pasas página con alguien nuevo.*

Mientras se canta la frase: nadie te hace daño como lo hice yo, pero nadie te quiere como yo, se muestra la imagen abajo. Se ve a la marioneta femenina, hecha de globo, con una mano que se ha reventado al acercarla a las espinas del pequeño

cactus en la maceta. La escena muestra y reafirma simultáneamente la idea de fragilidad femenina que requiere la protección del varón.



Figura 63. Ed Sheeran. Happier.  
Fuente: elaboración propia.

Como en el caso anterior, Shawn Mendes, este príncipe también bebe:

*Me senté en un rincón de la sala,  
todo me está recordando a ti.  
Acunando una botella vacía,  
diciéndome a mí mismo que eres más feliz,  
¿no lo eres?*

Habla de una botella vacía y deja a la imaginación si es que realmente está vacía porque simula, ya que no sería capaz de beberla, o porque ya se la ha bebido. En el video la imagen lo muestra frente a una botella en la mesa de un bar. En una escena posterior se muestra nuevamente la botella, esta vez vacía al lado de un vaso con restos de la bebida. Estas escenas son afirmativas de una virilidad que bebe y es socialmente aceptada. La aparición de la botella se repite nuevamente en escenas posteriores.

La narrativa visual es escenificada mediante marionetas. Los personajes varoniles son marionetas hechas de materiales resistentes mientras que el personaje femenino es representado por una marioneta hecha de globos inflados con gas.



*Figura 64.* Ed Sheeran. Happier.  
Fuente: elaboración propia.

Esta diferencia hace hincapié en señalar la fuerza viril frente a la fragilidad y volatilidad de la mujer proveniente de los estereotipos hegemónicos. Los personajes varoniles no muestran hilos que los controlen, pero, el personaje de la mujer lleva siempre un listón atado a su muñeca derecha por un extremo y el otro a algún objeto que la mantenga asida para que no se eleve y se pierda sin control.

En la Imagen 22 se ve a la mujer en cuestión atada a una banca colocada afuera de la vivienda del cantante. Dos niñas se acercan con la intención de desatarla y llevarla con ellas. Debajo de la figura de la mujer se ve a la marioneta de Ed Sheeran que sale inmediatamente para evitarlo. La idea que subyace en esto sugiere que el control de la movilidad de la mujer está bajo el dominio masculino.

En las imágenes abajo se ve a la mujer de globo junto al otro varón y en otro entorno a solas, pero siempre atada y flotando con lo que se reproduce la idea de la volatilidad, inestabilidad, emocionalidad de la mujer que requiere ser controlada.

En otra escena se expone al varón que ataca físicamente a la nueva pareja. Resulta una afirmación de la virilidad agresiva que ataca a otros varones si se acercan a la mujer que ama. Reafirma la idea de la posesión y control sobre la mujer ejercida por su pareja masculina.

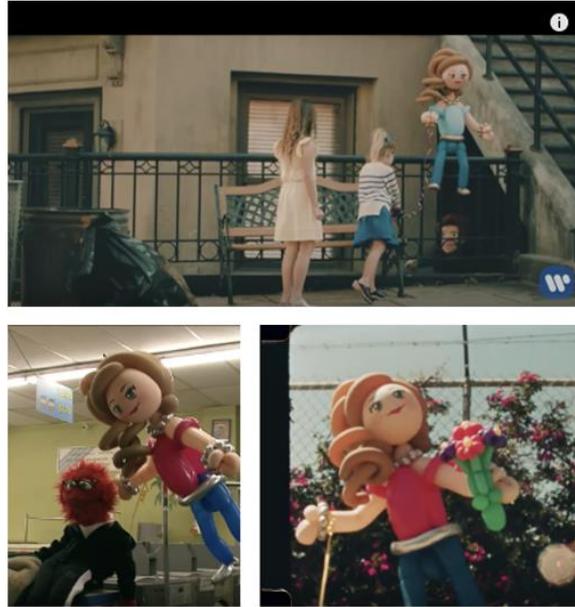


Figura 65. Ed Sheeran. Happier.  
Fuente: elaboración propia.

### 2.2.1.3 Charlie Puth. La excusa un lujo varonil

Charlie Puth es otro príncipe mencionado en la muestra entre los cantantes de pop. Como se comentaba anteriormente el lujo y poder económico es una característica de estos varones. En el caso de Puth las identificaciones de las marcas automovilísticas suele ser recurrente como se puede ver en sus videos: *How Long* <https://youtu.be/CwfoyVa980U> 2:15, *Attention* <https://youtu.be/nfs8NYg7yQM> 1:18, y *Done for me* <https://youtu.be/TdyllLZeviY> 2:10).

En *How long* (Cuánto tiempo) Puth se muestra como un joven alegre posiblemente después de una fiesta de trabajo en un edificio, a caso sugiriendo que es un joven con un buen empleo al que asiste vistiendo un traje formal, en color azul marino, sin corbata y con la camisa blanca abierta en los primeros botones como insinuando un aire elegante pero juvenil. Mientras la composición musical lleva un ritmo alegre y una melodía sencilla que provoca movimientos de baile y diversión. Él baila libremente, sonrío y canta un texto en que admite haberse equivocado al estar con otra chica. Argumenta que esto no tiene significado pues es a ella, la destinataria

de la canción, a quien él a decidido amar y que se encontraba ebrio y drogado (*I was drunk, I was gone*). A los reclamos de su amada el responde que no hubo sentimientos de por medio (estrofas 1 y 4 de *How Long*) Características de una virilidad que no desea el compromiso de exclusividad con la pareja, refuerza la idea de que en la figura del varón la ingesta de alcohol o drogas son socialmente aceptables y los actos hechos bajo su influencia son impunes independientemente de la gravedad de las consecuencias que estos acarreen para sí mismos y para terceras personas. El varón espera quedar exento de culpa al restar importancia a la relación sexual que queda por debajo de sus afectos, mientras que en otros relatos a la mujer se le castiga por hacer un uso abierto de su sexualidad.

*Canción 17 How Long (Cuánto tiempo)*

*Charlie Puth*

*Lo admitiré, estaba equivocado,  
¿qué más puedo decir, chica?  
¿Puedes romperme la cabeza y no mi corazón?  
Estaba borracho, estaba ido,  
eso no hace que esté bien,  
pero prometo que no hubo sentimientos de por medio.*

*Lo admitiré, es culpa mía,  
pero tienes que creerme  
cuando digo que solo pasó una vez.  
Lo intenté una y otra vez, pero nunca entenderás que  
tú eres la única a la que quiero amar, oh, sí...<sup>72</sup>*

---

<sup>72</sup> Traducción propia del original: *I'll admit, I was wrong, what else can I say, girl?, Can't you blame my head and not my heart?, I was drunk, I was gone, that don't make it right, but, I promise there were no feelings involved, mmh. I'll admit (I'll admit), it's my fault (my fault), but you gotta believe me, When I say it only happened once, mmh, I tried (I tried), and I tried (I tried), but you'll never see that, You're the only I wanna love, oh, yeah.*



Figura 66. Charlie Puth. How long.  
Fuente: elaboración propia.

En la canción *Attention* el cantante estadounidense refiere una historia de amor en la que una vez que esta se ha terminado, la exnovia, o examada, hace lo posible por llamar la atención del varón que de acuerdo con el texto solo lo hace por no dejarlo ir pues no puede soportar que él tenga una nueva pareja. En el video se ve a la pareja encontrarse en un club nocturno para luego terminar en un departamento de lujo, presuntamente vivienda del varón, en el que ella pierde el control y lanza objetos a los muros y tironea del varón. Una actuación que representa a una mujer como la *loca novia* mientras la voz masculina del cantante le reprocha no querer su amor sino solamente su atención. Este video retrata a una mujer carente de razón, histérica, descontrolada que ataca al varón posicionándolo como víctima. Éste *caballerosamente* no se defiende mediante el uso de la violencia física contra la mujer, sino que solamente evade los golpes. De este modo el relato visual conduce la atención del espectador sobre la histérica mujer que agrede al varón. Como en otros relatos las necesidades y deseos de la mujer son minimizados y se le ridiculiza al llevar sus inconformidades al grado del capricho infantil, egocentrista, con fines de llamar la atención de quien se depende para la sobrevivencia.

## *Canción 18 Attention*

*Charlie Puth (2018)*

*Solo quieres atención, no quieres mi corazón*

*Tal vez solo odias pensar en mí con alguien nuevo*

*Sí, solo quieres atención, lo supe desde el principio*

*Solo te estás asegurando de que nunca te supere<sup>73</sup>*



*Figura 67. Charlie Puth. Attention.*  
Fuente: elaboración propia

### **2.2.1.4 Morat. Voces latinas**

Junto a los varones que escuchan las chicas, una banda recurrente es la formada por los cuatro jóvenes colombianos: Morat. Proyectan también una imagen de jóvenes alegres que coincide con los anteriores. Tampoco se le ve rodeados de lujos en sus escenografías. En todos los casos se les ve como ejecutantes musicales en toda o la mayor parte de la grabación como en el caso de las canciones: En un solo día (2015), Cómo te atreves (2016), Acuérdate de mí (2018), etc.

---

<sup>73</sup> Traducción propia del original: *You just want attention, you don't want my heart, Maybe you just hate the thought of me with someone new, Yeah, you just want attention, I knew from the start, You're just making sure I'm never gettin' over you.*

“Cómo te atreves” representa una de esas canciones en las que el varón es víctima del alejamiento de la mujer que lo deja herido y a la que le dirige reclamos por su atrevimiento de regresar cuando éste está ya en el camino a su recuperación. Cabe hacer notar la actitud de enojo, agresiva de los varones al reclamar a la chica protagonista, que, por supuesto aparece en silencio en todo momento.



Figura 68. Morat. Cómo te atreves.  
Fuente: elaboración propia.

### *Canción 19 Cómo te atreves (fragmento)*

*Morat*

*No me perdono sé que te perdí  
Pero expiraron los remordimientos  
Fui dictador y el no dejarte ir  
Debió haber sido mi primer decreto*

*Andan diciendo por la calle  
Que solo le eres fiel al viento  
El mismo que nunca hizo falta  
Para levantar tu falda cada día de por medio*

*Cómo te atreves a volver  
A darle vida a lo que estaba muerto  
La soledad me había tratado bien  
Y no eres quien para exigir derechos*

Esta y otras canciones de la banda colombiana del álbum “Sobre el amor y sus efectos secundarios... y unas cuantas cosas más” como “Ladrona” o el sencillo (*single*) “Besos en guerra” estrenadas en 2016-2017, presentan relatos de situaciones en que alguna mujer ha roto el corazón del varón y este le reclama las miserias en que vive debido a la mujer que lo ha dejado. En muchos casos las letras de las canciones sin la imagen visual del videoclip dejan la posibilidad de construir una interpretación propia de lo que éstas sugieren. Los videoclips ofrecen la *versión oficial* y promueven otras historias que en ocasiones abren un mayor margen para la ambigüedad. Por ejemplo, en “Besos en guerra” la letra plantea la idea del sufrimiento del varón por la falta de correspondencia de la mujer que él ama como se ve en el fragmento siguiente:

*Ya no tienes que cuidarme porque yo  
Siempre he sabido que tus besos matan,  
que tus promesas riman con dolor,  
que eres experta en robarle latidos  
a mi corazón.*

*Y tú, nunca juraste que saldría ileso,  
ya no te atrevas a pedir perdón,  
yo te confieso que no me arrepiento  
y aunque estoy sufriendo  
podría estar peor.*

*Ooh ooh oh*

*sabiendo que tus besos matan  
moriré de amor.  
Morat 2017*

El relato en el videoclip sin embargo propone otro escenario. La idea de los besos que están en guerra se enmarca en la vida de una pareja de jóvenes recién casados. El varón es un soldado que parte a la guerra y los besos quedan en la vida cotidiana entre su familia, esposa, el hijo de ambos de tal vez dos años, y la distancia del campo de batalla al que se dirige. Al final resulta en tragedia pues la viuda recibe la noticia del fallecimiento de su esposo<sup>74</sup>.



*Figura 69. Morat. Besos en guerra.  
Fuente: elaboración propia.*

Estamos nuevamente ante la prevalencia masculina como protagonistas en los relatos de las canciones que deja sin voz a las mujeres. En estos casos los relatos al hablar del amor o de la mujer siempre sucede desde una perspectiva masculina como se viene viendo en los ejemplos anteriores.

### **2.2.2. Reggaetoneros**

Hablar de reggaetoneros como Anuell AA, Bad Bunny o Maluma implica en primer lugar enfrentar de cara una realidad de impotencia e indignación. En términos

---

<sup>74</sup> Se puede ver en: <https://youtu.be/1oeD2m2UQA1>

gruesos, al menos el reggaetón de estos cantantes y quienes se presentan junto a ellos como Romeo Santos, Farina, Ozuna, entre otros, impone a las comunidades latinas principalmente, un mandato explícito de distribución sexual en el orden social, que violentamente ordena a las mujeres mantenerse bajo el dominio de los varones sin otro fin para su existencia que proveerles de placer sexual. La revisión bibliográfica dejó clara la preocupación de investigadoras latinas frente al fenómeno masivo que representa el reggaetón como estilo de música preferencial en audiencias jóvenes latinoamericanas. La preocupación queda fuera de todo cuestionamiento ante la exposición de discursos que son contundentes. Para Latinoamérica el poder está imponiendo una masculinidad de varones violentos que se llenan los bolsillos de billetes de cualquier manera sin importar su legalidad. La feminidad modela para las mujeres la subalternidad. Mujeres sumisas y dispuestas a satisfacer al varón, sobretodo, sexualmente. Los cuerpos de las mujeres son exhibidos sin inhibiciones ni protesta de su parte mostrados en pequeñas prendas con el lente de la cámara de grabación constantemente en sus senos y caderas. El video de la canción Bebe (6ix9ine Ft. Anuel AA, 2019) llega al extremo de lo ya explícito en otros videos. Entre cuerpos casi desnudos de mujeres en traje de baño una de ellas en brazos del cantante toca su pecho y muestra el pezón. La idea acerca del amor romántico es heterogéneo en todos los casos. Los temas de las canciones se desarrollan sobre el amor entre parejas en circunstancias como: el amor sin compromisos, el amor prohibido con mujeres casadas o el desamor.

### **2.2.2.1 Anuel AA ft Romeo Santos. La mujer mala**

En *Ella quiere beber* (Anuel AA ft Romeo Santos, 2018) el etnocentrismo masculino y la negación de la agencia de las mujeres se utilizan sistemáticamente. De acuerdo con este texto si la mujer toma la decisión de vivir una sexualidad libre e independiente se le califica como una mujer *mala que no quiere dueño* y sólo podría ser debido a que un hombre la ha llevado a eso, no por su propia decisión sino como una estrategia de venganza y olvido. Una sexualidad libre en los varones es

plausible mientras en las mujeres se califica como un acto de maldad o algo que debe ser reprochado.

*Ella quiere beber (fragmento) 2018*

*Estrofas 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 12*

*Cuando una mujer decide ser mala y no quiere dueño*

*Probablemente un hombre la engañó en su vida, sin sentimientos*

*No me gustan chamaquitas*

*Solo hago lo que la bebé le excita*

*Él le falló-ó-ó y la traicionó-ó-ó*

*Ahora ella va a vengarse en mi cama*

*Ella quiere beber, ella quiere bailar*

*Su novio la dejó y lo quiere olvidar*

*Ella se entregó y el tipo le falló*

*Y por eso se va a rumbear (Rumbear)*

La palabra “dueño” implica en sí el deseo de posesión y control sobre la mujer. El interés varonil sobre la mujer es sexual y explícito. Se utilizan diminutivos como “loquita” o “diablita” que sugieren la necesidad de controlarla y de que representa peligro pues no posee capacidad que le permita actuar racionalmente. Lo mismo en el caso de la infantilización con apodos como “bebecita” que sugiere la idea de que ella no es capaz de ver por sí misma y se le puede tratar como un ser sin deseos, despojada de sus capacidades de autodeterminación. Verbos como “devorar” declaran dominio y sometimiento mediante el control del cuerpo de la mujer con lo que además se roza el halo de la violencia física.

Como en los casos anteriores la perspectiva en la narración es completamente masculina, la mujer queda sistemáticamente invisibilizada. Se trata de hombres

asumiendo lo que la mujer piensa, siente, desea, etc. Aquí un fragmento del texto de la canción *Ella quiere beber*.

*Canción 20 Ella quiere beber*

*Anuel AA, ft. Romeo Santos*

*Bebecita, yo te vo' a devorar*

*Bebecita, tu cuerpo y tú a mí me excitan (uah)*

*Por dentro tú me necesita'*

*Tú siempre va' a ser mi diablita*

*Mi loquita, mojaíta'*

*Tu cuerpo y tú a mí me excitan*

*Por dentro tú me necesita'*

*Tú siempre va' a ser mi diablita*

*Mi loquita, bien bonita*

*Dios mío, qué rico, baby (baby)*

*Su cuerpo se apodera de mí (de mí)*

*Temblando en un orgasmo pa' mí (pa' mí)*

La trama en el relato visual en el videoclip presenta una historia que poco se relaciona con la letra. Mientras la letra sugiere el engaño sexual tal vez con alguna otra mujer, el video ofrece una historia de celos. El cantante no figura como protagonista sino como narrador cantando encerrado desde una celda en una cárcel estadounidense en Miami. La historia es sobre una joven mujer que mantiene una relación con un policía por profesión que ejerce fuertes acciones de control sobre ella. Otro joven varón compañero de trabajo de la chica es testigo de esos abusos además de estar enamorado de ella, por lo que se acerca para darle apoyo y defenderla del abusador. La historia conduce a la tragedia en que el policía al saber de la nueva relación de la pareja se presenta ante ellos llevando un arma de fuego

en una mano, alterado y bebiendo algún embriagante. El hombre dispara al pecho de *su rival*, quien no resulta herido de muerte. El fin de la historia cierra con el policía arrestado y el novio-héroe al lado de la mujer-víctima.

La feminidad aquí se dibuja en la debilidad y la belleza de la chica entre dos varones, uno que encarna una virilidad violenta y otro al príncipe encantador que aparece como héroe para rescatarla de la situación que victimiza a su amada. La virilidad parte de supuestos sobre los que la violencia es parte de su naturaleza, y la puede ejercer sobre las mujeres o sobre otros hombres. La idea del dominio sobre la mujer, de posesión por la fuerza, es llevada al grado de agredir a otro hombre con intención de acabar con él causándole la muerte. Mientras por otro lado se actúa la contraparte varonil que da protección a la mujer rubia, joven y bonita con que refuerza la idea de la debilidad femenina. Tanto este hombre como esta mujer se ajustan a los cánones de belleza dominantes de las parejas de sectores socioeconómicos medios. Una tercera figura masculina lo escenifica el cantante narrando desde el encierro de una cárcel, lo que lleva a suponer en este caso, alguna conducta violenta o socialmente reprobable. No aparece ninguna otra figura femenina en este video.

En el remix<sup>75</sup> de este videoclip la trama se desarrolla en ambientes poco iluminados en donde predomina la exhibición de cuerpos femeninos en lencería y bebidas servidas en copas. Los cantantes aparecen cantando, y bailando a lado de mujeres entre sombras. El énfasis está puesto en la sexualidad femenina de mujeres que parecen disfrutar sin resistencia alguna la mirada masculina sobre sus cuerpos y sus bailes. A propósito, otro punto importante que señalar recae en la explotación de los cuerpos de las mujeres en videos como estos en beneficio de la popularidad del cantante.

---

<sup>75</sup> Versión de la misma obra musical pero haciendo colaboración (featuring).



Figura 70. Anuel AA. Ft Romeo Santos. Ella quiere beber (remix).  
Fuente: elaboración propia.

### **2.2.2.2 Maluma ft Nego Do Borel. El varón de mil amores**

En la canción “Corazón” cantada por el reggaetonero colombiano Maluma y el brasileño Nego Do Borel, se repite el tema del desamor en el protagonista causado por una mujer que ya no está con él. Sobresaliente resulta ser el uso del lenguaje que contrasta con el utilizado en otras canciones como las de Morat. Otro detalle que también resalta es el posicionamiento de una masculinidad *insolentemente* dominante. En esta canción el varón repudia a la mujer que lleve una vida sexual abierta, pero como castigo hacia ella impone y valida el ejercicio de su propia sexualidad sin compromisos y despreciativo sobre la figura de la mujer a la que se refiere como “gata” como muestra este fragmento:

*Canción 21 Corazón (2018)*

*Maluma ft. Nego do Borel*

*Tú me partiste el corazón (ay, mi corazón)*

*Pero mi amor no hay problema, no no*

*Ahora puedo regalar (qué)*

*Un pedacito a cada nena, solo un pedacito*

*Ya no vengas más con esos cuentos mami*

*Si desde el principio siempre estuve pa' ti*

*Nunca me avisaron cuál era el problema*



Figura 71. Maluma ft Nego Do Borel. Corazón.  
Fuente: elaboración propia.

*Te gusta estar rodando por camas ajena*

*Ahora me tocó a mí cambiar el sistema*

*Andar con gatas nuevas, repartir el corazón sin tanta pena*

*Ahora te digo goodbye*

*Muito obrigado, pa' ti ya no hay*

En este video del 2017 sorprende la participación infantil en el que un niño replica las acciones de Maluma. En el desarrollo del relato se ve al cantante como protagonista flirtear con diferentes mujeres mientras el texto cantado recuerda que el tema central es que tras cierta mujer que le rompió el corazón al cantante, este ahora repartirá “un pedacito del suyo a cada nena”. Paralelamente se ve a un niño haciendo regalos a diferentes niñas de las que recibe abrazos y besos, hasta que entre ellas caen en cuenta y lo confrontan. Tal vez para la edición de este video se decidió que Maluma se alejara de los textos con letras sexualmente explícitas por lo que constantemente ha sido criticado, dado que sus más grandes éxitos han tenido este punto en común, como lo cita la sección de espectáculos de la revista

e-consulta.com (08 de diciembre de 2017) y simultáneamente acercarse a una audiencia más joven que la habitual.

### **2.2.2.3 Paulo Londra. El varón-héroe**

Por último, entre los reggaetoneros mencionados aparece el argentino Paulo Londra. Un cantante con una propuesta más neutra en cuanto a la visualidad de los cuerpos femeninos que se mantiene sin embargo bajo la misma perspectiva de negación de la agencia de las mujeres, el énfasis en sus cualidades físicas y la idea del amor prohibido. En la canción Adán y Eva (2018) el relato visual transcurre modestamente entre imágenes austeras en las que aparece el cantante sentado aparentemente en un teatro y eventualmente a la mitad del video aparece en el escenario en una mesa de restaurante para compartir la velada con la mujer a la que dedica la canción. Ella se desenvuelve con una actitud de disgusto y rechazo por el cantante que le suplica:

*Canción 22 Adán y Eva (2018)*

*Paulo Londra*

*Pero esta noche de mí no te escapas*

*Esta noche no me guardo las palabras*

*Soñé siempre con tener esta velada*

*Y que tengo que contarte a ti*

*Que de mí no te escapas (se repite)*

En el relato del videoclip podría verse un rastro de agencia de esta mujer que rechaza los galanteos del enamorado como respuesta, tal vez, de las suposiciones que éste expresa como considerarla en la amargura o bien considerarse a sí mismo en posición de acercarle su propuesta de amor escondido.

*Acércate deja las dudas*

*La noche es fría pero conmigo asegura*

*Despégate de la amargura y déjame llevarte a tu debida altura*

*Como Adan y Eva tengamos nuestro pecado*

*Como dos ladrones, un secreto bien guardado*

*Un camino y un destino asegurado*

*Donde estos fugitivos se han amado*

*Y como Adan y Eva tengamos nuestros pecados*

*Como dos ladrones un secreto bien guardado*

*Un camino y un destino asegurado*

*Donde estos fugitivos se han amado*

Atrevida también resulta la pretensión de conocer los deseos y necesidades de la mujer a la que canta. Tal vez razón para que la mujer le rechaza.

*Tú vives con otros y yo medio a solas*

*A mí no me quieres, él no te valora*

*Él no te saluda ni te dice hola*

*Y a mí no me hablan a ninguna hora*

Entre otros contenidos de Londra se puede apreciar la presentación de entornos más neutros que contrastan con los bares de los videos de Anuel AA, por ejemplo, como un supermercado (en Tal vez, 2019 <https://youtu.be/NPpELzyP4rw>) o una cafetería (en Por eso vine, 2019 <https://youtu.be/Bd9R1pFIOhQ>). La negación de la agencia de las mujeres puesta sutilmente es una constante, así como el estereotipo de la belleza femenina: joven, piel clara o blanca, alta y delgada. Aquí se deja un fragmento de la canción Por eso vine que delinea la masculinidad del varón héroe que rescata a la mujer:



Figura 72. Paulo Londra. Adán y Eva.  
Fuente: elaboración propia.

*Canción 23 Por eso vine (2019)*

*Me dijeron que te vieron mal  
Que ya ni siquiera hablas igual  
Tu mirada apagada  
Ya no cede' como ante', ma'*

*Por eso vine como director de cine  
A decir que cambia tu rol  
Y que a ese libreto mejor que lo tires*

*Porque vine pal' rescate  
Como un soldado pal' combate  
Como Superman para salvarte  
Te traje helado y chocolate, y una buena charla*

Esta rápida revisión de canciones se espera sirvió como un apoyo que ayude a vislumbrar en el paisaje sonoro-musical de la muestra, al menos una vista panorámica del *collage* formado por el contenido simbólico inherente a las canciones. Se espera que esta información funcione como una base que ayude a

comprender la manera en que el poder instrumenta y opera mecanismos para difundir la ideología dominante a través del diseño de bienes culturales difundidos por la industria de la música. Se espera también sirva como punto de partida para analizar las reflexiones elaboradas en la cotidianidad adolescente recogidas durante el trabajo de campo.



*Figura 73.* Paulo Londra. Por eso vine.  
Fuente: elaboración propia

## Referencias

- Almanzar, B., Martinez, B. A., Kallman C. R., Machuca, E., Wilmer E., et al (2018) I like it. [Grabada por Cardi B. ft. Bad Bunny, J., Balvin]. En *Invastion of privacy* [Descarga digital]. Estados Unidos: Atlantic Records Group
- Anestesia Audiovisual (16 de junio de 2018) 62. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/nfknNmvmUY>
- Annuel, AA (1 de noviembre de 2018). *Ella quiere beber*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/0w3XwPVxcsw>
- Cardi B. (29 de mayo 2018). *I like it*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/xTINMmZKwpA>
- Cazzu Canal Oficial (22 de abril de 2018). *Hello bitches*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/duZ7g8CAKmE>
- Cazzuchelli, J. E. (2017). Hello bitches. En *MALDADE\$*. [Descarga digital]. Cazzu
- ckan98 (15 de septiembre de 2014). *La calle sabe de mi nombre*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/Jm\\_ZdGh55n4](https://youtu.be/Jm_ZdGh55n4)
- Dan Reynolds, Wayne Sermon, Ben McKee, Daniel Platzman, Robin Fredriksson, Mattias Larsson y Justin Drew Tranter (2018). Believer [Grabada por Imagine Dragons]. En *Evolve* [Descarga digital]. Estados Unidos: KIDinaKORNER/Interscope Records (2017)
- Eilish, B. (29 de abril de 2018). *Love/ly*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/V1PI8CzNzCw>
- Elcarteldesantatv (13 de julio de 2018). *Pollo y conejo*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/64t3a2qV\\_rg](https://youtu.be/64t3a2qV_rg)
- Fancountent (28 de agosto de 2011). *Enchanted*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/vYxwfQI5hqw>
- Fernández, A. (3 de febrero de 2017). *Sé que te duele*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/4d\\_UM\\_2UORo](https://youtu.be/4d_UM_2UORo)
- Fernández, V. (14 de septiembre de 2016). *Mátalas*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/dpiBMVGdFvc>

- Finneas, Eilish, B., y Robinson, K. (2018). *Lovely* [Grabada por Billie Eilish y Khalid] En *Lovely – Single* [Descarga digital]. Santa Mónica, Estados Unidos: Interscope Records
- Gonzalez, J. M., Blengino, J., Preciado, L. R., (2018). 62 [grabada por Kaktov]. En 62 [Descarga digital]. Sony/ATV Music Publishing LLC
- Grande, A. (19 de abril de 2018). *No tears left to cry*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/ffxKSjUwKdU>
- Grande, A. (s.f.). *Boyfriend*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/9SRxBTspYM>
- Grande, A. (s.f.). *Thank u, next*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/gl1aHhXnN1k>
- Grande, A., Anderson, Ch. M., Foster, M., Parks T. M., Brown T, et al (2019) *Thank U, Next* [Grabada por Ariana Grande]. En *Thank U, Next* [Descarga digital]. Estados Unidos: Republic Records
- ImagineDragons (7 de marzo de 2017). *Believer*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/7wtfhZwyrcc>
- Isaza, J. P., Villamil, J. P. y Rengifo, M. (2016). *Cómo te atreves* [Grabada por Morat] En *Sobre el amor y sus efectos secundarios*. [Descarga digital] Madrid, España: Universal Music Spain, S.L. (2015)
- Isaza, J. P., Villamil, J. P. y Rengifo, M., Torres, A., Varga, S. et al (2016). *Besos en guerra* [Grabada por Morat] En *Besos en guerra-single* [Descarga digital] Madrid, España: Universal Music Spain, S.L. (2015)
- Isaza, J. P., Villamil, J. P., Torres A., y Reginfo, M. (2017). *Sé que te duela* [Grabada por Alejandro Fernández ft Morat]. En *Rompiendo fronteras* [Descarga digital]. Los Ángeles, estados Unidos: UMLE
- La Santa Grifa (4 de septiembre de 2016). *Hasta donde se pueda*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/NXo3VCo0p1Q>
- Lil Pump (12 de abril de 2018). *ESSKEETIT*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/DPxL7dO5XPc>

- Linares, Ch. Torres, V., Ramirez, M. Ozuna, JC, Wisin J. L. et al (2019). Me Niego [Grabada por Reik, Ozuna y Wisin] En *Ahora* [Descarga digital] México: Sony Music Entertainment México, S.A. de C.V.
- Londoño, J. L., Lescaner, L. B., Jiménez, K. M. Martins, A. R., Da Silva, U. et al (2017). Corazón [Grabada por Maluma y Nego do Borel]. En *F.A.M.E.* [Descarga digital] Miami, Estados Unidos: Sony Music Entertainment US Latin LLC
- Londra, P. (27 de junio de 2019). *Por eso vine*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/Bd9R1pFIOhQ>
- Londra, P. (5 de noviembre de 2018). Adán y Eva. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/aSjflT\\_J0Xo](https://youtu.be/aSjflT_J0Xo)
- Maluma (8 de diciembre de 2017). *Corazón*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/GmHrjFIWl6U>
- Mejia, J, (2013). 17 años. [Grabada por Los Ángeles Azules y Jay de la Cueva]. En *Cómo te voy a olvidar ¡Promoción de super lujo!* [Descarga digital]. México: Promotodo México S. A. de C. V.
- Mendes, S. (24 de junio de 2015). *Stitches*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/VbfpW0pbvaU>
- Mendes, S. (28 de abril de 2018). *In my blood*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/36tggrpRoTI>
- Morat (13 de noviembre de 2015). *Cómo te atreves*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/\\_gm5piKnrS4](https://youtu.be/_gm5piKnrS4)
- Morat (3 de noviembre de 2017). *Besos en guerra*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/1oeD2m2UQAI>
- Parker, P., Teddy Geiger, D. Kyriakides (2015) Stitches [Grabada por Shawn Mendes]. En *Handwritten (Revisited)* [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: Island Records
- Puth, Ch. (19 de octubre de 2017). *How long*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/CwfoyVa980U>
- Puth, Ch. (24 de abril de 2017). *Attention*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/nfs8NYg7yQM>

- Puth, Ch., Kasher, J. y Franks, J. (2018). Attention [Grabada por Charlie Puth]. En *Voicenotes* [Descarga digital]. Los Ángeles, Estados Unidos: Artist Partner Group (2017)
- Puth, Ch., Kasher, J. y Franks, J. (2018). How Long [Grabada por Charlie Puth]. En *Voicenotes* [Descarga digital]. Los Ángeles, Estados Unidos: Artist Partner Group (2017)
- Salazar, C., OvyOnTheDrums y Londra, P. E. (2018). Adán y Eva [Grabada por Paulo Londra]. En *Adán y Eva – Single* [Descarga digital] Colombia: Big Ligas
- Santiago E., Ortiz C., J. González, J. Rivera, L. Ortiz (2018). Ella quiere beber. [Grabada por Anuel AA y Romeo Santos]. En *Ella Quiere Beber (Remix) – Single* [Descarga digital]. Real Hasta La Muerte, LLC
- Sheeran, E. (2017) Perfect. [Grabada por Ed Sheeran]. En *÷ (Deluxe)* [Descarga digital]. Reino Unido WMG
- Sheeran, E. (27 de abril de 2018). *Happier*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/iWZmdoY1aTE>
- Sheeran, E. (9 de noviembre de 2017). *Perfect*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/2Vv-BfVoq4g>
- Steinfeld, H. (22 de mayo de 2017). *Most girls*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/qBB\\_QOZNEdc](https://youtu.be/qBB_QOZNEdc)
- Tedder, R., Levin B. y Sheeran, E. (2017). Happier [Grabada por Ed Sheeran]. En *÷ (Deluxe)* [Descarga digital]. Reino Unido: Asylum Records UK
- Toscano, M. E. (2011). Mátalas [Grabada por Alejandro Fernández] En *Lo Esencial de Alejandro Fernández*. México: Sony Music Entertainment México, S.A. De C.V.
- Warburton G., S. Friedman, S. Mendes, T. Geiger (2018). In my blood. [Grabada por Shawn Mendes]. En *Shawn Mendes* [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: Island Records
- Whiteacre A., Steinfeld H., J. Dussolliet, R. Tedder, T. Sommers, Z. Skelton (2017) Most girls [Grabada por Hailee Steinfeld]. En *Most Girls – Single* [Descarga digital]. Nueva York, Estados Unidos: Republic Records