



El papel de los gestos menores en la participación de mujeres en la música académica

Natalia Andrea Castro Pulgarín

Tipo de documento para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor

Over Camilo Ortegón Vega Doctor (PhD) en Educación

Asesores de recursos académicos: Seleccione su asesor bibliográfico (A-Z), Claudia Marcela Cerón Rubio (asesora Centro de Escritura) y Elvia Lucía Sánchez García (asesora de integridad académica)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Castro Pulgarín et Ortégón., 2025)
Referencia/Reference	Castro Pulgarín, N., & Ortégón Vega, O. C. (2025). <i>El papel de los gestos menores en la participación de mujeres en la música académica</i> [Tesis de maestría].
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Maestría en Educación - Virtual, VIII

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Seleccione línea de investigación UManizales (A-Z).

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

La presente sistematización, surge a partir de la experiencia educativa vivida en el Centro Cultural Lucy Tejada, ubicado en Pereira, Risaralda. Busca visibilizar las dinámicas que refuerzan o transforman los imaginarios sociales de género en la enseñanza musical, tomando como eje los gestos menores presentes en el aula. A través de la observación, la reflexión crítica y el análisis teórico, se identificaron prácticas cotidianas que condicionan la participación de las mujeres en la música académica. La metodología se basa en la sistematización de experiencias desde un enfoque pedagógico crítico con perspectiva de género. Como resultado, se evidencia que los gestos menores pueden convertirse en herramientas para promover entornos educativos más equitativos y conscientes de las dinámicas de género presentes en la práctica musical.

Palabras clave: Género, educación musical, gestos menores, imaginarios sociales, equidad.

Abstract

This systematization, arises from the educational experience at the Lucy Tejada Cultural Center in Pereira, Risaralda. It seeks to make visible the dynamics that reinforce or transform gender-based social imaginaries in music education, focusing on the minor gestures present in the classroom. Through observation, critical reflection, and theoretical analysis, the study identifies daily practices that condition women's participation in academic music. The methodology is based on the systematization of experiences from a critical pedagogical approach with a gender perspective. As a result, it shows that minor gestures can become tools to promote more equitable educational environments that are aware of gender dynamics in musical practice.

Keywords: Gender, music education, minor gestures, social imaginaries, equity.

1 Introducción

¿Es realmente la música un lenguaje universalmente inclusivo en nuestras aulas, o existen dinámicas que, sutilmente, refuerzan viejos paradigmas de género?

La presente sistematización, surge a partir de la experiencia educativa vivida en el Centro Cultural Lucy Tejada, ubicado en Pereira, capital del departamento de Risaralda, una institución de carácter pública que pertenece a la Alcaldía de Pereira y está bajo la administración de la Secretaría de Cultura del municipio, siendo este un lugar relevante en la formación artística de la ciudad en disciplinas como teatro, danza, artes plásticas y música. Este centro acoge a personas de todos los estratos socioeconómicos, ofreciendo una amplia gama de servicios y actividades para la comunidad, lo que lo convierte en un escenario privilegiado para observar cómo la música, más que un lenguaje universal, se entrelaza con las condiciones sociales, culturales y de género (Small, 1998). La población beneficiaria está conformada por estudiantes entre los 7 y 18 años, provenientes tanto de contextos urbanos como rurales.

Esta experiencia nace de la necesidad de visibilizar una problemática que, por ser naturalizada, reproduce imaginarios sociales de género y afectan de manera particular el desarrollo y desempeño de las mujeres en el campo artístico; por esta razón, los gestos menores cumplen un papel fundamental en la transformación de estas dinámicas que se reproducen durante las clases y ensayos e inclusive en escenarios profesionales, que condicionan la participación de la mujer en la música.

En consecuencia a esta situación, se desarrolló una experiencia pedagógica que buscó identificar, observar y reflexionar sobre estas prácticas cotidianas en la actividad de enseñanza musical, haciendo énfasis en los gestos menores presentes en el aula. Es un proceso que involucra la interacción y el seguimiento constante del trabajo en clases, ensayos y espacios de conversación con estudiantes y docentes, adoptando un enfoque pedagógico crítico con perspectiva de género.

Se busca a través de esta sistematización, ¿de qué forma los gestos menores pueden reforzar o transformar los imaginarios sociales presentes en la enseñanza y práctica de la música académica?, donde no solo se narra lo vivido, sino que hay un proceso de reflexión tanto de los maestros como los estudiantes y así esta se convierta en una herramienta para generar conciencia desde la práctica diaria de la enseñanza y el aprendizaje.

El corazón de esta sistematización late al ritmo de una inquietud profunda, de cómo la enseñanza musical, frecuente sin intención, acciones que perpetúan o, por el contrario, desafían los estereotipos de género. No se trata de grandes actos, sino de gestos menores (Rebel, 2021), que sumados construyen nuevos sentidos. Como señala hooks (1994), enseñar es también un acto político; por eso, esta reflexión no busca señalar culpables, sino promover conciencia sobre los modos en que los cuerpos, las voces y los silencios son moldeados por normas históricamente impuestas. Es por ello, que hay algunas preguntas que ayudan a guiar este ejercicio como ¿Qué gestos menores se evidencian en la enseñanza musical que refuerzan o desafían estereotipos de género? Esta pregunta no es solo el punto de partida, sino una invitación a la reflexión de visibilizar y sensibilizar cómo estas pequeñas sutilezas impactan directamente en la experiencia del aprendizaje.

Por consiguiente, surge una nueva pregunta, ¿Cómo afectan estas prácticas la participación de niñas y adolescentes en el ámbito musical? Comprender el impacto de estos gestos, no solo genera un espacio de introspección en el momento de la enseñanza, sino que visibiliza dinámicas que pasan desapercibidas dadas a la naturalidad con que se presentan. Finalmente, al sumergirnos en este ejercicio de observación crítica, buscamos responder: ¿Qué aprendizajes emergen al observar críticamente la educación musical desde una perspectiva de género?

Estas interrogantes, lejos de ser solo enunciados, se convierten en la brújula que guiará este viaje de conciencia. Nos ofrecen un espacio invaluable para reflexionar sobre lo vivido y, lo más importante, nos impulsan a idear estrategias concretas que promuevan entornos musicales genuinamente inclusivos y equitativos. Como bien señala Jara (2018), la sistematización es precisamente eso: un proceso crítico y reflexivo que nos permite interpretar a fondo la práctica, extraer aprendizajes significativos y generar conocimiento nuevo desde la riqueza inigualable de la experiencia vivida.

Esta sistematización de experiencias por tanto, expone las dinámicas en que las mujeres han sido vulnerables en la música académica, no solo en el ámbito profesional si no también en el

educativo, siendo este un momento aún más importante y decisivo en el desempeño de cada una de ellas. Esta reflexión se inscribe en la perspectiva de Ahmed (2017), quien entiende la experiencia como una forma de conocimiento que se construye desde la vida misma, a través de la observación y el análisis se busca comprender cómo afectan la participación y el desarrollo artístico de las niñas y adolescentes, y cómo los gestos menores pueden ser aprovechados para promover un entorno más equitativo y enriquecedor.

En este sentido, la pregunta que guía este artículo se responde al comprender que los gestos menores no son acciones aislados o anecdóticos, sino formas sutiles pero constantes de intervención que inciden directamente en la participación de las niñas y mujeres dentro del ámbito musical, configurando experiencias de inclusión, exclusión o reconocimiento. A diferencia de categorías como el currículo oculto, la violencia simbólica o las prácticas docentes, enfoques que tienden a centrarse en estructuras más visibles o en experiencias de carácter general, los gestos menores permiten focalizar el análisis en la dimensión micropolítica del quehacer pedagógico, evidenciando formas sutiles pero persistentes de reproducción o transformación de las desigualdades de género dentro del espacio educativo.

Por consiguiente, el valor de los gestos menores radica en hacer visible lo aparentemente insignificante, revelando cómo en lo cotidiano se sostienen o se desprenden de estructuras más amplias de desigualdad, conocimientos que no están presentes en otras categorías analíticas consolidadas.

Este ejercicio de investigación se organiza en tres momentos principales: el marco contextual y teórico que fundamenta el análisis; la recuperación de la experiencia mediante relatos, observaciones y voces de los actores; y, finalmente, una interpretación crítica que propone aprendizajes, tensiones y estrategias para promover entornos musicales socialmente justos.

2 Marco referencial

En los bordes donde la escuela se armoniza con la vida, emergen prácticas musicales que escapan a las partituras originales, gestos aparentemente insignificantes que, sin aspavientos,

desordenan los modos establecidos de enseñar y aprender. Esta investigación nace del deseo de recoger esas pequeñas acciones y esas afinaciones menores que acontecen en el aula cuando la música académica hace su exposición, se desarrolla y se transforma en manos de estudiantes y docentes que resisten desde lo cotidiano. A través de esta sistematización de experiencia, se pretende no solo reconstruir esos momentos, sino también darles un lugar desde donde pensarlos, sentirlos y proyectarlos, reconociendo en ellos una forma de conocimiento situada que interpela la educación formal y los cánones hegemónicos del arte. En ese mismo sentido, DeNora (2000) considera que la música no es solo un producto estético, sino una práctica social que estructura y da forma a la vida cotidiana.

2.1 Género y la música académica, “El género también se afina”

En los pasillos de las escuelas, cuando una niña es orientada hacia la flauta en lugar del trombón, no solo se está decidiendo un instrumento, sino que se están encarnando siglos de discursos sobre lo que “le corresponde” a un cuerpo según cómo se le lee. La escena, aparentemente inocente, tiene impregnada años de historia, poder y pedagogía que han delimitado lo que las niñas y los niños pueden ser, hacer y sentir. La música, que podría ser un campo abierto a la experimentación ya que por sí misma llama a la creatividad de un arte que se transforma, se convierte en un espacio donde se reproducen, casi sin notarlo, las formas más sutiles del patriarcado (Koza, 1994; Lamb, 2019).

Desde hace décadas, autoras como Lucy Green vienen exponiendo acciones y gestos que demuestran cómo los entornos educativos musicales no han sido espacios neutros. En su obra *Music, Gender, Education* (2001), desvela cómo las niñas acceden a ciertos instrumentos y estilos, mientras que otros les son negados o invisibilizados por estar codificados como masculinos. Green plantea que estas decisiones no son naturales ni casuales, sino parte de una estructura que organiza el mundo musical con el mismo orden binario que organiza los baños escolares: unos para ellas, otros para ellos.

El diálogo con esta postura, es posible ampliar la comprensión del fenómeno, al considerar que los procesos educativos no se configuran únicamente desde estructuras formales, sino también desde la cotidianidad, que aunque sutil, tiene grandes efectos en la experiencia de

los sujetos. Desde esta perspectiva, lo planteado por Green, no se limita a un marco explicativo general, sino que permite situar los gestos menores como parte constitutiva de dichas dinámicas.

De igual manera, Susan McClary (1991), quien en *Feminine Endings* logra escuchar en las propias estructuras musicales, sus cadencias, tensiones y resoluciones, una narrativa de género que va más allá del aula: un entorno en donde lo femenino es lo pasivo, lo decorativo, lo que espera. Su análisis nos permite sospechar que no solo se educa en desigualdad desde la elección de un instrumento, sino también, desde las obras que se interpretan, los compositores que se enseñan y los repertorios que se celebran, por años la historia de la música se ha radicado netamente desde el trabajo realizado por hombres prolongando la aparente inexistencia de la participación de la mujer en la memoria que se conserva.

Este tipo de violencia simbólica, en la que las niñas van construyendo decisiones indirectamente influenciadas por los imaginarios presentes, hacia lo “delicado” como femenino y lo “potente” con lo masculino, ha sido ampliamente analizada desde la noción de performatividad de género, desarrollada por Judith Butler (1990). Para ella, el género no es un hecho natural, sino una serie de actos repetidos que se ajustan a una expectativa social. Tocar flauta o trombón, entonces, no es solo una decisión musical: es también un acto performativo que reafirma o desestabiliza un rol de género.

Desde América Latina, pensadoras como Rosa Nidia Buenaventura (2008) han abordado cómo estas prácticas están también atravesadas por la colonialidad del poder. En muchos contextos de nuestro continente, la intersección entre género, clase y raza hace que ciertas niñas ni siquiera tengan acceso a un instrumento, y mucho menos a cuestionar la autoridad que les asigna uno “adecuado”. En este sentido, Patricia Hills (2019) señala que la música, como campo cultural, reproduce los mismos órdenes jerárquicos y simbólicos que se observan en otras esferas sociales, reforzando distinciones de género a través de prácticas aparentemente neutras. Así, cuando no se problematizan estos imaginarios, la educación musical termina perpetuando los mismos modelos de desigualdad que debería contribuir a transformar.

Hablar de espacios más justos en la música académica implica reconocer que no todas las mujeres enfrentan las mismas barreras. Mientras algunas luchan por ser escuchadas en espacios dominados por figuras masculinas, otras ni siquiera logran llegar a esos escenarios debido a condiciones que se entrelazan con su lugar de origen, su color de piel, su situación económica o su edad. La interseccionalidad nos permite mirar más allá del “ser mujer” como una categoría única, y comprender cómo se combinan distintos factores de exclusión que silencian o limitan la participación de muchas. En este sentido, cuando hablamos de gestos menores, esos actos cotidianos que a veces pasan desapercibidos pero que cargan una fuerza simbólica enorme, también estamos hablando de oportunidades para reconocer, incluir y abrir caminos. Porque un gesto tan sencillo como permitir que una adolescente toque una pieza de su cultura, o nombrar con respeto su historia, puede significar para ella una ruptura con años de invisibilidad.

Un hito importante que permitió comenzar a discutir estos temas en clave crítica fue el auge de las pedagogías feministas de las artes en los años 90, donde se comenzó a pensar el aula no como un sitio de transmisión, sino como un espacio de encuentro, disputa y creación colectiva (Allsup, 2016; Bowman, 2005). En estos marcos, lo que se toca y cómo se enseña se vuelve tan relevante como quién lo hace y desde qué lugar.

Por lo tanto, resaltar los gestos menores que marcan un camino diferente al establecido socialmente, como aquel docente que decide introducir referentes femeninos en la enseñanza musical, o la niña que insiste en tocar un instrumento que no representa lo que se espera de ese cuerpo, se convierte en un acto que transforma y brinda un momento de reflexión hacia lo educativo. Es así como el género y la música se unen en un espacio de reconocimiento y respeto por la mujer, por su papel no sólo en la historia de la música, sino también en el relato de cada una de ellas, que deciden coger un instrumento y alzar su voz por medio de él.

2.2 Imaginarios sociales

La sociedad está profundamente impregnada de estructuras simbólicas que moldean nuestra forma de percibir, creer y actuar dentro de ella, en la música, por ejemplo, estos imaginarios moldean y configuran que cuerpos están diseñados para ciertas acciones, los que pueden ocupar mejor ciertos espacios, los sonidos que se consideran válidos y los que no, que

tipo de música te convierte inmediatamente en un ser culto y qué prácticas son validadas o, por el contrario, excluidas. Como plantea Castoriadis (1987), los imaginarios sociales constituyen la base simbólica que da sentido a nuestras instituciones y valores, y según Moscovici (1961), operan configurando normas, jerarquías y roles que legitiman las diferencias de género. Así, se construyen ideas sobre quién puede o debe hacer música, qué instrumentos son “propios” de cada género, y qué trayectorias son posibles o impensables para niñas, jóvenes y mujeres en contextos académicos. Explorar los imaginarios sociales que atraviesan la educación musical permite visibilizar las tensiones, las exclusiones y también los gestos que los cuestionan, abriendo paso a formas más justas y diversas de habitar la música.

Es fundamental, entonces, adentrarnos en cómo estos imaginarios y los estereotipos de género han grabado su marca en la percepción social de la música y sus estructuras de poder. Y aquí hay un punto crucial: si bien estos imaginarios expresan maneras compartidas de abordar ciertos aspectos de la vida, no siempre se anclan en realidades concretas, pero su capacidad para influir en el desarrollo académico, cultural y social es innegable (Castoriadis, 1987).

En la música, uno de los imaginarios que aún persisten es la visión del músico “genio” reflejado en el hombre, blanco, europeo y de clase media o alta, un escenario que ha permitido sectorizar a Europa como el único exponente en la academia e invisibilizar al resto del mundo, silenciando años de cultura y reproduciendo un único símbolo como el verdadero.

También existe otro imaginario que logra dividir la gente solo por el género musical que escucha, para entender esto mucho mejor haremos referencia a la música académica como música “cultura” y a la música comercial, como la música “popular”, esta separación ha jerarquizado las prácticas musicales y han marginado saberes, estableciendo lo culto como superior y a lo popular como inferior (Frega, 2015).

Al mismo tiempo, pensar que un instrumento musical corresponde a un cuerpo, ha sido uno de los imaginarios más recurrentes y aceptados socialmente, esta decisión que cabe dentro de un aceptable o no aceptable solo por un imaginario que ha trascendido en el tiempo, limita y

encasilla a las mujeres en el momento de elegir su instrumento, es prolongar la imagen de la mujer como un ser frágil y a la del hombre como el género fuerte.

Según Moscovici (1961) los imaginarios sociales cumplen varias funciones: (1) regulan las normas de convivencia, (2) establecen jerarquías y roles, y (3) proporcionan una identidad colectiva, al definir qué comportamientos y capacidades son “apropiados” para diferentes grupos sociales, incluidos los roles de género; Estos imaginarios sociales no son estáticos, es común que conceptos o costumbres que se establecen en una sociedad cambian paralelamente a través del tiempo, sin embargo, hay otros que suelen perpetuarse y aceptarse creando una inestabilidad en el desarrollo equilibrado de la sociedad y puede ser también un inhibidor del aprendizaje de los niños y adolescentes (Castoriadis, 1987).

Así se desempeñan unas funciones sociales que mantienen un supuesto equilibrio, los hombres han tenido funciones relacionadas con una alta productividad comprometida con el saber y la tecnología para la producción artística, las mujeres, por su parte, han desempeñado funciones relacionadas con la reproducción y la sexualidad (Scott, 1996, p. 265) y sus aportes se destacan principalmente en ámbitos domésticos y aficionados.

Alejandra Quintana Martínez, en su artículo *¿Música para la convivencia? Inequidad de género en la educación y práctica musical*, hace alusión a la caracterización que los instrumentos musicales han adoptado y cómo esta cambia según la sociedad en que se desarrolla. Surge así el concepto de caracterización de instrumentos, que consiste en asociar un instrumento, por sus características físicas o sonoras, con rasgos atribuidos al género femenino o masculino. Estos planteamientos han sido abordados desde la musicología de género por autoras como Lucy Green (2008) y Susan Hallam (2014).

Hallam (2014) habla de las *sonoridades y formas generalizadas*, entendiendo *sonoridades* a una palabra que hace referencia a una cualidad sonora e interpretativa y a las *formas generalizadas* como las estructuras emocionales y cognitivas compartidas relacionándolo a la afinidad y a la motivación que tienen los niños y niñas al hacer la elección de su instrumento; sus estudios han sido fundamentales para entender cómo las experiencias musicales moldean no sólo

las habilidades técnicas, sino también como las personas se desenvuelven en su entorno social y cultural.

Así mismo, Hallam (2010) plantea que un programa de educación consciente puede desmontar estas formas generalizadas e imaginarios sociales incentivando una visión más equitativa de la música, y esto es posible integrando estrategias pedagógicas que ayuden a transformar los imaginarios de género en la música académica.

En definitiva, al desentrañar estos imaginarios sociales, lo que hacemos es poner bajo la lupa las fuerzas, a menudo invisibles, que moldean no sólo la forma en que se enseña y se aprende música, sino también las identidades y oportunidades de quienes la habitan. Comprender cómo se tejen estas narrativas de "lo propio" y "lo ajeno" en relación con el género, los instrumentos o los estilos musicales, nos obliga a mirar más allá de lo evidente. Solo así podremos empezar a desafiar esas estructuras arraigadas que limitan el potencial de las niñas y adolescentes en el ámbito musical, y a construir, pieza a pieza, una educación musical que sea verdaderamente equitativa, diversa y libre de los silencios impuestos por la tradición.

2.3 Gestos menores

Esta investigación explora el potencial que la música académica puede tener para ser utilizada como una herramienta pedagógica con el fin de movilizar aquellos gestos menores que involucran el género y cómo estos pueden fomentar un entorno justo para los niños y adolescentes; la música ha sido un medio de cohesión social y una forma de expresión universal presente en los diferentes periodos de la historia, pero su práctica y enseñanza no ha sido ajena a las marcas que históricamente los imaginarios y estereotipos de género han dejado, limitando la participación equitativa de hombres y mujeres, estas son barreras que se ven reflejadas desde edades tempranas hasta la adultez, perpetuando desigualdades en el ámbito educativo y profesional.

Los gestos menores como su nombre lo indica, son pequeñas acciones o expresiones cotidianas que no suelen ser explícitas o centralmente relevantes, pero tienen un gran significado y un profundo impacto en las dinámicas sociales, estos suelen ser estudiados en campos de la

antropología y sociología para analizar cómo los detalles cotidianos reflejan y reproducen estructuras más amplias de poder, desigualdad o resistencia. Su modo *menor* no significa jerárquicamente menos importante, sino una condición de sutileza que dificulta su identificación inmediata. Sin embargo, es precisamente en esa condición donde radica su potencial, ya que estos gestos se presentan de manera continua en la configuración de las relaciones, incidiendo en las formas de reconocimiento, participación y pertenencia entre el espacio educativo. Es así, que su interpretación depende en su mayoría del entorno social, cultural e histórico en el que ocurren reflejando normas, valores y jerarquías.

La música por ejemplo, utiliza estos gestos menores todo el tiempo, como las posiciones amplias que el cuerpo de un músico tiene a la hora de interpretar un solo que demuestran seguridad y destreza, la sonrisa implícita de un director para transmitir empatía o satisfacción, la inclinación sutil hacia el público, y como estas muchos otros gestos que los músicos hacen al tocar que favorecen su interpretación y a su desarrollo artístico, y aunque en su mayoría estos gestos menores se utilizan para promover el crecimiento personal y grupal, existen muchos otros que favorecen los estereotipos de género y crean barreras invisibles que se van perpetuando.

Los gestos menores en el contexto de la educación musical se refieren a las pequeñas, a menudo inconscientes, acciones y comportamientos que pueden tener un impacto significativo en los estudiantes. Estos pueden incluir el lenguaje corporal, el tono de voz, los comentarios casuales y las actitudes implícitas de los profesores hacia los estudiantes.

Algunas de las implicaciones que pueden generar dichos gestos en la participación artística de las mujeres pueden ser: a) Refuerzo de estereotipos de género: la constante comparación entre el desempeño de sus compañeros de género masculino con el género femenino sin una causa real puede vincularse a la desmotivación e inseguridad en su papel como músico, b) Crear ambientes de exclusión y c) Impacto de confianza y autoestima.

Desde esta mirada, comprender los gestos menores como vehículos de transformación nos permite acercarnos a la complejidad de lo que ocurre en los espacios educativos musicales, Rebelo (2021) propone leer los gestos menores como micropolíticas pedagógicas que, aunque

discretas, pueden transformar el sentido del aula. Estos gestos, lejos de ser insignificantes, pueden abrir grietas en estructuras históricas de exclusión y convertirse en actos de reconocimiento hacia quienes han sido marginadas por razones de género, etnia, clase o edad. La sistematización, entonces, no es solo una herramienta analítica, sino una invitación ética a mirar con más atención y más sensibilidad. Federici (2018) subraya la necesidad de incorporar el cuidado y la empatía como principios éticos en la educación. Así, los gestos menores no son simples detalles: son actos de reconocimiento y transformación. Es desde ahí que se construye este ejercicio, no buscando grandes respuestas, sino atendiendo a lo pequeño, a lo que suele pasar desapercibido, para entender cómo esos detalles pueden cambiar la forma en que las adolescentes se ven a sí mismas, se relacionan con la música y ocupan un lugar en el mundo.

2.3.1 Gestos menores y el peso de la tradición cultural

La relación entre los gestos menores y la tradición es intrínsecamente estrecha y profundamente arraigada. Desde el momento en que nacemos, la tradición nos envuelve como una herencia invisible: absorbemos costumbres, las hacemos nuestras y, a menudo, las aceptamos sin cuestionar, apercibiéndole como una parte natural e inmutable de la vida. De manera similar, los gestos menores, esas acciones o expresiones sutiles que pasan casi desapercibidas están cargados de un profundo significado cultural, histórico y emocional. Su interpretación no es universal; por el contrario, su sentido varía drásticamente según el contexto cultural en el que se manifiesten, reflejando creencias y normas tácitas que se transmiten de generación en generación.

Un ejemplo elocuente de cómo la tradición moldea estos gestos y sus implicaciones de género se encuentra en la investigación de Marcela Velázquez Cuartas. En su artículo *Entre chirimías y mujeres: Connotaciones de género en la música del Quibdó*, Cuartas (2014) expone el profundo rechazo y la estigmatización que enfrentan las mujeres interesadas en la participación musical pública dentro de su cultura. Son tildadas con términos despectivos, lo que establece una asociación negativa entre la música instrumental y la intervención femenina. Curiosamente, esta misma cultura asocia el canto principalmente con las mujeres, vinculado a los cánticos de cuna y melodías entonadas durante la crianza. Esta paradoja es crucial: mientras una expresión musical es aceptada por su conexión con lo doméstico, otra es censurada, Londoño (2018) amplía esta mirada señalando que, en contextos rurales, las mujeres enfrentan mayores restricciones para

participar en espacios musicales públicos. Velázquez (2014) subraya cómo esta situación, "sumada a la división del trabajo en función del sexo, instaura unos roles desempeñados por hombres y mujeres que polariza y contrapone lo doméstico con el verdadero trabajo" (p.23).

Para comprender a cabalidad este marginamiento femenino en el sector cultural musical, es fundamental considerar diversos factores sociales. María Eugenia Londoño, en su artículo *Tradición y presencia femenina en la construcción musical de región*, traza un paralelo entre la experiencia de las mujeres en la música en dos entornos distintivos. Por un lado, la mujer del campo a menudo se enfrenta a roles fuertemente restringidos, influenciados por una moralidad arraigada que estigmatiza la presencia femenina en espacios públicos como "comportamientos impropios". En contraste, las mujeres que crecen en entornos urbanos suelen tener acceso a mayores oportunidades de formación y participación artística, una realidad mucho menos común en el sector rural.

Esta disparidad se articula con las ideas de autoras como Lucy Green (2001), quien ha explorado a fondo la relación entre el ejercicio público de la música y sus implicaciones con la exhibición del cuerpo y la feminidad. Para una mentalidad machista anclada en sus costumbres, la idea de que una mujer se vea "expuesta" de cualquier manera en la esfera pública musical resulta inaceptable. Es así como, históricamente, el arte y, de manera particular, la música, han funcionado como espacios de confrontación con un ideal restrictivo de feminidad, especialmente cuando llevan a la mujer a una visibilidad o exposición pública que desafía las normas tradicionales.

2.4 La educación musical como campo de reproducción y resistencia: aportes de Bourdieu y de Certeau

La educación musical está lejos de pertenecer a una acción neutra, la música está llena de herencia y costumbres, de normas culturales y relaciones de poder que distorsionan la visión de la sociedad frente a la participación de la mujer y condiciona la forma en que los niños y los docentes interactúan y construyen su identidad. Es por eso que para comprender cómo estas dinámicas pueden reproducirse o transformarse, tendremos en cuenta a dos referentes teóricos: Pierre de Bourdieu y Michel de Certeau.

En primer lugar, Bourdieu (1979) le asigna el nombre de *habitus* a todas estas acciones cotidianas dentro del aula como los gestos, el lenguaje corporal o el tono de voz planteando que son un conjunto de disposiciones internalizadas que conlleva a acciones sin necesidad de ser conscientes, sin embargo, el *habitus* no debe entenderse únicamente como un sistema de reproducción, sino también como un espacio en tensión donde pueden emerger fisuras y posibilidades de transformación (Bourdieu, 1990). En la música, por ejemplo, el *habitus* se puede asociar al momento en el que una niña decide tocar tuba porque le encanta su sonido profundo y no tocar flauta porque es más apropiada para ella que un trombón, haciendo que los gestos menores puedan leerse como prácticas que, aunque situadas dentro de estructuras internalizadas, abran posibilidades de resistencia, desplazamiento o reconfiguración de dichas disposiciones.

No obstante, Michel de Certeau (1996), denomina prácticas tácticas al potencial que se presenta en las personas al negociar o replantear un orden establecido dentro de cualquier estructura de poder, en contexto con esta investigación, una niña que decide tocar un instrumento que no está socialmente ligado a lo femenino, o una profesora que decide incorporar repertorio de compositoras mujeres dentro el desarrollo de su clase. Como plantean Higgins y Willingham (2017), las prácticas musicales comunitarias son espacios privilegiados para generar cambios sociales, ya que articulan experiencia, colaboración y justicia cultural.

En esta perspectiva, estas acciones no tienen la finalidad de desafiar el sistema, sino de movilizar lo cotidiano y aparentemente insignificante a la reflexión, es por esto que no solo se busca que los gestos menores sean un elemento de análisis, sino que sean una herramienta para movilizar imaginarios sociales y promover la equidad de género en la música académica.

A partir de lo expuesto, más que ver estas perspectivas por separado, resulta más útil ponerlas en relación. En conjunto, permiten entender que la participación no es algo dado de antemano, sino que se va construyendo en la interacción y en las experiencias concretas. Mientras algunos enfoques ayudan a identificar las estructuras que orientan las prácticas, otros permiten ver cómo los objetos también intervienen y generan cambios dentro de ellas. Es precisamente en

ese cruce donde los gestos menores cobran sentido, ya que es invisible como lo estructural y lo cotidiano se entrelazan en la experiencia educativa.

3 Metodología

La experiencia que se sistematiza se sitúa en el área de Banda Sinfónica del Centro Cultural Lucy Tejada, un espacio dedicado a la enseñanza artística integral en Pereira, Risaralda, Colombia. Este espacio de formación musical, con una dinámica basada en clases individuales y ensayos grupales, constituye el escenario donde se desarrollan las interacciones pedagógicas que serán objeto de nuestra reflexión. Los participantes de la experiencia son los docentes de la Banda Sinfónica y, principalmente, las niñas y adolescentes cuya participación en los procesos de formación musical es el foco central de esta indagación. , se hará un protocolo de observación que vincula algunas categorías como lenguaje corporal y expresiones faciales del docente, interacciones verbales y tono de voz, distribución de roles y oportunidades musicales, repertorio musical y representación femenina así como también el ambiente y participación de las niñas, también se hará una revisión a los planes de estudio, así como del repertorio y la metodología utilizada.

Es así, que esta sistematización se plantea en tres momentos, siendo el primero la identificación de la experiencia a sistematizar: la participación de las mujeres en los procesos de formación musical en el Centro Cultural Lucy Tejada, realizando una observación más consciente del papel de los gestos menores, con la intencionalidad de poder reflexionar sobre la acción docente; Ortegón (2025) plantea que la sistematización de la experiencia es una posibilidad de recopilación del hecho del acto educativo, en donde el maestro es capaz de reflexionar sobre esos gestos menores o incidencias que de una u otra manera transforman de forma positiva o negativa el contexto; adicionalmente, las preguntas orientadoras que guiarán el proceso, por el cual se realizó un revisión documental del estado del arte, puntualmente de la música académica, en donde se pudo identificar que tanto a nivel nacional como internacional existen diferentes investigaciones relacionadas con el género, que si bien han visibilizado la voz de la mujer, los retos siguen estando vigentes, viendo en esto una oportunidad de transformación a través de los gestos menores, como una posibilidad de generar pequeñas reflexiones en el escenario de la música académica entendiendo que es un espacio donde aún se vulnera, invisibiliza y edifica

estructuras de opresión alrededor de la mujer y que se refleja en diferentes aspectos como lo son la baja representación de mujeres en roles de poder, la minimización de su desempeño, la falta de reconocimiento en la historia entre muchas otras.

Desarrollando esta sistematización de experiencia, tenemos como segundo momento, la recuperación del proceso vivido, Elizabeth Jelin (2006) plantea que las experiencias vividas contienen narrativas profundas que, al ser sistematizadas, se convierten en herramientas de análisis crítico y acción colectiva; es un espacio que da cabida a la reconstrucción del acto educativo observado, haciendo una fusión entre las fuentes documentales con los testimonios y registros presentados en el aula, donde se plantean unas categorías iniciales como lo son los gestos menores, que normalmente son pequeñas acciones y comportamientos inconscientes dentro del lenguaje corporal o el tono voz e inclusive, camuflados dentro de comentarios casuales y actitudes implícitas de los profesores hacia los estudiantes y los imaginarios sociales, que son construcciones colectivas de ideas, valores o percepciones que un colectivo tiene sobre el mundo y que influyen en cómo sus miembros interpretan la realidad, actúan y se relacionan entre sí.

Finalmente, la reflexión e interpretación crítica de esta sistematización emerge después de realizarse un análisis profundo de los hallazgos, apoyados de diferentes referentes teóricos, especialmente desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y Michel de Certeau.

Por lo tanto, resulta concordante establecer una relación entre el *habitus* de Bourdieu y los gestos menores, refiriéndose a aquellas disposiciones duraderas que se incorporan en los individuos a través de la socialización, y que orientan sus prácticas, percepciones y expectativas dentro de un campo determinado sin imponerse de una forma consciente, lo que hace que reproduzca todas estas estructuras sociales, generando prácticas que parecen naturales, pero que en realidad están socialmente condicionadas (Bourdieu, 1979).

3.1 Preguntas orientadoras

El proceso de sistematización de experiencias, más allá de describir una práctica educativa, implica la comprensión profunda de los sentidos, tensiones y aprendizajes que emergen en su desarrollo. En este caso, la propuesta se centró en analizar el papel de los gestos

menores en la participación de las niñas y mujeres en la música académica, buscando dar cuenta de cómo, desde acciones cotidianas y aparentemente invisibles, se configuran nuevas formas de relación, expresión y reconocimiento dentro de los espacios formativos.

Para orientar el proceso investigativo fue necesario establecer un conjunto de preguntas que permitieran delimitar los aspectos centrales de la experiencia y, al mismo tiempo, abrir un diálogo entre la práctica vivida y los referentes teóricos que la sustentan. Estas preguntas no se plantearon como un cuestionario cerrado, sino como un marco de reflexión que guió la observación, el análisis de los registros y la interpretación de los hallazgos.

A partir de estas preguntas orientadoras se definieron también unas categorías de análisis, construidas de manera inductiva y articuladas con las perspectivas conceptuales que acompañaron la sistematización.

¿Qué gestos menores se observan en la enseñanza y práctica de la música académica que refuerzan estereotipos de género?

¿Cómo estos gestos menores afectan la confianza, participación y proyección de las niñas y mujeres en el ámbito musical?

¿Cómo pueden integrarse prácticas pedagógicas que ayuden a fomentar la equidad de género a través de la concientización y cambio de gestos menores?

Es importante reconocer que la investigadora no es un sujeto externo al proceso, sino que se encuentra implicada en la experiencia sistematizada. Esta posición implica tanto posibilidades como limitaciones: por un lado, permite un acceso profundo a las dinámicas observadas; por otro, exige un ejercicio constante de flexibilidad para evitar sesgos interpretativos.

4 Resultados

El proceso de sistematización permitió recoger y organizar información desde diversas fuentes: la observación directa de la participación de niños y adolescentes en los talleres de música, las entrevistas aplicadas a estudiantes, el grupo focal realizado con docentes y la simulación del mapa sonoro como ejercicio de interpretación de la experiencia infantil. Por un

lado, se evidencian prácticas que responden a esquemas interiorizados, los cuales guían a comportamientos, expectativas y modos de relación. Por otro lado, surgen gestos que, aunque sutiles, introducen variaciones a estas dinámicas establecidas, abriendo espacios de posibilidad. En esta relación, los gestos menores pueden ser leídos, como formas de resistencia que no operan desde la confrontación directa, sino desde la modificación progresiva de lo cotidiano.

Al poner en relación a esta experiencia con otros trabajos de sistematización y estudios en educación musical, empiezan a aparecer puntos de encuentro que permiten situar lo observado en un marco más amplio. En varios de sus trabajos se reconoce que la participación no depende únicamente de condiciones formales, sino también de dinámicas cotidianas que influyen en la manera en que los estudiantes se involucran en los procesos. En ese sentido, lo que aquí se presenta, no resulta ajeno a discusiones ya existentes, sino que se inscriben en una línea de reflexión que ha venido problematizando lo que ocurre en el día a día dentro de los espacios formativos.

A partir de ello, se estructuraron categorías analíticas que dialogan con los objetivos específicos y permiten comprender cómo los gestos menores y la perspectiva de género se manifiestan en la música académica.

4.1 Gestos menores que limitan la libertad en la música académica

Fuente: fichas de observación.

Los registros de observación evidencian la existencia de prácticas y actitudes que tienden a restringir la libertad expresiva de los niños y adolescentes. Entre ellas destacan:

- La tendencia a imponer modelos de ejecución basados en la perfección técnica, reduciendo la exploración sonora y corporal.
- La permanencia de estereotipos sobre qué instrumentos “son apropiados” para mujeres o varones.
- La falta de reconocimiento del error como parte del aprendizaje.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Small (1998) cuando plantea que la música académica, al centrarse en la reproducción fiel de una partitura, puede desplazar la dimensión creativa y expresiva de los sujetos.

La observación que se realizó tanto en la Banda Infantil como Juvenil, permite reconocer que más allá de la enseñanza musical, existen diferentes dinámicas que inciden directamente en la participación de los niños y niñas en el espacio académico.

En primer lugar, algunos de los gestos menores identificados son las miradas de desaprobación, contacto visual diferenciado, suspiros, impaciencia o algunas posturas corporales que no son incidentales, estos representan un lenguaje silencioso que transmite diferentes mensajes. Estos gestos menores, como menciona Bourdieu (1998), operan como formas de violencia simbólica, reproduciendo estructuras de poder sin necesidad de palabras.

En este sentido, existen algunas desigualdades y desequilibrios existentes entre hombres y mujeres, esto se evidencia en la alta presencia de los niños ocupando roles de poder, mientras que las niñas permanecen en posiciones más pasivas o de acompañamiento, manifestándose tanto en su disposición corporal como en las oportunidades de visibilización dentro de la agrupación, esto va acompañado de la distribución de instrumentos que suele presentarse y repetirse año tras año, pues los de mayor volumen y presencia escénica son los escogidos e interpretados mayormente por hombre, mientras que las niñas optan por instrumentos más pequeños y sutiles.

Estas observaciones, coinciden con los planteamientos de Lucy Green (2008), quien menciona que la enseñanza musical tradicional, reproduce jerarquías que invisibilizan ciertas trayectorias y voces, y con val flores (2011), al señalar que los gestos menores funcionan como microacciones que confirman o desafían las normas establecidas.

Continuando con la observación, dentro de las interacciones existentes entre los estudiantes, también es visible como se reproducen algunos gestos que ayudan a reforzar las jerarquías de género, como las burlas, risas o la falta de atención al momento de una intervención

o aportes realizados por las niñas, o por el contrario, la alta aceptación que se da, cuando estos aportes provienen de un niño, sin tener demasiada importancia en sí se está o no en lo correcto.

Dentro de las expectativas de desempeño, se suelen presentar niveles de exigencia según el género, mientras a los niños se les celebra el atrevimiento o la fuerza (volumen) a la hora de tocar, aunque se equivoquen, a las niñas, en cambio, se suele exigir mayor pulcritud y precisión técnica a la hora de su ejecución, (durante el ensayo, el director suele detener la interpretación de la banda para corregir ciertos pasajes que presentan dificultad en diferentes secciones, pide a las trombones tocar el fragmento, tres niños que se lanzan con fuerza, entre risas nerviosas y algunos errores y el docente sonríe y les dice: “muy bien, así se hace, hay que tocar con potencia, no importa si se equivocan, minutos más tarde pide a una de las niñas clarinetistas que interprete un fragmento, ella toca con precisión pero en su lenguaje corporal demuestra miedo y se detiene un momento para respirar, el director frunce el ceño y le dice: “tienes que estar más segura yo tocar como un hombre lo haría”, la niña asiente en silencio y baja la mirada; mientras tanto, entre los mismos compañeros, se reproducen gestos que refuerzan esta diferencia, como cuando los niños trombonistas celebran entre risas y golpes amistosos en el hombro mientras que la niña recibe miradas de desaprobación entre sus compañeros como recalcando un error inexistente).

Por lo tanto, estos aportes ayudan a mostrar que los gestos menores no se reducen solo a lo que hace el docente, sino que también se expresan en la distribución del espacio, la interacción entre pares y las expectativas que se tiene respecto al rendimiento musical, establecidos y normalizados dentro de la sociedad.

En conclusión, estas observaciones permiten comprender que los gestos menores presentes en la enseñanza de la música académica no son anecdóticos sino que configuran un camino pedagógico que regula la participación y las posibilidades de los niños y niñas de manera diferenciada, es por eso, que visualizarlos es un paso necesario para repensar la enseñanza musical desde una perspectiva crítica y más equitativa

4.2 Relación de niños y adolescentes con la música y su vínculo con el género

Fuente: entrevistas a estudiantes.

Las respuestas de los estudiantes muestran percepciones diversas:

- Algunos identifican la música académica como un espacio de disciplina y exigencia, pero también de disfrute personal.
- Se perciben barreras simbólicas asociadas al género: por ejemplo, la idea de que las niñas deben ser más delicadas en la interpretación, mientras que los niños pueden asumir repertorios de mayor “fuerza”.
- Aparece la noción de que la música puede ser un espacio de reconocimiento social, aunque con limitaciones para las mujeres.

Este resultado refleja lo que Bourdieu (2000) denomina *habitus* de género, donde las disposiciones culturales influyen en la manera en que los sujetos perciben y actúan en los campos artísticos.

4.3 Retos y oportunidades para las mujeres en la música académica

Fuente: grupo focal con docentes.

El grupo focal evidenció una mirada crítica de los docentes frente a la participación de las mujeres:

- Se reconocen retos como la falta de referentes femeninos en cargos de dirección o solistas, la presión por cumplir estereotipos de género y la desigual distribución de oportunidades en concursos y becas.
- También se identifican oportunidades vinculadas al aumento de políticas institucionales que promueven la equidad, mayor visibilidad de compositoras y directoras, y la apertura de repertorios más inclusivos.
- Los docentes coinciden en que las instituciones educativas pueden cumplir un papel transformador al propiciar espacios de reflexión y diseñar proyectos que cuestionen estas desigualdades, en consonancia con los planteamientos de Scott (2012) sobre la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en la educación artística.

El grupo focal permitió reconocer cómo los docentes perciben y viven la participación de las mujeres en la música académica. De manera reiterada y por unanimidad, apareció la idea de que, aunque hoy se nota una mayor presencia femenina en los escenarios, la academia y en las clases de música, persisten desigualdades profundas en los roles de mayor visibilidad y prestigio,

como la dirección o la composición. En este sentido, se hace evidente que no basta con que haya más mujeres en el campo, pues la estructura que lo sostiene aún mantiene jerarquías marcadas por el género.

En relación con los retos, los maestros señalaron que las niñas y adolescentes enfrentan estereotipos muy tempranos que inciden incluso en la elección de sus instrumentos, lo que restringe su libertad para desenvolverse plenamente. A esto se suma la ausencia de referentes femeninos en puestos de liderazgo, lo cual refuerza la idea de que ciertos caminos no les están permitidos o no son posibles (O'Toole, 2005; Lamb, Dolloff & Howe, 2002).

Aun así, los docentes reconocieron que en los últimos años se han abierto algunas oportunidades. Mencionaron, por ejemplo, la creciente visibilidad de mujeres músicas, la inclusión de repertorios de compositoras y el surgimiento de iniciativas que promueven la equidad de género en espacios artísticos y educativos. Aunque estos avances aún son frágiles, marcan un terreno de posibilidad para transformar las prácticas y los imaginarios que sostienen la enseñanza musical. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que muestran cómo la integración de repertorios diversos y la revisión crítica de las prácticas docentes son estrategias efectivas para promover entornos más equitativos (Allsup & Benedict, 2008; Giroux, 2005).

El papel de los docentes y las instituciones fue resaltado como fundamental. Más allá de transmitir conocimientos técnicos, se reconoce la necesidad de asumir una pedagogía crítica que permita a niñas y jóvenes imaginarse a sí mismas en diferentes roles musicales sin temor a ser juzgadas. Del mismo modo, las instituciones tienen la responsabilidad de garantizar políticas claras de inclusión y generar ambientes que no solo hablen de equidad, sino que la practiquen en cada decisión y proceso formativo.

Finalmente, los aportes del grupo focal dejan ver un llamado urgente: avanzar hacia una cultura musical que valore y nombre las contribuciones de las mujeres, que abra caminos desde edades tempranas y que se atreva a cuestionar las estructuras que han limitado su participación. En este horizonte, la música académica puede transformarse en un espacio más plural y justo, donde la equidad no sea un ideal lejano, sino una práctica cotidiana.

4.4 Percepciones en torno a la música y los roles de género

Fuente: mapa sonoro.

- El ejercicio del mapa sonoro permitió identificar de manera simbólica cómo los niños y adolescentes vinculan la música con su entorno social y de género. Entre los elementos destacados se encuentran:

- La asignación de sonidos más “dulces” o “ligeros” a la representación de niñas y de sonidos más “fuertes” o “estridentes” a la de niños.

- La asociación de la música con emociones de libertad, alegría y juego, aunque condicionadas por expectativas externas (por ejemplo, lo que opinan los padres o profesores).

- El deseo de contar con espacios donde todos puedan expresarse sin miedo a la crítica.

Este hallazgo coincide con lo que Butler (2004) señala acerca de la construcción performativa del género: los niños reproducen patrones simbólicos en sus representaciones, pero también introducen resistencias que pueden abrir caminos hacia transformaciones culturales.

La construcción del mapa sonoro permitió visibilizar cómo los imaginarios de género atraviesan la relación de los niños y niñas con los instrumentos musicales. Aunque en un primer momento las elecciones parecían responder únicamente a gustos personales, las explicaciones que ofrecieron al justificar sus decisiones dejaron evidenciar la presencia de estereotipos fuertemente naturalizados en el entorno en que conviven.

Las niñas que participaron mostraron con claridad la tensión entre lo que disfrutaban hacer y lo que se espera de ellas. Una de ellas relató que al elegir la percusión recibió burlas de sus compañeros, lo que refleja la idea extendida de que los instrumentos asociados con fuerza y energía pertenecen al mundo masculino. Sin embargo, lejos de desistir, la niña afirmó que tocar tambores le hace sentir poderosa, resignificando así un espacio que históricamente se le ha negado. Este tipo de respuestas permiten identificar la aparición de gestos menores de resistencia, que aunque pequeños, cuestionan la norma establecida socialmente.

Por su parte, los niños dejaron ver la manera en que también enfrentan presiones al acercarse a instrumentos que socialmente se han catalogado como “femeninos”. Uno de ellos reconoció que recibe comentarios de burla por tocar oboe, pero a pesar de ello lo disfruta y continúa practicando. Esta insistencia en permanecer en el instrumento elegido abre una grieta frente a los discursos que intentan limitar sus posibilidades musicales. Otro participante, al hablar de la trompeta, expuso cómo la presencia de modelos femeninos en conciertos le permitió cuestionar la idea de que este instrumento está reservado para los hombres, mostrando así la importancia de contar con referentes diversos en los procesos de formación musical.

En conjunto, la actividad revela un escenario complejo: por un lado, se evidencian los estereotipos de género que siguen influyendo en la manera en que los niños y niñas se acercan a los instrumentos; por otro, emergen voces que se resisten, que encuentran en la práctica musical un espacio de afirmación personal y de ruptura con lo impuesto. El mapa sonoro, en este sentido, se constituye no solo en una herramienta de diagnóstico, sino también en un espacio simbólico donde los participantes pudieron expresar, confrontar y reinterpretar sus experiencias frente a la música y el género.

En este sentido, el principal aporte del artículo no radica únicamente en la descripción de una experiencia particular, sino en la manera de leerla. Al proponer el concepto de gesto menor como categoría de análisis, se abre una posibilidad para observar aquello que normalmente queda fuera de foco. Esto permite no sólo nombrar estas acciones, sino también reconocer su incidencia en la configuración de las dinámicas educativas. De este modo, el aporte se sitúa en ofrecer una herramienta conceptual que puede ser utilizada para analizar otros contextos, ampliando así la comprensión de la participación en la educación musical.

5 Discusión

Dando una mirada hacia todo el proceso vivido, surgen una serie de tendencias que permiten reconocer cómo se ha ido transformando la manera en que se percibe la participación de las niñas y mujeres en la música académica. Cada conversación y cada gesto que se pudo observar, da cuenta de una apertura lenta pero progresiva hacia el camino que lleva a la inclusión. Hoy, el cuestionarse los modelos tradicionales que por años han definido quién y cómo se debían

ocupar determinados espacios dentro de la música toma mayor importancia, se observa una tendencia hacia la reflexión pedagógica, donde las y los docentes comienzan a cuestionar las metodologías que históricamente reprodujeron jerarquías o estereotipos (Allsup & Benedict, 2008; O'Toole, 2005). Las mujeres ya no solo interpretan, también componen, dirigen, enseñan y lideran proyectos que ayudan a la transformación en la que se comprende el arte y la educación, esta apertura se refleja tanto en el aula como en los escenarios, y los niños y adolescentes comienzan a percibirlo como algo natural. En este sentido, la educación musical se muestra como un campo fértil para repensar ciertos gestos que han estado presentes desde la empatía, la sensibilidad y la equidad. Estas transformaciones que se dan por medio de pequeñas acciones, marcan una ruta hacia un escenario educativo más inclusivo y consciente del papel que tiene el arte en la formación humana.

Lo que encontramos en estas experiencias no corresponde únicamente a hechos puntuales, sino a formas de relación que se repiten y adquieren sentido dentro del proceso formativo; los aportes teóricos trabajados permiten ampliar la mirada, en la medida en que ayudan a comprender que lo que ocurre en el aula no es neutral, sino que está ligado por escenarios que orientan tanto las prácticas como las formas de participación. En este sentido, tal como lo plantea Pierre Bourdieu (1990), las prácticas sociales se encuentran profundamente condicionadas por estructuras incorporadas que orientan la acción.

Desde esta perspectiva, la participación no puede entenderse únicamente como presencia o ausencia dentro del espacio educativo, sino como un proceso que se construye en la interacción. En este punto, resulta pertinente considerar que las formas en la que los sujetos actúan, responden o se retraen, están atravesadas por múltiples condicionamientos, pero no quedan completamente determinados por ellos. Es precisamente en esa zona intermedia de los gestos menores adquieren relevancia, al operar como mediaciones que, aunque sutiles, tiene una capacidad de alterar el curso de las relaciones.

No obstante, una de las principales tensiones observadas radica en la relación entre innovación pedagógica y tradición musical. La música académica sigue anclada a modelos históricos europeos, masculinos y elitistas que determinan quién puede ocupar ciertos lugares de

prestigio, quién enseña y quién interpreta. Estas estructuras, como lo plantea Bourdieu (1999), se sostienen en lo que él llama violencia simbólica: formas de dominación que se naturalizan hasta volverse invisibles. En este sentido, los gestos menores se presentan como una vía para cuestionar esa naturalización desde la práctica cotidiana, sin necesidad de romper del todo con la tradición, pero sí dialogando críticamente con ella.

La sistematización también permitió identificar tensiones que atraviesan el discurso y la práctica educativa, aún persisten estructuras simbólicas que asocian ciertos instrumentos o roles con lo masculino, mientras que las mujeres enfrentan expectativas diferentes en cuanto a su desempeño y liderazgo (Green, 2008; Hallam, 2010), gestos menores que revelan que el cambio cultural aún está en construcción.

Otra tensión importante tiene que ver con la comunidad educativa. La transformación de las prácticas musicales no depende únicamente de los docentes o de los estudiantes, sino también del entorno institucional y cultural que los rodea, el cual, desde un enfoque intercultural, ofrece espacios para reconocer, valorar y dialogar dentro de los diferentes escenarios. Crear conciencia en la comunidad: familias, directivos, artistas locales, gestores culturales, es fundamental para que el cambio no quede reducido al aula. La educación musical, entendida desde Freire (1970), es un proceso colectivo de concientización, donde cada actor reconoce su papel en la construcción de una cultura más justa. Sin ese compromiso comunitario, los avances corren el riesgo de diluirse en acciones aisladas.

Vista desde esta perspectiva, la situación deja de ser un hecho aislado y empieza a leerse como parte de una dinámica más amplia. Tal como sugieren Bourdieu (1990) y Certeau (2000), muchas de estas interacciones se sostienen en disposiciones que han sido incorporadas a lo largo del tiempo, lo que explica por qué ciertas prácticas se repiten casi de manera automática. Sin embargo, también es en ese mismo espacio de comienzan a aparecer pequeñas variaciones que, aunque sutiles, abren otras posibilidades de acción.

En el ámbito docente, se percibe una tensión entre el discurso institucional de equidad y las prácticas cotidianas que, sin intención, continúan reproduciendo patrones de exclusión, la

mayoría de los casos se presenta en maestros que llevan años replicando conductas hegemónicas y patriarcales, y que reflejan un carácter inflexible al cambio, tanto en la pedagogía que integra en las clases como en sus actos cotidianos.

Así mismo, las constantes acciones que las niñas y mujeres deben hacer para reafirmar su legitimidad y desempeño musical, que conduce a una sobrepresión constante, un esfuerzo que no se manifiesta con la misma intensidad en los hombres, esto se relaciona con estructuras históricas de legitimación en las que mayoritariamente la autoridad artística y pedagógica ha estado relacionada a lo masculino (McClary, 1991; Citron, 1993), lo que refleja una desigualdad en un reconocimiento simbólico, que expone la carga emocional y profesional que enfrentan las mujeres y niñas en contextos donde la excelencia se percibe como una excepción femenina y una norma masculina. En este sentido, la visibilidad de las mujeres en la música académica va ligado en su mayoría, a la capacidad que tienen para sostener un desempeño impecable y una autoexigencia constante, lo que evidencia la necesidad de transformar estos imaginarios presentes en la música relacionados con la autoridad, mérito y liderazgo.

Finalmente, dentro de los desafíos que arroja la sistematización, es necesario que se incorpore la formación docente, para que los maestros que enseñan música, vean la perspectiva de género no como un tema aislado ni adicional, sino como un eje transversal que lidere su práctica pedagógica (UNESCO, 2021).

Otro desafío, consiste en garantizar espacios seguros y diversos, donde las niñas y adolescentes puedan explorar y desarrollar su potencial artístico sin prejuicios ni limitaciones, esto va ligado de una mirada institucional comprometida, capaz de liderar oportunidades de participación equitativas.

Así mismo, es necesario la transformación del lenguaje pedagógico que se utiliza en la enseñanza musical, expresiones que son aparentemente neutras como “tocar más fuerte”, “con más carácter” “tocar como un hombre”, o “delicado como una mujer”, reproducen simbólicamente atributos masculinos de poder, la pedagogía musical necesita repensar sus palabras, sus metáforas y sus modos de guiar que no perpetúe jerarquías simbólicas de género.

En síntesis, las tensiones, tendencias y desafíos aquí expuestos muestran que el cambio no depende de un solo gesto, sino de una constelación de pequeñas acciones, de vínculos y de decisiones pedagógicas que, aunque parezcan invisibles, van generando grietas en las estructuras tradicionales. Es allí donde los gestos menores adquieren su verdadero poder: en su capacidad de abrir fisuras por donde entra la posibilidad de una educación musical más justa, más humana y más consciente de su papel social.

Desde esta perspectiva, prestar atención a lo cotidiano no es un ejercicio menor, sino una vía para comprender y eventualmente transformar las formas en que se construye la participación dentro de la educación musical, así, más que cerrar una discusión, este trabajo deja abierta una línea de reflexión, que invita a seguir explorando lo que ocurre en los márgenes de lo evidente. Reconocer el valor de estas acciones no implica sobredimensionarlas, si no comprender que es precisamente en ese nivel donde muchas veces se configuran las condiciones reales de participación. En este sentido, el diálogo con otros trabajos, no sólo permite ubicar esta experiencia dentro de un campo de estudio, sino también aportar una mirada que complejiza y enriquece la comprensión de la educación musical.

6 Conclusiones

El proceso de instigación permitió observar a profundidad, las experiencias que han tenido lugar en torno a la participación de las mujeres en la música académica, haciendo énfasis en los espacios formativos del Centro Cultural Lucy Tejada. Partiendo de los relatos, los grupos focales y las observaciones realizadas, fue posible reconocer cómo los gestos menores, esas acciones sutiles, casi imperceptibles pero llenas de significado, son una forma concreta en la que se manifiestan estos actos de transformación y resistencia dentro de la educación musical.

Aunque se evidenció que la participación de las mujeres en la música académica continúa permeada por dinámicas de desigualdad que, muchas veces es difícil de ver ya que no se presentan de manera explícita, se hacen presentes en los imaginarios sociales, en la elección de repertorio y en las formas de valoración de talento, estos espacios están presenciando una transformación lenta hacia nuevas formas de relación, en las que la sensibilidad, la escucha y la

colaboración empiezan a tomar un lugar principal reemplazando la rigidez de los roles tradicionales.

Desde la perspectiva docente, los maestros en su mayoría, a través de la reflexión y sensibilización, reconocen la importancia de revisar sus propias prácticas pedagógicas, de abrir espacios donde las niñas y adolescentes puedan expresarse desde su singularidad sintiéndose completamente seguras y apoyadas. Estas acciones no son el producto de algo impuesto, sino el resultado de la observación cotidiana de las diferentes formas de participación y las diversas formas en las que el género incide en la forma de aprender música.

Adicionalmente, los avances no se pueden entender de manera aislada, es necesario un trabajo sostenido, que involucre a todo el personal educativo y a la comunidad en general, a crear conciencia sobre los gestos menores, lo que implica cuestionar las tradiciones que están profundamente arraigadas, muchas de estas heredadas de una visión histórica de la música como un espacio enteramente masculino que ayuden a encaminar hacia la transformación de los imaginarios sociales presentes en la música académica. En este sentido, la educación musical se convierte en un espacio clave para fomentar nuevas narrativas que reconozcan la pluralidad de los cuerpos, voces y sensibilidades.

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la necesidad de seguir investigando sobre la relación entre género y educación musical, no solo desde el diagnóstico, sino desde la construcción de propuestas pedagógicas concretas. Las experiencias vividas durante este proceso evidencian que los gestos de cambio no siempre provienen de grandes reformas institucionales, sino de las prácticas cotidianas: la selección de un repertorio más diverso, la manera de acompañar un proceso creativo, o incluso la disposición para escuchar con respeto las inquietudes del estudiantado.

Finalmente, la sistematización deja como enseñanza que el cambio educativo no es inmediato ni lineal. Requiere paciencia, diálogo y compromiso ético. Los gestos menores no transforman por sí solos la estructura, pero sí abren fisuras que permiten imaginar otras formas de

convivencia y aprendizaje. En ellos se encuentra el potencial para construir una música académica más humana, inclusiva y consciente de su papel social.

7 Anexos

[Anexos](#)

8 Referencias

- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Allsup, R. E., & Benedict, C. (2008). *The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education*. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 156–173.
- Arabaolaza, E., & Ibarretxe, G. (2024). La presencia de las mujeres en las orquestas sinfónicas españolas. *Revista Música Hodie*, 24.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bowman, W. (2005). Music education in nihilistic times. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 4(2), 1–25.
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*. Polity Press.
- Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. University of Illinois Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2025). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Frega, A. L. (2013). *La educación musical entre lo local y lo global*. Fondo de Cultura Económica.
- Frega, A. L. (2015). La educación musical desde una perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 1–18.

- Galindo Morales, L. (2015). Equidad de género en las orquestas profesionales de Colombia. *Folios*, (42), 3-15.
- Giroux, H. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.
- Green, L. (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Koza, J. E. (1994). Big boys don't cry (or sing): Gender, misogyny, and homophobia in college choral methods textbooks. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(1), 48–58.
- Koza, J. E. (2018). *Navigating the politics of gender and race in music education*. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 17(3), 1–23.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres*. UNAM.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamb, R. (2019). The gendering of musical instruments in schools: A review. *Music Education Research*, 21(4), 408–423.
- Lamb, R., Dolloff, L., & Howe, S. (2002). *Feminism, feminist research, and gender research in music education*. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 648–674). Oxford University Press.
- Lazzarato, M. (2007). *Política de los gestos*. Tinta Limón.
- López-Hidalgo, C., & Peinado-Rodríguez, M. (2024). El Modelo de Feminidad Franquista a través de la Música. Del Adoctrinamiento a la Transgresión. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 13(13), 81-98.
- Londoño, M. E. (2018). Tradición y presencia femenina en la construcción musical de región. *Revista A Contratiempo*, 32, 44–59.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. University of Minnesota Press.

- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica*. Editorial Abya-Yala.
- Miranda-Gutiérrez, N. (2024). Mujeres en la música: ejecución de repertorio de compositoras en la escena musical académica costarricense. *Revista Espiga*, 23(48), 50-78.
- Molina, K. M. A. (2016). Equidad de género en el campo musical: una aproximación teórica. *Escena. Revista de las artes*, 76(1), 167-184.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- O'Toole, P. (2005). *I sing in a choir but I have "no voice!"*: Participation, identity, and musical agency. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 26–38.
- Rebelo, J. (2021). *Pequeños gestos: micropolíticas del aula*. Revista de Educación y Cultura, 15(2), 112–126.
- Restrepo, B. (2019). *Sistematización de experiencias: Entre la investigación y la transformación social*. Universidad de Manizales.
- SÁNCHEZ, C. S. (2025). ROL DE LA MUJER EN LA MÚSICA: REFLEXIONES EN TORNO A LA EQUIDAD DE GÉNERO.
- Sarmiento, P. (2019). Mujeres en la historia de la música en Colombia. *Club de Música Biblioteca Luis Ángel Arango*, 1-4.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Soler Campo, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *Artseduca*, 19, 84-101.
- Subirats, M. (1994). *Con diferencia: Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Icaria Editorial.
- De Oliveira, M. (2011). *Mujeres y educación musical: Espacios de poder y resistencia*. *Revista Internacional de Educación Musical*, 29(3), 45–59.
- Díaz, M. (2016). *Perspectiva de género en la formación musical: Retos y desafíos en la educación superior*. *Revista Musical Chilena*, 70(226), 23–41.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Gender equality: A global priority*. UNESCO Publishing.

Velásquez-Cuartas, M. (2012). Entre chirimías y mujeres: Connotaciones de género en la música de Quibdó. *Mujeres en la música en Colombia: El género de los géneros*, 101-130.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.