



**Elena Isabel Botton Becerra
(Lima, 1984)**



Historiadora con estudios de pregrado y posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, desarrolla su tesis de maestría titulada *La Academia Nacional de Música en el proyecto educativo civilista (1908-1919)*. Ha presentado ponencias en el xxxv International Congress of the Latin American Studies Association (2017), en el ix Congreso Nacional de Historia (2020) y en el I Congreso Nacional de Historia Bicentenario (2021). Es colaboradora del Grupo de Investigación Historia y Ciudadanía Activa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y labora como archivera y paleógrafa en el Archivo General de la Nación.

La primera generación de estudiantes de la Academia Nacional de Música (1908-1919): análisis desde un enfoque de género

→ The first generation of students of the ←
National Academy of Music (1908-1919): analysis from a gender perspective

Elena Isabel Botton Becerra

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

elena.botton@unmsm.edu.pe

ORCID: 0000-0003-3156-6480

Resumen

El presente artículo pretende realizar un análisis de cómo los roles de género han configurado las preferencias musicales e instrumentales de los primeros estudiantes de la Academia Nacional de Música, institución que abrió paso a la profesionalización de las mujeres en el arte musical en un contexto de dominio y de prácticas patriarcales, pero también de transformaciones en el acceso de las mujeres a la esfera pública. Se repasará la trayectoria de aquellas que lograron ejercer la profesión musical; asimismo, se dará cuenta de cómo los roles de género fueron reproducidos en el ámbito educativo, y de manera particular en una institución musical. El marco temporal de esta investigación abarca desde 1908, año en que se crea la Academia Nacional de Música bajo la protección de una influyente clase dirigente peruana adscrita al Partido Civil, hasta 1919, año en que culmina el mandato del presidente civilista José Pardo.

Palabras clave

Educación de la mujer; música y género; profesionalización musical; educación musical; Academia Nacional de Música

Abstract

This article intends to carry out an analysis of how gender roles have changed the musical and instrumental preferences of the first students of the National Academy of Music, an institution that paved the way for the professionalization of woman in musical art in a dominance and patriarchal practices context, but also transformations in women's access to the public sphere. The carrier of those who managed to exercise the musical profession



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

will be revised; likewise, it will be demonstrated how gender roles were reproduced in the educational field, and in a particular way, in a musical institution. The time frame of this research ranges from 1908, the year when the National Academy of Music was created under the protection of an influential Peruvian ruling class attached to the Civil Political Party, until 1919, the year when the mandate of the civilian president José Pardo ended.

Keywords

Women's education; musical professionalization; musical education; National Academy of Music

Recibido: 04/06/21

05/07/21

Introducción: La profesionalización musical femenina

Alguna vez pensé que poseía un talento creativo, pero ahora ya he abandonado esta idea; una mujer no debe desear componer.

Clara Wieck, 1839

Clara Wieck (citada en Smith, 2007, p. 203) —una de las mayores pianistas del siglo XIX— hizo esta confesión en su diario, en noviembre de 1839, después de reflexionar sobre su porvenir como compositora. Con solo veinte años ya había disfrutado de las mieles del éxito realizando recitales en varias ciudades de Europa, con lo cual fue cosechando la admiración de importantes personalidades de la época.

Como niña prodigio, obtuvo una educación musical de primer nivel de la mano de su padre, el maestro de piano Friedrich Wieck, quien se propuso convertir a Clara en un fenómeno musical. En ese mismo diario menciona que fue este quien le incentivó a la composición, pero dudaba de que fuera capaz de hacerlo, según sus propias expectativas. A diferencia de sus compañeros de profesión, quienes tenían varios referentes, Clara asumía que ninguna mujer, incluso con más capacidad que ella, había logrado componer a un nivel aceptable o reconocible. Si bien era consciente de su capacidad, dudaba respecto a la sola idea de pretender cambiar esa realidad. Y es que, para el momento que le tocó vivir, la sociedad aún no estaba familiarizada con ver mujeres creadoras que incursionen en el espacio público dominado por hombres. A pesar del aliento que le dio su esposo, el compositor Robert Schumann, con quien colaboró hasta su muerte, la maternidad, la enfermedad y los recitales no dejaron que Clara se dedicara a componer (Smith, 2007, pp. 203 y 204).

Según la educadora Lucy Green (2001), el trabajo musical de las mujeres a lo largo de la historia ha sido en general observado con «tolerancia y represión, acuerdo y oposición» (p. 25), según la actividad que desempeñaban y conforme con lo que, por ese entonces,

se esperaba de ellas. El canto, por ejemplo, ha sido la forma más utilizada por las mujeres para entrar en el ámbito profesional de la música, ya que procedía de la esfera doméstica y se consideraba muy propio de lo «femenino». No obstante, la exposición de la voz y el cuerpo suscitaba toda serie de discusiones según el lugar donde se exhibiesen (pp. 39 y 42).

De otro lado, Green (2001) señala que la presencia de mujeres instrumentistas, como solistas o en orquesta, fue poco a poco aceptada a partir del siglo xvi. A diferencia de las cantantes, la irrupción de mujeres que se dedicaran profesionalmente a tocar instrumentos no fue frecuente, y se centró en aquellos instrumentos que usaban para entretener o enseñar dentro de la esfera doméstica, como el clavicordio, el piano y los instrumentos de cuerda de punteo (p. 65).

La segunda mitad del siglo xix trajo algunos cambios. Es importante entender que, en este contexto, se consolidó un proceso de liberación de la burguesía europea de la condición inferior que tenía dentro de la sociedad estamental del antiguo régimen —por medio del comercio y las finanzas— hasta ocupar espacios dentro del aparato estatal (Elías, 1987, p. 224). Esto significó establecer nuevos valores que ensalzaran la democracia, las libertades civiles, económicas, religiosas, y la creencia en el progreso del individuo por medio del trabajo, de la igualdad de condiciones y del ascenso social. Es en este escenario de avance de las libertades individuales que las mujeres incursionaron en la esfera pública, lo cual generó adhesiones leales y ofensas de todo calibre.

La profesionalización de las instrumentistas, principalmente pianistas, logró un reconocimiento mayor en este periodo; sin embargo, su presencia en la orquesta aún fue inusual. No se les permitió integrarla, ya que tradicionalmente se constituía por hombres. Es evidente que el espacio compartido con estos creaba incomodidad en el trato cotidiano, además de la creencia extendida de que las mujeres no tenían una capacidad racional a la par o superior que el hombre. Recién a finales del siglo xix y comienzos del siglo xx las instrumentistas tuvieron más exposición dentro de la orquesta, en las que tocaban el arpa o eran solistas con el piano o el violín (Green, 2001, pp. 65 y 70).

Green (2001) argumenta que:

La antipatía a la instrumentista orquestal o de conjunto no solo se debió a que los hombres trataran de proteger sus puestos de trabajo ni a que los oyentes y los críticos se propusieran a condenar los logros de las mujeres porque sí. En cambio, los perfiles de las mujeres que actuaban en las orquestas o grupos trastornaron las características de la femineidad [...] y este trastorno, a su vez, ha producido un efecto en la comprensión del valor cultural de la música de los oyentes (p. 74).

Incluso, la teoría musical estuvo impregnada de ciertas características que determinaban la «masculinidad» o «femineidad» de una obra musical. Green (2001) indica que en la enseñanza y crítica musical decimonónica se asumió la música como una mezcla de

características masculinas y femeninas, visibles en las cadencias de una composición. Así, por ejemplo, se consideró que la primera sección de la forma sonata tenía un carácter masculino (tónica); mientras que la segunda era netamente femenina (dominante o relativa), en cuya recapitulación se imponía nuevamente el carácter masculino (p. 97).

Estas percepciones afectaron el quehacer de aquellas compositoras que se aventuraron a presentar sus obras. La musicóloga Pilar Ramos (2003) apunta que, además de cargar con la dificultad de obtener una educación musical suficiente como para construir una carrera respetable, debían convencer a editores, intérpretes y críticos que ellas no solo podían componer géneros de menor complejidad o «femeninos» (música de salón), sino que también podían incursionar en otros géneros considerados de gran prestigio (música de cámara y óperas). No obstante, la opinión general no admitió que esa capacidad fuese posible y silenció la producción musical de estas compositoras (p. 56).

Cabe mencionar que si bien la formación musical de las mujeres se realizó casi en su totalidad en el espacio privado, también ocurrió en otros espacios en los que lograron un nivel profesional aceptable. Ramos (2003) menciona que los conventos fueron los principales centros de actividad musical, además de otras actividades intelectuales, donde las monjas podían continuar con su estudio y práctica hasta muy avanzada edad, a diferencia de aquellas mujeres fuera del servicio religioso que debían dejar sus estudios para cumplir con sus roles de esposa y madre. Por otro lado, la autora señala que la creación de varios conservatorios en Italia y Francia durante el siglo XVIII permitió que algunas mujeres accedan a la profesionalización musical, pero de manera restringida. Es decir, no podían ingresar a cursos de composición, contrapunto, violonchelo o contrabajo, ya que no era propio de la educación musical «femenina», lo cual las limitó a llevar otros cursos como canto y piano (pp. 71-74).

El ingreso de las instrumentistas en el campo laboral tuvo gran repercusión a finales del siglo XIX, particularmente en el ámbito de la docencia privada. Este fenómeno formó parte de los cambios que se dieron en dicho contexto. Tal como lo manifiesta el historiador Peter Gay (1984), la industrialización permitió la creación de grandes oficinas y redes comerciales que ofrecían cargos a las mujeres de pocos recursos como vendedoras, mecanógrafas u oficinistas. En el caso de las mujeres empobrecidas que provenían de buena familia, ser institutrices les permitía ganar dinero sin perder del todo el estatus, aunque algunas veces trabajaban en condiciones de explotación laboral. La predisposición de las mujeres a la enseñanza —que los hombres no desdénaron del todo— y la paga salarial (baja a pesar de todo) las llevó a ocupar puestos en las escuelas (pp. 168 y 169). Cabe agregar que, comparado con otros empleos, la docencia fue tolerada porque significó una extensión del hogar: era la maestra-madre quien educaba a sus estudiantes como si fueran sus hijos y sin atentar del todo el espacio reservado únicamente para los hombres.

Esta «predisposición» de las mujeres a la enseñanza y su tolerancia en la sociedad se extendió a la actividad musical, tanto así que superaron en número a sus pares varones.

En general, se dedicaron a dar lecciones de canto o piano de forma particular o en escuelas. Esta situación les otorgó cierta independencia, ya que ingresar a una plaza en los conservatorios europeos era prácticamente imposible (Ramos, 2003, pp. 54, 74 y 75).

En ciertos aspectos, esta experiencia europea tuvo características similares al quehacer musical de las mujeres peruanas en el espacio privado, ya que aún no se contaba con un instituto o conservatorio en la capital, a diferencia de otros países americanos como Colombia, Chile y México. Además, la educación femenina recién estuvo en el radar del Estado a finales del siglo XIX, en que precisamente el curso de Música no fue obligatorio, o al menos no era considerado más importante que Castellano o Catecismo.

1. Educación femenina y formación musical de las mujeres en el Perú (1870-1910)

En nuestro medio, y a partir del último tercio del siglo XIX, la instrucción básica y superior de las mujeres inició un lento camino cuesta arriba con tropiezos y esperanzas. En efecto, en 1874, durante el mandato presidencial del civilista Manuel Pardo, los consejos distritales debían establecer en sus jurisdicciones al menos una escuela de primer grado para mujeres y otra para varones; en las provincias, dos escuelas de primer y segundo grado para ambos sexos; y en las capitales de cada departamento, una por cada grupo. Tanto niños como niñas podían estudiar gratuitamente hasta los doce años. En 1876, un nuevo reglamento dispuso la creación de un colegio de niñas en los lugares donde no existiera y la enseñanza durante cinco años de las mismas materias aplicadas para los niños. El Gobierno también apoyó la creación de una considerable cantidad de colegios privados, regentados por maestras laicas para niñas de las clases media y alta (Mannarelli, 2013, pp. 10 y 11).

A pesar de estos incentivos, la realidad se impuso bajo evidentes diferenciaciones socioeconómicas entre las niñas. Según la historiadora María Emma Mannarelli (2013), la congregación Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor, de Lima, tenía a su cargo la educación de jóvenes de clase media y trabajadora propensas al abandono moral y material, separadas de las niñas de clase alta del colegio Santa Eufrasia. Esta desigualdad aceptada se hizo patente cuando el alcalde de Lima, César Canevaro, le entregó al colegio un local de la municipalidad por su buen desempeño, con la condición de que las religiosas fundaran una escuela industrial para niñas pobres, lo cual se hizo efectivo recién en 1899. En este ejemplo, la autora señala que «se aprecia cómo la instancia pública cedía sus recursos a la instrucción de niñas de clases dominantes, abdicando de su función de formar a las mujeres de los sectores populares; era incapaz de ser garante de la honra femenina» (p. 11).

No obstante, Mannarelli (2013) destaca que el periodo de la llamada República Aristocrática abrió el espacio público a las mujeres en el campo educativo y laboral. Esto exigió cambios en los patrones de comportamiento que se regían bajo formas de control del cuerpo y la sexualidad, de jerarquías de los géneros, en las identidades femeninas y masculinas, en los vínculos de poder y control paterno o familiar (pp. 55 y 56).

Si bien el siglo xx llegó con otros aires, la brecha en la educación de niños y niñas aún era bastante amplia. Cabe precisar que la primera enseñanza o instrucción primaria se impartió a ambos sexos desde los seis años de edad por un periodo de cinco años. El primer grado comprendía los dos años iniciales y se cursaba en escuelas elementales gratuitas, obligatorias y mixtas¹, cuyos cursos comprendían «clases de lectura y escritura, las cuatro operaciones de aritmética y sistema decimal, nociones generales de geografía universal y particular del Perú, catecismo político, doctrina cristiana y ejercicios físicos» (artículo 2 de la Ley n.º 162); mientras que el segundo grado comprendía los tres años siguientes, que se impartían en los denominados centros escolares. La segunda enseñanza o instrucción media comenzaba, generalmente, a partir de los doce años y duraba cuatro años en colegios diferenciados para hombres y mujeres (Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto. [MJIC], 1908, p. 736).

Según el MJIC (1908), hacia 1907 los estudiantes de la sección elemental habían aumentado de 86 021, en 1901, a 161 660 a nivel nacional. A pesar de este incremento, el número de niñas que acudía a las escuelas aún era muy inferior al de los niños, registrándose para el caso de las primeras una cantidad de 58 397 y en los segundos 103 263. Se hace evidente que, de acuerdo a estos datos, pocas niñas fueron inscritas para continuar los tres años restantes en comparación con los niños. La segunda enseñanza resultaba un privilegio aún mayor. En todo el Perú funcionaban 23 colegios de varones con un total de 2743 alumnos, mientras que en los 3 colegios de mujeres, establecidos en Cusco, Trujillo y Ayacucho, solo se habían matriculado 157 alumnas (pp. 736-738). Es decir, las pocas posibilidades económicas y la deserción escolar no permitieron que buena parte de los jóvenes peruanos accedieran a una educación superior, siendo esta para las mujeres de clase popular y media baja casi inalcanzable, a menos que fueran becadas.

En el caso de las que pudieron costear toda la primera enseñanza, coincidieron en llevar los mismos cursos que sus pares varones con la diferencia de que en la clase de Educación Moral se les dictaba Economía Doméstica y Trabajo Manual, consideradas «propias de su sexo», y en Educación Física se adecuaban los ejercicios para ellas (MJIC, 1908, pp. 46 y 47). La segunda enseñanza variaba según los colegios. En el de Educandas de Cusco, las jóvenes tenían que llevar como cursos principales: Castellano (Gramática, Composición y Estilo), Geografía e Historia del Perú, Aritmética Práctica y Comercial, Nociones de Álgebra y Geometría, Fundamentos de Mecánica, Historia Natural, Química, Física, Economía Doméstica y Educación Moral, Religión, Vida de Nuestro Señor Jesucristo, Elementos de Historia Universal y de América, y Pedagogía. Otros cursos como Música, Francés, Ejercicios Físicos, Costura, Bordado y Tejido dependían de las necesidades de la institución y se encargaban a docentes contratados. Un ejemplo de esto último es el caso del colegio de educandas de Ayacucho, Nuestra Señora de las Mercedes, en donde solo se contrató a una profesora de música (MJIC, 1907, pp. 485 y 486).

1. Únicamente los dos primeros años de la educación primaria. Según el artículo 1 de la Ley n.º 162, promulgada el 5 de diciembre de 1905, la primera enseñanza elemental gratuita aplicó para los niños entre 6 y 14 años y las niñas entre 6 y 12 años.

La Ley n.º 801, promulgada el 7 de noviembre de 1908, tuvo gran repercusión para el ingreso de las mujeres a la universidad. Esta vez solo bastaba cumplir los mismos requisitos establecidos para los varones, sin la necesidad de presentar una autorización. Además, se les permitió escoger libremente la profesión que quisieran y obtener los grados académicos sin escollos burocráticos de por medio (Valladares, 2012, p. 112).

Entre 1875 y 1908 se matricularon 17 mujeres tanto en la Universidad San Antonio Abad del Cusco como en la Universidad de San Marcos de Lima, con inclinación a las Ciencias y a las Letras más que a la Jurisprudencia. Algunas optaron por matricularse en Odontología y Obstetricia debido a la poca exigencia del ingreso y porque aún se les asumía «natural» para las mujeres, a diferencia de Medicina que incluía más requisitos y se consideraba un espacio exclusivamente masculino. Este hecho pudo ser una razón de peso para que los padres no otorgaran las autorizaciones de estudio a sus hijas, y si lo hacían, al menos tenían la tranquilidad de que su campo laboral estaría restringido a curar o enseñar a mujeres. Las que ingresaron a Letras tuvieron especial inclinación por la educación, debido a la experiencia docente que traían consigo (Valladares, 2012, pp. 113, 114, 119 y 120).

No obstante, aún fueron pocas las jóvenes que se matricularon en la universidad. Las ingresantes tuvieron una educación muy por encima del nivel de la mayoría de las mujeres. Esto fue posible no solo por los recursos económicos de sus familias, sino también porque dentro de estas familias reinaba un ambiente más tolerante, que les permitió acceder a una carrera universitaria.

El campo de la enseñanza educativa sí representó un espacio en el que dominaron las mujeres. Al respecto, el presidente Guillermo Billinghurst comunicó en su mensaje a la nación de 1913 que había expedido 404 diplomas a normalistas y preceptores graduados, entre ellos 24 para varones y 320 a mujeres. Esta notable desproporción la adjudicó a la poca predisposición de los maestros para enseñar a cambio de sueldos exiguos. Tal como observó Gay (1984), la necesidad de buscar nuevos espacios obligó a las mujeres a pasar por alto la baja remuneración.

La presencia cada vez más frecuente de mujeres de clase media en centros educativos y laborales —diferenciados del doméstico— significó un cambio en el trato entre hombres y mujeres dentro del espacio público. La dificultad se encontraba en que, al ser este espacio dominado por hombres, muchos de ellos no estaban dispuestos a ceder tan fácilmente. Sin embargo, Mannarelli (1999) refiere que «nuevas prescripciones debían producirse para regular estas nuevas presencias en el espacio público. Las escritoras, igual que los médicos, aunque de una sensibilidad diferente, aportaron decididamente a la ampliación de los espacios públicos y a la despatrimonialización del funcionamiento estatal» (p. 38).

Francesca Denegri (2004) menciona que fue en las reuniones literarias promovidas por Juana Manuela Gorriti que:

Las mujeres dejaron de estar excluidas del discurso derivado de un comportamiento positivo formal. A pesar de no estar capacitadas para hablar usando el lenguaje de la ciencia, la filosofía o la política, las mujeres hablaban de reformas políticas o sociales [...] desde su propia perspectiva personal y no académica. [...] sus voces comenzaron a ser tomadas con mayor seriedad, primero por quienes estuvieron presentes en las veladas, y luego por quienes habían escuchado hablar de estas (p. 157).

Además de Gorriti, otras periodistas y escritoras consagraron sus publicaciones a la situación de las mujeres peruanas. Teresa González, por ejemplo, tuvo una esmerada educación en el hogar que le permitió posteriormente fundar un centro educativo para señoritas en la capital: el Liceo Fanning. Su preocupación fue ampliar las oportunidades de las niñas y mujeres más allá del espacio doméstico y del convento, a los cuales habían sido confinadas con anuencia de las élites conservadoras y los grupos clericales. Con una educación adecuada, las mujeres conseguirían ingresar al campo laboral, transformándose en personas productivas para la sociedad (Mannarelli, 2013, p. 14).

Mercedes Cabello de Carbonera también formó parte de este grupo de mujeres ilustradas. Tal como sucedió con Teresa González, la escritora tuvo una educación privilegiada por las lecciones particulares que recibió en su domicilio y la gran biblioteca legada por su padre y su tío. Ella creía firmemente que las mujeres podían llegar a tener una instrucción científica, a pesar de que para muchos resultaba una tarea imposible. Le parecía inaudito que los padres de familia solo aspiraran a que sus hijas fueran profesoras de piano o cantantes, y que eran estimuladas a conformarse con ser un «adorno superfluo» que entretenía a los demás. No es que la autora desdeñara el aprendizaje musical —ella pensaba que iba unido al sentimiento de las mujeres por lo bello—, pero sí lo consideraba un pasatiempo doméstico al que no debían dedicarse exclusivamente las mujeres (Mannarelli, 2013, p. 83).

1.1. La formación musical de las mujeres, una cuestión de clase

En el siglo XIX, la educación musical de las mujeres se limitó al ámbito cerrado del hogar y a los colegios para jovencitas de clase media y alta, donde fue considerada como un curso recreativo que los padres debían pagar. La crítica de Mercedes Cabello se dirigió a este grupo en particular, ya que las niñas y las jóvenes de extracción popular no tenían ese privilegio. Recordemos que la mayoría solo llevaba los dos primeros años gratuitos y que los cursos de Música y Dibujo quedaban excluidos, salvo en el primer año de secundaria para los varones (Pozzi-Escot, 1948, p. 63; Basadre, 2014a, p. 86). Aun así, Cabello aspiraba a que los padres permitieran la instrucción de sus hijas en otras materias, pues tendrían «un motor poderoso y universal para el progreso y civilización del mundo; y una columna fuerte e inamovible en que cimentar la moral y virtudes de las generaciones venideras» (citada en Mannarelli, 2013, p. 81).

Después de la guerra contra Chile (1879-1884) y de la separación y el fallecimiento de su esposo Urbano Carbonera, Mercedes Cabello cambió su forma de concebir el rol de las

mujeres en el campo familiar y educativo. Comenzó así una crítica ardorosa en contra del hogar doméstico en el que «germinaba toda la antigua esclavitud» (Mannarelli, 2013, p. 29) y de aquellos hombres que percibían a las mujeres como cosas o instrumentos de placer que eran desechados fácilmente, debido a que las consideraban únicamente como la «hembra del macho» y no «la compañera intelectual y moral del hombre» (Mannarelli, 2013, p. 116). Asimismo, sostuvo que el tipo de educación que se les otorgaba a las mujeres, principalmente de clase alta, se ceñía al modelo de señorita distinguida, de delicados ademanes, arreglada pero sin conocimientos útiles. Culpa de ello la tenían las instituciones educativas religiosas de donde egresaba la «mujer vacía, vanidosa y rezadora» (Mannarelli, 2013, p. 122), prácticamente fanatizada. Urgía entonces que la educación fuera laica y que se dedicara especial atención a cursos como la Fisiología, cuyo conocimiento serviría a las madres durante la gestación.

Elvira García y García, por su parte, asumió de otra manera la instrucción femenina. Expone Mannarelli (2013) que la educadora —que había estudiado en el Colegio de Educandas de Trujillo, y graduada en 1905 como profesora de segunda enseñanza en la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos— creía fervientemente en la educación laica y moderna, en la importancia de los ejercicios físicos, en la educación moral de las niñas pobres y en el ingreso de las mujeres al campo laboral para evitar ser mantenidas por otros. Estaba convencida de que sí existía una clara división entre hombres y mujeres según su inteligencia, y que recaía en ellas las tareas de ordenar y dirigir el mundo doméstico centrado en la maternidad (pp. 49 y 50).

En los dos tomos de su obra *La mujer peruana a través de los siglos* (1925), García y García (1924 y 1925) —consciente del silencio que existía en la historiografía peruana respecto al rol de las mujeres en la historia del Perú— narra no solo el devenir de la participación femenina en periodos históricos clave, sino que rescata los nombres de muchas de ellas en diferentes campos: la beneficencia, la educación, la universidad, las instituciones femeninas, las bellas artes y la música. En este acápite, menciona algunas mujeres destacadas, como Teresa Ferreyra, Jesús Ravago, Rosa Mercedes Ayarza y Luisa Morales Macedo, cuyas historias nos perfilan quiénes fueron las que lograron obtener la excelencia en la actividad musical, e incluso como profesionales, en una época en la que muy pocas tuvieron la educación necesaria para conseguirlo.

Teresa Ferreyra pertenecía a una familia distinguida que le permitió gozar de una instrucción completa. Su padre, que reconoció la habilidad musical que poseía su hija, decidió viajar con ella a Europa para promocionarla en varias giras, y perfeccionar su canto en los conservatorios de Lisboa, Florencia y París. Al quedar huérfana y ver disminuida su fortuna, Ferreyra tuvo que vivir de su arte y practicar la docencia, cuya práctica hizo que se le considere una de las mejores maestras de canto del medio. Buscando nuevos aires, viajó a Chile con el fin de continuar su profesión de cantante, pero las circunstancias en ese país la condicionaron a retomar la enseñanza. Cuando regresó a Lima, consiguió la plaza de profesora de canto en la Academia Nacional de Música (en adelante la Academia) (García y García, 1925, pp. 583-585).

Por su parte, Jesús Ravago se caracterizó por su dominio de varios instrumentos y la composición. Tocaba de forma sobresaliente el piano, además de la vihuela, el violín y la mandolina. Respecto a sus composiciones musicales, García y García (1925) menciona que «si no alcanzó a publicar cuanto ella pudo producir, fue a causa de esas dificultades con que tropiezan entre nosotros los buenos autores» (p. 581). Su actividad musical se fue diluyendo debido a cuestiones domésticas y los problemas de salud.

Rosa Mercedes Ayarza fue un ejemplo de niña prodigio. A los siete años dio un concierto de piano en el teatro Politeama con el que asombró al público limeño por la seguridad y precisión en la ejecución de las piezas musicales. Tuvo varios maestros de música, siendo el más destacado Claudio Rebagliati, y comprendía perfectamente el lenguaje musical y reproducía la música sin ninguna dificultad. Su popularidad no solo la ganó gracias a su exitosa carrera infantil, sino también como gestora, arreglista de piezas orquestales y corales, profesora de canto y compositora (García y García, 1925, pp. 587-589). Asimismo, compuso más de un centenar de obras que rescatan la tradición popular peruana.

Luisa Morales Macedo se caracterizó por ser una pianista precoz y lograr una carrera profesional. Perteneció a una distinguida familia que le brindó una educación esmerada. Luego de varios recitales decidió viajar a Nueva York, en donde estudió piano y asistió a numerosos conciertos de música. Al retornar a Lima, después de tres años, decidió ejercer su profesión brindando un concierto de música clásica con entradas abonadas, lo cual no fue del agrado de algunos. Al respecto, García y García (1925) menciona que:

Este caso merece citarse como el primer triunfo conquistado por una mujer limeña [...]. Este baño de otra civilización, que recibió en edad oportuna y que halló terreno abonable en su espíritu superior, provocó reacción ventajosa en su espíritu, hasta el punto de que no le hicieran mayor efecto las críticas acervas provocadas por su presentación en un teatro al ofrecer un concierto de paga (pp. 592-593).

La pianista regresó a Nueva York para tomar la regencia de una clase en el Conservatorio de Nueva York a pedido de su profesor Segismundo Stojowsky, con quien posteriormente se casó. Finalmente, la maternidad cesó su carrera profesional (García y García, 1925, pp. 590-593).

Luego de revisar la experiencia de estas cantantes, instrumentistas y compositoras peruanas, observamos que todas tuvieron una educación por encima del promedio de su época, esto gracias a los recursos económicos de sus familias. Además, estuvieron inmersas en un ambiente musical desde niñas y fueron incentivadas por sus padres a continuar su profesionalización, incluso en centros superiores. Para perfeccionar su aprendizaje escogieron los instrumentos que aprendieron a tocar en la esfera privada, dedicándose solo dos de ellas a la composición. Por último, la mayoría se dedicó a la enseñanza, mientras que otras tuvieron que dejar la profesión debido al matrimonio y la maternidad.

Estos casos se vinculan con la situación de aquellas mujeres que a inicios del siglo xx lograron cierta independencia fuera del plano doméstico. La Academia Musical de 1908² nace en este contexto de modernización y cambios dentro del ámbito educativo, social y de género, pero también de resistencias y continuidades que se trasladaron del espacio privado al público.

2. Los roles de género³ en la primera generación de estudiantes de la Academia Nacional de Música (1909-1917)

A pesar de la precariedad económica de la Academia Musical —que en su primer año de funcionamiento recibió una cantidad de alumnos superior a lo indicado por el Ministerio de Instrucción—, en 1910 tuvo que hacerse cargo de 87 estudiantes (más del doble), conformados por un 91 % de mujeres y 9 % de varones, siendo las primeras una mayoría apabullante en las clases de piano (ver figuras 1 y 2) y absoluta en canto (ver figura 5) (Academia Nacional de Música [ANM], 1910). Ante estas cifras cabría preguntarnos: ¿por qué tantas jóvenes apostaron por una profesionalización musical?

Retomando lo mencionado líneas atrás por Mercedes Cabello, la educación musical de las mujeres durante el siglo xix en la capital estuvo ligada al aprendizaje del piano y del canto dentro del espacio doméstico, y su ejercicio en los salones o en la enseñanza privada. Gay (1984) resalta que esta fue una característica de la clase media, de sus pretensiones de cultura, y que en no pocas situaciones iban más allá del deleite de los sentidos y del espíritu. Es decir, si bien se encontraban verdaderas familias burguesas que amaban las artes, y en particular la música académica, había quienes se servían de ellas para demostrar que tenían una alta cultura gracias a sus riquezas y su nuevo estatus. El acceso a este tipo de pasatiempos, ya no exclusivamente circunscritos a las clases nobles, amplió la cantidad de mujeres y hombres que se dedicaron, por afición o profesión, al canto, al dibujo, a la poesía o a la asistencia a recitales u óperas (p. 33). Resultaba natural que dentro de las familias burguesas se extendiera el gusto por este tipo de música en los niños y las niñas, y también por ciertos instrumentos como el piano o el violín para sus primeras prácticas.

En el caso de las mujeres, algunos sostenían que el aprendizaje de aquellos instrumentos únicamente servía para asegurarles un buen matrimonio. Gay (1984) indica que, para ciertos varones, el diletantismo y la aparición de las jóvenes que cantaban o tocaban el piano en

2. Se creó como Academia Musical en 1908. En 1912, el Estado asume por completo su sostenimiento y cambia su nombre a Academia Nacional de Música y Declamación de Lima.

3. El concepto de género que se utiliza en este trabajo es recogido de Scott (1996), quien señala que: El núcleo de la definición [de género] reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (p. 289).

De otro lado, Perrot (2009) resalta que la invisibilidad de las mujeres se debe a que:

Se las ve menos en el espacio público, el único que durante mucho tiempo mereció interés y relato. Ellas trabajan en la familia, confinadas en casa (o en lo que hace las veces de casa). Son invisibles. Para muchas sociedades la invisibilidad y el silencio de las mujeres forman parte del orden natural de las cosas. [...] Su palabra pública es indecente (p. 9).

los salones, con o sin aptitud para la música, no eran más que formas de demostrar no solo que estaban a la moda, sino también de «mostrarse hermosa en sociedad y así, si [Le] sonríe la fortuna, casarse bien» (p. 34). Esta visión formaba parte de una concepción de lo que se consideraba predisposiciones propiamente «femeninas».

Hemos visto que, para Mercedes Cabello, la música y otros gustos artísticos eran adornos propios del «bello sexo», que no debían traspasar el umbral de lo privado. Al hacerlo, tal como sucedía con las cantantes, se «cosificaban», es decir, se volvían seres frívolos que dejaban tras de sí los estudios serios. Green (2001) explica esta posición contradictoria respecto al canto sobre la base de lo que es la «feminidad». Esto como parte de la controversia de si las mujeres debían o no exhibirse al cantar, pues al hacerlo frente a otros no solo utilizan su voz, sino todo su cuerpo como un instrumento que puede evocar muchos significados, como por ejemplo, una amenaza seductora, la apariencia de disposición sexual, la simbolización del canto maternal o su vinculación con la naturaleza (pp. 37-39). Al ser todas estas características de la feminidad, Cabello aceptó la música como propia de la naturaleza de las mujeres, pero temía, quizá, que al estar expuestas al medio terminen por involucrarse en ese otro lado de la feminidad, es decir, la cosificación. Sin embargo, esto no tuvo ninguna consecuencia en la preferencia de las mujeres jóvenes por el canto.

Green (2001) señala que las instrumentistas resultaban menos «femeninas» que las cantantes (desde la posición de lo «masculino») porque sus cuerpos se mostraban limitados (p. 59). Se entiende así por qué estas últimas tuvieron más libertad que las primeras para demostrar su arte, razón que también explica el restringido espacio para las compositoras. Y es que el espacio masculino dominaba todo aquello que se alejaba del ámbito doméstico y que era, a su vez, más cercano a lo intelectual y científico. Sin embargo, las pianistas pudieron superar estos obstáculos, ya que acompañaron la interpretación con la docencia privada. Esta labor les sirvió de apoyo económico, pues la enseñanza estuvo muy ligada al rol de la mujer en el hogar (p. 54).

Basándonos en Green (2001), la aceptación de los padres por la educación musical de sus hijas —en el hogar o en la Academia— y la predisposición de ellas hacia ciertos instrumentos podrían explicarse en parte porque:

En esta función, la mujer de salón, la administradora musical, la maestra de música y la madre pueden satisfacer todas las características de la feminidad asignadas a su sexo, participando solo en la interpretación musical cuando tengan los adecuados perfiles «femeninos» y el problema de la exhibición sexual en una actuación que, en todo caso, solo tiene lugar en medios domésticos y educativos que no tiene por qué molestar a nadie (p. 56).

No obstante, a pesar de la reproducción y aceptación de lo femenino internalizado en estas mujeres desde el ámbito musical, creemos que la educación musical fue además una

vía para salir de lo privado, arrastrando lo doméstico, pero resquebrajando poco a poco los muros que las separaban del espacio público dominado por lo masculino.

La elección de instrumentos musicales nos brinda datos que complementan lo narrado anteriormente. De acuerdo con la *Memoria de 1910*, el curso de Piano fue uno de los preferidos por las alumnas recién ingresadas a la Academia. Cuatro jóvenes fueron admitidas a Piano Superior y más del 90 % estudiaban Piano Elemental. Solo dos alumnos varones de este último curso compartían clase con cerca de 30 compañeras, y tenían calificaciones buenas y regulares. Sin embargo, en la entrega de medallas de aplicación y aprovechamiento, uno de los jóvenes fue propuesto para el segundo premio, a pesar de que en el cuadro de promedios generales había varias jóvenes con calificaciones superiores. Lo más probable es que se quisiera equilibrar méritos frente a la cantidad de mujeres con más oportunidades para obtener estas medallas. En la clase de Canto no había disputa alguna entre sexos, sino solo entre las 39 jóvenes que soñaban con ser cantantes de coro o solistas (ANM, 1910). El interés por este último arte fue de tal dominio femenino durante todo el periodo que abarca el presente estudio, que en ninguna de las memorias consultadas se ha mencionado la conformación de un coro polifónico que incluyera voces masculinas.

Volviendo al curso de Piano Superior, en siete años se matriculó un alumno, mientras que la cantidad de alumnas se incrementó de manera sustancial. En 1913, uno de estos jóvenes, Ernesto López Mindreau, fue registrado en el cuadro de promedios sin calificación por no haber dado examen. Y es que, a sus 23 años, ya se perfilaba como una joven promesa de la música. Fue a perfeccionarse a Nueva York y Berlín, y se convirtió en un destacado compositor y director de orquesta (Basadre, 2014b, p. 103). Las jóvenes con mejores calificaciones, como Victoria Vargas y Marina Vantosse, entraron a formar parte de los docentes auxiliares (MJICB, 1914, pp. 71-80). En 1915, Manuel Munar ingresó a Piano Superior y se mantuvo como único alumno hasta 1917 (con excelentes calificaciones), tiempo en el que compartió clase con 22 alumnas de este nivel (MJICB, 1916, pp. 410-418; ANM, 1917).

Estos datos se pueden ilustrar si revisamos las cifras para el caso del curso de Piano Elemental. El incremento de las mujeres es notable entre 1910 y 1917, llegando a ser el 97 % del alumnado en este último año; mientras que los varones no pasaban de la decena de matriculados. La apuesta por el piano como instrumento musical predilecto entre las mujeres lo elevó nuevamente como símbolo de lo femenino por excelencia. Probablemente la reducción de varones en este curso fue debido a la apertura de otros instrumentos «masculinos», como el trombón, el pistón y el contrabajo. Esta mirada de lo masculino y lo femenino en la elección de instrumentos tiene que ver, primero, con que estos últimos instrumentos mencionados eran propios de una orquesta sinfónica, para la cual debían prepararse sus integrantes profesionalmente, no como un pasatiempo dentro del ámbito privado, sino para su ejecución frente a un público de aficionados o de críticos musicales. En cambio, el piano era el instrumento solista por excelencia en conciertos, veladas íntimas y en el hogar.

Por otro lado, el violín (ver figura 3) fue uno de los instrumentos que logró mayor aceptación entre hombres y mujeres por igual. ¿Qué hacía esto posible? Podríamos señalar, a manera de hipótesis, que el violín era considerado un instrumento que no solo podía aprenderse dentro del hogar gracias a su tamaño y fácil manejo (más barato que un piano incluso), sino también por su uso profesional e indispensable dentro de cualquier orquesta grande o pequeña. En los dos primeros años de vida de la Academia aún no se reflejaba esta preferencia por el violín, ya que las estudiantes representaban casi el doble de sus pares. A partir de 1913 se da un giro de tuerca y se equiparan las cantidades de estudiantes, respecto al sexo, en este curso, que iba de la mano con el incremento general de los matriculados. En 1915, se da una leve caída del total de estudiantes debido a la crisis que padeció la institución, con lo cual se amplió un poco la brecha entre mujeres y hombres. En 1917, con el fortalecimiento de la Academia Nacional de Música y Declamación y gracias a cierta estabilidad en sus arcas, la realidad de la profesionalización musical atrajo a un gran número de jóvenes que se dedicaron a estudiar instrumentos de orquesta. El violín pasó a ser un instrumento masculino cuando la demanda superó el 60 % del total de estudiantes.

Lo mismo sucedería con otros instrumentos musicales como el violonchelo (ver figura 4). En 1910 la única estudiante matriculada en el curso fue Rosa Sansarriq, quien obtuvo muy buenas calificaciones (ANM, 1910). En 1913, la alumna no figura en la nómina de estudiantes ni en el cuadro de promedios, mas sí en el programa de una de las seis *soirées* musicales —en las que participaban los estudiantes de la Academia—, en el que se menciona que la alumna cursaba el tercer año. Juana Martorel, quien la acompañaba en una pieza del concierto, sí se encontraba inscrita en la nómina como única alumna del segundo grado de Violonchelo, aunque dejó de dar los exámenes. En 1915, no se registró ningún alumno por vacancia del profesor del curso, Eric Schubert (MJICB, 1914, pp. 71-80; 1916, pp. 410-418). En 1917, solo hay registro de un alumno en el cuadro de promedios y ninguna alumna (ANM, 1917). Respecto a los otros instrumentos, ese mismo año aumentó a 40 el total de estudiantes de clarinete, fagot, oboe, contrabajo, corno, pistón y trombón, entre los cuales los varones fueron mayoría absoluta. Un punto a resaltar es que, con base en lo dicho por Green (2001) sobre la exhibición del cuerpo de las intérpretes, el violonchelo y el contrabajo, como instrumentos grandes y pesados, ocultaban la delicada figura femenina de corsé y vestido largo. Además, las condicionaban a usar la fuerza para ejecutarlos, «masculinizándolas» de alguna manera. Esto podría explicar la gran dificultad que tenían algunas para continuar con un instrumento de este tipo.

La composición de la comunidad estudiantil determinó algunos cambios en la enseñanza por sexos. Debido a la gran cantidad de mujeres frente a los pocos varones y a la escasez de personal docente en 1910, se les tuvo que agrupar en las mismas clases con los mismos profesores, incluso en las de instrumentos, a pesar de que estas eran más personalizadas. Si bien no fue usual que alumnas y alumnos mayores de 15 años compartieran espacios —pues en los colegios tanto varones como mujeres tenían una educación diferenciada en materias de estudio y locales—, la presencia de los profesores y la predominancia femenina aseguraron el correcto desenvolvimiento dentro del aula. Esto tal vez alivió a los padres

que preferían que sus hijas no tuvieran que enfrentarse a un ambiente hostil dominado por hombres, como sucedía en los campus universitarios.

No obstante, en 1913, cambió sustancialmente este panorama, ya que se fortalecieron aún más los roles de género y se diferenciaron los espacios entre hombres y mujeres. Pasado el tiempo de prueba y afirmándose poco a poco como institución sería dedicada a formar profesionales de la música, la Academia aumentó significativamente su población estudiantil y se vio obligada a contratar más docentes para cubrir la demanda. A diferencia de lo que sucedió en 1910 —cuando por falta de docentes y por la poca cantidad de alumnos se decidió que tomaran clases juntos hombres y mujeres— la contratación de auxiliares mujeres y de un varón propició la división de los estudiantes por sexo en espacios separados. En el curso de Piano, las docentes solo enseñaban a mujeres, mientras que los profesores principales a ambos, juntos o por separado. En las clases de violín, que tenía un grupo equilibrado de alumnos y alumnas, se necesitó de dos auxiliares, un hombre y una mujer, para dividirse a los estudiantes. Es decir, únicamente los profesores principales, de cierta edad, podían controlar un grupo mixto (ANM, 1910, pp. 6, 17-19; 1917, pp. 22 y 23; MJICB, 1914, p. 75; 1916, pp. 410 y 411).

Lo cierto es que la convergencia de mujeres y hombres jóvenes en el espacio público y dentro de un área conjunta en la Academia estableció nuevas formas de interpretar el cuerpo y afirmar o no la femineidad o la masculinidad. Se hizo necesario, por tanto, que los auxiliares se dedicasen a la enseñanza diferenciada, ya que al ser muy jóvenes los estudiantes podían despertar afectos entre ellos o alguna falta de respeto. La separación de los cuerpos de mujeres y hombres «civilizados» incluso se dio en otros espacios artísticos, como la Academia de Pintura y Escultura León Bonnat, creada en 1913, que distribuía distintos horarios para alumnos y alumnas (Pachas, 2007, p. 102). Aunque al compartir áreas se fortalecía el autocontrol de los estudiantes en sus relaciones con el otro sexo, esta unión solo podía hacerse bajo la supervisión de un profesor que garantizara el menor acercamiento entre ellos. De otro lado, quizá se pensaba que era de cierto modo peligroso que una maestra se «exhibiera» ante un salón compuesto por alumnos adolescentes cuando no había costumbre en ello, pues las mujeres recién se desprendían del ámbito privado para interactuar en el espacio académico y laboral.

Esta distinción entre ambos sexos se trasladó incluso al plano pedagógico al elaborarse textos diferenciados. En 1917, el renombrado compositor José María Valle Riestra publicó el *Compendio de teoría musical para uso de las alumnas de la Academia Nacional de Música y escuelas fiscales*, dedicado a sus estudiantes Marina Vantosse, Lola Voysest, Amelia Riva y Victoria Zárate. Una investigación a fondo podría revelarnos si existió una forma de enseñanza teórica diferenciada para varones y mujeres, y en qué se basaban sus principios.

Otras diferencias se replicaron en las labores extrainstitucionales de la Academia, cuando el director y sus docentes decidieron enseñar principios elementales de música y solfeo

a 150 alumnos y 150 alumnas de escuelas fiscales en 1909⁴. Los resultados se revelaron exitosos en las niñas, mientras que en los niños hubo falta de interés, incluso de sus propias autoridades y profesores de escuela (ANM, 1910, p. 7). Resulta interesante comparar el desinterés por la formación musical de los estudiantes varones de las escuelas fiscales, cuya atención se fijaba en otros cursos y actividades escolares que les servirían para ejercer otras profesiones. Al parecer la música, y en particular el canto, no constituyeron en la mayoría de estos una opción profesional. En contraste, la formación musical en las mujeres resultó natural y de vivo interés como un espacio de aprendizaje alternativo a la universidad y de interacción social, más allá del ámbito cerrado del hogar.

Por último, vale la pena agregar que si bien dentro de la Academia se reforzaron ciertos patrones tradicionales de género, también significó un espacio para que las mujeres pudieran dedicarse profesionalmente a la música y a la docencia fuera del espacio doméstico. Así, con perseverancia y dedicación, las jóvenes pianistas Victoria Vargas (primera profesora de piano y solfeo), Marina Vantosse, Amelia Riva, Zoila Danos, Sara Frías, Rosa Villa-Tapia, Hortencia Illych, Elcira Sotomayor, Irene Bunsen y Angélica Vadillo (auxiliares de esos cursos) consiguieron empezar una carrera docente después de años de ser premiadas con los mejores puestos de su generación, llegando algunas a enseñar a los estudiantes del Conservatorio Nacional de Música en 1946. Sin embargo, tal como sucedió con las primeras mujeres que accedieron a la educación superior, estas jóvenes poseían una instrucción por encima del nivel, lo cual les permitió ingresar a la Academia, además de contar con los medios suficientes para continuar sus estudios profesionales con el instrumento que habían aprendido en el espacio privado.

4 Cabe agregar que en 1910 el Supremo Gobierno se encargó de formar y revisar los planes de segunda enseñanza, en los cuales se incluyó una hora a la semana de Música para los tres primeros años de la educación media. Lo curioso es que en total se llegó a impartir 99 lecciones por encima del curso de Historia del Perú con 66, y solo se enseñaba en cuarto año (Pozzi-Escot, 1948, p. 68).

Conclusiones

- Podemos reafirmar que, en el tránsito del siglo XIX al siglo XX, comenzaron a quebrarse viejas restricciones que condenaban a las mujeres a quedarse solamente en el ámbito de lo privado. La lenta expansión de la educación benefició de cierta forma a las jóvenes de clase media urbana, lo cual permitió su acceso a algunos espacios públicos y las posicionó cada vez más en ellos. Estos espacios se redujeron por entonces a ámbitos como el de la educación básica, primero como aprendices y luego como maestras.
- La creciente presencia de las mujeres en la esfera pública no estuvo exenta de reacciones conservadoras, que determinaron que este tránsito estuviese marcado por algunas de las viejas reglas patriarcales propias del ámbito privado, pero que ahora se extendían fuera de él.
- La educación musical no fue ajena a este proceso. En efecto, la formación y la práctica musical de las mujeres, por mucho tiempo restringidas a su carácter de pasatiempo propio del ámbito doméstico, se fue trasladando lentamente al ámbito educativo. Primero, apareció tímidamente en los planes de la educación elemental, para luego ganar con el tiempo mayor presencia e importancia.
- La creación de la Academia representó para la época la cúspide de este proceso. En ella, numerosas jóvenes de clase media fueron matriculadas y vieron en esta institución la posibilidad de alcanzar un nivel de profesionalización que les era escatimado en otros espacios educativos. Al mismo tiempo, para una sociedad marcadamente patriarcal, espacios como la Academia no significaron peligro alguno al orden establecido, pues el cultivo del gusto musical y su práctica eran tomados como propios de la formación de las mujeres. Aquel conservadurismo tiñó también la organización espacial de las clases al separar a varones de mujeres. Lo mismo sucedió al elegir los instrumentos, pues algunos eran considerados propios de los varones y otros de las mujeres.
- Espacios educativos como la Academia representaron la extensión de las reglas patriarcales del ámbito privado al público; y, a su vez, la posibilidad de que las mujeres quebraran el yugo de la vida doméstica, para así acariciar una vida profesional que las liberara de la dependencia masculina: una dicotomía propia de tiempos de tránsito.

Anexos

Cursos dictados en la Academia Nacional de Música por años				
1910	1913	1915	1917	1919
Solfeo	Teoría	Teoría	Teoría	Teoría
Piano (elemental)	Solfeo	Solfeo	Solfeo	Solfeo
Piano (superior)	Piano (elemental)	Piano (elemental)	Piano (elemental)	Piano (elemental)
Canto	Piano (superior)	Piano (superior)	Piano (superior)	Piano (superior)
Violín	Canto	Canto	Canto	Canto
Violonchelo	Violín	Violín	Violín	Violín
			Violonchelo	Clarinete
			Clarinete	Oboe
			Oboe	Corno
			Fagot	Pistón
			Contrabajo	Trombón
			Corno	Flauta
			Pistón	Declamación
			Trombón	Armonía

Cuadro 1. Cursos dictados en la Academia Nacional de Música.

Fuente: Memorias de la Academia Nacional de Música de 1910, 1913, 1915, 1917 y 1919, publicadas individualmente o en las memorias de los ministros de Justicia, Instrucción y Culto. Elaboración propia.

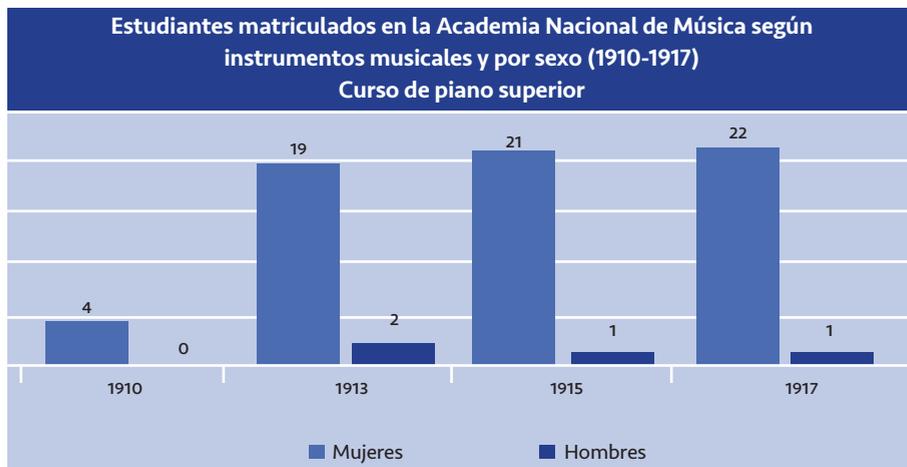


Figura 1. Estudiantes de la Academia Nacional de Música matriculados en el curso de Piano Superior, según sexo (1910-1917).

Fuente: Memorias de la Academia Nacional de Música de 1910, 1913, 1915 y 1917, publicadas individualmente o en las memorias de los ministros de Justicia, Instrucción y Culto (nóminas de alumnos y cuadros de promedios generales). Elaboración propia.

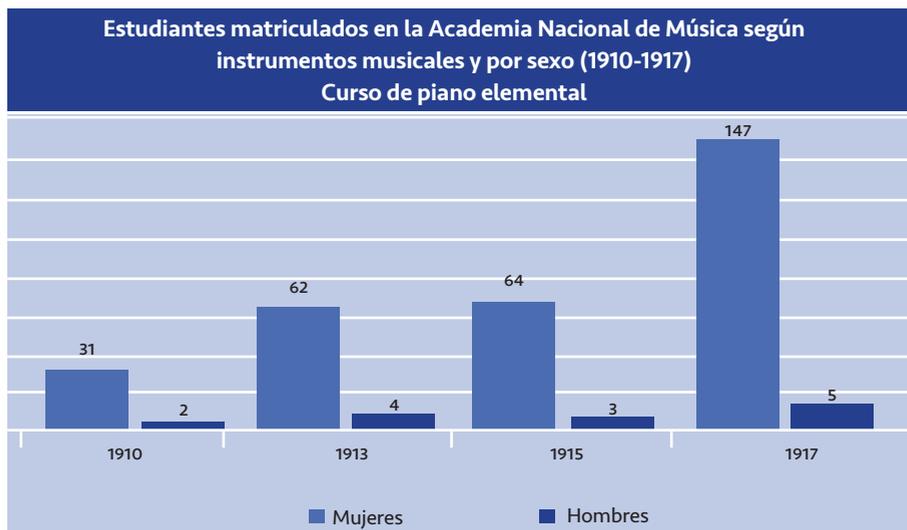


Figura 2. Estudiantes de la Academia Nacional de Música matriculados en el curso de Piano Elemental, según sexo (1910-1917). **Fuente:** Memorias de la Academia Nacional de Música de 1910, 1913, 1915 y 1917, publicadas individualmente o en las memorias de los ministros de Justicia, Instrucción y Culto (nóminas de alumnos y cuadros de promedios generales). Elaboración propia. **Nota:** Algunos estudiantes solo tienen las iniciales de sus nombres, por ello no se han contabilizado.

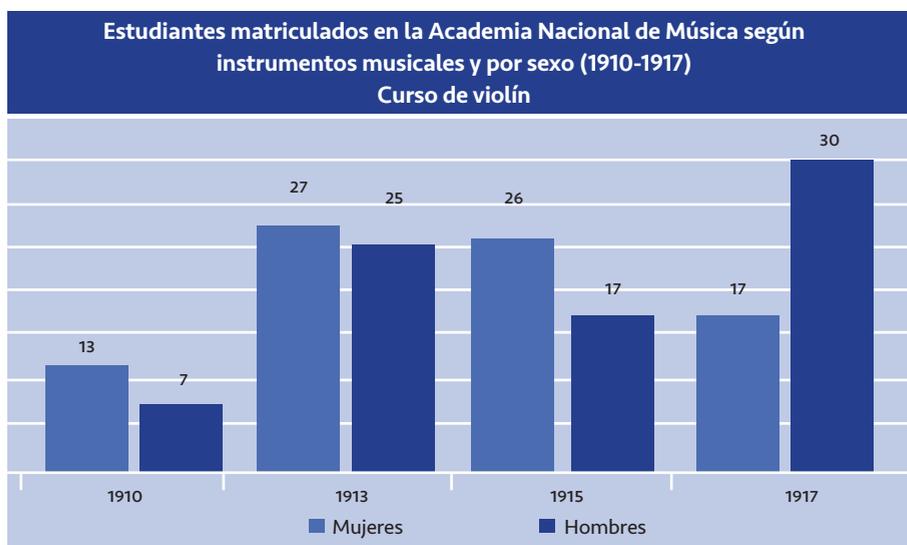


Figura 3. Estudiantes de la Academia Nacional de Música matriculados en el curso de Violín, según sexo (1910-1917).⁵Elaboración propia.

5. Misma fuente y nota de la figura 2.

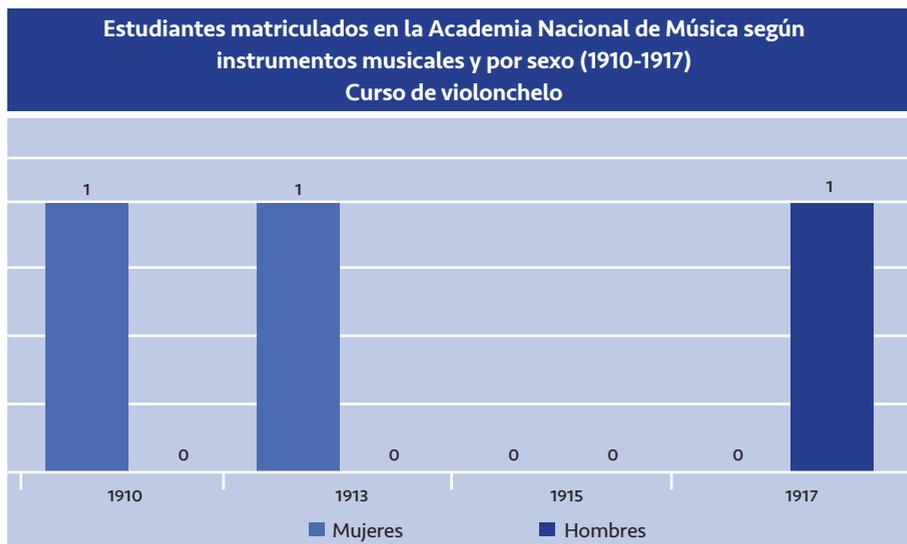


Figura 4. Estudiantes de la Academia Nacional de Música matriculados en el curso de Violonchelo, según sexo (1910-1917).⁶Elaboración propia.

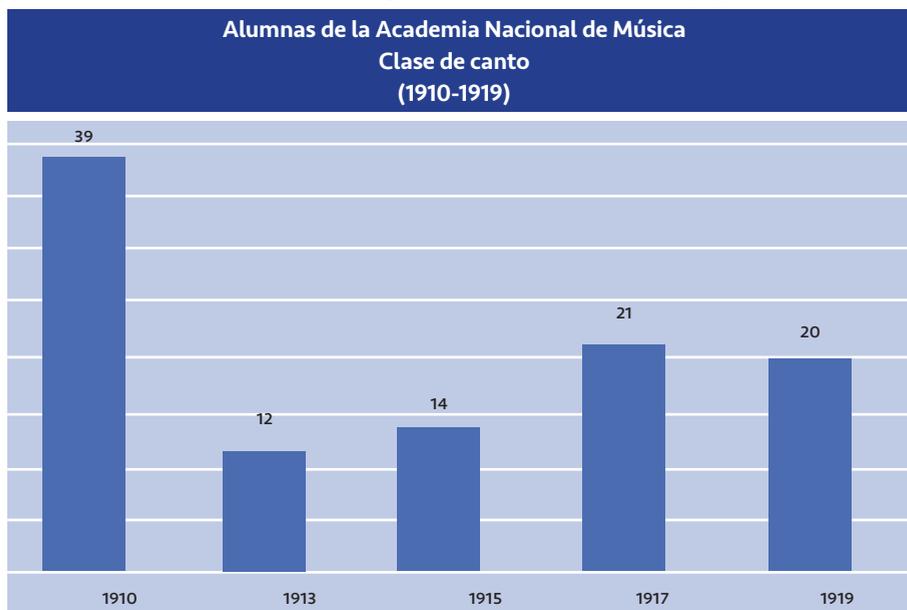


Figura 5. Alumnas de la Academia Nacional de Música. Clase de canto (1910-1919). Fuente: Memorias de la Academia Nacional de Música de 1910, 1913, 1915, 1917 y 1919, publicadas individualmente o en las memorias de los ministros de Justicia, Instrucción y Culto (nóminas de alumnos y cuadros de promedios generales). Elaboración propia.

6. Misma fuente y nota de la figura 1.

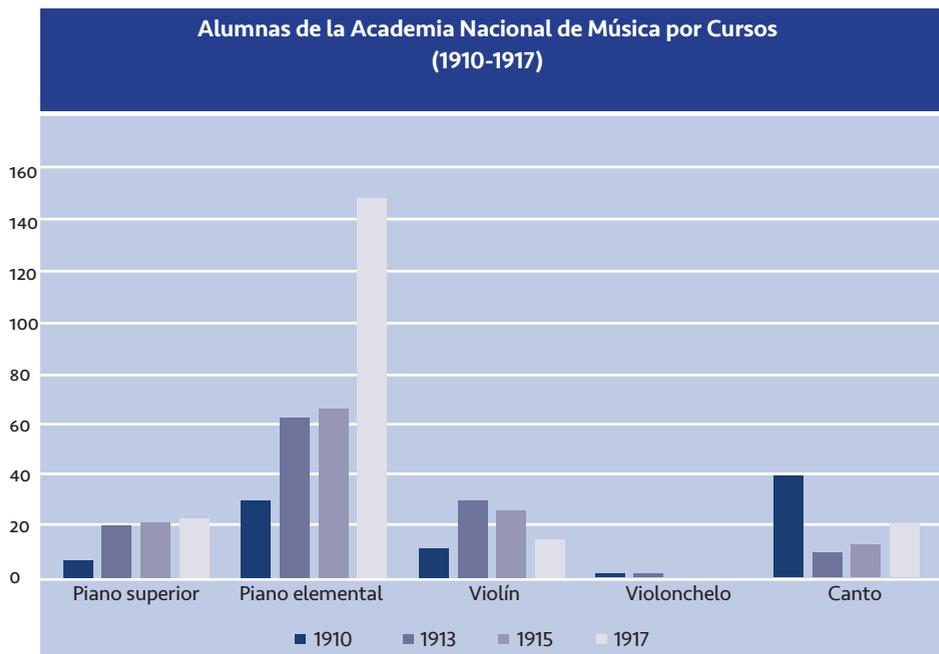


Figura 6. Alumnas de la Academia Nacional de Música por cursos (1910-1917)⁷.

El presente trabajo obtuvo el segundo lugar, categoría 2, en el Premio Nacional a la Investigación Musical. Bicentenario: Circulaciones y Perspectivas Musicales, Perú 1821-2021, organizado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Música.

7. Fuente y nota de la Figura 1.

Referencias

- Academia Nacional de Música (1910). *Memoria de la Academia Nacional de Música correspondiente al año de 1910*. Lima: Empresa Tipográfica.
- Academia Nacional de Música (1917). *Memoria de la Academia Nacional de Música correspondiente al año de 1917*. Lima: Empresa Tipográfica.
- Basadre, J. (2014a). *Historia de la República del Perú (1822-1933)*. Tomo viii, Lima: El Comercio.
- Basadre, J. (2014b). *Historia de la República del Perú (1822-1933)*. Tomo xvii, Lima: El Comercio.
- Billinghurst, G. E. (1913). *Mensaje del presidente constitucional del Perú Guillermo E. Billinghurst Angulo al Congreso Nacional, el 28 de julio de 1913*. http://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes/mensaje_nacion_congreso_28_julio_1913
- Congreso de la República (1905). Ley n.º 162 de Reforma de la Instrucción Elemental. Lima: 5 de diciembre de 1905. https://leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNume_1p.aspx?xNorma=6&xNumero=162&xTipoNorma=0
- Denegri, F. (2004). *El abanico y la cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán e Instituto de Estudios Peruanos.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García y García, E. (1924). *La mujer peruana a través de los siglos*. Tomo i. Lima: Imprenta Americana.
- García y García, E. (1925). *La mujer peruana a través de los siglos*. Tomo ii. Lima: Imprenta Americana.
- Gay, P. (1984). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud I. La educación de los sentidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Mannarelli, M. E. (1999). *Limpias y modernas. Género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Flora Tristán.
- Mannarelli, M. E. (2013). *Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930*, t. 9 (Pensamiento Educativo Peruano). Lima: Derrama Magisterial.

- Memoria presentada por el ministro de Justicia, Instrucción y Culto, Dr. D. Carlos A. Washburn, al Congreso Ordinario. (1907). Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Memoria presentada por el ministro de Justicia, Instrucción y Culto, Dr. D. Carlos A. Washburn, al Congreso Ordinario. (1908). Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Memoria presentada por el ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, Dr. D. Luis Julio Menéndez, al Congreso Ordinario. (1914). Lima: Oficina Tipográfica de la Opinión Nacional.
- Memoria presentada por el ministro de Justicia, Instrucción, Culto y y Beneficencia, Dr. D. Wenceslao Valera, al Congreso Ordinario. (1916). Lima: Empresa Tipográfica Lartiga
- Memoria que presenta el ministro de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, Dr. D. Alberto Salomón, al Congreso Ordinario. (1920). Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Pachas, S. (2007). *Academia Concha. La enseñanza artística en Lima de la República Aristocrática (1893-1918)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pozzi-Escot, I. (1948). Medio siglo de educación musical en la escuela peruana a través de los programas de educación primaria y secundaria. *Boletín del Conservatorio Nacional de Música*, 5(17), 63-77.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Smith, J. (2007). Amar más y crear menos: los casos de Clara Schumann, Cósima Wagner y Alma Mahler. *Lienzo*, (28), 201-216.
- Scott, J. W. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valladares, O. (2012). La incursión de las mujeres a los estudios universitarios en el Perú: 1875-1908. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 15(1), 105-123.
- Valle-Riestra, J. M. (1917). *Compendio de teoría musical para uso de las alumnas de la Academia Nacional de Música y escuelas fiscales*. Lima: Imprenta y Librería San Pedro.