

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/23074841221131431



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).

Reguetón y representaciones de la mujer: un estudio en Educación Secundaria.

Sandra Soler Campo, Universidad de Barcelona (España)

Adrien Faure-Carvalho, Universidad de Barcelona (España)

Ana Mercedes Vernia Carrasco, Universidad Jaime I de Castellón (España)

Resumen

El reguetón es uno de los estilos musicales preferidos por los adolescentes. No obstante, las letras de sus canciones pueden ejercer una influencia perniciosa respecto a la consideración de la mujer en la sociedad y en las relaciones sociales. El presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia del reguetón en una muestra de estudiantes adolescentes,

teniendo en cuenta su diversidad sociodemográfica. Para ello se ha construido y aplicado un cuestionario en línea a 406 alumnos de secundaria de diversos centros educativos de la ciudad de Barcelona y su área metropolitana. Los resultados indican diferencias según sexo, edad, origen social, clase social y nivel académico, en consonancia con otros estudios que se han

realizado previamente. Con todo ello se pretende explicar la preferencia de los adolescentes por este estilo musical, así como hacer propuestas coeducativas de educación musical que promuevan una mejor consideración social de la mujer en el entorno de la educación, fomentando en todo momento un espíritu crítico en el alumnado.

Palabras Clave

Música; adolescencia; reguetón; educación musical; género.

Reggaeton and representations of women: A study in secondary education.

Sandra Soler, University of Barcelona (Spain)

Adrien Faure-Carvalho, University of Barcelona (Spain)

Ana Mercedes Vernia, University Jaume I of Castellón (Spain)

Abstract

Reggaeton is one of the most popular music genres among teenagers. However, the lyrics of its songs can exert a pernicious influence on the consideration of women in society and social relations. The aim of this paper is to analyze the influence of reggaeton on a sample of adolescent students, considering their socio-demographic diversity.

For this purpose, an online questionnaire was designed and applied to 406 secondary school students from different educational centers of the city of Barcelona and its metropolitan area. The results indicate differences according to sex, age, social origin, social class and academic level, in line with other studies that have been carried out

previously. The aim is to explain the preference of adolescents for this musical genre, as well as to make co-educational proposals for music education that promote a better social consideration of women in the educational environment, always encouraging a critical spirit in students.

Keywords

Music; adolescence; reggaeton; music education; gender.



Reguetón y representaciones de la mujer: un estudio en Educación Secundaria.

por Sandra Soler Campo (Universidad de Barcelona, España), Adrien Faure-Carvalho (Universidad de Barcelona, España) y Ana Mercedes Vernia Carrasco (Universidad Jaime I de Castellón, España).

La música ocupa un lugar muy importante en la vida de los adolescentes debido a las múltiples funciones que en ella desempeña, como modificar el estado de ánimo, o conformar aspectos relacionados con su identidad personal y social (Miranda, 2013; Oriola y Gustems, 2015). En la última década, los estilos musicales que más han influido entre los jóvenes de nuestro país han sido el rap, el hip hop y el reguetón (Soares-Quadros y Lorenzo, 2010; Herrera y otros, 2010; Faure-Carvalho, Gustems y Navarro, 2020). Frente a la voluntad de la sociedad española actual, recogida en la actual Constitución Española de 1978, de equiparar ambos sexos, sorprende que las letras de muchas de estas nuevas canciones envíen mensajes discriminatorios hacia la mujer, pudiendo condicionar y alterar nuestros criterios y opiniones (Carpentier y otros, 2007).

La coeducación, entendida como una educación que promueve la igualdad de género sin ningún tipo de discriminación (Simón, 2010), debe orientar la formación de los jóvenes. En su momento, la escuela mixta supuso un gran avance en la igualdad de sexos, pues en ella se fomenta la adquisición de hábitos y valores que construyen la personalidad social (Subirats, 2009). Pero esto solo no es suficiente, pues no garantiza la plena coeducación, ya que esta pretende la superación del sexismo, un modelo diferente de relaciones sociales y una oportunidad para potenciar la igualdad y el respeto (Martín Seoane, 2015).

Una de las formas de apreciar la representación de género en los materiales didácticos (por ejemplo, canciones) y su efecto sobre la igualdad, consiste en explorar la representación de las identidades de género en la escuela (Mustapha, 2012). En general, los estudios que analizan el género en los textos educativos suelen destacar un sesgo de desigualdad (Lee, 2011), que suele acrecentarse con la edad. Tal y como concluyen en su investigación, Wrape y otros (2016), los más jóvenes e inexpertos de un grupo estarían más abiertos a modificar y aceptar cambios sociales. La educación musical, en este contexto, debe aprovechar esta oportunidad para atender y profundizar en la coeducación de los adolescentes.

No contamos con muchos estudios sobre música y coeducación. Como dice Valdebenito (2013), los primeros estudios sobre música y género se iniciaron desde la musicología en la década de los sesenta del siglo pasado, y aunque en el siglo XXI ya tratamos estos temas en la escuela, queda pendiente cómo introducir tales contenidos en la formación de los futuros maestros, con claros beneficios tanto en el terreno emocional como el social.

Entre los tópicos más extendidos y estudiados respecto las diferencias de género en educación musical, figuran: las diferencias en la elección del instrumento (Walker, 2004), la preferencia masculina por los elementos tecnológicos (Armstrong, 2008), los problemas en los coros masculinos de adolescentes (Watson y otros, 2019), la escasa preferencia masculina por la danza (Gustems y otros, 2018), la presencia mayoritariamente masculina en la música clásica profesional (Hall, 2018), los sueldos inferiores y la adopción de lenguaje y modales propios de varones en las directoras (Gould, 2003),

los roles de la mujer en la música a lo largo de la historia (Green, 2001), dificultades de la mujer en la profesión musical (Soler, 2017), una mayor expresión, calidez emocional e interacción femeninas (Gould, 2003), la mayor motivación por la música en las mujeres (Martínez Cantero, 2017), las diferencias en las preferencias musicales (Bautista, 2013), el mayor atractivo de mujeres con preferencias musicales clásicas (North y otros, 2000), etc.

La experiencia musical es positiva tanto para hombres como para mujeres, les ayuda a comprenderse, expresarse y posicionarse frente a los demás y el profesorado de música deberá buscar e innovar en este sentido para garantizar el pleno desarrollo de ambos géneros. En opinión de Fernández-Carrión (2011) cuando cantamos, bailamos o escuchamos música podemos estar transmitiendo ciertos roles que diferencien géneros, por ello la educación musical debe incidir en la igualdad, un elemento clave en la educación integral. La educación musical de los adolescentes utiliza lógicamente ejemplos musicales motivadores (Hallam y otros, 2018) y próximos a los alumnos, para fortalecer el pluralismo y participación en las aulas (Mercado, 2019). El reguetón es uno de estos ejemplos.

Reguetón y representaciones de la mujer

El reguetón (RG) es una derivación del reggae cantado en español, que suele incluirse en «música popular urbana», aunque esta denominación resulte demasiado general e inexacta desde un punto de vista temporal (García-Peinazo, 2017). Su origen lo encontraríamos en Panamá en los setenta, pasando a Puerto Rico en los noventa (Carballo, 2007), aunque su popularización se debe a la masiva difusión internacional en el mercado musical desde EEUU y su tenso contacto con el rap estadounidense con el que rivalizaría a partir del 2000, y del que tomaría su estilo medio-recitado (Rivera y otros, 2009).

En el RG los cantantes solistas son, en su mayoría, hombres. Sus textos, despectivos hacia las mujeres, intentan acrecentar la masculinidad de hombre rodeado de numerosas mujeres, deseado, infiel y conquistador. Se parte de la absoluta heterosexualidad, así como de la tendencia recurrente al dinero, joyas, autos lujosos, mansiones y mujeres como símbolo de status (en línea con la poligamia), un éxito social que deslumbra a jóvenes de barrios empobrecidos que anhelan tal ascenso económico (Carballo, 2007). Dicha flaqueza moral supuso en el entorno jamaicano que este estilo musical fuese rechazado por las clases medias y altas (Adams y Fuller, 2006), mientras que en el contexto español, el trabajo de Faure-Carvalho (2019) señala dicha preferencia de los adolescentes de clases medias y altas.

Durante las últimas décadas, las letras del RG se han vuelto cada vez más explícitas en lo que se refiere al sexo, la discriminación de género y la violencia. En algunos casos, los textos son degradantes, transmitiendo mensajes potencialmente negativos, en que se trata al sexo femenino como inferior y sumiso, un objeto sexual, marcando una asimetría entre el rol pasivo de la mujer y el activo del hombre (Martínez Noriega, 2014). Tales letras son de especial preocupación en el entorno actual, puesto que

plantean una seria amenaza, sin precedentes en las relaciones sociales entre adolescentes, los mayores consumidores de este estilo musical. Además, el carácter festivo y divertido del RG se magnifica al distribuirse en formato de videoclip, alcanzando gran popularidad entre los más jóvenes, lo que amplifica su impacto potencial. Aunque no escuchen o no entiendan del todo las letras, no pueden evitar captar sus imágenes de hipersexualidad, violencia, abuso de sustancias y comportamientos sexuales poco apropiados, así como formas de bailar muy erotizadas, como el denominado «perreo».

En la investigación realizada por Galluci (2008) sobre las letras del RG, se concluye que el discurso de este género musical describe a la mujer como:

- Figura sexy, seductora y desinhibida que apuesta por la diversión.
- Personaje infiel.
- Víctima de la figura masculina.

Estos roles coinciden con los estereotipos expuestos por Mustapha (2012), que enfatizan las identidades binarias de hombres y mujeres, describiendo a los hombres como más agresivos y dominantes, independientes, aventureros, y menos emotivos; y a las mujeres como objetos sexuales decorativos, que bailan y posan, con ropa provocativa.

En los últimos tiempos también encontramos mujeres cantantes de RG, lo que necesariamente modificará las letras de este estilo. Quizá el RG será una moda pasajera, pero nos planteamos si la preferencia y el contacto frecuente con este tipo de textos pueden afectar las relaciones de género y la formación de estereotipos sexistas. Acaso la saturación y omnipresencia de estas músicas en los entornos adolescentes sean una necesidad de aceptación e identidad social y no necesariamente incidan en su relación real con el otro sexo. Además, el habla dialectal y las voces alteradas mediante sistemas electrónicos e informáticos, pueden camuflar, en parte, algunas expresiones que resultarían demasiado fuertes de forma explícita.

Desde la educación musical de adolescentes nos planteamos si es conveniente tomar partido respecto al uso del RG en la música en la secundaria, si debemos ser críticos o tolerantes con este género tan difundido entre nuestro alumnado adolescente, a pesar de su poca presencia en manuales de texto, y cómo utilizar ejemplos de RG en nuestras clases aprovechando su carácter tan motivador por ser tan familiar entre los alumnos. No existen estudios sobre el uso e influencia del RG en el alumnado adolescente desde una perspectiva de género, por lo que vemos del todo necesario emprender acciones en este sentido.

Objetivo general del estudio

Este estudio tiene como objetivo analizar la influencia del RG en alumnado de secundaria, teniendo en cuenta diversos factores sociodemográficos. Con todo ello se pretende plantear propuestas de educación musical que promuevan una imagen de la mujer más igualitaria.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la influencia del RG sobre los adolescentes en sus representaciones de la mujer, en función de su edad, género, procedencia familiar, nivel académico, o tipo de centro.
- Conocer las emociones que les suscitan tales canciones.

- Valorar la influencia de tales músicas en la configuración de la sociedad del futuro, según la opinión de los participantes.
- Hacer propuestas en educación musical para adolescentes que permitan una mejor consideración social de la mujer.

Método

La presente investigación utiliza una metodología no experimental ex post facto, de tipo exploratorio, descriptivo, comparativo y correlacional.

Muestra

En esta investigación tomamos como población a los estudiantes de Educación Secundaria de Barcelona. Contestaron al cuestionario 416 estudiantes de educación secundaria obligatoria, aunque una vez eliminados los incompletos, la muestra final ha sido de 405 estudiantes (51% chicas, 49% chicos) que cursan 1^{er} (55%) o 3^{er} (45%) curso. Los participantes tienen entre 11 y 16 años ($\bar{x} = 12,93$ años, $\sigma = 1,240$) (ver figura 1) que estudian en 3 centros de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. La muestra, aunque amplia, no es representativa de dicha población.

VARIABLES

El lugar de origen de padres y madres es bastante uniforme, figurando Cataluña en primer lugar (61 y 65%, respectivamente), seguido de Latinoamérica (16% en ambos casos), resto de España (7 y 11%) y países asiáticos (6 y 7%).

En relación a la nota promedio del expediente académico (según datos aportados por los propios alumnos) es de notable ($\bar{x} = 7,32$; $\sigma = 1,217$).

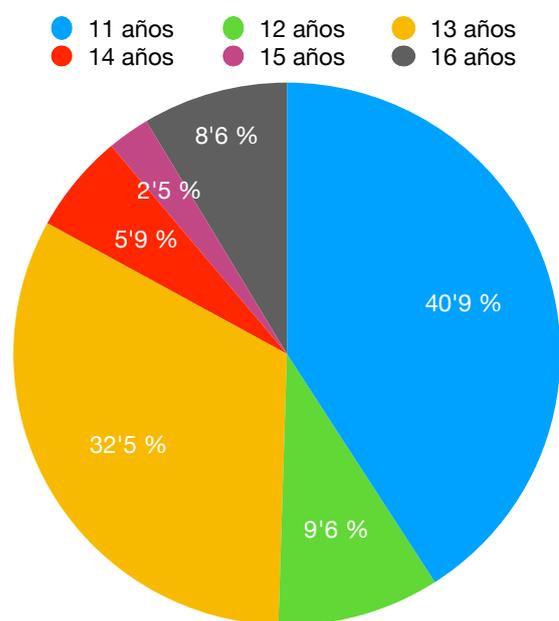


Figura 1. Distribución de los participantes por edades.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se ha construido y aplicado un cuestionario ad hoc¹, elaborado a partir del marco teórico y validado mediante el juicio de expertos (3 profesores de música de secundaria y 3 de universidad), aplicando previamente una prueba piloto a un centro de secundaria de otra localidad. El cuestionario permite recoger datos sociodemográficos, sobre el gusto por el RG, y sobre la representación de la mujer en el RG.

El cuestionario utilizado ha sido administrado en línea en horario escolar ante la presencia del profesor, mediante la plataforma *Moodle*, durante unos 10-15 minutos. Los resultados han sido analizados mediante la hoja de cálculo Excel y el paquete estadístico SPSS, versión 21. Se han calculado medias, desviaciones, porcentajes y correlaciones².

Siguiendo las indicaciones del Informe Belmont y del Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universidad de Barcelona, 2010), se ha garantizado el respeto a las personas, su anonimato, mínima intervención, beneficencia y voluntariedad. No se ha excluido a ningún participante por razones éticas o ideológicas.

Resultados y discusión

El objetivo de este estudio era analizar la influencia del RG sobre alumnado de secundaria, teniendo en cuenta sus diferencias sociodemográficas. De modo general, según las respuestas obtenidas en una escala Likert de 5 puntos (de 1 a 5), a los alumnos encuestados les gusta el RG ($\bar{x} = 3,27$), llegando a puntuar “mucho” el 25,12% de participantes. Este gusto por este tipo de música no solo es propio de América o Europa sino ya fue encontrado en otros lugares del mundo, como China (Ho, 2014).

Un análisis descriptivo de a quiénes les gusta mucho, indica que son las mujeres (60%, frente al 40% de hombres), lo que coincide con los estudios de Herrera y otros (2010) y de Faure (2019) y con la consideración de Bourdieu (2003) sobre la violencia simbólica que se impone sin ser percibida por las propias víctimas. También son algo mayores (13,17 años; $F_{4,396} = 0,720$; $p = 0,049$) que la media de edad de la muestra y con notas más bajas (6,64; $F_{4,396} = 4,219$; $p = 0,002$) que el conjunto. Por el contrario, un 17,49% han respondido que no les gusta nada, siendo alumnos con una nota promedio algo más alta (7,23) y también algo mayores (13 años) que la media de edad de la muestra.

Respecto a si es una actividad social que genera atractivo, la mayoría (72,59%) creen que les gusta a sus amigos ($\bar{x} = 3,98$), con una puntuación incluso superior al propio gusto de los participantes por el RG, lo que apunta la idea de que existe un alto grado de deseabilidad social en su consideración sobre el RG. Solo un reducido 4,44% dice no gustar el RG a sus amigos.

Los elementos que más gustan del RG son: el ritmo ($\bar{x} = 3,99$), el ambiente festivo y la diversión ($\bar{x} = 3,93$), la tecnología sonora electrónica ($\bar{x} = 3,62$), la melodía ($\bar{x} = 3,31$), la forma de bailar ($\bar{x} = 3,10$), la voz del cantante ($M = 2,91$) y en último lugar, la letra ($\bar{x} = 2,51$).

Respecto a quienes les gusta mucho su ritmo, destacan por ser mujeres (58,25%) más jóvenes ($r = -0,126$; $p = 0,011$), a las que cuanto más les gusta el ritmo más les gusta el RG ($r = 0,580$; $p = 0,000$), así como a sus amigos ($r = 0,261$; $p = 0,000$). Según García González (2005), la preferencia por la predominancia y la variedad rítmica es una característica de la música destinada al colectivo femenino, el principal interesado en el RG.

En cuanto a los que les gusta el RG por el ambiente festivo y la diversión, también suelen ser mujeres (56,28%), que cuanto más les gusta la fiesta más les gusta el RG ($r = .548$; $p = 0,000$), así como a sus amigos ($r = 0,346$; $p = 0,000$).

Con relación a los que les gusta mucho el RG por su tecnología sonora electrónica, estos suelen ser chicos (56,89%), cosa que no sorprende pues son los principales consumidores adolescentes de tecnología (Armstrong, 2008), y los más jóvenes (de 1º de secundaria, el 60,34%). El uso del *Autotune* y el *Melodyne* caracterizan el timbre vocal del RG (Faure-Carvalho, 2019).

Aquellos a quienes gusta mucho la melodía del RG coinciden con sus amigos ($r = 0,278$; $p = 0,000$) y con que una mujer cante RG ($r = 0,341$; $p = 0,000$). La preferencia melódica es una característica de la música destinada al público femenino (Herrera y otros, 2010), el principal interesado en el RG.

Respecto a los que les gusta mucho la forma de bailar del RG, son mayoritariamente de 1º curso (59,40%), y a quienes les gusta la letra del RG ($r = 0,457$; $p = 0,000$) y su ritmo ($r = 0,419$; $p = 0,000$).

La voz del cantante de RG gusta mucho a los de 1º curso (70,42%), con notas más bajas que el resto ($\bar{x} = 6,5$; $r = -0,146$; $p = 0,003$). En cambio, a los que no les gusta nada la voz del cantante (23,33%), suelen ser chicos (57,44%) con notas más altas (7,64). Respecto a que las mujeres sean cantantes de RG ($\bar{x} = 3,70$), les gusta mayoritariamente a las chicas (55,4%).

Respecto a la letra de las canciones, la mayoría las comprenden ($\bar{x} = 3,66$) y cuanto más les gustan, más les gusta el RG ($r = 0,581$; $p = 0,000$). Les gustan mucho las letras del RG (18,32%) a los chicos (62%, frente al 38% de chicas, señalando un sesgo machista entre los amantes de esta música), y tampoco son los mejores estudiantes ($\bar{x} = 6,71$). Por el contrario, el 31,19% han contestado que no les gusta nada las letras del RG, cuya mayoría son de 3º curso (57,14%), y con mejores notas ($r = -0,108$; $p = 0,029$), quienes le atribuyen un contenido excesivamente sexual ($r = -0,134$; $p = 0,007$) y al trato de la mujer como objeto sexual ($r = -0,263$; $p = 0,000$).

Este contenido sexual excesivo del RG ($\bar{x} = 4,02$) estaría relacionado con la representación de la mujer como objeto sexual ($r = 0,486$; $p = 0,000$), con la influencia en la sociedad del futuro ($r = 0,401$; $p = 0,000$), con la implicación de los medios de comunicación social ($r = 0,300$; $p = 0,000$) y con la necesidad de que la educación musical tome partido ($r = 0,268$; $p = 0,000$). Aquellos que consideran que el RG trata a la mujer como un objeto sexual ($\bar{x} = 4,17$) también ven más implicaciones en la sociedad del futuro ($r = 0,525$; $p = 0,000$), de los medios de comunicación ($r = 0,369$; $p = 0,000$) y la necesidad de que la educación musical tome partido ($r = 0,424$; $p = 0,000$).

En relación con las emociones que provoca el RG, destaca en primer lugar la indiferencia ($n = 127$; mayoritariamente mujeres 66%). Dicho resultado, aunque paradójico en lo que se refiere a la consideración social del RG, es coherente con la forma en que las mujeres integran lógica y emoción, activando más zonas cerebrales que los hombres (Corsi-Cabrera y Díaz, 2010). Otras emociones serían: el bienestar ($n = 88$), entusiasmo ($n = 64$), rabia ($n = 38$), y en último lugar la tristeza ($n = 5$) (ver Figura 2).

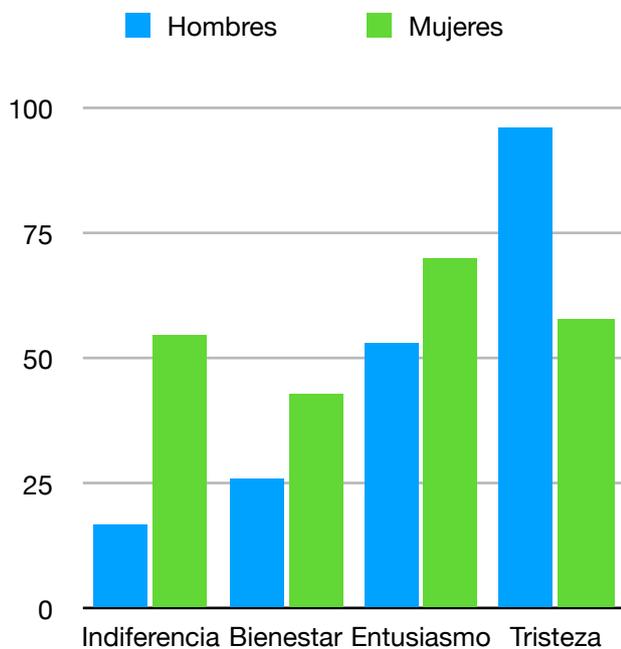


Figura 2. Emociones que suscita el reguetón en los participantes. Fuente: elaboración propia.

Respecto a si el RG es una moda pasajera, en general los participantes lo ven probable ($\bar{x} = 3,18$), destacando aquellos que le atribuyen un contenido demasiado sexual ($r = 0,267$; $p = 0,000$).

Conclusiones

Este trabajo pretendía analizar la representación de género a partir de una de sus expresiones musicales más presentes en la adolescencia, el RG, para poder sugerir propuestas en el marco de la educación musical. Es lógico que los docentes vean en el RG un recurso motivador, incluso y de empoderamiento para sus clases en secundaria (González y otros, 2016), que acerque la vida escolar a la realidad de los alumnos, pero debemos ser conscientes del peligro de su carga discriminatoria simbólica implícita y explícita que conlleva, sobre todo a raíz de sus letras, teniendo en cuenta que los contenidos que potencian la violencia de género son los más distribuidos por las industrias culturales y, por tanto, los que más éxito tienen entre los jóvenes (Hormigos, 2020) y que escuchar la agresión en la música se asocia con un aumento de la agresión y una disminución del comportamiento prosocial entre los oyentes adolescentes (Coyné y Padilla-Walker, 2015).

El texto musical es ante todo un discurso, un acto narrativo mediante el que establecemos relaciones de semejanza y diferenciación (Carballo, 2007). Otorgamos significado a palabras, imágenes o sonidos cargados de contenido e interés, aunque en ocasiones resulte algo ajeno, incómodo o lo ignoremos. Esta sería, en parte, una de las posibles explicaciones sobre el gusto de las adolescentes encuestadas por el RG. Más allá del ritmo y del baile, el conocimiento absoluto de sus letras las confrontaría con un rol social y sexual no deseado, pero la música les permite ir más allá de lo explícito, generando un ambiente festivo y lúdico que permite a la audiencia prestar menos atención al contenido textual más controvertido.

modula sólo la parte de los contenidos adecuados a ese público. Además, el lenguaje dialectal y la voz modificada de los cantantes podrían camuflar en parte y hacer más aceptables unos textos que resultarían muy groseros.

Naturalmente, las sociedades utilizan la música para enseñar, simbolizar y reforzar las relaciones de género, siendo las actividades con música a menudo el centro de su vida social (Nettl, 2005). Este sería el caso de los adolescentes, rodeados de música a todas horas, lo que les insensibiliza de alguna forma a la totalidad de sus mensajes, aunque sin menospreciar la influencia del RG. Una de sus derivadas podría ser la preferencia de las chicas por un autoconcepto con algunos rasgos masculinos, asociados a un mayor bienestar (Oberst y otros, 2016), como observamos en el RG cantado por mujeres: en este caso, la mujer no se comporta como un objeto sexual sino como alguien con poder, protagonista y dueña absoluta de su sexualidad, una nueva «liberación» de la mujer que conlleva sexo sin dependencia afectiva, al estilo de la masculinidad hipersexualizada del RG. Esta podría ser una de las derivas futuras del RG, lo que lo conduciría probablemente a su extinción o declive, pues, según algunos, y a diferencia del rock o el punk, no brindaría una propuesta real para la sociedad española (Martínez Noriega, 2014), convirtiéndose pues, en una moda pasajera.

Mientras que durante la infancia se está abierto a escuchar diferentes tipos de música, los adolescentes desarrollan preferencias definidas por ciertos estilos musicales. Por ello, a partir de los resultados de este estudio, hemos de aprovechar la influencia que puede ejercerse en aquellos adolescentes más jóvenes (Wrape y otros, 2016) pues, más adelante, los gustos musicales respecto al RG estarán ya muy marcados. Para ello se propone sesiones coeducativas con los alumnos para fomentar su espíritu crítico (Burnard y otros, 2008), concienciarles de que no toda la música que se escucha es igualmente interesante e intentar cambiar sus pautas de consumo musical si fomenta roles de género no deseados (Bowman, 2004). Es decir, desarrollar en ellos una escucha crítica hacia las letras de las canciones, para que las valoren y eviten aquellas en las que el género femenino sea denigrado, considerado inferior o tratado como un objeto (Contreras y Trujillo, 2014).

También, puede establecerse un debate en torno a las palabras utilizadas en dichas canciones, identificando aquellos vocablos que por su contenido y significado tratan a la mujer como sexo inferior, sumiso, frente al sexo masculino a menudo descrito como más fuerte, poderoso y líder. Una manera de inducir esta escucha activa sería mediante la corporalidad, pidiéndoles que representen con mímica distintas canciones de RG mientras se escuchan fragmentos seleccionados. Esta actividad podría plantearse también mediante una gamificación en la que el alumnado preparase previamente dichas «imitaciones», y que el resto de la clase intente adivinar de qué canciones se trata al ver cómo las representan.

Otra propuesta es la introducción de las EAD (Estaciones de Audio Digital), en la Formación del Profesorado de música de Secundaria. Estas herramientas, provenientes del mundo de la grabación del sonido, se encuentran en la raíz de las músicas preferidas por los adolescentes. Atendiendo a Faure-Carvalho, Calderón y Gustems (2020), estilos como el *trap*, el *hip-hop* el RG o incluso el pop, se reconocen como tales gracias a las técnicas de manipulación sonora nos brindan las EAD (Milner, 2016). Además, estos procesos de manipulación sonora, no solo permiten reconocer e identificar dichos estilos, sino que los hacen encajar en las tendencias sonoras de cada momento,

volviendo las canciones más atractivas para los adolescentes (Wallmark, 2007).

El uso de recursos (como las herramientas de corrección de interpretaciones, insertables en las EAD mediante extensiones), permiten que usuarios como los alumnos de secundaria, puedan crear grabaciones musicales de manera sencilla y sin necesidad de extensos conocimientos musicales previos. Por ejemplo, entre los instrumentos disponibles para tal fin se encuentra el archiconocido procesador de tono *Auto-Tune*; un programa que corrige la afinación de la voz ajustándola a una escala musical deseada, que da como fruto una sonoridad vocal muy vinculada al RG y que, hoy en día, se usa en la mayor parte de las producciones de música destinadas a adolescentes (Danielsen, 2017).

Para finalizar, nos reafirmamos en cuanto a que, a pesar de su carácter motivador, festivo y plural, el RG acentúa una determinada forma de vida contemporánea, aunque en cierto modo, ajena a muchas realidades sociales, relacionada con la cultura machista que contribuye a las asimetrías de género, aunque no sea su único responsable. La educación musical no debe quedar callada ante ello.

Notas

¹ Pueden consultarse el cuestionario y los resultados haciendo clic sobre este texto.

² Puede consultarse la tabla de correlaciones en anexo.

Referencias citadas

- Adams, T. y Fuller, D. (2006). The words have changed but the ideology remains the same: Misogynistic lyrics in rap music. *Journal of Black Studies*, 36(6), 938–937.
- Armstrong, V. (2008). Hard bargaining on the hard drive: gender bias in the music technology classroom. *Gender and Education*, 20(4), 375–386. doi: 10.1080/09540250802190206
- Bautista, V. E. (2013). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la música clásica en Andalucía. Un estudio analítico-descriptivo. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 1–32. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9843/9265>
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bowman, W. D. (2004). Pop goes...? Taking popular music seriously. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 29–49). MENC.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. doi: 10.1177/0255761407088489
- Carballo, P. (2007). Reggaeton e identidad masculina. *Intercambio*, 3(4), 87–101. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5089062.pdf>
- Carpentier, F., Knobloch-Westerwick, S. y Blumhoff, A. (2007). Naughty versus nice: Suggestive pop music influences on perceptions of potential romantic partners. *Media Psychology*, 9(1), 1–17. doi: 10.1080/15213260709336800
- Contreras, P. y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad. A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 29-49. doi: 10.18002/cg.v0i9.1042
- Corsi-Cabrera, M. y Díaz, J. L. (2010). La emoción musical difiere en hombres y mujeres: Un estudio de coherencia eléctrica entre zonas del cerebro. *Ciencia Cognitiva*, 4(1), 17-19. Disponible en <http://www.cienciacognitiva.org/?p=88>
- Coyne, S. M., y Padilla-Walker, L. M. (2015). Sex, violence, & rock n'roll: Longitudinal effects of music on aggression, sex, and prosocial behavior during adolescence. *Journal of Adolescence*, 41, 96-104.
- Danielsen, A. (2017). Music, media and technological creativity in the digital age. *Nordic Research in Music Education*, 18, 9-22. handle: 11250/2490532
- Faure-Carvalho, A. (2019). Modelos sonoros y preferencias Musicales en la Adolescencia. Un estudio en el área urbana de Barcelona [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio cooperativo TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). handle: 10803/669946
- Faure-Carvalho, A., Gustems, J. y Navarro, M. (2020). Producción musical y mercado discográfico: homogeneización entre adolescentes y reto para la educación. *Revista electrónica de LEEME*, 45, 69-87. doi: 10.7203/LEEME.45.16625
- Faure-Carvalho, A., Calderón, D. y Gustems, J. (2020). Modelos sonoros en la adolescencia: Preferencias musicales, identidades e industria discográfica. *Revista Música Hodie*, 20. doi: 10.5216/mh.v20.63134
- Fernández-Carrión, M. (2011). Música y género: estereotipos sexuales a través de la música. *Red Educativa Musical*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/360-m%C3%BAsica-y-g%C3%A9nero-estereotipos-sexuales-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica>
- Galluci, M. J. (2008). Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaeton. *Opción*, 24(55), 84-100. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2667402.pdf>
- García González, A. (2005). La juventud en los medios. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 45–52.
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? Audición, canonización y patrimonialización de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 1–18. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/10914/10247>
- González, O., Sempere, N. y Rovira, G. (2016). La música com a eina d'inclusió social. *Temps d'Educació*, 50, 99–112. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/312602>
- Gould, E. (2003). Cultural contexts of exclusion: women college band director. *Research & Issues in Music Education*, 1(1), 1–13.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Gustems, J., Batalla, A. y Arús, M. E. (2018). Música, gesto y movimiento. En J. Gustems (Ed.), *Música y Símbolo*, (pp. 100–111). Dinsic.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education*. Springer.
- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20(2), 213–230. doi: 10.1080/14613808.2016.1249358

Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37–51. Disponible en 10.1174/113564010790935222

Ho, W.C. (2014). Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China. *Music Education Research*, 16(3), 267–289. doi: 10.1080/14613808.2014.910182

Hormigos, J. (2020). Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones. *Revista Electrónica de LEEME*, 2(46), 92–107. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/16999/16177>

Lee, J. (2011). Gender representation. An exploration of standardized evaluation methods. *Sex Roles*, 64, 148–150. doi: 10.1007/s11199-010-9823-1

Martín Seoane, G. (2015). ¿Educación mixta o diferenciada?: Coeducación. *Boletín ECOS*, 30, 1–5. Disponible en https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletín_ECOS/30/Coeducación_G_MARTIN_SEOANE.pdf

Martínez Cantero, I. (2017). Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. Algunas diferencias asociadas al género en el inicio de los estudios. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 49–59. doi: 10.12967/RIEM-2017-5-p049-059

Martínez Noriega, D. A. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaeton y las asimetrías de género. *El Cotidiano*, 186, 63–67.

Mercado, E. M. (2019). Popular, informal, and vernacular music classrooms: A review of the literature. *Update*, 37(2), 30–37. doi: 10.1177/8755123318784634

Milner, G. (2016). *El Sonido y la perfección, una historia de la música grabada*. Lovemonk/Léeme Libros.

Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182

Mustapha, A. S. (2012). Dynamics of gender representations in learning materials. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 243270. doi: <http://doi.org/10.4471/generos.2012.12>

Nettl, B. (2005). *The study of Ethnomusicology*. University of Illinois Press.

North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272. doi: 10.1348/000709900158083

Oberst, U., Chamarro, A. y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Autorepresentaciones de adolescentes en facebook. *Comunicar*, 48, 81–90. doi: 10.3916/C48-2016-08

Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, 2015(2), 27–42. doi: 10.17345/ute.2015.2.660

Rivera R., Marshall, W. y Pacini, D. (2009). *Reggaeton*. Duke University Press Books.

Simón, M.E. (2010). *Aprende: Cuestión de coeducación*. Narcea.

Soares-Quadros, J. y Lorenzo, O. (2010). Musical preferences of high school students in Brazil: the case of Vitória, Espírito Santo. *Musica Hodie*, 10(1), 109–128. Disponible en <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/12829/13147>

Soler, S. (2017). *Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal*. Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili. handle: 20.500.11797/TDX2757

Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *CEE Participación Educativa*, 11, 94–97. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14204>

Universidad de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Ediciones y Publicaciones de la UB.

Valdebenito, L. (2013). Educación musical y género: Una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Revista NEUMA*, 6(2), 58–66. Disponible en <https://neuma.atalca.cl/index.php/neuma/article/view/121/119>

Walker, M. (2004). Influences of gender and sex-stereotyping of middle school students' perception and selection of musical instruments: A review of the literature. *Visions of Research in Music Education*, 4, 1–13. Disponible en <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v4n1/visions/Walker%20Influences%20of%20Gender%20and%20Sex>

Wallmark, Z. (2007). *Making music in the digital age: How technological developments shape the way we create and listen to music*. Tesis doctoral, Universidad de Oregón. Disponible en https://www.academia.edu/6442074/Making_Music_in_the_Digital_Age_How_Technological_Developments_Shape_the_Way_We_Create_and_Listen_to_Music

Watson, P. W., Rubie-Davies, C. M. y Hattier, J. A. (2019). Adolescent males in New Zealand school choirs: the contradictory business of being in the gender vanguard. *Gender and Education*, 31(3), 425–444. Disponible en 10.1080/09540253.2018.1468417

Wrape, E., Dittloff, A. y Callahan, J. (2016). Gender and musical instrument stereotypes in middle school children. Have trends changed? *Applications of Research in Music Education*, 34(3), 40–47. doi: 10.1177/8755123314564255

Anexo I. Tabla de correlaciones.

	Edad	Nota	Grata	Utilizo	Amigos	Albano	Demanda	Compromiso	Ortografía	Calidad	Mayor	Menor	Media	Edición	Letra	Ritmo	Melodía	Voz	Estilo	Bata	Fruta	
Edad	1																					
Nota	-.111*	1																				
Grata	-.001	-.003	1																			
Utilizo	-.220	-.093	-.004	1																		
Amigos	-.032	-.031	-.142*	-.004	1																	
Albano	-.004	-.034	-.004	-.004	-.004	1																
Demanda	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1															
Compromiso	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1														
Ortografía	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1													
Calidad	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1												
Mayor	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1											
Menor	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1										
Media	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1									
Edición	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1								
Letra	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1							
Ritmo	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1						
Melodía	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1					
Voz	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1				
Estilo	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1			
Bata	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1		
Fruta	-.002	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	-.004	1	

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Sobre las Autoras

Sandra Soler Campo

Docente e investigadora de la Universidad de Barcelona y la Universitat Oberta de Catalunya. Doctora en pedagogía musical por la Universitat Rovira Virgili. Investiga sobre pedagogía musical e igualdad de género en el ámbito educativo. Actualmente participa en el proyecto europeo MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe.

Adrien Faure-Carvalho

Doctorado por la Universitat de Barcelona y Graduado en Musicología. Profesor e investigador postdoctoral en la Facultad de Información y Medios Audiovisuales de la Universitat de Barcelona. Miembro del Centre de Recerca en Informació, Comunicació i Cultura (CRICC). Sus áreas de estudio se centran en la experiencia musical desde los ámbitos de la educación, las tecnologías del sonido y los audiovisuales.

Ana Mercedes Vernia Carrasco

Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora de la Universidad Jaume I (Castellón). Departamento de Educación y Didácticas Específicas. Área de Didáctica de la Expresión Musical. Coordinadora del Grupo de Investigación Q-HEART. Directora de la Cátedra L'Alcora de Investigación Musical y Calidad de Vida. Presidenta de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE).



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

Sandra Soler Campo

Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
España
sandra.soler@ub.edu

EQUIPO EDITORIAL

Editores:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)
Guadalupe López Íñiguez, Academia Sibelius (Finlandia)
Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.
Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.
Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.
Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.
Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.
Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.
José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.
Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.
Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.
Mari Paz López-Peláez Casella, Universidad de Jaén, España.
Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España
Luis Nuño Fernández. Universidad Politécnica de Valencia, España
Lluïsa Pardàs i Feliú. Conservatorio Issac Albéniz de Gerona, España
Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.
Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.
Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.
Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil
Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.
Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.