

# **MUJERES COMpositoras: UN ENFOQUE PEDAGÓGICO SOBRE CÓMO PRESENTAR AL ALUMNADO DE SECUNDARIA REFERENTES FEMENINOS. EL CASO DE ETHEL SMYTH**

Sandra Soler Campo<sup>1</sup>; Magdalena Alegret Pampols<sup>1</sup>.

Correo electrónico: [sandra.soler@ub.edu](mailto:sandra.soler@ub.edu)

1. Universidad de Barcelona – Departamento didácticas aplicadas (música).

Recibido: 23-8-2019 Aceptado: 26-11-2019



## RESUMEN

Durante los diferentes periodos históricos las mujeres han tenido pocas oportunidades de desarrollarse personal y laboralmente dentro de la música. Cuando hablamos concretamente de música clásica, son escasos los referentes femeninos en el ámbito de la composición, la interpretación de ciertos tipos de familias de instrumentos (fundamentalmente viento, metal y percusión) y la dirección orquestal. A lo largo de la historia, a menudo se permitía que las mujeres se formaran como músicos amateurs, pero no como profesionales. Aunque el sexo masculino ha asimilado progresivamente el hecho de compartir las tareas del hogar durante el último cuarto de siglo, la mujer continúa asumiendo la carga principal. A modo de ejemplo, en el periodo Renacentista, las mujeres tuvieron que lidiar con un conjunto de estereotipos sexuales en torno a la práctica de ciertos instrumentos musicales. La siguiente propuesta didáctica pretende introducir a los alumnos de educación secundaria la figura de la mujer compositora y directora de orquesta. Dicha propuesta girará en torno a la figura de Ethel Smyth. Para ello se ha utilizado una metodología activa y cooperativa y materiales como ordenadores con conexión a internet y material tangible. Los resultados han sido muy positivos, llegando a realizarse actividades competenciales y transversales y fomentando el espíritu crítico de los alumnos.

**Palabras clave:** mujeres; música; estereotipo; educación; sociedad.

## **ABSTRACT**

In the past women have had few opportunities to develop personally and work within the field music. When we talk specifically about classical music, there are few female references in the field of composition, the interpretation of certain types of instrument families (fundamentally brass and percussion) and orchestral conducting. Throughout history, women were often allowed to train as amateur musicians but not as professionals. Although the male sex has progressively assimilated the sharing of household chores over the last quarter century, women continue to assume the main burden. For example, in the Renaissance period, women had to deal with a set of sexual stereotypes surrounding the practice of certain musical instruments. The following didactic proposal aims to introduce secondary school students to the figure of the female composer and conductor. This proposal will revolve around the figure of Ethel Smyth. For this purpose, an active and cooperative methodology has been used, as well as materials such as computers with an internet connection and tangible material. The results have been very positive, reaching competency and transversal activities and encouraging a critical spirit in the students.

**Keywords:** Women; Music; Stereotype; Education; Society.

## INTRODUCCIÓN

Si hojeamos las páginas de cualquier libro de historia de la música, fácilmente podría asumirse que tan solo los hombres han compuesto música o se han subido a los escenarios a interpretarla y/o dirigirla. Desde el Renacimiento pasando por los periodos Barroco, Clásico o Romántico, ha habido multitud de creadoras que tuvieron un talento similar al de sus iguales masculinos. Sin embargo, por el hecho de ser mujer, se les impidió continuar con el aprendizaje y formación musical, relegándolas a lo que era propio de una mujer: formar una familia y cuidar de ella.

Hasta el siglo XX estaba mal visto que las mujeres tocaran el violoncelo porque se coloca entre las piernas. Los instrumentos grandes (a excepción de los de salón: arpa y piano) son coto de los intérpretes masculinos. [...]. Además del tamaño, el timbre importa. Lo grave está asociado a lo masculino y lo agudo a lo femenino. La sección de cuerdas es siempre la más feminizada. En especial el violín.... En el viento soplan aires diversos: sólo la flauta tiene un 40% de mujeres intérpretes. No es un asunto de capacidad pulmonar. (Noya, 2010).

En la percusión, los porcentajes todavía son más sorprendentes, ya que, según este estudio, tan sólo un 2% de percusionistas son mujeres (Noya, 2010).<sup>1</sup> Se esperaba que las mujeres cultivaran instrumentos *femeninos*. Por ello, la mayor parte de mujeres intérpretes se dedicaron al estudio de instrumentos de teclado como el piano o el clavecín que sí estaban bien vistos y cuya posición era muy femenina y adecuada. El laúd y el violín también fueron aceptados durante las épocas del Renacimiento y del Barroco, y el arpa y la guitarra lo fueron en los períodos Clásico y Romántico. Por otra parte, también hubo muchos instrumentos que fueron considerados *masculinos*, sobre todo la familia de los de viento metal, los de percusión y los de cuerda de mayores dimensiones.

Uno de los primeros es el llevado a cabo por la pedagoga Lucy Green. Se trata de su obra *Music, Gender, Education* (1977). En dicho manual, la autora explica cómo algunos instrumentos son interpretados de modo usual por mujeres (siempre dentro de sus hogares, nunca exponiéndose en público). Un claro ejemplo son los instrumentos de

---

<sup>1</sup> Cf. Porqueres, Beatriz. Perspectivas históricas de la situación de las artistas. En: Arte, Individuo y Sociedad. 1998, vol. 8, pp. 199-212.

teclado como el piano. Su manera de sentarse ante él, la manera recatada de tocar este tipo de instrumentos. A lo largo de muchos años, la mujer ha interpretado instrumentos de teclado para acompañar a un/a cantante, puesto que el piano, expone Green, es un instrumento con el que podemos interpretar invenciones a dos partes, arreglos sinfónicos. Además, nos permite interpretar melodías, armonías o contrapunto, etc., siendo indispensable para el entretenimiento en el hogar.

Con el auge de los conservatorios en el siglo XIX, el número de mujeres que pudo prepararse para acceder a carreras profesionales y musicales aumentó dramáticamente. A finales del XIX, algunos conservatorios como el *Royal College of Music* de Londres y el *Boston Conservatory of Music* empezaron a aceptar a mujeres en sus programas de estudio. Esto fue un gran logro y avance para la mujer, y un gran impulso para que esta pudiera aparecer en la esfera pública. Por ello, a medida que avanzaba el siglo, las mujeres pudieron asistir a clases de teoría y composición en la mayoría de las instituciones. Entre 1880 y 1920, el número de mujeres que componían y actuaban en escenarios aumentó drásticamente. Por otra parte, el hecho de que, entre finales del XIX hasta los años 30 del XX, tanto en Europa como en los Estados Unidos, hubiera la posibilidad de poder tocar en orquestras y se programara muchos conciertos supuso también un gran salto para aquellas mujeres que querían hacer de la interpretación su *modus vivendi*. Desde 1920, en adelante, las mujeres han continuado luchando para obtener la aceptación en el campo de la composición y la interpretación.

En este sentido, se puede afirmar que el hecho de que el número de mujeres compositoras sea reducido se debe en gran parte a la falta de referentes femeninas. Al no hacerse pública la mayor parte de la obra de estas mujeres, ni considerarse un hecho normal que ellas subieran al escenario o presentaran sus obras en teatros y salas de conciertos, esta situación marginal se continuó perpetuando. Al no reconocerse el trabajo de estas mujeres, sus obras no llegaron a formar parte del canon de obras clásicas que todavía en la actualidad continúa programándose en las salas de conciertos temporada tras temporada, es decir, el conjunto de obras de compositores clásicos que cualquier persona (aunque no posea grandes conocimientos musicales) reconoce: Mozart, Beethoven, Bach, Schubert, Brahms, Haydn, Wagner, Chopin, Vivaldi, entre otros.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Patricia Adkins Chiti, presidenta de la Asociación de Mujeres en la Música (fundación que recibe el mismo nombre *Fondazione Adkins Chiti - Donne In Musica*), expuso el pasado 2003 una serie de quejas y/o obstáculos vivenciados por varias compositoras con las que había conversado. Algunos de ellos fueron:

Las mujeres compositoras soportan la discriminación/ la envidia por parte de compositores — hombres que son directores artísticos.

Las mujeres creadoras de música no están aún incluidas en los libros usados por los estudiantes de música, y los cursos sobre las mujeres y la música no forman parte de los currículos de las escuelas y universidades. El programar depende de la adulación y las mujeres no tienden a ello o no pueden arreglárselas para hacerlo. (Adkins, 2003)

Las aportaciones de Patricia Adkins reflejan la realidad en la que se encuentran muchas de nuestras mujeres compositoras. Dado que en las programaciones la mujer es invisible o bien su presencia es prácticamente inexistente, se continúan manteniendo (e incluso acentuando) las diferencias por razón de sexo. Debido a esta problemática, algunos países como Reino Unido han empezado a aplicar leyes que parece están siendo efectivas, llegando a la conclusión de que en los principales teatros del país existía un predominio de representaciones y material escrito por hombres. Con el fin de promover la igualdad de género, una decena de los principales teatros ingleses ha incluido en sus programas un mayor porcentaje de obras escritas por mujeres (Leeuwen, 1993).

El *canon de obras*<sup>2</sup> representadas en los teatros y salas de conciertos, apenas varía en las programaciones de cada temporada. Año tras año se interpretan prácticamente las mismas óperas, sinfonías, conciertos, aunque por diferentes agrupaciones musicales. Esto impide el acceso a nuevos repertorios creados por jóvenes compositores (de ambos sexos). Este canon de obras es ampliamente conocido por el público, el cual muchas

---

<sup>2</sup> El canon es la norma que produce la hegemonía político-social y que genera categorías binarias de desigualdad: dentro/fuera; masculino/femenino; alta/baja cultura, etc., estableciendo una estructura de dominación, exclusión y marginación sobre lo que no está aceptado como norma. Destruir esta concepción del canon obliga a modificar la estructura y a construir nuevas perspectivas sobre la definición, análisis e interpretación de lo artístico.

ocasiones no comprende la música contemporánea o simplemente prefiere otras obras musicales más conocidas y/o a las cuales sus oídos estén acostumbrados (Citron, 2000).

La musicóloga feminista Marcia Citrón (1993) expone en su obra *Gender and the Musical Canon* que el canon se ha mantenido en la enseñanza mediante la estandarización de las prácticas pedagógicas en los conservatorios, la selección del repertorio culto desde el criterio eurocéntrico y burgués donde solo se realiza la historia de la música de los grupos dominantes, ignorando el resto. De este modo, se ordena la Historia de la música cronológica y geográficamente, seleccionando los principales acontecimientos aislados de acuerdo con la existencia de ciertos compositores considerados genios o productores de obras de arte, y generando el concepto de estilo que ha dirigido la práctica interpretativa y pedagógica hasta nuestros días.

Por otra parte, los diferentes libros de texto que utilizan diariamente los alumnos en las aulas de colegio, institutos, universidades, conservatorio, que no contemplan el tema de la mujer compositora, son sin duda alguna un factor que perpetúa el estereotipo de que todos los compositores que ha habido a lo largo de la historia y los que hay en la actualidad son hombres. Además, la mayoría de los libros que podemos encontrar en las estanterías de las bibliotecas o librerías no contemplan la producción musical femenina (Díaz, 2004). No obstante, se están llevando a cabo durante los últimos años concursos, premios, ponencias, festivales—como por ejemplo el Festival SON o el Festival COMA—donde las nuevas generaciones de compositores, tanto masculinos como femeninos, han podido mostrar al público sus creaciones.

## **CUERPO DE LA INVESTIGACIÓN**

Actualmente, el número de obras compuestas por mujeres que se programan en auditorios y salas de concierto, como se ha comentado, es escaso. A pesar de ello, cabe destacar que, además de las citadas acciones de mejora, existen también grupos de trabajo en algunos conservatorios del país que procuran que las composiciones contemporáneas femeninas se integren en las aulas.

Durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) nos encontramos con alumnos adolescentes que están en un momento vital en el cual el cerebro continúa estableciendo muchas y nuevas conexiones, aunque prioriza especialmente las

conexiones neuronales entre zonas distales. Ello facilita asumir aprendizajes más conceptuales.

El adolescente busca situarse en el mundo, encajar de la mejor manera posible y es una de las funciones de la ética. Es necesario que los centros educativos ofrezcan elementos de reflexión y faciliten momentos para ello. Durante este periodo vital de crecimiento madurativo, de interacción o paidocéntrico, la gestión y el control emocional son de suma importancia para lograr un aprendizaje verdaderamente constructivo.

La música permite sugerir reflexiones y argumentos aplicables a situaciones contemporáneas y gracias a ella podemos activar nuestra parte emocional e intelectual. El desarrollo de la reflexión y el pensamiento crítico mediante la resolución de conflictos también está argumentado en autores como Willingham, quien expone que «encontrar soluciones proporciona placer y sensación de satisfacción cuando se obtienen resultados» (Willingham, 2010). Por otra parte, Bain (2003) añade « que el hecho de hacer preguntas especialmente si son provocadoras incitan a la reflexión». Todo esto nos lleva al concepto de conocimiento significativo o profundo como «aquél que implica repensar los conocimientos de partida a partir de una nueva información que puede provocar un saludable cambio de modelo mental, en cuanto se supera el trauma emocional que implica cambiar ideas preestablecidas» (Bain, 2003).

El modelo de interacción está centrado en el alumno, el cual interviene activamente en el desarrollo de la clase y, por lo tanto, es un modelo biunívoco, donde la comunicación se establece tanto en la dirección profesor-estudiante cómo en sentido contrario. Es también un modelo capaz de crear un entorno educativo que, además de ameno, sea facilitador del aprendizaje auténtico y profundo. Es decir, que permita lograr la comprensión y el dominio de cualquier tema a fondo, trabajándolo en todos sus aspectos y desde puntos de vista diferentes. Como vemos, en cualquier proceso educativo hay una interacción entre tres elementos: el profesorado, el alumnado y el contenido académico. En función de cómo se combinen resultará una mayor o menor calidad en la enseñanza.

El sistema de conocimiento-aprendizaje interactivo, actualmente considerado el más idóneo para cualquier de las etapas educativas, lo podemos considerar como un programa enfocado hacia un desarrollo del alumno tanto en el plan intelectual como en el personal. Se trata de fomentar una educación basada no tanto en la acumulación de información sino en una formación integral del alumno. Esto comporta una serie cambios

significativos en los mecanismos de conocimiento asociados a la maduración personal, poniendo en entredicho los conceptos previos de interpretación de la realidad y comparándolos con nuevos conceptos que mejoren los anteriores o los sustituyan. Se trata de salvar conflictos entre lo que sabemos y lo que aprendemos, venciendo la resistencia innata al riesgo y al cambio, de forma que todo ello suponga un cambio en positivo hacia nuevos esquemas mentales asociados al nuevo conocimiento atendido. Todo ello, dando por sentado que estamos ante un conocimiento profundo, no superficial, que atiende al sentido y significado de las cosas. Un conocimiento hecho a base de reflexión y razonamiento, que domine la abstracción y sea capaz de integrar varias partes para construir un todo que, a su vez, tenga una aplicación a futuras e hipotéticas situaciones en el entorno vital. En el ejemplo que se describe a continuación, la mujer compositora rompe moldes y, como ente pensante, está plenamente implicada en su entorno.

El aprendizaje implica emoción. La finalidad de este arte es suscitar una experiencia estética en el oyente (en este caso el adolescente), y expresar sentimiento, circunstancias, pensamientos o ideas es un estímulo que afecta el campo perceptivo del ser humano. La neurociencia ha demostrado que el cerebro no percibe aprendizajes sin carga emotiva; si no los vive como necesarios para la supervivencia, tiende a ignorarlos. Los aprendizajes transversales tienen más impacto en el cerebro que los que son muy concretos y restringidos. El cerebro no funciona de manera parcelada sino integrada y cuantos más aspectos diferentes integre un aprendizaje más significativo será globalmente y lo recordaremos y utilizaremos de mejor modo (ver gráfico 1).

Las redes neuronales que implican un aprendizaje se forman sobre redes preexistentes que ya contenían elementos parecidos. La primera consecuencia es que cuantos más conocimientos, cuanto más complejas sean las redes, cuanto más relacionadas estén unas con las otras a través de aprendizajes transversales, más fácil será integrar conceptos nuevos. En este caso:

**Un himno** (influencia sentimental, carácter):

- Interpretación con flauta (interviene: descifrar lenguaje musical con un motivo concreto; desarrollo motriz en la digitación y soplo del instrumento).
- Investigación histórica del entorno social y cultural (uso de las TIC).
- Figura y trayectoria vital de la compositora.
- Comentario de las críticas sexistas de su obra.



**Figura 1.** Aprendizajes transversales. Gráfico de elaboración propia

## **MATERIALES Y MÉTODO**

Esta propuesta pedagógica se ha llevado a cabo durante el segundo trimestre del curso 2018/19 en un Instituto público de la ciudad de Barcelona. Se ha pretendido incluir la igualdad de género en el currículum del tercer curso de educación secundaria dentro de la asignatura de música.

Se ha utilizado una metodología activa. Todas las actividades que se han planteado sitúan al alumno en el centro de su propio aprendizaje. Así, también se ha usado una metodología cooperativa, haciendo de este modo hincapié en las relaciones inter e intrapersonales de los alumnos, teniendo en cuenta su crecimiento social, cognitivo y espíritu crítico.

Considerando que las expresiones artísticas son documentos históricos que facilitan la interpretación y comprensión de una época y/o periodo histórico, en esta propuesta pedagógica realizada desde la asignatura de música se ha concedido importancia al contexto donde se ha desarrollado la composición de mujeres y hombres músicos. De este modo, se normaliza la presencia de mujeres músicos en las clases de historia de la música. Esta es una propuesta de cómo se ha presentado la figura de Ethel Smyth (figura 2).

Se ha realizado durante cuatro sesiones de una hora de duración cada una. Algunas de ellas en el aula ordinaria y otras, en el aula de informática. Los sujetos y agentes activos de esta propuesta han sido 90 alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

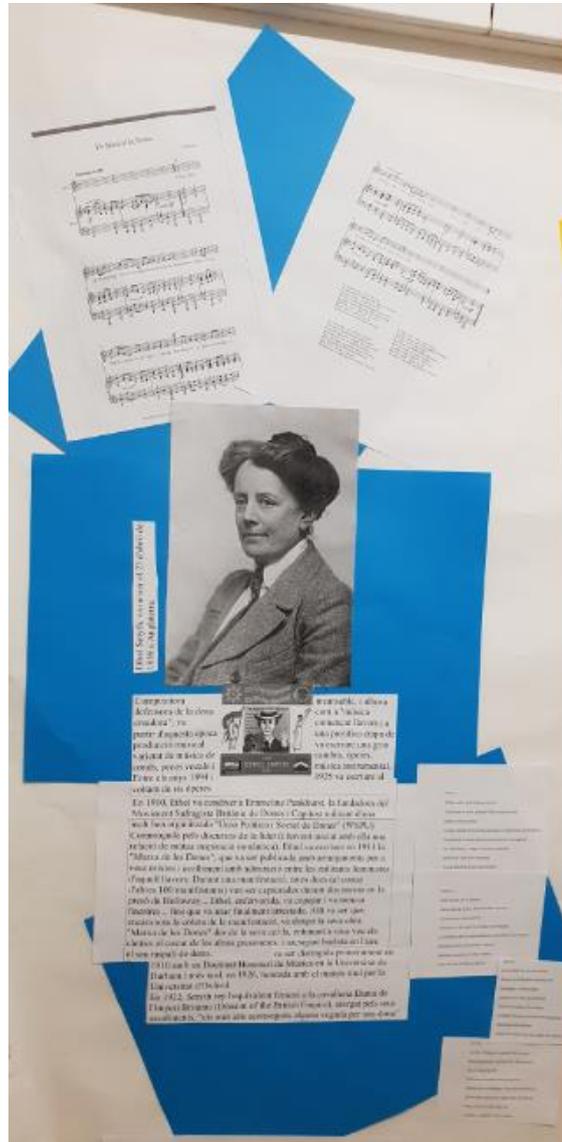


Figura 2. Collage de la vida, obra y retrato de Ethel Smyth.

## OBJETIVOS

- Analizar la relación y el efecto de la música como medio conductor de la sociedad hacia un estado de reflexión que permita al alumno/a sentir y, por qué no, discernir entre lo que está bien y lo que está mal.
- Conocer mujeres músico de nuestra historia de la música.
- Identificar y debatir acerca de por qué han quedado en el olvido estas mujeres.

## RESULTADOS

### Actividades iniciales

Presentamos una partitura como enigma a resolver: La marcha de las mujeres de Ethel Smyth (Figura 3)

- Llegamos al contenido a través del sonido:

(Horn-1)

1. Shout, shout,  
2. Long, long,  
3. Com - rades,  
4. Life, strife,

up with your song! Cry with the wind, for the dawn is break - ing.  
we in the past, Co - wer'd in dread from the light of Hea - ven.  
ye who have dared. First in the bat - tle to strive and sor - row.  
these two are one! Naught can ye win but by faith and dar - ing.

March, march, swing you a - long. Wide blows our ban - ner and  
Strong, strong stand we at last. Fear - less in faith and with  
Scorned, spurned, naught have ye cared, Rai - sing your eyes to a  
On, on, that ye have done. But for the work of to -

hope is wak - ing. Song with its sto - ry, dreams with their glo - ry,  
sight new giv - en. Strength with its beau - ty, life with its du - ty,  
wi - der mor - row. Ways that are wea - ry, days that are drear - y,  
day pre - pa - ring. Firm in re - li - ance, laugh a de - fi - ance,

Lo! they call and glad is their word. For - ward!  
(Hear the voice, oh, bear and o - bey). These, these  
Toil and pain by faith ye have borne. Hail, hail,  
(Laugh in hope, for sure is the end). March, march,

hark how it swells, Thun - der of free - dom, the voice of the Lord!  
bec - kon us on, O - pen your eyes to the blaze of day!  
vic - tors ye stand, Wear - ing the wreath that the brave have worn!  
ma - ny as one, Shoul - der to shoul - der and friend to friend!

**Figura 3.** Fragmento partitura *La marcha de las mujeres* de Ethel Smyth.

Es suficientemente sencilla para ser interpretada con el instrumento que utilizamos en el aula.

- ¿Cómo es la melodía?
- ¿Qué carácter tiene?
- Reflexionaremos si tiene aire de balada, marcha, nana...
- ¿Es alegre? ¿Triste?

Cuando descubran que es una marcha intentaremos averiguar cuál es el motivo, tema, traduciendo el texto que está en inglés.

### «La marcha de las mujeres»

Ahora la partitura ya tiene autora y título y buscaremos información sobre la compositora y su entorno histórico y sociocultural. A continuación, visualizaremos un video con imágenes de la época mientras suena la *Marcha de las mujeres*.<sup>3</sup> El himno de batalla de las sufragistas fue compuesto por Ethel Smyth (1858-1944). La compositora, que ya había ganado el reconocimiento y había compuesto sinfonías y obras corales, se unió durante dos años a la Women's Social and Political Union con el objetivo de luchar por el derecho a voto de la mujer. Durante este periodo abandonó su carrera musical.

*The March of the Women* (1911) se convirtió en el himno emblemático del movimiento sufragista de las mujeres en todo el Reino Unido. El 23 de marzo de 1911 la marcha fue representada en la Sala Albert Royal dirigida por Emmeline Pankhurst, una de las fundadoras del movimiento sufragista, quien con una batuta condujo al conjunto de mujeres para cantarlo. Smyth fue una activa promotora de la canción entre todas las afiliadas al WSPU y estuvo además intensamente comprometida con las causas de índole social. En su autobiografía titulada *Impressions That Remined*, la compositora expone:

Porque he dirigido mis propias óperas y me gustan los perros ovejeros, porque generalmente visto tweeds y acostumbro a ir a conciertos por la tarde, donde también he dirigido algunos, porque era un militante sufragista y aproveché la oportunidad de marcar el tiempo de «La marcha de las Mujeres» desde la ventana de mi celda en Holloway Prisión con un cepillo de dientes; porque he escrito libros, discursos, y no siempre me aseguro de llevar el sombrero recto sobre la cabeza, por estas y otras razones igualmente pertinentes, en cierto sentido soy muy conocida (Smyth, 2008).

---

<sup>3</sup> Disponible en: [//youtu.be/LCtGkCg7trY](https://youtu.be/LCtGkCg7trY).

## **Comentario colectivo de las críticas históricas después de oír un fragmento de la ópera *Der Wald* de Ethel Smyth**

La prensa de Nueva York comentó:

Significa simbolismo, pero la audiencia metropolitana de anoche no descubrió nada excepto la muerte de un cazador furtivo.

En cualquier caso, a pocos críticos de Nueva York les gustó la ópera, pero a muchos les impresionó la habilidad técnica de Smyth. Si la música evidenciaba «feminidad» era un asunto de no poco desacuerdo.

El esquema armónico de la Srta. Smyth es elaborado, magistral y convincente. Tiene un excelente sentido del color del tono y una forma hábil y segura de aplicarlo. No teme usar el metal y las cuerdas pesadas, su clímax es muy fuerte. Desarrollado, y sus pasajes *fortissimo* son de gran calidad y cuerpo<sup>4</sup>

### **Actividades de desarrollo**

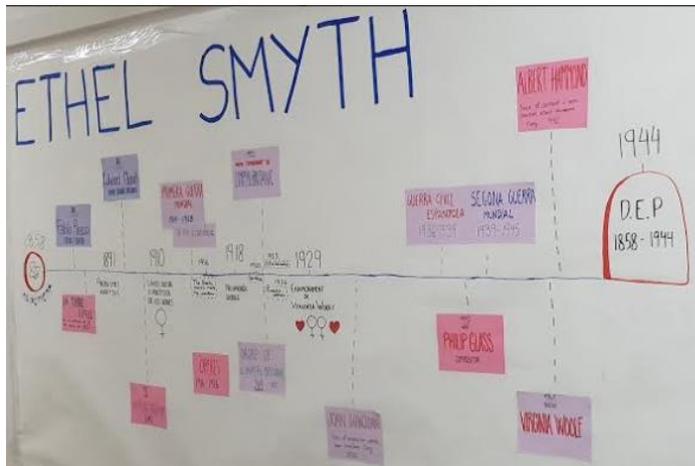
Más propuestas de actividades a realizar con los alumnos a cerca de los contenidos trabajados son las siguientes:

- Fórum sobre la lucha de las mujeres y cómo se consiguió el derecho al voto. Visualización del vídeo de la historia de las sufragistas
- A raíz de conocer su vida y aportaciones relevantes, reflexionaremos si actualmente es conocida y lo compararemos con otros artistas coetáneos.
- Realización de manera cooperativa de una línea cronológica de su vida y obra. (Figura 4).
- Comentario de las diferentes críticas a la obra de Ethel por parte de la prensa.

---

4 Críticas extraídas de los archivos de la Metropolitan Opera. Ver: [archives.metoperafamily.org/imgs/DerWald.htm](http://archives.metoperafamily.org/imgs/DerWald.htm)

- Elaboración de un juego de preguntas y respuestas colaborativo utilizando programas como PowerPoint, Prezzi, etc. (figuras 5 y 6).



**Figura 4.** Mural línea cronológica vida y obra de Ethel Smyth



**Figura 6.** Juego de preguntas biografía Ethel Smyth



**Figura 5.** Ejemplos de respuesta correcta e incorrecta

## CONCLUSIONES

Debemos conocer e intentar entender qué ha podido pasar para que trabajos singulares reconocidos en un determinado momento se diluyan con el paso del tiempo igual que el nombre de sus compositoras. Para que esto no se repita y ocupen su lugar en la memoria colectiva, ¿qué se debería hacer? Creemos que es indispensable como docentes dar a conocer el trabajo olvidado de mujeres, normalizando su presencia y en este caso sus aportaciones a la historia de la música. En este ejemplo, los alumnos pueden conocer en profundidad el trabajo de una mujer comprometida y reivindicativa.

Los cambios que deben realizarse han de partir de la base del problema. Es decir, no es suficiente con dar visibilidad a una mujer música un día concreto del año. Creemos que en la adolescencia es un buen momento para introducir la figura de mujeres en la normalidad del conocimiento de su obra del mismo modo que utilizamos las obras de hombres compositores cuando estudiamos los diferentes periodos de la historia de la música. Se trata de normalizar la presencia de ejemplos femeninos como documentos históricos que ayuden a entender una determinada época.

El panorama en que se encuentra la mujer compositora en la actualidad no es muy favorecedor. Grupos musicales de mujeres que ven cómo son contratadas cuando se celebra el día de la mujer pasando después a ser ignoradas por todas las programaciones. Por lo tanto, no es de extrañar que, en los conciertos de auditorios, teatros, salas de conciertos, la presencia de obras compuestas y/o dirigidas por mujeres sea escasa o prácticamente nula.

Las prácticas de mentalidad inmovilista no facilitan en absoluto este proceso de inserción de la mujer artista en la sociedad y el mundo laboral. Por ello, insistimos en que la sociedad no debe obstaculizar el camino, sino avanzar en términos de igualdad. Es imprescindible y necesario que los mecanismos y políticas culturales que tengan en cuenta la igualdad de género se lleven a la práctica en su totalidad y se apliquen las medidas de acción positiva que tales leyes propugnan.

Es necesario que las mujeres tengamos un imaginario que nos refleje y nos dé legitimidad a nuestras vivencias, sentimientos y aspiraciones en los diferentes ámbitos. Como afirma la cantautora de pop/rock española Christina Rosenvinge: «Una de las causas del desequilibrio es la escasez de figuras femeninas en las que inspirarse». Rosevinge fue la encargada de escribir el prólogo del libro recién publicado del periodista

musical Toni Castarnado *Mujer y Música: 144 discos que avalan esta relación* (2011, donde añade que:

El primer impulso de un chico que se cuelga la guitarra es imitar a su ídolo. Hay abundancia de talento masculino del que aprender y la historia se ha contado exhaustivamente desde ese lado, pero el arquetipo cultural no ha diferido mucho del social y a las mujeres les ha tocado un papel que no incluye llevar la voz cantante en ningún sentido.

Existe en la opinión pública la idea de que la cultura es hoy en día igualitaria en lo que a género se refiere. Se cree que existe una mayor igualdad entre la juventud que está realizando sus estudios universitarios, pero la realidad es completamente diferente. A pesar de ser muchas las mujeres que inician sus estudios a nivel universitario, cuando se trata de estudios superiores (postdoctorado, cátedras...), se observa que van disminuyendo en número.

Para finalizar, creemos fervientemente que para cambiar actitudes hay que ampliar la visión y normalizar la presencia de la mujer en todos los ámbitos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, Ken. *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2006.
- BAYONA, Pilar. *Pilar Bayona: 30 miradas*. Madrid: Libros Del Innombrable, 2009.
- BUENO, David. *Neurociència per educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2017
- CASTARNADO, Toni. *Mujer y Música: 144 discos que avalan esta relación*. Barcelona: Editorial 66 rpm, 2011.
- PATRICIA, Adkins. La mujer como compositora. Rol actual. En: *Revista de artes* (online). 2003. Disponible en:  
<[www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes12/atkins-chiti.html](http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes12/atkins-chiti.html)>.
- CITRON, Marcia. *Gender and the Musical Canon*. Illinois: University of Illinois Press, 2000.
- COLLIS, Louise. *Impetuous Heart: The Story of Ethel Smyth*. London: W. Kimber, 1984.
- CRAWFORD, Elizabeth. *The Women's Suffrage Movement: A Reference Guide, 1866-1928*. London: Routledge, 2001.
- DÍAZ, Maravillas. Enseñar música en el siglo XXI. En: Giráldez, Andrea (ed.). *Didáctica de la música en primaria*. Madrid: Síntesis, 2004.
- GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- LEEUEWEN, Theo. *Speech, Music, Sound*. London: McMillan, 1999.
- SMYTH, Ethel. *Impressions that Remained—Memoirs of Ethel Smyth*. Brousson New York: Knopf, 2008
- WILLINGHAM, Daniel. *Per què als nens no els agrada anar a l'escola? Les respostes d'un neurocientífic al funcionament de la ment i les seves conseqüències a l'aula*. Barcelona: Editorial Graó, 2011.