

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN MUSICAL.  
RESPONSABILIDAD DOCENTE

*Attention to gender diversity in music education. Teaching responsibility*

Ana Mercedes Vernia Carraso

[vernia@uji.es](mailto:vernia@uji.es)

Universidad Jaume I - España

*Recibido: 31-07-2018*

*Aceptado: 03-05-2019*

### Resumen

Durante mucho tiempo hemos escuchado las diferentes habilidades que son idóneas para el sexo femenino. Así la profesión de maestro es más aceptada por las mujeres que por los hombres, pudiendo añadir que en general las carreras vinculadas a las Humanidades son preferidas por el género femenino. En nuestro trabajo, y a partir del desarrollo de actividades en el aula de música, detectamos un falso perfil para el futuro maestro de primaria donde, si el docente es hombre, evitará la expresión corporal o el control psicomotriz, cuidando la posición corporal o la lateralidad. Si el docente es mujer, por lo general, realizará actividades donde la voz y el cuerpo sean elementos presentes y el juego signifique una herramienta de aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación, música, formación, maestro, diversidad de género.

### Abstract

For a long time we have listened to the different skills that are suitable for the female sex. Thus the profession of teacher is more accepted by women than men, and may add that in general careers linked to the Humanities are preferred by the female gender. In our work, and from the development of activities in the music classroom, we detect a false profile for the future teacher of primary where, if the teacher is male, avoid body expression or psychomotor control, taking care of body position or laterality. If the teacher is a woman, she will usually do activities where the voice and the body are present elements and the game means a learning tool.

**Keywords:** Education, music, training, teacher, gender diversity.

## 1. Introducción

Este trabajo parte de varios años de experiencia en la formación de maestros y maestras de educación primaria. Nos dimos cuenta que las actividades que implicaban expresión corporal o la manipulación de objetos como pañuelos o pelotas para expresar la melodía o el movimiento, tenían una mejor acogida por las chicas que por los chicos. Esto nos llevó a indagar en la cuestión, planteándonos que actividades eran escogidas por quien, y si tenía que ver con una cuestión de género. Entre estas actividades estaba la dirección de coro, la expresión corporal, el canto, la interpretación instrumental o rítmica.

Así, nuestra hipótesis fue si teníamos un perfil diferenciado para futuros maestros y maestras respecto a la asignatura de didáctica de la expresión musical, puesto que, si fuese así, los futuros alumnos “sufrirían” esa diferencia. Es decir, según el género docente serían escogidas las actividades llevadas al aula. Tras confirmar nuestra hipótesis, planteamos una propuesta didáctica para potenciar la inclusión e igualdad de género en la asignatura de didáctica de la expresión musical. Nuestro primer paso fue dar un breve paseo entre la historia y el arte.

“Cuando se habla de arte, personajes como Miguel Ángel, Leonardo da Vinci, El Greco, Velázquez, por citar algunos, no escapan al conocimiento de una persona con un mínimo de cultura general. Todo el mundo ha oído hablar de ellos alguna vez. Pero, ¿podríamos dar con la misma facilidad un sólo ejemplo de alguna pintora o escultora [...]”

Así introduce Vázquez (n.d.) su artículo sobre las mujeres y la música. Este autor cita a mujeres relevantes en la Historia de la Música como Hildegard von Bingen, Leonor de Aquitania o Louise Adolpha Le Beau, entre otras, que han pasado desapercibidas (no para los melómanos o estudiosos de la música) pero sí para la gente de a pie e incluso para los docentes de música que pasan por encima de la propia historia sin llegar a conocerlas, para seguir ensañando la música desde los personajes masculinos (en su mayoría).

Aranda Camuñas (2014) hace un repaso histórico sobre la mujer y la música, apuntando al desconocimiento del tema durante demasiado tiempo, pues se ha detectado una falta de interés por la mujer compositora e intérprete, lo que ha supuesto un desconocimiento de aquellas mujeres que dejaron huella desde la música. Este autor, que nos relata brevemente algunos casos como el de la Hildegarda de Bingen, persona de gran cultura y quien consiguió que nadie le usurpara la autoría de las obras, hace un breve recorrido para recordar como algunas mujeres pudieron cambiar la historia de la música si la propia historia se lo hubiera permitido.

También los instrumentos musicales se relacionan con el género, así, instrumentos de viento metal, tales como la trompeta, trombón, tuba, trompa o instrumentos de percusión han estado vinculados al género masculino, aunque no ocurre así en la actualidad, donde cada vez más,

podemos ver mujeres entre estos instrumentos musicales. De la misma forma ocurre con la docencia en el ámbito de la formación en maestros y maestras de grado en infantil y primaria, donde el grueso de estas titulaciones está formado en su mayor parte por el género femenino.

En cuanto a la creación Musical, Green (2001 en Abarca Molina, 2016). Piensa que un aspecto negativo es considerar que no es femenino la composición, puesto que la creación musical se viene asociando a la creación masculina, alejando a las propuestas de la mujer y considerando sus trabajos poco creativos, asociando las capacidades y habilidades o destrezas más al terreno masculino.

Entre las aportaciones sobre mujeres compositoras, Ramos López (2001) nos invita a la reflexión desde su libro, iniciando el debate con el feminismo, necesario para la comprensión de algunos problemas musicales, y continuando con cuestiones tales como por qué no hay grandes compositoras. Señala además que los estudios sobre feminismo en musicología, no empiezan hasta los años ochenta, lo que nos da una clara imagen de la escasa documentación del tema, así como el interés suscitado hasta el momento.

Hernández Romero (2011) nos dice que ya en el siglo XIX las asignaturas asociadas al sexo femenino eran solfeo, piano, canto y arpa y excepcionalmente el violín, aunque también podían asistir a las clases de composición. Esta autora destaca que en el reglamento del Real Conservatorio Superior de Madrid las alumnas sólo podían estudiar de historia y literatura del arte dramático y la música, canto, declamación, lengua italiana, solfeo general y preparatorio para canto, piano, arpa, acompañamiento elemental y superior. En cuanto a profesoras con plaza estable fueron diez, en la especialidad de canto y piano, frente a un número muy superior de hombres.

La disciplina musical, como cualquier otra, también ha sido y sigue siendo portadora de ese sesgo de género, incluso la terminología utilizada en el Lenguaje Musical viene cargada con connotaciones sexistas tales como las cadencias femeninas, por ejemplo, o las terminaciones imperfectas de las frases femeninas (Loizaga, 2005).

En palabras de Valdebenito (2013), las cuestiones de género todavía no están resueltas tampoco en el ámbito educativo, considerando que los cambios que se puedan generar en educación deben contemplarse desde una perspectiva dual, equilibrando las aportaciones masculinas y femeninas, por ello entiende que debe empezarse por proporcionar a los estudiantes, desde la educación musical, una visión inclusiva de género, tanto a través de los diseños curriculares como de las prácticas educativas. Respecto a las actitudes en el ámbito femenino y musical, Green (2001, p.160) nos advierte de la creencia que hay de que las chicas utilizan la música para expresar sentimientos, cooperar y perseverar en sus prácticas musicales, mientras que la posición de los chicos es censurar la mayor parte de las actividades de música que se dan en las escuelas. Según lo que detectan los docentes, los chicos prefieren el deporte a la música, materias, según esta autora, que compiten por los horarios extracurriculares, además, descartan determinadas actividades, por considerarlas “poco varoniles”. Otra idea que introduce esta autora, es la práctica musical de las chicas en las escuelas, centrándose, en el canto y la interpretación musical, entiendo esta desde la

música clásica. En cambio, los chicos escogen instrumentos eléctricos o la batería, además de la tecnología moderna.

En este sentido, la equidad de género, en la educación musical debe entenderse como un área de estudio, lo que suponen construcción de teorías propias. Así podemos encontrar dos posibles líneas, por una parte, el docente que educa y por otra, la educación musical y su significatividad para transmitir ideologías que incidan o bien en la equidad o bien en la inequidad de género. Por ello, quien se dedica a la docencia musical, debe tener en cuenta dónde está y con quién está. Abarca Molina (2016).

## 2. Fundamentación teórica

En el trabajo de Martí (1999) se destaca la superficial conciencia entre música y algunos problemas derivados de la sociedad como las cuestiones de género, aludiendo a que el gran poder de la música como herramienta para culturizar e ideologizar estriba en general, en no ser capaz de ver a la música más allá del mero entretenimiento. Su artículo se inicia con diferentes cuestiones, algunas relacionadas con las opciones que la mujer escoge en el terreno profesional de la música. La música, como bien dice este autor, a través de su perfil comunicativo, incide en la construcción social de la realidad, pues a través de ella se puede contribuir a las estructuras sexistas de la sociedad o a la diferencia de clases.

Pero la realidad, según Ramos (2010) es que no hay relación directa entre el porcentaje de compositoras y el nivel de desarrollo económico o de políticas dirigidas a potenciar al género femenino, y esto se da cuando ya la mujer puede acceder a instituciones de enseñanza y más aún cuando la UNESCO recomienda promover políticas de igualdad.

Retomando el tema docente y la enseñanza musical, según (Loizaga, 2005) esta práctica ha sido cuantitativamente de dominio femenino, aunque en pocas ocasiones lideran el sector. Como dice esta autora, son las conductas emotivas y expresivas las que se asocian al género femenino, siendo su cometido, generalmente el de maestra.

En opinión de Díaz Mohedo (2005), palabras que compartimos, los docentes deben concienciarse de la relevancia de sus acciones a través de su práctica entendiendo el importante papel que desarrollan en temas de socialización y contribuyendo a las identidades de género, por ello deben ser conscientes, por ejemplo, en la elección y selección de materiales, en este caso en la clase de música, para no caer en lo que históricamente se ha venido incidiendo, asociando a cada género un tipo de rol. Esta autora insiste en que el profesor de música debe preguntarse qué opciones ideológicas y de valor está legitimando en la práctica y cuestionarse si son las más adecuadas desde el punto de vista educativo. Además, el docente debe, sino es consciente ya, de conocer y no desmerecer la contribución de la mujer al ámbito musical. Por todo, es necesario que

la coeducación en la formación del maestro, y en especial en la, lamentablemente escasa, formación musical esté contemplada en la tarea docente.

Para Iverson (2011), el aprendizaje basado en las diferencias de género puede ser una buena razón para motivar a los estudiantes a tener el deseo de aprender. Su investigación, que se centró en estudiantes de música, tuvo entre otras conclusiones, que los docentes de música deberían estar bien dotados para abordar las diferencias de género a través de sus clases y programas de estudio, incidiendo en que los docentes pueden motivar a los estudiantes de música, utilizando ésta para estimular la kinestesia e incorporando actuales géneros y estilos de música dentro del currículum.

## **2.1. Coeducación en el futuro maestro de primaria**

La coeducación es un concepto en movimiento y aunque es muy amplio, generalmente se alude a la educación conjunta de hombres y mujeres. En este sentido, cabe distinguir sexo y género, recogiendo el primer concepto características físicas, genéticas o instintivas con las que nacemos y el segundo concepto hace referencia lo que marca la sociedad y cultura respecto a construcción que asigna rasgos de identidad, capacidades, aptitudes y roles distintos a las personas, estableciéndose así, el género masculino y el femenino AAVV (n.d.).

La escuela mixta supuso un avance en la igualdad de sexo, pero como dice Subirats (2009) fue solo un paso intermedio hacia la coeducación para llevar adelante los proyectos de escuela coeducativa que suponga la eliminación de barreras de género y proporcionar a todos y todas los mismos recursos y oportunidades.

Como bien dice esta autora, palabras que suscribimos, la educación escolar no supone solamente la adquisición de conocimientos, pues también se adquieren hábitos, valores o la construcción de personalidades, pues los conocimientos según resalta Subirats, sólo son útiles cuando hay una estructura mental idónea. Cabe recordar, como dice Martín Seoane (2015), que la educación mixta significa lo mismo que coeducación, pues el principal objetivo de la coeducación es la superación del sexismo proporcionando desde la escuela el marco que permita un modelo diferente de relaciones sociales, transformando los conflictos de las escuelas mixtas en oportunidades para potenciar la igualdad y el respeto.

Entiendo la coeducación como una estrategia o método para la educación fundamentado en la igualdad de sexo, coeducar significa que no se puedan establecer dominios sobre nadie, en esta línea Blanco García (2007) nos dice que coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia, así, coeducar es también educar fuera del modelo dominante.

En este sentido, y pensando en la Educación Musical, debemos dejar que nuestro alumnado escoja tanto las actividades para llegar a la asimilación de contenidos como los instrumentos musicales o materiales que permitirán desarrollar sus capacidades y habilidades musicales.

## 2.2. Música y Coeducación

No tenemos en el territorio español muchos estudios sobre música y coeducación, como dice, Valdebenito (2013), los primeros estudios sobre música y género comenzaron desde la musicología en la década del 60' del siglo pasado, ya en el siglo XXI seguimos tratando estos temas en la escuela, pero cómo formamos a los futuros docentes en una materia como la música, que ya muchas investigaciones nos detallan sus beneficios tanto en el terreno emocional como el social. Esta autora se plantea la posibilidad de incidir en el problema de separación de géneros desde la enseñanza musical y por ello considera dos posibles objetivos:

1. Incluir temas de género con una perspectiva inclusiva en los diseños curriculares en todos sus ámbitos (prescriptivos, de centro y de aula).
2. Detener la segregación temática respecto del tema de género en la educación musical, de manera que no se siga un modelo que atienda a una perspectiva fragmentada, es decir, solamente femenina o solamente masculina, sino de integración.

Siguiendo con esta línea, consideramos que es fundamental, además, la formación desde la Universidad para los futuros maestros, la selección de actividades y de instrumentos musicales, qué canciones les ofrecemos para las actividades en el aula y los roles que asumen para llevar a cabo las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje. Si nuestros estudiantes, futuros maestros, trabajan desde la coeducación en su formación, podrán aplicarlo en sus futuras aulas, no así, si seguimos impartiendo las clases tradicionales, con los métodos tradicionales y con las mismas herramientas que aprendimos nosotros.

La música desde tiempos remotos siempre ha tenido unas características y lazos que según en qué momento y de qué función se tratase, se entendía ligada a un género u otro, incluso el propio lenguaje musical, como ya avanzábamos, es sexista en su terminología y también entre sus instrumentos musicales o roles (director de orquesta, mánager o representante, técnico de sonido, etc.). Aunque el progreso en el marco de la formación musical ha evolucionado.

El estudio de Killian y Satrom (2011) muestran como los niños tienen la tendencia a escoger instrumentos musicales de viento metal y las niñas de viento madera. La experiencia se fundamentó en la presentación de diferentes instrumentos de viento madera y viento metal, interpretados por hombres y mujeres identificándose los participantes con su género.

En su investigación, Wrape, Dittloff y Callahan (2016) tomaron a 99 participantes de una banda de escuela secundaria, pudiendo comprobar que los estereotipos de género instrumento se mantienen arraigadas y plantean un problema persistente frente a los docentes de música, resaltando que los miembros más jóvenes y sin experiencia en bandas están más abiertos. Estos autores señalan que hay estudios previos que señalan que los estereotipos de género están asociados con la elección del instrumento musical de los niños.

En opinión de Fernández-Carrión (2011) cuando cantamos, bailamos o escuchamos música asociada a ciertas actividades podemos estar transmitiendo ciertos roles diferenciando géneros, por ello la Educación Musical debe plantearse educar incidiendo en la igualdad. En nuestra opinión, la música es clave en la educación integral, pues la música está en la vida de todas las personas, tanto niños, adolescentes como adultos, nos acompaña en el trabajo y en el ocio, en la familia y en la salud, para la mejora de la calidad de vida, para la concentración, etc. por ello es necesario que se cuide tanto su enseñanza como su aprendizaje, pues si hay un docente detrás que parta de una formación adecuada a las necesidades y demandas actuales, la educación musical será eficiente en su cometido y por ello la universidad debe buscar un perfil que permita llevar a cabo esta labor.

La coeducación, hoy tema actual, es necesaria en el aula, pero como dice la autora anterior, somos conscientes los docentes de la relevancia de la música y cuáles son sus ámbitos desde los que se pueden identificar situaciones de desigualdad de género, atendiendo a que nuestra música tradicional está impregnada de valores sexistas y este repertorio forma parte de nuestra tradición cultural, no es necesario obviarlos pro si tener en cuenta los mensajes que transmite y cuáles fueron sus contextos históricos.

No debemos olvidar los cambios sociales generados por la globalización y los restos que según Burnard et al. (2008), ofrecen a los docentes de música dentro del aula, así como las oportunidades para investigar sobre la pedagogía crítica, valores y estrategias de enseñanza. A continuación, formulamos algunas de las preguntas que se plantean estos autores:

- ¿Nos preparamos con eficacia los futuros profesores de música?
- ¿Qué podemos aprender de los maestros que han aprendido a hacer frente a los retos de la enseñanza musical?
- ¿Cómo fomentamos la motivación?
- ¿Cuáles son las funciones de los padres?
- ¿Cómo son los estudiantes que están aprendiendo dentro y fuera de la escuela?
- ¿Cuál es la relación de los profesores con la política si los documentos que rigen son inaplicables o irrelevantes en la práctica?

Ante las anteriores preguntas y nuestra experiencia en las aulas de los futuros docentes generalistas, nos planteamos la necesidad de desarrollar una propuesta didáctica que pueda responder a las necesidades e intereses de una sociedad cambiante, que no termina de cambiar, pues como bien señala Rusinek (en Burnard et al. 2008), a pesar de la prosperidad económica, hay un aumento de conflictos en la escuela como el absentismo, el *bullying* o el fracaso escolar, pues los docentes se consideran insuficientemente capacitados para hacer frente a los conflictos actuales ya que sus programas no los son. En este sentido podemos entender que los conflictos que se puedan generar por las diferencias de género estarían contemplados dentro de estas complicadas situaciones a los que todavía no se han puesto fin.

### 3. Metodología

Podríamos denominar a nuestra metodología pre-observacional, ya que no hemos cumplido todavía con los parámetros que se deben incluir dentro de una metodología observacional, pues nos hemos limitado a observar y tomar nota de aquellas reacciones que nos parecían que estuviesen relacionadas con nuestras dudas/hipótesis. Así, tomamos notas de las actividades realizadas en clase dentro de la asignatura de didáctica de la expresión y recogimos datos de las Unidades didácticas que debían confeccionar con una selección de actividades dirigidas a adquirir las competencias musicales en el marco de la educación primaria, y que el estudiantado debía mostrar de manera activa, como si de un entrono real se tratase. Hicimos este proceso durante dos cursos académicos (2016 y 2017) contando con una muestra aproximada de 150 estudiantes.

En nuestra aula futuros maestro de educación primaria y en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical, detectamos, por una parte, un menor número de chicos en clase respecto a un alto porcentaje de chicas en esta formación, y, por otra parte, una serie de actividades que son preferidas por ellos y otras por ellas:

**Figura 1. Actividades preferidas según género**

Actividades	Actividades preferidas por los chicos	Actividades preferidas por las chicas
Interpretar con voz		
Interpretar con instrumentos	X	X
Expresión corporal		X
Improvisar con el cuerpo	X	
Percusión corporal	X	
Seguir el ritmo con el cuerpo	X	
Seguir la melodía con el cuerpo		X
Dirigir al grupo	X	
Juegos con pañuelos, pelotas...		X

*Fuente: Elaboración propia.*

La figura anterior nos da una imagen aproximada del perfil del futuro docente en Educación Primaria del siglo XXI, que se aleja de escoger el canto, esto puede deberse a diferentes factores tanto psicológicos (vergüenza de cantar delante de los compañeros, por ejemplo) y por otra parte debido a la escasa formación musical en la que llegan a la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical. Si podemos observar la preferencia en el sexo femenino de actividades que impliquen la expresión corporal, el movimiento o la improvisación corporal, frente a liderar a un grupo dirigido

bajo la batuta. Estos datos nos invitan a indagar en las prácticas pedagógicas y las actividades escogidas para la Educación Musical atendiendo al perfil docente.

Insistiendo en que no hemos utilizado la metodología observacional, si hemos tenido en cuenta que esta metodología estudia la conducta no verbal (movimientos corporales), la conducta espacial (la distancia espacial interpersonal en la comunicación), la conducta extralingüística (tono de voz, rapidez, secuencia en las intervenciones) y la conducta lingüística, comportamientos muy ligados a la expresión y educación musical.

Como dice Anguera (2003), la observación como técnica, significa utilizar alguno de los recursos propios de la metodología observacional (registro, codificación, estimación de una interrupción temporal, muestreo focal, etc.), pero antes requiere de una fase exploratoria para poder acotar y centra nuestro objetivo de estudio, proceso que nos dio los datos que exponemos y que nos abrirán a un estudio observacional, como este es entendido.

Por otra parte, debemos citar el procedimiento de investigación conocido como auto-etnografía y que estaría dentro del ámbito de la etnografía y como dice Guerrero Muñoz (2014), se trata de una herramienta muy útil para comprender experiencia humana, social y culturalmente mediada, además, nos facilita la descripción de un grupo humano en su hábitat y desde la cotidianidad. Así, podríamos entender, según este autor, que la auto-etnografía sería una estrategia investigativa que permite, y esto es para nuestra fundamental para nuestra investigación, incorporar la propia experiencia del investigador, entendiendo esta información como datos primarios. En esta línea, Benetti (2017) opina que la autoetnografía es un método de investigación idóneo para conocer el rendimiento musical durante el proceso de la práctica instrumental, que, en nuestro caso, estaría relacionado también con las propias prácticas y procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Nuestra fase exploratoria, puede resulte al experto excesivamente larga, pero las realidades en el aula nos permiten investigar en el aula con una velocidad determinada, así, utilizamos dos cursos académicos en el marco de la universidad y en una asignatura de 6 ECTS o créditos en los que actualmente se configuran las titulaciones universitarias. Durante el primer curso nos dimos cuenta que nuestra clase era mayoritariamente del género femenino y que el alumnado solía agruparse, para hacer trabajos grupales, por sexo, lo cual ya nos resultó característico dado que la sociedad ha cambiado o a evolucionado respecto a la escuela mixta. Por otra parte, nos dimos cuenta de que las actividades de movimiento y expresión corporal y vocal, estaban más cómodas en el ámbito femenino, mientras que la interpretación y/o dirección, eran realizadas con mayor seguridad por el lado masculino.

Estas realidades que sucedían en el aula nos llevaron a plantearnos, ante la defensa de la Unidad Didáctica que utilizamos como parte de la evaluación en nuestra asignatura, si realmente habría una diferencia marcada entre actividades escogidas y género.

Aprovechando la evaluación de las unidades didácticas, seguimos tomando nota de las actividades y cómo estas eran llevadas a cabo por los estudiantes, según género:

- Tipo de canción escogida.
- Actividades que implicaban movimiento corporal
- Actividades que implicaban creación/composición.
- Actividades que implicaban interpretación instrumental.
- Actividades que implicaban interpretación vocal.

#### **4. Resultados**

Después de dos cursos tomando nota, podemos concretar que en nuestras aulas de futuros y futuras docentes de educación primaria, tenemos un perfil específico para chicos y para chicas, donde ellos prefieren actividades en las que no tengan que utilizar el cuerpo como medio de expresión corporal, prefieren más las actividades de ritmo, instrumentos musicales o dirección (dirección de coro o agrupación musical). Mientras que ellas sí que escogen actividades de expresión corporal, implicándose también en actividades relacionadas con la expresión melódica más que en la rítmica.

Las actividades en las que implique el uso del canto (expresión vocal), no son escogidas por ninguno de los dos perfiles (aunque en las aulas sí se llevan a cabo), no obstante, esto sería tema para otro estudio.

#### **5. Propuesta didáctica para potenciar la inclusión e igualdad de género en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical**

Para nuestra propuesta didáctica tenemos en cuenta algunas aportaciones de Subirats (1994), sobre cómo detectar las formas de sexismo en el ambiente educativo:

- La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza.
- El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación.
- El androcentrismo en el lenguaje.
- Los libros de texto y las lecturas infantiles.
- La interacción escolar.

Teniendo en cuenta que la evaluación debe eliminar también los prejuicios sobre capacidades y habilidades según género. El primer paso que debemos tomar, bajo nuestro punto de vista es la selección de las pedagogías activas que comportan la expresión corporal, tales como Dalcroze y su aplicación en el aula, La expresión corporal, como ya hemos avanzado, es una estrategia que parece

funcionar mejor en el género femenino, por tanto, es necesario desde el primer momento que el propio alumnado descubra los beneficios del cuerpo como herramienta de expresión, comunicación y aprendizaje musical, así como la voz. Cantar es uno de los caminos, a nuestro entender, más directo con la comprensión de diferentes elementos teórico musicales y, como ya mencionábamos, suponen diferencias de género en tanto técnica (muda de la voz) y repertorio. Por tanto la selección de repertorio, como la creación o composición del mismo, puede significar cambios y modelos positivos en la inclusión y en mejora de diferencia de género, teniendo en cuenta siempre el contexto en el que se moverá el futuro docente y así lo debería entender cuando ejerza su profesión.

### 5.1. Objetivos

- Utilizar la música como herramienta de no exclusión educativa.
- Seleccionar repertorio musical que permita la igualdad de género.
- Componer canciones para fomentar la convivencia escolar entre ambos sexos.

### 5.2. Acciones y actividades

Para empezar a fomentar la educación musical atendiendo a la diferencia de género, la expresión corporal y vocal será el eje vertebrador de las actividades, atendiendo también a los contenidos teórico-musicales de la guía didáctica.

- Actividades de expresión corporal:
  - Seguir la música con el cuerpo como instrumento de comunicación.
  - Diferenciar elementos agógicos y dinámicos.
  - Diferencias frases.
  - Señalar el carácter musical.
- Actividades con la voz:
  - Calentamiento vocal sin referencia tonal.
  - Juegos vocales (onomatopeyas) explorando las posibilidades de la voz.
  - Improvisaciones rítmico vocales, explorando la creatividad.
  - Cantar (con notas musicales y letras de canciones) siguiendo partitura y/o de memoria.
- Actividades teórico-prácticas:
  - Selección de canciones (nivel de Educación Primaria),
    - Atendiendo a la letra (valores, emociones, tareas, etc.).
  - Composición de canciones.
    - Para motivar o potenciar determinadas actuaciones en clase y fuera de ella.

## 6. Conclusiones

Como dice Subirats (1994): *la educación no puede hacer desaparecer las desigualdades, pero es una pieza esencial para reducirlas*, por nuestra parte, la Educación Musical, además de los beneficios que ya conocemos por las diferentes investigaciones que van aflorando en los últimos años, puede ser una herramienta que eduque en la igualdad de género, que incida en la disminución de diferencias de sexo y que promueva el aprendizaje así como estrategias didácticas que eviten el riesgo de exclusión educativa.

Nuestro pequeño recorrido por la música y las mujeres, nos manifiesta que, por una parte, la mujer, aunque ha tenido una presencia relevante en la música, su visibilidad ha sido escasa, y, por otra parte, todavía podemos encontrar ciertos patrones de actuación y comportamiento entre hombres y mujeres, lo que nos lleva también a plantearnos, que, aunque hemos avanzado en estas cuestiones, todavía queda mucho por hacer.

Por otra parte, y siguiendo la discusión de Díaz Mohedo (2005), es muy importante que tomemos conciencia de las acciones que los y las docentes realizamos en las aulas, porque en ellas va impreso comportamientos de carácter socializador y de diversidad de género. O las palabras de Iverson (2011) a partir de su investigación con estudiantes de música y la relación con la diversidad de género.

Por tanto, y como dice Blanco García (2007) coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia, así, coeducar es también educar fuera del modelo dominante, por ello la música utilizada debe atender también a las diferencias y no seguir modelos o estereotipos de antaño.

Nuestra propuesta, a partir de la experiencia de clase en los futuros maestros de primaria, se basa en la muestra de sus propias actuaciones y elecciones. Este alumnado de tercero de Grado en Maestro de Primaria ha servido para poder iniciar una acción en el aula que pueda permitir unos cambios donde se rompan los modelos preestablecidos de comportamientos de género. Como señalamos en nuestro texto, no solo comportamientos sino también la elección de un instrumento musical ha venido marcada por el género, relegando durante demasiado tiempo, ciertos instrumentos musicales a los hombres y otros diferentes, a las mujeres. Lo que también ha servido para generar, bajo nuestro punto de vista, agrupamientos y colectivos bien diferenciados entre hombres y mujeres, llegando al extremo de no admitir a las mujeres en determinadas agrupaciones musicales.

Consideramos, desde nuestra aportación, que las aulas, es decir, la educación y la formación, son el inicio de las buenas prácticas que también fomentarán actitudes y elecciones alejadas de estas diferencias o “discriminaciones” y permitirán que el futuro alumnado tenga como natural la convivencia desde la más amplia diversidad. Creencias como las existentes en el siglo XIX donde se pensaba que el solfeo, piano, canto y arpa y excepcionalmente el violín, eran asignaturas asociadas

al sexo femenino, han ido perdiendo adeptos, pero somos conscientes de que todavía, como ya hemos mencionado, hay ciertas actividades que son mejor acogidas por hombres y otras por mujeres.

Desde nuestra experiencia en el aula y a partir de nuestra propuesta, deseamos también y en un futuro no muy lejano, que las guías docentes de nuestros futuros maestros, reflejen una programación con actividades que no planteen divisiones y atendían a los principios de la coeducación.

Aunque no estamos ante una investigación al uso, pensamos que nuestra propuesta didáctica puede ser el inicio de una búsqueda para encontrar información que nos dé la certeza de que efectivamente, la música es un camino didáctico que requiere de una formación específica para desarrollar investigaciones que promuevan la mejora de la calidad educativa, y con ello entendemos también que no exista diferencia de género en las aulas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (n.d.): “Guía de Coeducación. Documento síntesis sobre educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. En: *Red2Red Consultores S.L.* Disponible en: [http://www.baiona.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=996cd4a5-9354-4ee2-a6c5-de5f1858095c&groupId=10904](http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=996cd4a5-9354-4ee2-a6c5-de5f1858095c&groupId=10904) [11/05/2019].
- Abarca Molina, Karla María (2016): “Equidad de género en el campo musical: una aproximación teórica”. En: *Escena. Revista de las artes*, vol. 76, nº. 1, pp. 167-184. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/315630670\\_Equidad\\_de\\_genero\\_en\\_el\\_campo\\_musical\\_una\\_aproximacion\\_teorica](https://www.researchgate.net/publication/315630670_Equidad_de_genero_en_el_campo_musical_una_aproximacion_teorica) [11/05/2019].
- Anguera, María Teresa (2003): “La observación”. En: Carmen Moreno Rosset (ed.): *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 271-308.
- Aranda Camuñas, Jesús (2014): “El término música es femenino”. En: *Boletín de la sociedad de amigos de la cultura de Vélez-Málaga*, nº. 13, pp. 5-10. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4745688.pdf> [11/05/2019].
- Benetti, Alfonso (2017): “A autoetnografía como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística”. En: *Opus*, vol. 23, nº. 1, pp. 147-165. Disponible en: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/424/421> [2/05/2016].
- Blanco García, Nieves (2007): “Coeducar es educar para la libertad”. En: *Consejería de Educación. Andalucía educativa*, nº. 64, pp. 24-27. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Burnard, Pam; Dillon, Steve; Rusinek, Gabriel y Saether, Eva (2008): “Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries”. En: *International Journal of Music Education*, vol. 26, nº. 2, pp. 109-126. Disponible en: <http://ijm.sagepub.com/content/26/2/109.short?rss=1&ssource=mfr> [11/05/2019].

- Díaz Mohedo, María Teresa (2005): “La perspectiva de género en la formación del profesorado de música”. En: *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º. 1, pp. 570-577. Disponible en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Diaz.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf) [11/05/2019].
- Fernández-Carrión, Marta (2011): “Música y género: estereotipos sexuales a través de la música”. En: *Red Educativa Musical*. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/360-m%C3%BAsica-y-g%C3%A9nero-estereotipos-sexuales-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica> [11/05/2019].
- Green, Lucy (2001): *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Guerrero Muñoz, Joaquín (2014): “El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa”. En: *AZARBE. Revista internacional de trabajo social y bienestar*, n.º. 3, pp. 237-242. Disponible en: <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691/161851> [11/05/2019]
- Hernández Romero, Nieves (2011): “Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid”. En: *Trans. Revista Transcultural de Música*, n.º. 15, pp. 1-41. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82222646004> [11/05/2019].
- Iverson, Busby (2011): “Music and gender: A qualitative study of motivational differences at the upper elementary level”. En: *Visions of Research in Music Education*, n.º. 18, pp. 1-17. Disponible en: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v18n1/visions/Iverson-Music%20and%20Gender> [11/05/2019].
- Killian N. Janice y Sotrom, Shauna L. (2011): “The Effect of Demonstrator Gender on Wind Instrument Preferences of Kindergarten, Third-Grade, and Fifth-Grade Students”. En: *Applications of Research in Music Education*, n.º. 29, pp. 13-19.
- Loizaga, María (2005): “Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica”. En: *Musiker*, n.º. 14, pp. 159-172. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14159172.pdf> [11/05/2019].
- Martí, Josep (1999): “Ser o hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona”. En: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 5, n.º. 11, pp. 29-51.
- Martín Seoane Gema (2015): “¿Educación mixta o diferenciada?: Coeducación”. En: *Boletín ECOS*, n.º. 30, marzo-mayo, pp. 1-5.
- Ramos López, Pilar (2003): *Feminismo y música: Introducción a la crítica*. Madrid: Narcea.
- Ramos, Pilar (2010): “Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música”. En: *Revista Musical Chilena*, año LXIV, enero-junio, n.º. 213, pp. 7-25. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n213/art02.pdf> [11/05/2019].
- Subirats, Marina (1994): “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º. 6. Género y Educación. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm> [11/05/2019].
- \_\_\_\_\_. (2009): “La escuela mixta ¿garantía de coeducación?”. En: *CEE Participación Educativa*, n.º. 11, pp. 94-97. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf> [11/05/2019]
- Valdebenito, Lorena (2013): “Educación Musical y Género: Una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula”. En: *Revista NEUMA*. año 6, vol. 2. Universidad de Talca, pp. 58-66. Disponible en: <http://musica.utralca.cl/DOCS/neuma/2013-2/neuma%20n%C2%BA2%2058-67.pdf> [11/05/2019].
- Vázquez, Vicente (n.d.): “Las mujeres y la música”. Disponible en: <http://www.uv.es/~rsalvadp/mujeres.htm> [11/05/2019].
- Wrape, Elizabeth; Dittloff, Alexandra y Callahan, Jennifer (2016): “Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children. Have Trends Changed?”. En: *Applications of Research in Music Education*, vol. 34, n.º. 3, pp. 40-47.