



**“Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género”**  
**“A brief approach to the musical canon in education from a gender perspective”**

María Paz López-Peláez Casellas<sup>1</sup>

Recepción: Febrero 21 de 2013

Aceptación: Junio 19 de 2013

Cómo citar este artículo:

López-Peláez C., María Paz. Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género. *Sophia*, Vol. (9), 213-220.

### Resumen

En las siguientes páginas haremos una somera revisión del papel que ha desempeñado la mujer en nuestra cultura occidental masculina y blanca. Nos centraremos en los estudios de género que se han realizado en el campo de la música y especialmente en la presencia de la mujer en el canon musical (entendiendo este como antología de textos), que se utiliza en la educación. Con el objeto de conseguir desarrollar el espíritu crítico y reflexivo en el alumnado universitario, finalizaremos con algunas propuestas de trabajo sobre cuestiones musicales abordadas desde la perspectiva de género.

### Palabras clave

Canon, educación, género, música.

### Abstract

Over the following pages we will carry out a brief review of the role women has performed in our western masculine white culture. We will focus on gender studies conducted in the music field, especially on those where the presence of women in music cannon is vive. (Understood it as a text anthology) used in education. With the purpose of getting to develop the reflexive and critical spirit in university students, we will finish by forwarding some proposals of work for musical work taken from the gender perspective.

### Keywords

Canon, education, gender, music.

### Introducción

Como señaló el semiótico ruso-estonio Iuri Lotman, aunque el concepto “cultura” ha tenido distinta carga semántica a lo largo de los siglos, cada cultura históricamente dada genera un modelo de cultura determinado, inherente a ella (2000: 168). En concreto, en nuestra sociedad occidental, el conocimiento que se ha transmitido, y que predominantemente se sigue transmitiendo se

<sup>1</sup> PhD. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Musical. Universidad de Jaén. Grupo de Investigación: HUM-862. Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural (Universidad de Jaén) mlpelaez@ujaen.es

corresponde con el de la monocultura masculina y blanca. Y esto responde al hecho de que cada cultura, aparentemente desde la neutralidad y la objetividad, selecciona y decide lo que quiere que sea recordado y lo que, por el contrario, debe pasar a ser inexistente (Lotman, 2000). De esta forma, se han convertido en “elementos de texto” (siguiendo con la terminología de Lotman) los conocimientos producidos en una sociedad patriarcal de piel blanca y también se han originado (debido a la exclusión a la que han sometido al resto) las categorías históricas de lo que hoy día conocemos como *otredad*.

En este sentido, Anibal Quijano (1993) apuntaba que la cultura occidental trabaja con pares de elementos en los que solo uno de ellos es positivo: hombre-mujer, blanco-negro, civilizado-primitivo, Norte-Sur y Oriente-Occidente, por poner algunos ejemplos. Si tenemos en cuenta la teoría que Foucault desarrolla en *Las palabras y las cosas*, en la que afirma que la representación o imagen se crea a partir de la palabra y que quien controle el lenguaje decide qué es lo verdadero (1970: xxii), resulta evidente que el discurso ha sido dominado siempre por uno de los elementos en los binomios anteriores, a saber: hombre blanco del Norte civilizado y occidental.

En las siguientes páginas haremos una somera revisión de los estudios de género que se han realizado en el campo de la música y nos centraremos especialmente en la presencia de la mujer en el canon musical en la educación, un tema que nos parece que requiere una especial atención. Finalizaremos con algunas propuestas de trabajo sobre cuestiones musicales abordadas desde esa perspectiva de género y destinadas a estudiantes universitarios.

### **La mujer en la cultura**

La sociedad patriarcal en la que vivimos ha provocado un sistema de desigualdad en el que se ha dividido el mundo, como apuntara Sousa (Monedero, 2012: 33), entre “el sujeto que sabe y el objeto que va a ser estudiado” -o, volviendo a Lotman (2000), entre el que será recordado y el que será olvidado-. Esta separación ha acabado generando por parte de los señalados como marginados una internacionalización o “epidermización” del discurso de inferioridad (Fanon, 2008) que se debe a que los pensamientos y las percepciones de estos grupos excluidos, en concreto el de las mujeres (nuestro objeto de estudio), “estén estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, [lo que ha ocasionado que] sus actos de *conocimiento* s(ean), inevitablemente, unos actos de *reconocimiento*, de sumisión” (Bourdieu, 2003: 26). Es por ello, por lo que desde una parte importante del discurso feminista se define a la mujer fuera de los límites que la sociedad androcéntrica le ha adjudicado y se busca romper el “orden simbólico” que ratifica la dominación del hombre sobre ella. Se trata de eliminar la cultura patriarcal en la construcción del discurso de género. Como Gilbert y Gubar señalan, y que enlaza con la teoría de Foucault anteriormente mencionada:

For as Humpty Dumpty tells Alice in *Through the Looking Glass*, the “master” of words, utterances, phrases, literary properties, “can manage a whole lot of them!” [...]. Since both patriarchy and its texts subordinate and imprison women, before women can even attempt that pen which is so rigorously kept from them they must escape just those male texts which, (defining them as “Cyphers,”) deny them the autonomy to formulate alternatives to the authority that has imprisoned them and kept them from attempting the pen. (López-Peláez, 2012: 173).

El orden establecido (androcéntrico) se ha perpetuado a lo largo de los siglos y ha supuesto la marginación de la mujer, que ha quedado reducida dentro de la sociedad patriarcal al ámbito de lo doméstico y de la interioridad, relegada al papel de reproductora y excluida de los medios de producción y de la esfera de lo público. Tradicionalmente no ha sido considerada como un sujeto autónomo y su voz ha sido silenciada de la cultura (masculina). Como señaló Simone de Beauvoir, la mujer se ha visto obligada a definir su existencia en función del varón y ha sido reducida a mero objeto dentro del discurso de la *otredad*. En este sentido, en *The Second Sex* esta escritora francesa afirmaba que “(a) man is in the right in being a man; it is the woman who is in the wrong”

(Beauvoir, 1952: xxi). Al igual que ocurre con la piel blanca (en contraposición con la de color negro), el varón representa “both the positive and the neutral, as is indicated by the common use of *man* to designate human beings in general; whereas woman represents only the negative” (De Beauvoir, 1952: 21). O lo que es lo mismo, el orden androcéntrico no necesita ningún tipo de legitimación o justificación (Bourdieu, 2003).

Aunque Beauvoir inició todo el discurso feminista al analizar el papel de la cultura en la creación de las categorías de lo *masculino* y lo *femenino*, antes de ella ya hubo nombres importantes de feministas que se cuestionaron el papel de la mujer en la sociedad hegemónica. Entre ellas, la pionera Ann Bradstreet y, un siglo más tarde, Mary Wollstonecraft Godwin, quien ya trató en *A Vindication of the Rights of Women* (1792) del derecho de las mujeres a la cultura. A pesar de la controversias que algunas de sus obras han suscitado (Showalter, 1977), Virginia Woolf es otra figura capital dentro del feminismo del siglo pasado.

No fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando las mujeres fueron adquiriendo el derecho de acceso a la cultura y a la producción cultural (Fendler, 1997). El discurso de género comenzó a ser considerado como una construcción cultural histórica y la diferencia anatómica entre los órganos sexuales del hombre y la mujer dejó de utilizarse como la “justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos” (Bourdieu, 2003: 25). Estas distinciones entre “sexo” y “género” (que estableciera por vez primera Beauvoir) serían algunas décadas más tarde cuestionadas por Judith Butler en *Gender Trouble/Feminism and the Subversion of Identity* (1990). Esta feminista hacía ver que los conceptos básicos sobre los que se basaba esta diferenciación habían sido producidos por la sociedad hegemónica. Por ello apostaba por la necesidad de una “desnaturalización” de las categorías de género; o lo que es lo mismo, por una oposición a su “naturalidad”. Así, hablaba de un género (y sus ilusiones de autenticidad) que podía ser construido (y se construye) mediante actos performativos (Butler, 1990).

En cualquier caso, y como Judith Butler subraya (1990), la mujer, debido a la opresión, nunca ha podido participar y ser incluida en la Historia, habiendo sido “silenciada” en todo momento. Como apuntara Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987), el patriarcado protege a la mujer siempre y cuando esta refuerce la “Ley del Padre”:

Culture is made by those in power—men. Males make the rules and laws; women transmit them. How many times have I heard mothers and mothers-in-law tell their sons to beat their wives for not obeying them? [...]. The culture expects women to show greater acceptance of, and commitment to, the value system than men. The culture and the Church insist that women are subservient to males. If a woman rebels she is a *mujer mala*. [...]. If a woman remains a *virgen* until she marries, she is a good woman. (Anzaldúa, 1987: 17-8).

### **La mujer en la música: el canon musical en la educación**

La música, al igual que el resto de manifestaciones culturales, ha estado durante siglos (y aún lo sigue estando) controlada por la clase hegemónica dominante, que es la que tiene el poder de aceptar o rechazar la faceta performativa/creadora de las mujeres. Aunque quedan muy lejos palabras como las del jesuita Juan de Torres -quien en su *Philosophia de Principes* se preguntaba: “si el verlas y oírlas modestamente compuestas, decir en público cosas santas, mueve a deseos malos, que será verlas y oírlas cantar cosas livianas?” (1596: 763)-, no fueron ni mucho menos las únicas en este sentido. De manera similar también se expresaron en sus escritos Luis de Vives, Juan de la Cerda o Havelock Ellis (dentro de una larga lista de pensadores), al poner en duda la honestidad de las mujeres que interpretaban música y/o su capacidad para realizar alguna actividad que requiriese un esfuerzo intelectual (Ramos, 2003).

Todavía, a principios del siglo XIX, había instrumentos musicales que les estaban vedados a las mujeres, que debían inclinarse casi obligatoriamente en sus estudios musicales por el canto o el

piano, e igualmente existía recomendaciones sobre el repertorio que debían ejecutar; así, Mozart o Haydn, frente a Liszt o Beethoven, que se consideraban compositores más “masculinos” (Ramos, 2003).

El análisis de la música en el que se tienen en cuenta todos estos aspectos sociales, y que ha sido potenciado por la denominada “nueva musicología”, justifica, como indica Ramos (2003), la realización de estudios de género. Parte de la idea de que, como se defiende desde posiciones postmodernas, las distintas manifestaciones culturales (y la música entre ellas) juegan un papel muy importante en la construcción de identidades ya que están íntimamente imbricadas con el contexto en el que se producen (McClary, 1991). Esto significa rechazar postulados propios del positivismo y del formalismo y especialmente “la pretensión de la música de ser autónoma del mundo que la rodea” (Cook, 2001: 143). Bajo esta afirmación, la música se entiende como un discurso cultural fuertemente enraizado con el entorno socio-económico en el que surge y que posibilita, como no podía ser de otro modo, distintas lecturas, según el papel que se enfatice en su análisis, a saber: clase social, raza, economía, cuestiones de género... (Ramos, 2003).

Dentro de la perspectiva de género también se han originado distintos estudios. Entre ellos, han cobrado mucha relevancia el papel de las mujeres como intérpretes, compositoras o mecenas (Green, 1997); los estereotipos de género en los instrumentos musicales (Abeles y Yank, 1978); los roles desempeñados por la mujer en los libretos de ópera o su papel dentro del género (Clement y su seminal *Opéra ou la défaite des femmes*, 1989); o como comentaremos a continuación, la ausencia de la mujer en el canon musical (Citron, 1993).

Con respecto al canon, debemos comenzar señalando que, aunque a lo largo de la historia este término ha tenido distintas acepciones, en las siguientes páginas nos vamos a referir a él como a un cuerpo de trabajo o una antología de textos en un campo concreto en el que se incluyen todos aquellos elementos que se consideran suficientemente valiosos. Como Marcia Citron apunta en *Gender and the Musical*, el canon significa la validación de “certain sets of values or ideologies, which in turn represent certain segments of society” (1993: 15). En concreto, “embody the value systems of a dominant cultural group that is creating or perpetuating the repertoire, although it may be encoding values from some larger, more powerful group” (1993: 20). Definidos entre otros parámetros, por la raza, la sexualidad, la edad, la ocupación, la nacionalidad y la orientación política, en estos grupos de poder descansa la decisión de seleccionar y decidir qué obras deben formar parte del canon. Es decir, los cánones no son neutros, ni objetivos, ni universales (porque nada puede serlo) sino que, por el contrario, representan los intereses de esos grupos mencionados, siendo el objetivo comercial uno de los principales (Citron, 1993). En palabras de Elisabeth Fox-Genovese, “(t) he canon, in fact, has never been the true canon, never been the immutable body of sacred texts, that both its defenders and its detractors like to claim. Subject to ‘vision and revision’, it has been modified by successive generations” (1986: 132).

Como señala Ramos (2003), si no se recuerda a las mujeres compositoras y no están presentes en el canon no es porque no existieran sino porque se las excluyó de las antologías utilizadas. Bien mediante su utilización del cuerpo -las instrumentistas- o de la mente -las compositoras-, las mujeres que se dedicaban a la música contravenían el orden establecido y entraban en un territorio considerado “masculino”, el intelectual. Debido a ello, estas mujeres, especialmente las instrumentistas, eran asociadas a las prostitutas ya que no solo entraban en un ámbito público sino que en él se “exhibían” abiertamente y controlaban su corporalidad (Green, 1997).

Esta ausencia de mujeres en el ámbito musical provocó, como le ocurrió a Clara Schumann, lo que Citron denomina “anxiety of authorship” (1993), es decir, la duda de sus capacidades compositivas al no encontrar antecedentes a su “intromisión” en ese espacio ajeno y masculino. Lamentablemente, la realidad es que, en pleno siglo XXI, y a pesar de la plena conciencia que existe de la discriminación que han sufrido y sufren las mujeres, estas siguen estando ausentes en

los manuales de música que se escriben. Así ocurre, como señala Ramos (2010), en *La música contemporánea a partir de 1945* de Ulrich Dibelius (publicado en 2004) o en *Modern Music and after. Directions since 1945* de Paul Griffiths (publicado en 2002).

La ausencia de mujeres de estas antologías<sup>2</sup> no es un asunto menor. Paradójicamente, fue una de esas mujeres que estuvo excluida de los manuales hasta hace muy poco tiempo, la abadesa Hildegarda von Bingen, la autora de la primera obra musical firmada de la que tenemos constancia. Linda Nochlin (1988) ya se refirió hace varias décadas a este tema y enfatizó la importancia de reescribir la historia del arte (y en concreto de la música) dando entrada en ella a los excluidos. Y se apoyaba para ello no en razones morales o políticas sino intelectuales, como ejemplifica de manera perfecta lo señalado sobre Hildegarda von Bingen. Como Nochlin afirmaba tajantemente, se trata de “one among many intellectual distortions which must be corrected in order to achieve a more adequate and accurate view of history” (1988: 23).

Sobre la importancia del canon que se enseña a los estudiantes, en concreto a los universitarios, ha hablado Marcia Citron (1993). Esta autora señala que el repertorio de obras que se muestran a los alumnos influirá en sus valores y gustos estéticos, tanto en su papel de oyentes como en el de posibles músicos, y destaca, a su vez, el importante rol que desempeña el público en la formación del canon:

(a)s for the influence of the teaching canon on the standard repertoire, the most obvious consideration involves the role of university education in shaping the aesthetic values of future professionals as well as audience members and consumers of music. After all, the values students internalize will underlie their professional choice of repertoire, whether as soloists, ensemble player, conductor or possibly concert manager or music journalist (...) Thus, the teaching canon as a major influence on future musical culture, is extremely important” (1993: 27-28).

Sin negar la importancia de todos estos aspectos, no se puede olvidar que, como indicó Sousa Santos (Dale, Robertson, 2007), para alcanzar la justicia social hay que comenzar por la justicia cognitiva social y una de las formas, si no la principal, de revertir esta situación es mediante la educación. Pero no se puede tratar tan sólo de citar nombres de mujeres compositoras o instrumentistas en las clases, ni mucho menos de editar manuales que incluyan únicamente a compositoras, sino que tiene que existir una **concienciación en** el alumnado. Este es el primer paso que se debe dar si se quiere llevar a cabo una “insurrección de los saberes sometidos”, utilizando la terminología de Foucault (2000). Con estas palabras, este pensador francés enfatizaba la importancia de hacer visibles aquellos conocimientos que fueron excluidos y estuvieron sometidos (y siguen estándolo) a la ideología dominante. No basta con hacer visibles esas voces olvidadas sino que tienen que ser “reconceptualizadas” ya que, como advierte Foucault (2000), puede ocurrir que saberes que antaño fueron sometidos y ridiculizados se anexasen sin más al discurso hegemónico.

Si queremos que los alumnos comprendan estos nuevos conceptos debemos hacerles ver que el carácter gnoseológico de la realidad viene determinado por las relaciones de poder. Tenemos que hacer que sean capaces de ver más allá de la mismidad y de cuestionarse los metarrelatos (recordando a Lyotard) que se han construido de la realidad. Queremos que comprendan que la historia (y, en este caso, la historia de la música) es un conjunto de prácticas discursivas que están

---

<sup>2</sup> Aunque no es el objeto de este artículo hacer una relación de compositoras que han sido excluidas por razón de su sexo, no podemos evitar recordar a algunas de las que deberían figurar, sin ningún género de duda, en esos manuales que insisten en ignorarlas. Entre ellas al menos destacamos a Hildegarda von Bingen, Beatriz de Día, Barbara Strozzi, Elizabeth Jaquet de la Guerre, Pauline Viardot, Graci Bautista, Francesca Caccini, Isabella Leonarda, Antonia Bembo, Mariana Martines, Carlota Ferrari, Nannerl Mozart, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn, Mariana Martínez, Carlota Ferrari, Ángela Peralta, Augusta Holmès, Lili Boulanger, María Felicia García, Alma Mahler, Alma Rosé, María Rodrigo, María Teresa Prieto o Iluminada Pérez. Tampoco se puede olvidar que uno de los principales códigos de la Historia de la Música, el del monasterio de las Huelgas, fue más que presumiblemente realizado por mujeres, dato este que se ha evitado señalar en los manuales de historia de la música tradicionales.

fuertemente influidas por el autor y por su entorno, que son un reflejo de la cultura hegemónica y que, por lo tanto, están politizadas e ideologizadas. Queremos, en resumidas cuentas, que el alumnado reflexione sobre lo que Sousa Santos denomina “la sociología de las ausencias”, a saber: “lo que parece no-existente ha sido producido activamente como no-existente. Eso significa que se convierte en ausente al ser suprimido, desacreditado, descalificado, marginado, en resumen por quedar fuera de las monoculturas epistemológicas” (Dale y Robertson, 2007: 57).

Con estos ambiciosos objetivos proponemos, ya para finalizar esta breve aproximación, una serie de cuestiones y actividades que pueden ser trabajadas en Educación Superior. No se trata de elaborar un canon paralelo en el que se anexen sin más los nombres olvidados, sino de conseguir que, como se ha indicado antes, los alumnos “reconceptualicen” el conocimiento. Para ello apostamos por actividades en las que se desarrolle la metacognición y la intertextualidad y en las que se favorezca en el alumnado la adquisición de conocimiento reflexivo-complejo. Las clases se suelen reducir con demasiada frecuencia a la tradicional clase magistral sin que se fomente el interés por la investigación ni la curiosidad por aprender en los estudiantes. Por ello, creemos necesarias actividades en las que se obligue al alumnado a adoptar un punto de vista crítico y reflexivo y que esté comprometido con lo que es, y lo que debe ser, una democracia.

Sin embargo, se debe ser cauteloso en el acercamiento a la cuestión de género ya que fomentar un análisis que sólo tenga en cuenta la diferencia masculino-femenino significa presuponer que no existe la variable económica y racial lo que, a la postre, significa reafirmar las normas de la clase media blanca. Resulta crucial, por tanto, que los alumnos reflexionen detenidamente en cómo se produce la intersección entre todos estos factores para poder realizar un análisis correcto de las distintas situaciones (Fregoso, 1993).

Entre las actividades que se podrían realizar con estudiantes universitarios a lo largo de la asignatura *Historia de la Música*<sup>3</sup> para promover la reflexión sobre el conocimiento y su contextualización, y no la simple anexión de la nueva información recibida, proponemos las siguientes:

- Visionado de la película *Nannerl, la hermana de Mozart* (dirigida por René Féret en 2010) y discusión posterior sobre el acceso de las mujeres a la educación general y a la educación musical. Reflexión sobre la situación de la mujer en la sociedad patriarcal del siglo XVIII.
- Análisis de la representación y re-creación de la mujer en el género operístico: utilización de estereotipos y arquetipos sobre la mujer; su papel como prostituta o virgen. Aproximación al pensamiento de Jung desde una perspectiva de género. Lectura de fragmentos de *Jung: A Feminist revision* de Susan Rowland (2002).
- Análisis de óperas concretas teniendo en cuenta la raza, el género o la clase social de sus protagonistas. Lectura del análisis que, en este sentido, realiza Susan McClary de la ópera *Carmen* en *George Bizet: Carmen* (1992).
- Investigación sobre las contribuciones de las mujeres al patrimonio musical a través de los siglos. Reflexión sobre las condiciones de producción y de recepción de la obra musical.
- Reflexión y argumentación de las razones por las que es necesario (o no) determinar el sexo de un compositor.

## Referencias bibliográficas

Abeles, H., Yank, S. (1978). “The Sex-Stereotyping of Musical Instruments”. En *Journal of Research in Music Education*, 26 (2): 65-75.

---

<sup>3</sup> Aunque en un principio estas propuestas de actividades están ideadas para alumnos de la titulación Educación Primaria-Mención Musical (4º curso y último de la carrera), pueden ser llevadas a cabo con estudiantes de cualquier titulación en la que se incluya una asignatura de historia de la música.

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Book Company.
- Beauvoir, S. de (1952). *The Second Sex*. New York: Vintage.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Chiti, P. A. (2003). “Diversidad Cultural – Diversidad Musical. Una visión diferente - Las mujeres componiendo música”. En: *Revista de Artes*, 12.  
<http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes12/atkins-chiti.html>
- Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clement, C. (1989). *L’Opera, or the Undoing of Women*. London: Virageo Press.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid, Alianza.
- Dale, R., Robertson, S. (2007). “Entrevista a Boaventura de Sousa Santos”. En Bonal, A., Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Eds.). *Globalización y educación: textos fundamentales*. Monteagudo (Buenos Aires): Miño y Dávila: 39-60.
- Fanon, F. (2008). *Black Skins, White Masks*. London: Pluto Press
- Fendler, S. (1997). *Feminist Contributions to the Literary Canon: Setting Standards of Taste*. New York: Edwin Mellen Press.
- Fox-Genovese, E. (1986). “The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon”. En: *Salgamundi*, 72: 131-143.
- Fregoso, R. (1993). *The Bronze Screen*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- López-Peláez, M. (2012). *What about the girls?*. Oxford: Peter Lang
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings. Gender, music and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Moreno, I. (2007). “Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización”. En: *Comunicar*, 28: 221-228.
- Monedero, J. C. (2012). “Pensamiento crítico para tiempos de crisis: Boaventura de Sousa Santos y el Sur al otro lado del abismo”. Estudio introductorio a la segunda edición de: *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Sousa Santos, B. Madrid: Trotta.
- Nochlin, L. (1988). “Why Have There Been No Great Women Artists?”, En: *Women, Art, and Power and Other Essays*. Londres: Thames and Hudson: 22-71.

- Quijano, A. (1993). “La colonialidad del saber: eurocentrismo y América Latina”. En: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas” (Lander, E., Ed.). Buenos Aires: Clacso.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Ramos, P. (2010). “Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música”. En: *Revista Musical Chilena*, LXIV (213): 7-25
- Showalter, E. (1977). *A Literature Of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press.
- Torres, J. de (1596). *Philosophia Moral de Principes, para su buena criança y gobierno: y para personas de todos estados*. Burgos: Philippe de Junta y Juan Baptista Varesio.
-