

# LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ  
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo está dedicado a presentar el tratamiento que se hace de la diversidad sexual, las identidades sexuales y de género en la formación inicial que recibe el futuro profesorado de Educación Primaria con Mención en Educación Musical (MEM, en adelante), recogida en el plan de estudios que desarrolla cada universidad española dentro del Grado en Educación Primaria.

Esta temática parece no tener presencia en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado en general (Sánchez Torrejón, 2021). Sin embargo, cada vez es mayor la visibilidad que las personas LGTBI<sup>2</sup> dentro de la sociedad y de los centros educativos. Ante esta realidad, resulta interesante conocer si la formación inicial contemplada en los planes de estudio del profesorado de Música en Educación Primaria aborda este tipo de diversidad para atender las necesidades de este estudiantado dentro de las aulas de música de Educación Primaria.

Ante el concepto de diversidad sexual nos encontramos variedad de terminología que hace referencia a las múltiples manifestaciones asociada a la sexualidad, especialmente en relación con la orientación sexual, identidades de género, características sexuales y expresiones de género

---

<sup>2</sup> Este colectivo es también conocido por las siglas LGTB o LGBT, entre otras, sin embargo, se ha optado por las siglas LGTBI por ser las utilizadas por la Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI del Ministerio de Igualdad de España.

(Amnistía Internacional, 2022; Colectivo LGTB+ de Madrid [CO-GAM], 2019; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012; Instituto Navarro para la Igualdad, 2020; Ministerio de Igualdad, 2022<sup>3</sup>; Sentiido, 2017). Autores como Mongrovejo (2008) reflexionan desde un planteamiento crítico cómo el concepto de diversidad sexual es un intento de normalización de las prácticas, discursos y expresiones de la sexualidad, así como de las identidades sexo-genéricas asociadas a la disidencia sexual.

En este capítulo hablaremos de diversidad sexual para referirnos a la variedad de expresiones de la sexualidad en cuanto a orientación sexual (homosexual, heterosexual, bisexual, pansexual y asexual) e identidades sexo-genéricas (cisgénero, trans, no binaria e intersexual)<sup>4</sup>. En cualquier caso, también contamos con otras posibilidades como el concepto diversidad sexual y de género que, añadiendo el término género, visibiliza el ámbito de las identidades sexo-genéricas en un intento de abordar la rica complejidad que contempla la sexualidad del ser humano (Instituto Navarro para la Igualdad, 2020). De este modo, apostamos por el concepto de diversidad sexual y de género por abarcar un mayor campo de conocimiento en relación con el estudio que desarrolla este capítulo.

## 2. LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Cuando se habla de diversidad del estudiantado se refiere a la atención del discente con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), derivadas por a) discapacidad o trastornos graves de conducta; b) altas capacidades intelectuales; c) dificultades específicas de aprendizaje; d) condiciones personales o de historia escolar complejo; e) la incorporación tardía en el Sistema Educativo español, tal y como viene recogido en la LOE<sup>5</sup> (Jefatura del Estado, 2006). Esta atención a la diversidad

---

<sup>3</sup> Véase la información publicada por la Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI: <https://bit.ly/3JhqFTc>

<sup>4</sup> Véase el siguiente enlace para una definición detallada de cada término: <https://bit.ly/3LmQL8U>

<sup>5</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

solo contempla al estudiantado que presenta dificultades de aprendizaje, discapacidad y trastornos en diferentes variantes, al inmigrante y al que cuenta con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, no se contemplan otras realidades cada vez más visibles fuera y dentro de la escuela, como es la diversidad sexual de las personas, así como la variedad de identidades sexuales y de género que cuestionan el marco binario hegemónico (Sánchez Sáinz, 2019). No obstante, en la actual LOMLOE<sup>6</sup> se hacen menciones a la diversidad en la sexualidad cuando se habla del fomento de la igualdad en los centros educativos, así como la promoción de la educación afectivo-sexual en las etapas educativas (Jefatura del Estado, 2020).

El primer autor que comenzó hablando de estos temas fue Foucault (1976, como se citó en Barozzi, 2015), quien recoge el cambio que supuso el s. XVIII, ya que antes de este siglo existían los comportamientos sexuales, pero no se discutía sobre categorías de identidades sexuales (gay, lesbiana, transexual, etc.). Esta idea clave fue retomada por la teoría *queer* a finales de los años ochenta y principio de los noventa del siglo XX para incluir a todas las identidades subordinadas o no heteronormativas, así como a cualquier persona que sufre discriminación por su identidad sexual y de género (Barozzi, 2015). Además, la teoría *queer*, bajo un enfoque constructivista, entiende las identidades sexuales como comportamientos sociales que van cambiando según el tiempo y el espacio social (Butler, 1990).

En el ámbito de la educación, la teoría *queer* cuestiona la posición hegemónica de la heterosexualidad a través del fomento del pensamiento crítico (Barozzi, 2015). Este posicionamiento de ruptura con lo hegemónico guarda una estrecha relación con la pedagogía crítica, cuyo principal exponente es Freire (1970, como se citó en Ibáñez, 2014; 1997), quien establece las bases de una educación liberadora y emancipadora que permita la transformación del contexto social mediante la reflexión, el diálogo y la crítica como herramientas educativas. De esta base teórica, Bedford (2009) desarrolla el concepto de pedagogía

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

transformadora para discutir acerca de un cambio pedagógico y social que permita el empoderamiento de las identidades subordinadas, como las LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales); conociéndose cada vez más esta corriente pedagógica como pedagogías *queer* (Sánchez Sáinz, 2019).

En el campo de la educación musical, Woodford (2005) es uno de los primeros autores que promueve un planteamiento educativo-musical crítico y transformador conectado con los temas y problemas que afectan al entorno y que rodean a la escuela. Desde este enfoque, Abrahams (2008) y Allsup (2016) desarrollan este nuevo planteamiento de la educación musical centrado no solo en el aspecto técnico del lenguaje musical o práctico de hacer música, sino también en generar un pensamiento crítico en acción a través de la música. La literatura en lengua inglesa presenta trabajos bajo esta nueva mirada (v.g., Benedict, Schmidt, Spruce, & Woodford, 2015; Bradley, 2015; Lamb, 2014; Sagar & Hebert, 2015). Sin embargo, en la literatura de lengua española no es frecuente encontrar todavía estos temas, por lo que parece adecuada la necesidad de reflexionar acerca de una nueva filosofía de la educación musical en España que vincule las prácticas musicales escolares con los problemas de la sociedad (Fernández-Jiménez y Jorquera, 2017). Uno de esos temas que están presentes en la sociedad y, también, en la realidad de los centros educativos es la visibilidad del estudiantado cuya diversidad sexual y de género dista del encuadre heteronormativo hegemónico.

En esta vertiente de conectar la educación musical con los retos que afectan al contexto y de abordar la realidad de las identidades subordinadas o no heteronormativas, se pueden encontrar estudios que tratan esta temática desde el ámbito de la educación musical, como, por ejemplo, la diversidad sexual y de género (Bergonzi, 2014; Fitzpatrick & Hansen, 2011; Gould, 2012), discriminación desde una perspectiva interseccional: homofobia y racismo (Carter, 2013), personas transgénero (Palkki, 2020), e identidades sexuales en el profesorado de Música (Paparó & Sweet, 2014; Talbot, 2016).

La presencia de estos temas en las investigaciones científicas sobre educación musical hace necesario cuestionar si los planes de estudio de la

MEM del Grado en Educación Primaria de las universidades españolas incluyen estas realidades educativas y sociales para conectarlas con la música en las aulas de Educación Primaria. Desde el ámbito de la formación inicial, y de manera general, algunos estudios previos muestran cómo la diversidad sexual y de género no forma parte de la formación inicial recibida por el profesorado de Educación Primaria en general (Aguilar, 2015; Resa Ocio, 2021) o del profesorado de Educación Primaria con Mención en lengua inglesa en particular (Barozzi, 2015).

Por otro lado, tampoco en la formación del profesorado de Secundaria tras haber cursado el Máster Universitario que habilita profesionalmente para tal fin se incluye esta temática (Penna, 2012). De hecho, ni siquiera suele presentarse dentro de la propuesta educativa del centro ni tampoco en los materiales didácticos o en las actividades de aula, lo cual pone de manifiesto cómo sigue siendo un tema ausente, cosa que no ocurre con la diversidad cultural (Feu & Abril, 2020). Solamente la propuesta de Rodríguez-Quiles (2010) sobre una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música para el Grado en Historia y Ciencias de la Música incluye la experiencia artístico-musical para la construcción de la sexualidad en niños y niñas como uno de los contenidos en esa especialización en educación musical para el futuro profesorado de Música en Educación Secundaria.

En cualquier caso, esto se trata solo de una propuesta, a pesar de que desde la LOE (Jefatura del Estado, 2006), todavía vigente en gran parte, sí que se contempla la diversidad sexual del estudiantado y sus familias y la formación docente en este sentido para contribuir al respeto, la tolerancia y la libertad, llegándose incluso a contemplar un reconocimiento sobre la labor didáctica del profesorado que actúa en esta línea. Existen ofertas formativas de posgrado que pueden ofrecer conocimiento sobre diversidad sexual y de género en el ámbito de la educación como son el Máster Universitario en Estudios LGBTIQ<sup>7</sup> y el curso de Experto en Pedagogías Feministas y *Queer*<sup>8</sup>, ambos ofertados por la Universidad Complutense de Madrid; el Diploma en Educación y

---

<sup>7</sup> <https://bit.ly/3i3TyWr>

<sup>8</sup> <https://bit.ly/3nzhv9g>

relaciones afectivo-sexuales en Secundaria: entre la investigación sociológica y la práctica educativa<sup>9</sup>, de la Universidad de Granada; y el Experto Universitario en estudios culturales y pedagógicos LGBTIQ+<sup>10</sup>, impartido por la Universitat de Lleida. No obstante, son opciones alternativas al no estar integradas dentro de los planes de estudio de formación inicial del profesorado.

Atendiendo al contexto norteamericano, se puede encontrar un estudio en 65 universidades públicas de Estados Unidos, realizado por Jennings y Sherwin (2008) quienes informan de que poco más de la mitad de los planes de estudio del equivalente al Grado en Educación Primaria en España incluyen temas relacionados como la orientación sexual, siendo tratados como algo aislado de la formación básica del plan de estudios. En este mismo sentido, pero en el ámbito musical, destaca el estudio elaborado por Spano (2011), quien muestra datos de las universidades estadounidenses y canadienses en los que aparece la inclusión de temas relacionados con la diversidad sexual en más de la mitad de los planes de estudio del profesorado de Música, aunque resaltaba también la no inclusión en muchos casos por ser considerado como un tema irrelevante o por centrarse más en temas de diversidad cultural por limitaciones de tiempo. Sin embargo, en el contexto español no se encuentran investigaciones en este sentido que puedan ofrecer información sobre cómo se está tratando esta temática dentro de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de Música en Educación Primaria que ofrecen las universidades españolas.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología consistió en el análisis de los 47 planes de estudio<sup>11</sup> de las universidades españolas que ofertaban la MEM en el Grado en Educación Primaria para el curso académico 2019/2020. Para este propósito,

---

<sup>9</sup> <https://bit.ly/362magZ>

<sup>10</sup> <https://bit.ly/2UjLtio>

<sup>11</sup> Cada uno de los planes de estudio pueden consultarse en la página web de la universidad en cuestión, concretamente en el apartado referente a la titulación de Grado en Educación Primaria.

se revisó la información alojada en la página web del plan de estudios de cada universidad, así como las guías docentes de las asignaturas del ámbito musical.

Para el análisis de las guías docentes se tomó como referente el instrumento elaborado por el proyecto ALFA II-0448-A<sup>12</sup>, y con resultados documentados en Aróstegui (2010, 2011). Este instrumento fue revisado y actualizado por el proyecto PROFMUS<sup>13</sup> para adaptarlo al marco actual de la titulación del Grado en Educación Primaria. El instrumento fue aplicado a los planes de estudio propuestos durante varios meses bajo un diseño de análisis documental. A partir de aquí se realizó un análisis descriptivo de contenido (Andréu, 2002) guiado por los diferentes campos recogidos en el instrumento, entre otros, seriación y articulación de la estructura curricular del plan de estudio, título de la asignatura, curso, cuatrimestre, módulo, créditos totales de la asignatura, áreas que la imparten, objetivos y contenidos. Esto permitió recopilar de manera ordenada las categorías encontradas en los planes de estudio objeto de análisis.

Se consideró como un solo plan de estudios los pertenecientes a las tres sedes de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad Real, Cuenca y Toledo), pues son idénticos (López, Madrid y de Moya, 2017). El mismo criterio se tomó para las dos modalidades (presencial y semipresencial) que ofrece la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Sin embargo, los planes de estudio de las dos sedes de la Universidad de Granada (Granada y Melilla), se contabilizaron como dos, pues incluyen asignaturas diferentes.

Siguiendo la estructura de la titulación recogida en la Orden ECI/3857/2007<sup>14</sup> (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007), se

---

<sup>12</sup> Proyecto sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música en Europa y América Latina, financiado por la Comisión Europea.

<sup>13</sup> PROFMUS es el acrónimo del proyecto de I+D+i: *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

<sup>14</sup> Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

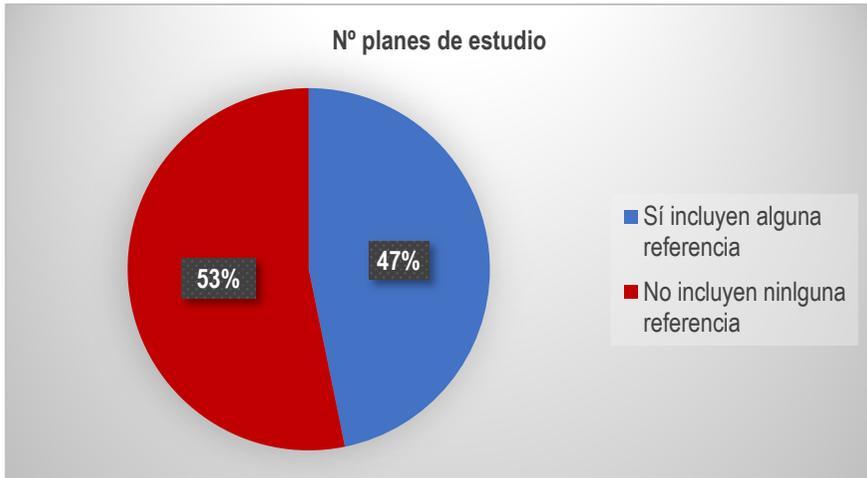
analizaron las asignaturas relacionadas con la música, es decir, la asignatura incluida en el módulo dedicado a la formación didáctica y disciplinar, las optativas de la MEM y la asignatura dedicada a las prácticas escolares bajo el enfoque de la MEM. También se revisaron los objetivos generales del plan de estudio para obtener una visión global del mismo atendiendo al objeto de la investigación. De este modo, podría hablarse de planes de estudio que recogen o no alguna alusión a la diversidad y/o al género, desde un enfoque amplio, en todos esos elementos de plan de estudios. No se tuvo en cuenta nada que hiciera alusión de manera explícita al término diversidad cultural, por no guardar relación con el objeto de esta investigación.

Las referencias a los términos diversidad y/o género permitieron categorizar, para cada universidad, las evidencias encontradas en los objetivos generales de los planes de estudio, así como en las asignaturas del ámbito musical, ya sea la perteneciente al módulo didáctico y disciplinar, las optativas de la MEM o la asignatura dedicada a las prácticas escolares con enfoque de la MEM. De igual manera, se añadió una categoría sobre aquellas universidades que no hacen referencia a la temática de este artículo dentro del plan de estudio del Grado en Educación Primaria con MEM.

#### 4. RESULTADOS

Tras el análisis de los planes de estudio no se ha encontrado ninguna referencia a la diversidad sexual y de género como temática a tratar desde la educación musical de la MEM. Sin embargo, se observó que algunos planes de estudio recogen aspectos que aluden, de manera general, a la diversidad y/o al género, representando el 47% frente al 53% de los planes de estudio que no incluyen una alusión a la mencionada temática.

**GRÁFICO 1.** Número de planes de estudio que recogen alguna alusión a la diversidad y/o al género.



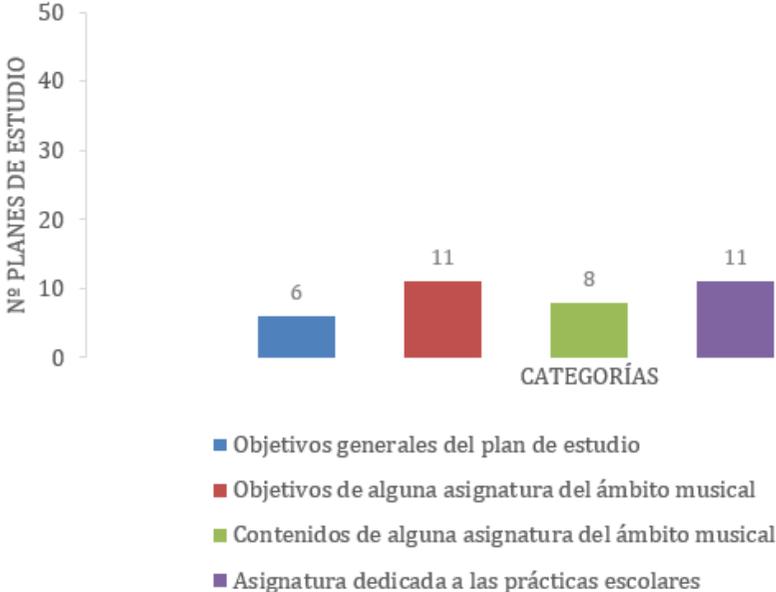
Fuente: elaboración propia

Ese 47% significa que veintidós universidades de las 47 analizadas sí incluyen algún aspecto relacionado con la diversidad y/o el género, de forma general, para la MEM del Grado en Educación Primaria. Entre los planes de estudio de la MEM de estas universidades encontramos los siguientes cuatros espacios en donde aparece dicha temática dentro del plan de estudios:

- 1) los objetivos generales del plan de estudio
- 2) los objetivos de alguna asignatura del ámbito musical
- 3) los contenidos de alguna asignatura del ámbito musical
- 4) la asignatura dedicada a las prácticas escolares para el ámbito musical de la MEM

El siguiente gráfico muestra el número de planes de estudio (o universidades) que recogen esta temática por cada categoría encontrada.

**GRÁFICO 2.** Número de planes de estudio o universidades que incluyen aspectos sobre diversidad y/o género en algún elemento o asignatura de este.



Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que, de manera explícita, ninguno de los planes de estudio analizados incluye o hace alusión a la temática de la diversidad sexual y de género para tratar a través de la educación musical, lo cual viene a corroborar que las personas no identificadas con el marco hegemónico en cuanto a sexualidad y género quedan fuera de las normativas elaboradas por la Administración educativa (Feu & Abril, 2020). En cualquier caso, esto no significa que no se aborde dentro del aula, a pesar de que no aparezca reflejado en el plan de estudios. Un estudio complementado con observaciones en el aula y entrevistas a profesorado y estudiantado podría ofrecer un conocimiento más preciso sobre si la diversidad sexual y de género es tratada en los procesos de aprendizaje desde el enfoque de la educación musical en las asignaturas propias de la MEM.

Por otro lado, sí que se encontró que algunos planes de estudio recogen cuestiones relacionadas con la diversidad y con el género de manera genérica, como es el caso de las siguientes universidades: Autónoma de Madrid, Burgos, Cádiz, Salamanca y Valladolid desde el prisma global del plan de estudio del Grado en Educación Primaria. Por otra parte, y de manera específica, en la MEM se recogen aspectos relacionados con la diversidad y/o con el género en algunas de las asignaturas que conforman la MEM. Concretamente, aparecen en los elementos curriculares de los objetivos y los contenidos planteados para dicha asignatura. En el caso de los objetivos se da en las universidades de Almería, Autònoma de Barcelona<sup>15</sup>, Católica San Antonio de Murcia, Católica de Valencia, Girona, Granada (sede Melilla), Oviedo, Salamanca, Sevilla, Valladolid y Vic. En cuanto a los contenidos es el caso de las universidades de Almería, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Granada (sedes Granada y Melilla), Euskal Herriko Unibertsitatea (País Vasco), Salamanca y Vic.

Esta presencia del aspecto de la diversidad en los objetivos y contenidos también se encuentra en la dedicada a las prácticas escolares del estudiantado en los centros educativos asignatura (algunos planes de estudio contemplan más de una asignatura de esta índole), que suele adoptar varios nombres como ‘Prácticum’, ‘Prácticas Escolares’ o ‘Prácticas Docentes’, dependiendo de la universidad. Un buen ejemplo de esto son las universidades de Alacant, Burgos, Católica San Antonio de Murcia, Gran Canaria, Granada (sedes Granada y Melilla), Illes Balears, Jaume I, Salamanca, Sevilla y Zaragoza.

### 5.1. FALTA DE CONCRECIÓN DEL ASPECTO DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO

En aquellos planes de estudio donde se hace alusión a la diversidad del estudiantado o a que el futuro profesorado de Educación Primaria trabajará en contextos de diversidad, se hace de una manera genérica, lo que conlleva una falta de concreción sobre qué aspecto de la diversidad se está refiriendo, pues las últimas reformas educativas también han

---

<sup>15</sup> En el caso de las universidades pertenecientes a una comunidad autónoma con lengua co-oficial se ha optado por indicar en esta lengua el nombre de la universidad.

supuesto un cambio en lo que se entiende por diversidad para su atención en la escuela. Trujillo (2015) comentó el paso en negativo que supuso la aprobación de LOMCE<sup>16</sup> (Jefatura del Estado, 2013), pues eliminó toda alusión a la diversidad sexual, pero también a la corporal, funcional, cultural, etc., quedando solamente aquella que hacía referencia al estudiantado con problemas de rendimiento académico. Esto plasmaba un enfoque muy diferente del que recogía la LOE (Jefatura del Estado, 2006) y que vuelve a retomar la actual LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020). A pesar de esto, se pueden encontrar ciertas referencias que podrían mostrar pistas hacia qué enfoque de diversidad se aborda en los planes de estudio desde el enfoque de la MEM.

La Universidad Autónoma de Madrid, mediante los objetivos generales del plan de estudios, así como la Universitat de les Illes Balears y la Universidad de Zaragoza, en la asignatura dedicada a las prácticas escolares, incluyen los términos multiculturalidad y/o interculturalidad para acompañar al de diversidad en el tratamiento que se hace en los planes de estudio. De este modo, la presencia de esos términos relacionados con lo cultural junto con el aspecto de diversidad podría indicar que se refiere a la predominancia del concepto de diversidad cultural en la educación musical, tal y como indican Robinson y Ferfolja (2008).

De igual manera, la atención al estudiantado con necesidades educativas especiales es otro de los enfoques más tratados en relación con el concepto de diversidad en relación con la música (v.g., Sabbatella, 2014), como se expone claramente en la asignatura ‘Intervención Musical en Alumnado con Necesidades Educativas Especiales’ del plan de estudios de la Universidad de Almería. Sin embargo, el resto que sí incluyen el tema de la diversidad, pero no hacen alusión a un ámbito más específico, parece indicar que van en la línea de dos perspectivas: por un lado, la cultural al tratar la diversidad del contexto del estudiantado y, por otro lado, una perspectiva de diversidad referente al rendimiento académico de los discentes, tal y como apuntaba Trujillo (2015). Los planes de estudio que quieren ir más allá e incluir otras visiones sobre el género, por

---

<sup>16</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ejemplo, redactan sus contenidos de manera explícita en este sentido en las asignaturas de la MEM, como es el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Euskal Herriko Unibertsitatea. No obstante, y desde otra perspectiva, el uso genérico del término diversidad ofrece al profesorado la libertad para incluir enfoques más amplios sobre dicho concepto, en los cuales podría entrar la diversidad sexual y de género, aunque para ello es imprescindible contar con un profesorado crítico frente a todos los problemas sociales e interesado por una acción docente transformadora (Huerta, 2016; Sánchez Sáinz, 2019).

De este modo, resulta necesario contemplar un término de diversidad que incluya todos los tipos de diferencias, esto es, culturales, funcionales, sexuales, corporales, de rendimiento académico, etc. Rodríguez (2010) va un paso más allá y plantea la diversidad como un conjunto de diferencias y similitudes, como una mezcla entre mayorías y minorías, pues todas las personas son diversas; y nadie puede quedar en la otredad entendida como ese espacio donde se encuentran las personas que no están dentro de la norma hegemónica (Sánchez Sáinz, 2019).

## 5.2. NULA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Los resultados muestran que, de forma explícita, no se incluye la temática sobre la diversidad sexual y de género en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria con MEM, al igual que ocurre con la formación inicial de otros profesionales docentes (Aguilar, 2015; Barozzi, 2015; Díaz y Anguita, 2017; Penna, 2012; Pichardo y Moreno, 2015; Resa Ocio, 2021). No obstante, los planes de estudio de las universidades Autònoma de Barcelona, Euskal Herriko Unibertsitatea y Jaume I recogen, en sus contenidos las dos primeras, y en la asignatura dedicada a las prácticas escolares en el caso de la tercera, la perspectiva de género, siendo el plan de estudios de la universidad vasca la que más profundidad aporta al dirigir el enfoque de la asignatura en sí. Por otro lado, la Universitat Jaume I hace referencia al género desde el tratamiento de la igualdad, pero no concreta si desde un enfoque de la diversidad. Esta referencia al género, pero desde la perspectiva de la igualdad, aparece

en los objetivos generales del plan de estudios de las universidades de Burgos, Cádiz, Salamanca y Valladolid.

Esta carencia de formación sobre diversidad sexual y de género en los planes de estudio ponen el foco en cómo esta realidad educativa y social no está presente tampoco en la formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria. Esto no deja de sorprender pues tratándose de una titulación destinada a la formación de formadores, los temas de diversidad sexual y de género no estén recogidos formalmente dentro del plan de estudios (Platero, 2018) para que el futuro profesorado aborde esta realidad educativa de forma ética con su estudiantado (Trujillo, 2015). Además, como indican los estudios realizados por Barozzi (2015), Penna (2012) y Sánchez Torrejón (2021), el futuro profesorado está interesado en estos temas, considerándolos necesarios para conocer estrategias que les permitan dar una respuesta educativa ante comportamientos y situaciones de homofobia y transfobia dentro de las aulas; pues la omisión de estos temas en los planes de estudio puede permitir la continuidad de una cultura escolar discriminatoria hacia las personas LGTBI (Cruz, 2020; Jennings & Sherwin, 2008).

### 5.3. DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO COMO ASUNTO PENDIENTE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA MEM

La no inclusión de temas como el de la diversidad sexual y de género, al menos de manera palpable, en los planes de estudio del profesorado de Música de Educación Primaria, pone de manifiesto cómo la educación musical en las aulas de Educación Primaria sigue estando bajo un enfoque que todavía no aborda todas estas realidades presentes en la sociedad. De este modo, sigue siendo necesario apostar por un nuevo planteamiento educativo-musical que genere en el estudiantado un pensamiento crítico a través de la música sin dejar de lado aspectos de teoría y lenguaje musical, así como la práctica musical propiamente dicha (Woodford, 2005). Este enfoque considera a la música como una herramienta educativa que permite abrir el aula de música hacia la sociedad, con una vista hacia toda la diversidad, porque el profesorado de Música como agente educador debe actuar ante cualquier desigualdad que se produce en el aula (Allsup & Shieh, 2012). Este planteamiento

conllevará desarrollar un modelo de educación artística que permita situar el arte como un recurso que contribuye a conseguir formar a una ciudadanía socialmente responsable y constructiva (Elliott, Silverman, & Bowman, 2016), así como crítica, emancipada y participativa para la transformación del contexto social (Freire, 1970, citado en Ibáñez, 2014; 1997).

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede resaltar la importancia de incluir temas sobre diversidad sexual y de género en el plan de estudios para que el profesorado de Música de Educación Primaria pueda contar con una amplia formación inicial que apueste por la reflexión de estos asuntos en el aula de música. El nuevo anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI propone la inclusión del conocimiento y respeto hacia la diversidad sexual, de género y familiar como materia de formación para el profesorado (Jefatura del Estado, 2021). De esta manera, se presenta la oportunidad de que el profesorado disponga del conocimiento necesario para construir un entorno educativo más comprometido por eliminar las desigualdades y por luchar hacia la justicia social.

En este ámbito el profesorado de Música también tiene su papel para desarrollar una educación musical escolar conectada con la realidad del contexto social. La asignatura de Música no puede estar aislada de los problemas que acontecen en el entorno (Woodford, 2005) y el profesorado de Música tiene un rol relevante en la inclusión del alumnado LGTBI en el aula a través de la música (Garrett, 2012). Solo así se conseguirá crear un espacio educativo libre de homofobia y transfobia e inclusivo con todo tipo de diversidad. En relación con esto la educación musical puede contribuir exponencialmente por ser una materia que fomenta la expresión de ideas, emociones y sentimientos, lo cual puede invitar al estudiantado a mostrarse tal y como es y a visibilizar la diversidad sexual y de género. De este modo, un profesorado bien formado también en estas cuestiones podrá utilizar la música como herramienta

visibilizadora y transformadora en pro de la igualdad y de la justicia social para todo el estudiantado.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación I+D EDU2017-84782-P sobre *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y la Economía del Conocimiento*, correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

## 8. REFERENCIAS

- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 305–322). Barcelona: Graó.
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77–95. <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: toward an open philosophy of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Allsup, R. E., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: the call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177/0027432112442969>
- Amnistía Internacional (2022). *Diversidad sexual y de género*. <https://bit.ly/3GErjIm>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aróstegui, J. L. (Ed.). (2010). *Formación del profesorado de música: Planes de estudio en Europa y América Latina (Monográfico)*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 3-7. <https://bit.ly/2E1gGon>
- Barozzi, S. (2015). *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context [Tesis doctoral]*. Universidad de Granada.
- Bedford, T. (2009). *Promoting educational equity through teacher empowerment. Web-assisted transformative action research as a counter-heteronormativity praxis*. Oulu University Press.

- Bergonzi, L. (2014). Sexual orientation and music education: continuing a tradition. *Music Educators Journal*, 100(4), 65–69. <https://doi.org/10.1177/0027432114530662>
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.
- Bradley, D. (2015). Good for what, good for whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 409–433). New York: Oxford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Carter, B. A. (2013). “Nothing better or worse than being black, gay, and in the band”: A qualitative examination of gay undergraduates participating in historically Black college or university marching bands. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 26–43. <https://doi.org/10.1177/0022429412474470>
- COGAM (2019). *LGTBFobia en las aulas*. COGAM.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Guía para la acción pública contra la homofobia*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Cruz, R. J. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: estudio etnográfico en una escuela Normal de la ciudad de México. *Diálogos Sobre Educación*, 11(21), 1–22. <https://bit.ly/34tlhxd>
- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (2016). *Artistic citizenship: artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford University Press.
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95–107. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>

- Fitzpatrick, K. R., & Hansen, E. (2011). “Off the radar”: reflections of lesbian and gay undergraduates on their experiences within high School music programs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 188, 21-27.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Garrett, M. L. (2012). The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: strategies for inclusion from the research literature. Update: *Applications of Research in Music Education*, 31(1), 55–62. <https://doi.org/10.1177/8755123312458294>
- Gould, E. (2012). Homosexual subject(ivities) in music (education): deconstructions of the disappeared. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 45–62. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.1.45>
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB* (2ª ed.). Editorial Egales.
- Ibáñez, L. (2014). *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Instituto Navarro para la Igualdad (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género*. Gobierno de Navarra.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17207.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97921.
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953.
- Jefatura del Estado (2021). *Anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI* (Consejo de Ministros del 29 de junio de 2021). <https://bit.ly/3L1drX6>
- Jennings, T., & Sherwin, G. (2008). Sexual orientations topics in elementary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 19(4), 261-278. <https://doi.org/10.1080/10476210802436328>
- Lamb, R. (2014). Where are the women? And other questions, asked within an historical analysis of sociology of music education research publications: Being a self-reflective ethnographic path. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 188– 222. <https://bit.ly/338iQzH>

- López, N., Madrid, D. y de Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 423-438. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- MEC (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53747-53750.
- Ministerio de Igualdad (2022). Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI. <https://bit.ly/3JhqFTc>
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social UNAM*, 18. <https://bit.ly/3uC59o6>
- Palkki, J. (2020). “My voice speaks for itself”: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, 38(1), 126–146. <https://doi.org/10.1177/0255761419890946>
- Paparo, S. A., & Sweet, B. (2014). Negotiating sexual identity: Experiences of two gay and lesbian preservice music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 199, 19–37. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.199.0019>
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia: perspectivas del profesorado. En J. I. Pichardo, J. I. y M. de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa* (pp. 21-45). Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 26-46). Ediciones CELEI.
- Resa Ocio, A. R. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 24(4), 846-858. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.004>
- Rodríguez, J. A. (2010). La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje”. En L. Pumares y L. Hernández (Coords.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad* (pp. 95-114). Editorial CEP.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 66-103. <https://bit.ly/3ozAx2H>
- Sabbatella, P. L. (2014). Atención a la diversidad en Educación Musical: Orientaciones teóricas y metodológicas para su aplicación en el aula. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Dairea Ediciones.
- Sagar, R., & Hebert, D. G. (2015). Research-based curriculum design for multicultural school music: reflections on a national project in Guyana. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(2), 145–173. <http://hdl.handle.net/11250/2481387>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sentiido (2017). *Diversidad sexual y de género para dummies*. <https://bit.ly/3suNWtM>
- Spano, F. P. (2011). The inclusion of sexual orientation topics in undergraduate music teacher preparation programs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 188, 45-50.
- Talbot, B. C. (2016). Including LGBTQ Voice: A Narrative of Two Gay Music Teachers. *Diversity Research Symposium Journal 2014*, 49–77.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1527–1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.