



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz

**MÁSTER UNIVERSITARIO Y DOCTORADO EN ESTUDIOS
INTERNACIONALES DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO**



TRABAJO FINAL DE MÁSTER CON ORIENTACIÓN ACADÉMICA

Diversidad sexo-genérica desde la educación musical: una revisión de la literatura

Estudiante: Elena Gómez Sánchez

Directores: Alberto Cabedo Mas y Lidón Moliner Miravet

Castellón, junio de 2023

Palabras Clave:

Música, educación, diversidad sexo-genérica, revisión sistemática

Resumen:

Este trabajo aborda una revisión sistemática de la literatura sobre diversidad sexo-genérica y educación musical. Dicha revisión ha sido recogida y analizada en términos de prácticas y propuestas educativas que pueden llevarse a cabo desde la educación musical para que se produzca un avance en la inclusión de dicha diversidad en esta área educativa. Los resultados obtenidos notifican una cantidad considerable de literatura que relaciona música y diversidad sexo-genérica, sin embargo, al acotarse al área educativa, estos resultados se reducen notablemente. Las publicaciones seleccionadas por atenerse a las características propias de esta revisión, suman un total de 27 y proponen abordar la diversidad sexo-genérica desde la educación musical mediante el desafío de estereotipos y estructuras de poder, la promoción de la representación equitativa y la creación de espacios seguros y respetuosos para todo el alumnado. Se destaca, además, la importancia de incluir contenidos diversos en los programas de enseñanza musical, así como la necesidad de la formación docente para promover una educación musical inclusiva y respetuosa. Los resultados notifican la pertinencia de desarrollar estrategias pedagógicas, metodológicas y recursos didácticos que fomenten la inclusión de la diversidad sexo-genérica en el ámbito musical educativo. Este tema ha mostrado ser relevante y de creciente interés en la investigación.

This paper undertakes a systematic review of the literature on gender diversity and music education. This review has been collected and analysed in terms of educational practices and proposals that can be carried out in music education in order to make progress in the inclusion of this diversity in this educational area. The results obtained show a considerable amount of literature that relates music and gender diversity;

however, as these results are limited to the area of education, they are considerably reduced. A total of 27 publications have been selected to meet the characteristics of this review and propose to address gender diversity in music education by challenging stereotypes and power structures, promoting equal representation and creating safe and respectful spaces for all students. It also highlights the importance of including diverse content in music education programmes, as well as the need for teacher training to promote inclusive and respectful music education. The results report the relevance of developing pedagogical and methodological strategies and didactic resources that promote the inclusion of gender diversity in the field of music education. This topic has shown to be relevant and of growing interest in research.

Índice

1. Justificación.....	9
2. Motivaciones personales.....	11
3. Fundamentación teórica.....	11
3.1. Estudios para la paz.....	12
3.1.1. Principios generales y etapas.....	12
3.1.2. Derechos humanos.....	20
3.1.3. Desarrollo.....	22
3.1.3. Género y diversidad sexo-genérica.....	26
3.1.4. Conflictos.....	29
3.1.5. Comunicación.....	33
3.2. Educación para la paz.....	37
3.2.1. Principios generales.....	37
3.2.2. Enfoque del conflicto.....	41
3.2.3. Escuelas.....	45
3.2.4. Educación musical.....	54
3.2.5. Educación musical y diversidad sexo-genérica.....	55
4. Pregunta de investigación.....	58

5. Objetivos.....	59
6. Metodología.....	60
7. Resultados.....	61
7.1. Publicaciones descartadas.....	68
7.2. Publicaciones seleccionadas	70
7.2.1. Arts-based research, autoethnography, and music education: Singing through a culture of marginalization (Manovski 2014)	71
7.2.2. Big boys don't cry (or sing) horizontal ellipsis still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts (McBride y Palkki 2020).....	72
7.2.3. Challenging the Canon: LGBT Content in Arts Education Journals (Freer 2013).....	73
7.2.4. Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education (Gould 2013).....	74
7.2.5. Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles (Knotts y Gregorio 2011).....	75
7.2.6. Considering Gender Complexity in Music Teacher Education (Palkki y Sauerland 2019).....	76
7.2.7. Counterpoint in the music classroom: Creating an environment of resilience with peer mentoring and LGBTQIA plus students (Goodrich 2020).....	77
7.2.8. Decentring And Dismantling: A Critical And Radical Approach To Diversity In Tertiary Music Education (Ward 2020)	78

7.2.9. Dis-Orientations of Desire: Music Education Queer (Gould 2009).....	79
7.2.10. Establishing Identity, Finding Community, and Embracing Fluidity (Bergonzi, Carter y Garrett 2016).....	80
7.2.11. An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators (Garrett y Spano 2017).....	81
7.2.12. Experiences of LGBTQ+ Students in Music Education Programs Across Texas (Taylor, Talbot, Holmes y Petrie 2020)	82
7.2.13. Thinking queer pedagogy in music education with girl in red (Onsrud 2021)	83
7.2.14. Safe classrooms: A fundamental principle of democratic practice (Hayes 2015).....	84
7.2.15. Homosexual Subject(ivity)s In Music (Education) Deconstructions Of The Disappeared (Gould 2012).....	85
7.2.16. «How Does That Apply to Me?» The Gross Injustice of Having to Translate (Hess 2016).....	86
7.2.17. The Inclusion of Sexual Orientation Topics in Undergraduate Music Teacher Preparation Programs (Spano 2011).....	87
7.2.18. The LGBTQ Component of 21st-Century Music Teacher Training: Strategies for Inclusion from the Research Literature (Garrett 2012).....	88
7.2.19. Music Teachers' Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices (Silveira y Goff 2016).....	89
7.2.20. «My voice speaks for itself»: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs (Palkki 2020).....	90

7.2.21. «Off the Radar»: Reflections of Lesbian and Gay Undergraduates on their Experiences within High School Music Programs (Fitzpatrick y Hansen 2011) ...	91
7.2.22. Queering informal pedagogy: sexuality and popular music in school (Abramo 2011)	92
7.2.23. Sexual Orientation and Music Education: Continuing a Tradition (Bergonzi 2014).....	93
7.2.24. Survival of gender stereotypes in the images of Spanish music textbooks (Bernabé, García y Martínez 2021)	94
7.2.25. Teaching out loud: Queer futurity within high school settings (Taylor 2022)	95
7.2.26. Understanding an Invisible Minority: A Literature Review of LGBTQ+ Persons in Music Education (Panetta 2021)	96
7.2.27. «We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs (Palkki y Caldwell 2018)	97
7.3. Resumen publicaciones seleccionadas	98
8. Discusión	109
8.1. Guía	119
9. Implicaciones prácticas.....	121
9.1. Objetivos y metodología.....	121
9.2. Contenidos y actividades	122
9.2.1. Bloque 1: ESCUCHA.....	123

9.2.2. Bloque 2: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL.....	125
9.2.3 Conclusión de la propuesta.....	127
10. Consideraciones finales	129
11. Referencias bibliográficas	133

1. Justificación

La educación, en términos generales, se fundamenta en cuatro pilares que Delors (1996) define como la enseñar ‘a saber-conocer’, ‘a hacer’, ‘a vivir juntos’ y ‘a ser’. Estos principios hacen referencia a una educación que no se limita a la transmisión de unos conocimientos, a un volcado de información; sino a un espacio en el que se haga posible el desarrollo integral de la persona a nivel teórico, práctico, personal y relacional. Esto implica que en las aulas se halle un clima de respeto y libertad. Cada estudiante debe, por tanto, contar con el derecho a ser educado en los conocimientos propios del área de aprendizaje en el que se encuentra, así como a poder hacerlo de una manera natural y libre. Es decir, se le debe ofrecer al alumnado un aprendizaje teórico y práctico de la materia, al mismo tiempo que se le da la posibilidad de definirse como persona de una forma libre y respetada, así como de relacionarse con los y las demás desde unas bases de convivencia.

Partiendo de estos principios en los que Delors afirma que debe sustentarse la práctica educativa, puede hacerse hincapié en algunas de las áreas que esta debería tener en consideración para darse un correcto acometimiento de la misma. Concretamente, la inclusión de la diversidad sexo-genérica por su definición cumple con los requisitos que esta práctica educativa debe incluir. Las autoras, González Barreda y Raphael de la Madrid (2019), definen esta diversidad como todas esas posibilidades que las personas tienen de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como su identidad y orientaciones sexuales. De acuerdo con lo anterior, los espacios educativos deberían ofrecer estas posibilidades de asunción, expresión y vivencia de la sexualidad libres de juicios, temores, faltas de respeto, etc.

Además de esto, desde las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en su publicación *Nacidos libres e iguales* (2012) se hace énfasis en la protección de los derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. Dicha publicación tiene como objetivo proporcionar a los Estados una guía de pasos para proteger los derechos humanos de las personas LGBT. Algunas de las obligaciones jurídicas recogidas incluyen la prohibición de la discriminación basada en la orientación

sexual y la identidad de género y la salvaguarda de la libertad de expresión de personas LGBT e intersexuales. Así también, se incluye la protección de las personas contra la violencia homofóbica y transfóbica, entre otras. Por tanto, las acciones que fomenten estos principios, responden a la defensa de los Derechos Humanos y al cumplimiento con las indicaciones de las Naciones Unidas. Es por esto que su inclusión en la práctica educativa no solo contesta a unos fundamentos básicos de educación, sino también a la procuración del cumplimiento y fomento de los DDHH.

Asimismo, la aptitud y susceptibilidad de abordar la diversidad sexo-genérica desde la educación viene dada también por las repercusiones propias de la misma en la sociedad. En este sentido, el pedagogo Ken Robinson y Lou Aronica afirman que «si se modifica la experiencia educativa de las personas con las que se trabaja, también cambiará la forma de vivir la vida de estas últimas y, al hacerlo, se convertirá en parte de un proceso de cambio más amplio y complejo de la educación en su conjunto» (2015, 62-63). Esto concede un papel de relevancia significativa a la educación y lleva a pensar en el posible impacto que puede tener en la sociedad un enfoque de la diversidad sexo-genérica u otro.

Concretamente, la educación musical ofrece características propias que la hacen susceptible del trabajo de la convivencia, la mejora de la cohesión grupal, la libre expresión, el respeto, etc. Estas posibilidades han sido reportadas, por ejemplo, por proyectos como el de Cremades y Lage (2018), en el que, mediante prácticas de trabajo conjunto para la creación musical y la improvisación colectiva, entre otras, se manifestaba un fomento de la democracia y convivencia en el aula. Así también, Epelde, Oñederra y Estrada (2020) destacan la aptitud de la misma para prevenir situaciones de violencia y promover estándares de respeto y armonía, entre otros.

Por las características que se han mencionado de la educación y, más concretamente, por las posibilidades propias que la educación musical ofrece, así como por la pertinencia de la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las prácticas educativas, una revisión de la literatura sobre educación musical y diversidad sexo-genérica podría dar lugar a resultados significativos y relevantes para la comunidad educativa, los estudios de paz y la sociedad.

2. Motivaciones personales

La motivación personal detrás de esta investigación se corresponde con mi trayectoria de formación educativa e intereses propios. Por un lado, debo decir que mis estudios previos fueron en el Grado de Educación Primaria, cursando la mención en Música. Durante mi formación tuve la oportunidad de colaborar en un proyecto de investigación en la universidad en el que se realizaba un análisis multidimensional del impacto socioeducativo de iniciativas musicales comunitarias y de aprendizaje-servicio en la escuela. Esta formación y colaboración me han permitido conocer más sobre educación musical, proyectos e investigación.

En este sentido, debo destacar que el ámbito educativo es de mi especial interés, así también el musical. Asimismo, la investigación y el desarrollo de proyectos me parecen de vital importancia para el avance hacia una sociedad más comprometida, respetuosa, inclusiva, etc. Es por esto que esta investigación me resulta especialmente motivadora, ya que, apuesto por una educación significativa e inclusiva, que rechace cualquier tipo de discriminación y trate de buscar siempre la excelencia y la extracción de su potencial.

Se hace relevante mencionar también que actualmente me encuentro finalizando el Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollos, en el cual se enmarca este trabajo final. Dicho máster contesta también a estos intereses personales de búsqueda de una cultura de paz, así como de una educación que promueva valores de paz, respeto, inclusión, escucha, crítica, etc. Es por todo esto que esta investigación cobra un sentido especial para mí en el ámbito personal.

3. Fundamentación teórica

La diversidad sexo-genérica y su inclusión en la práctica educativa responde a la promoción de una cultura para la paz. A continuación, se expone, por tanto, una fundamentación teórica que explica los principios de los estudios para la paz, para

relacionarlos, posteriormente, con los resultados obtenidos en esta revisión de la literatura.

3.1. Estudios para la paz

3.1.1. Principios generales y etapas

Los estudios para la paz tienen como objetivo principal transformar, bien sea eliminando o reduciendo, el sufrimiento humano y de la naturaleza por vías pacíficas (Martínez Guzmán 2005, 18). Esta característica transformadora es claramente inherente a la investigación para la paz (Comins Mingol 2018). Se hace necesario, por tanto, crear teorías en este sentido que sirvan para la transformación de esta realidad, así como su evaluación práctica, es decir, analizar y comprobar su eficacia transformativa (Seguí-Cosme y Nos Aldás 2017, 15). De lo contrario podría caerse en una dicotomía entre teoría y práctica, tal y como advertía Elise Boulding, y que nos recuerda Comins Mingol (2018) en su artículo sobre los retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz.

Boulding (2000), destaca la importancia de la existencia de una relación sinérgica y retroalimentaria entre investigación para la paz, educación para la paz y activismo pacifista, con tal de que no se produzca una separación entre teoría y práctica. Es decir, debe haber una continua interacción entre la educación para la paz, la cual se fundamenta en la investigación para la misma y que pretende a su vez promover un cambio en los seres humanos, impulsándolos a actuar en favor de la paz, tanto a nivel individual como grupal, siendo este cambio analizado por la investigación para la paz y creándose nuevas propuestas. De este modo, se cierra un círculo que se mantiene en continuo movimiento y regeneración.

La investigación para la paz se aborda desde dos perspectivas que, de contemplarse de manera unilateral, pueden dar lugar a resultados contrarios a los deseados (Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert 2009). Estas son la perspectiva crítica y la constructiva. La primera de ellas se caracteriza principalmente

por centrar su foco de estudio en la violencia. Trata de analizar, diagnosticar, visibilizar y denunciar la violencia que se da en el mundo. Mientras que la segunda de ellas, la perspectiva constructiva, trata de dotar de contenido a la paz, centrándose en su análisis-diagnóstico, visibilización y propuestas creativas de formas de relacionarse entre seres humanos y/o con la naturaleza.

El hecho de centrarse únicamente en la perspectiva crítica puede dar lugar a una visión reduccionista y sesgada de la realidad, al tiempo que se presenta la violencia como ordinaria, produciéndose una naturalización de la misma. Esto puede conducir a un sentimiento de impotencia interiorizada, que responde al pensar que está todo tan mal que supera la capacidad de cambio. Esta impotencia, destacan Hathaway y Boff en su libro *El Tao de la Liberación* (2014, 135), puede ser el mayor obstáculo para ver el cambio, el pensar que no es asequible.

Se trata de un concepto parecido al de la fatiga del donante, el cual hace referencia a las personas miembros de ciertas organizaciones que dejan de serlo por pensar que sus acciones no tienen una transcendencia real, que nada va a cambiar. Este pensamiento de incapacidad de cambio da lugar a una profecía auto-cumplida, se cree que algo va a suceder de una determinada manera, aunque no esté comprobado empíricamente y finalmente acaba ocurriendo así. Es una idea sobre la que escribe Zinn (2003, 209), destacando que el pesimismo acaba dando el resultado esperado por sí mismo, reproduciéndose y paralizando nuestra voluntad de actuar.

Se hace, por tanto, necesario que la investigación para la paz se dé atendiendo a la combinación e interacción de ambas perspectivas. Es fundamental analizar y denunciar las violencias, pero también dotar de contenido y promover una cultura de paz o, mejor dicho, siguiendo a Martínez Guzmán (2004, 210) una cultura para hacer las paces. Esta pluralización de la palabra paz responde a la idea de que no existe una paz única y generalizable a todas las culturas y contextos, así como tampoco que encaje en una única disciplina, sino que es intercultural e interdisciplinar. Debe tenerse en cuenta en los estudios de paz, por tanto, el locus de enunciación, es decir, el lugar en el que se enuncia la investigación, dando voz a las diferentes voces silenciadas.

Las voces silenciadas en los estudios para la paz hacen referencia a aquellos grupos o individuos cuyas perspectivas y experiencias se encuentran marginadas o ignoradas en las investigaciones. Por ejemplo, MacKenzie (2010), argumenta que las mujeres han sido ignoradas o marginadas en los esfuerzos de consolidación de la paz, a pesar de su papel clave en la prevención y resolución de conflictos. Así también, Johan Galtung subrayó la importancia de dar voz a los grupos marginados y oprimidos en la búsqueda de soluciones pacíficas y justas. Otro autor que menciona esto es Lederach, quien en su libro *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures* (1995) enfatiza la importancia de incluir a todos los actores en el desarrollo de políticas y prácticas para la construcción de la paz, y considerar las perspectivas y necesidades de las voces silenciadas en el proceso. Según Lederach, la consolidación de la paz debe ser un esfuerzo colectivo y colaborativo, que aborde las raíces profundas del conflicto y permita la participación y el empoderamiento de todas las partes interesadas.

Llegados a este punto, es importante hacer hincapié en que los Estudios para la Paz no se han entendido siempre de la misma manera, habiendo pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, de las cuales Martínez Guzmán (2001) extrae unas características filosóficas, algunas de las cuales se exponen a continuación.

La primera etapa comprende los años de 1930 a 1959. Dicha etapa se caracteriza por el entendimiento de la paz como ausencia de guerra, un concepto que Johan Galtung (1993), introductor de una importante cantidad de terminología en este ámbito, acuñó como paz negativa. Dicha paz se trata de una alternativa a la violencia directa, la cual hace referencia a la privación inmediata de la vida, es decir, la muerte. Se trata de una violencia evidente y visible. En este tiempo se prioriza, por tanto, la cuantificación de las muertes producidas como consecuencia de la guerra y se realizan estudios polemológicos, es decir, de la violencia. No se estudia la paz, porque esta no tiene contenido, sino que se trata de la ausencia de violencia.

Por lo que respecta a la segunda etapa, esta transcurre durante los años de 1959 a 1980. El cambio de etapa se debió a la introducción por Johan Galtung (1993) del concepto de violencia estructural, es decir, la privación lenta de la vida. Dentro de este

tipo de violencia se incluyen las malas condiciones de vida, la falta de acceso a una buena alimentación, a un sistema de salud, educación, etc. En contraposición a esta y como alternativa, nace el concepto de paz positiva, la paz ya no es únicamente la ausencia de guerra, sino que también incluye justicia y desarrollo. Se hace necesario satisfacer unas necesidades humanas básicas que Galtung (1993) entiende como seguridad o supervivencia, bienestar contra la miseria, identidad contra la alienación y libertad contra la opresión, la dominación y la coacción. Según Galtung, esto significa, no solo libertad política y jurídica, sino también libertad de expresión, igualdad de derechos, aceptación de la diversidad y eliminación de la discriminación y la exclusión social. La paz, por tanto, cobra contenido y se convierte en objeto de estudio, lo que corresponde con la perspectiva constructiva que anteriormente se ha expuesto. Algunas revistas importantes de esta etapa son *Journal of Peace Research*, *Peace and Exchange* y *Alternatives*.

Continuando con las etapas por las que han pasado los estudios para la paz, el inicio de la tercera etapa corresponde con la Guerra Fría. Dicha etapa se da desde 1980 a 1990. Durante este tiempo el estudio es menos académico y está más ligado a los movimientos sociales contra la carrera de armamento nuclear. No obstante, un acontecimiento fuertemente relevante que ocurre durante estos años es la introducción de los estudios de género con una perspectiva de paz, un concepto que Galtung no contemplaba y que se le debe a la matriarca de la paz Elise Boulding. También es importante remarcar que los medios de comunicación y la opinión pública tomaron una especial relevancia durante esta etapa.

Tras la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría, comienza la cuarta etapa que transcurre durante los años de 1990 a 2001. Este tiempo está determinado por la introducción de una cultura de paz, en contraposición a la violencia cultural. Esta última violencia mencionada se manifiesta en discursos, prácticas y normas culturales que justifican, legitiman o naturalizan la violencia en sus diferentes manifestaciones. Opuestamente, la cultura de paz, hace referencia a los discursos y formas de promoción

de los derechos humanos, la no violencia, el enfoque pacífico de los conflictos y la justicia social (Galtung 1996), es decir, se trata de legitimar y promover la paz.

Finalmente, la quinta etapa se inicia en 2001 y continúa en la actualidad. Concretamente, en España, se da una consolidación de los primeros centros de Estudios para la Paz. También se realizan estudios sobre nuevas guerras y se produce un debate sobre reformular las Naciones Unidas. En este tiempo cabe destacar que se tiene en cuenta también la perspectiva medioambiental (Martínez Guzmán 2001), así como también el entendimiento de que la paz no es única y generalizable.

Es decir, a lo largo de los años los estudios para la paz no se han entendido siempre de la misma manera. La revisión realizada por Martínez Guzmán (2001) de las diferentes etapas por las que han pasado, evidencia que la paz ha sido entendida como ausencia de guerra, paz negativa, la cual es una alternativa a la violencia directa que se refiere a la privación inmediata de la vida; la paz positiva que ya no es únicamente la ausencia de la guerra sino que incluye justicia y desarrollo y se contrapone a la violencia estructural; y la cultura de paz que hace referencia a los discursos que promueven la paz en contraposición a la violencia cultural que legitima la violencia estructural y la directa. Esto se encuentra también explicado en la publicación de Alicia Cabezudo y Magnus Haavelsrud (2010), llamada *Repensar la educación para la cultura de paz*.

La violencia cultural, se relaciona con la violencia estructural y directa; mientras que la cultura de paz trata de legitimar y promover la paz, dotándola de sentido (Galtung 1996). En cuanto a esto, se destaca que las etapas por las que han pasado los estudios para la paz recogen la transformación de la visión de la misma como simple ausencia de guerra a un contenido como tal. Cabe destacar también, que los medios de comunicación han reflejado los cambios durante estas etapas, como, por ejemplo, pasar de centrarse en guerras y conflictos (p.ej. *Journal of Conflict Resolution*), a investigar y dotar de contenido a la paz (p.ej. *Journal of Peace Research*).

Como se puede observar aquí, no solo es necesario cambiar la realidad de lo que se habla y estudia, sino también la forma de comunicarlo; de aquí se puede extraer que,

si se quiere cambiar la realidad, se necesita re-imaginarla (Reinsborough y Canning 2010), pensarla y comunicarla de otra manera. Fernández Herrería y López López (2014), notificaron aún en 2014 la necesidad real de un cambio epistemológico en el ámbito de la educación para la paz, afirmando que primaba la bibliografía referente a la violencia que la referente a la paz. Estos autores, presentan que es necesaria una reconstrucción de la epistemología que produzca un verdadero cambio a efectos prácticos (Fernández Herrería y López López 2014). Todo esto, una vez más, evidencia la necesidad de enfocar correctamente la epistemología y resalta su relevancia para el cambio.

Llegados a este punto, se hace necesario explicar qué se entiende por hacer las paces y cuál es la idea de paz imperfecta a la que se hará referencia de aquí en adelante. Estos conceptos fueron acuñados, respectivamente, por Vicent Martínez Guzmán, importante filósofo e investigador para la paz, así como fundador del Máster y Doctorado en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, y por Francisco Muñoz, historiador e investigador para la paz.

Martínez Guzmán (2004, 210) realiza una pluralización de la palabra *paz*, introduciendo el concepto de cultura para hacer las *paces*, como respuesta a la idea de que no existe una única paz determinada, inalterable y generalizable a todas las culturas y contextos posibles, sino que esta es intercultural y, por tanto, hay diferentes maneras de hacer las paces. Asimismo, destaca también su carácter interdisciplinar, no siendo pertinente reducir la paz a una única disciplina. Tal y como ha sido mencionado anteriormente.

De esta propuesta de Martínez Guzmán de hacer las paces, es pertinente resaltar también el verbo *hacer*. Dicho autor (Martínez Guzmán 2018), destaca que entre todo lo que podemos hacernos los seres humanos, tenemos capacidades que nos permiten hacer las paces; aunque también reconoce las capacidades que nos llevan a hacernos daño. De esta consciencia de que las personas tenemos poder para fomentar relaciones de paz, así como para promover conductas violentas, se extrae la afirmación de que «nosotros los pacifistas somos los realistas» (Martínez Guzmán 2018, 14). Somos conscientes del

potencial que tenemos para hacernos bien, pero también para hacernos mal; pretendiendo promover una educación para «articular nuestra convivencia haciendo las paces» (Martínez Guzmán 2018, 14).

Por otro lado, Francisco Muñoz, introduce el concepto de paz imperfecta, afirmando que «la paz puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos» (1998, 11). Esto hace referencia a una idea de paz intersubjetiva y diversa, a la no existencia de un ideal de paz determinado y perfecto, sino a diferentes formas de hacer las paces.

La pertinencia de establecer una relación entre la paz imperfecta propuesta por Francisco Muñoz y la filosofía para hacer las paces por Vicent Martínez Guzmán, ha sido dada por la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz (Comins Mingol y París Albert 2020), con el fin de visibilizar el legado de las herramientas conceptuales de ambos autores, así como de establecer las potencialidades, sinergias y confluencias de sus pensamientos. Por tanto, se hace necesario hablar de filosofía en términos de paz. Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009) destacan que hay características propias de la filosofía que la relacionan con los objetivos de los estudios para la paz, estas son su función crítica y su preocupación por el destino de los seres humanos. Los estudios para la paz son una fuente de información para la filosofía con tal de regenerar el pensamiento hacia nuevas propuestas de un mundo mejor (Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert 2009).

Comins Mingol y París Albert, siguiendo a Francisco Muñoz (2001 y 2004), enfatizan, como ya se ha mencionado anteriormente, el carácter diverso de las formas de hacer las paces, «desde la diversidad de pueblos, culturas y creencias» (2020, 2). Destacan, que dichas formas de hacer las paces siempre están en movimiento y siempre se están haciendo, de lo que se extrae «la calificación de las paces como imperfectas en sentido positivo» (Comins Mingol y París Albert 2020, 2). Asimismo, no olvidan tampoco, la importancia que da la propuesta de paz imperfecta a la visibilización, reconocimiento y análisis de las experiencias de paz.

Esta concepción concuerda con la afirmación de Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert (2009, 95) de que los estudios para la paz van más allá de describir cómo de mal está todo, sino que tratan de dotar de contenido a la paz, proponiendo alternativas para la construcción de otros futuros. Parten de la base, como ya se ha dicho, de que como seres humanos tenemos la capacidad de hacer las paces (Martínez Guzmán 2018). Así pues, tanto la filosofía para hacer las paces como la propuesta de paz imperfecta, corresponden con una perspectiva irenológica (Comins Mingol y París Albert, 2020). Es decir, no se centran en el estudio de la violencia, sino en la investigación para la paz y la capacidad que tenemos los seres humanos para hacer las paces.

Llegados a este punto cabe hacer hincapié, en la mencionada característica intersubjetiva de las diferentes formas de hacer las paces. En este sentido, Martínez Guzmán se inspiró en la propuesta de paz imperfecta de Francisco Muñoz defendiendo que las interacciones pacíficas entre las personas son constitutivas de las relaciones intersubjetivas (Comins Mingol y París Albert 2020). Partiendo de aquí, la propuesta que se hace desde la Catedra Unesco de Filosofía para la Paz propone que el reconocimiento recíproco tiene un importante papel en la construcción de culturas de paz (Comins Mingol y París Albert 2020). Respecto a esto, Axel Honneth (1992), expone tres niveles en los que debe darse el reconocimiento, estos son el individual, haciendo referencia al cuerpo y afectando a la autoconfianza; el social, que se centra en el reconocimiento de los seres humanos como sujetos de derechos y afecta al autorrespeto; y el cultural, que reconoce los diferentes estilos de vida y culturas y afecta a la autoestima.

Finalmente, además de lo que se ha expuesto hasta aquí sobre los estudios para la paz y su forma de entender la violencia y la paz, la cultura, etc., un nuevo valor que también está siendo contemplado en este ámbito es el factor del tiempo. La cultura occidental le ha dado un valor a la ambición, competitividad y éxito profesional que atenta contra la necesidad de dedicar más tiempo al cuidado propio y ajeno, ejerciendo una violencia cultural sobre dicha necesidad. Respecto a esto, cabe destacar que Josep

María Esquirol (2009) afirma que dar tiempo equivale a dar vida. Así también, este mismo autor destaca que dar tiempo no es un intercambio y se caracteriza por la gratuidad, la generosidad y el amor. Mientras que dejar tiempo se refiere a la generosidad y la paciencia. Dejar tiempo tiene que ver con reconocer y respetar al mundo y a las demás personas (Esquirol 2009), esto está evidentemente relacionado con dar voz a las voces silenciadas, fomentar el cuidado, las relaciones sociales, etc.

Se hace necesario el tiempo para desarrollar la capacidad moral y comunicativa, así como para la implicación social y política y el desarrollar un hábito de pensamiento deliberativo (Esquirol 2009). De hecho, respecto a la moral, Gilligan (1985, 240) valora que esta debe sustentarse en la dedicación de tiempo y energía para considerarlo todo. En definitiva, el tiempo se encuentra vinculado con la cultura para hacer las paces. Considerando esta importancia del tiempo para la paz, se hace necesario promover, según Ulrich Beck (1992), una conciliación familiar, laboral y cívica que dé lugar a un tiempo menos agobiante y más colectivo, encontrar un equilibrio que fomente la paz.

3.1.2. Derechos humanos

Los estudios para la paz, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, contemplan los Derechos Humanos. Cabe destacar que conocemos tres generaciones de los mismos (Angulo Sánchez 2010), cuyos valores guía corresponden con el lema de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y solidaridad, respectivamente. Así pues, la primera generación hace referencia a los derechos civiles y políticos, frutos del liberalismo. Se trata de un estado de derecho, referente a la vida y a la libertad de pensamiento, expresión, desplazamiento, reunión y participación en la propia comunidad política.

Posteriormente, nace una segunda generación de derechos humanos con el objetivo de reforzar a la primera. Estos son económicos, sociales y culturales, y son fruto de los movimientos socialistas. Están marcados por la igualdad, es decir, que todos los ciudadanos sean iguales ante la ley, así como que tengan unas mismas oportunidades y que existan unas prestaciones sociales universalizadas. Así también, cabe destacar que

esta generación de DDHH pretende ofrecer un apoyo real a las libertades al entender que una persona que no dispone de acceso a un servicio de salud ni a una buena alimentación, entre otras cosas, no es verdaderamente libre. Es, por tanto, una denuncia de la violencia estructural.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) crea en 1947 una comisión de derechos humanos, la cual cuenta con un sistema internacional de protección de los mismos. Además, en 1948 se unen estas dos generaciones de derechos, dando lugar a la Declaración de los Derechos de las Naciones Unidas. Nace una tercera generación de derechos que aboga por la paz, el desarrollo, la libre autodeterminación de los pueblos y un medioambiente sostenible. De una u otra manera, en este proceso de lucha por los derechos humanos, se destacan también acciones concretas a favor de las mujeres como la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) de la ONU en 1979.

En esta convención se crea un comité y se propone la erradicación de la discriminación hacia la mujer, así también de la violencia, abogando por la igualdad entre mujeres y hombres, y estableciendo obligaciones a los Estados. Así pues, se incita a la derogación de leyes y reglamentos que discriminan a la mujer, el reconocimiento constitucional de la igualdad de derechos, la adhesión de instrumentos internacionales de protección de las mujeres, la opinión pública favorable de los derechos de las mismas, etc. Se crea, por tanto, un sistema de protección jurisdiccional de derechos de las mujeres, el cual garantice la protección efectiva de la mujer y el pleno ejercicio de la justicia. Se aboga también por derechos económicos, sociales, civiles y políticos para las mujeres.

Es decir, la lucha por los derechos humanos se entiende como un proceso dinámico y evolutivo que ha dado lugar a tres generaciones de derechos, la cuales van desde los derechos civiles y políticos, hasta los derechos económicos, sociales y culturales, y finalmente, el derecho a la paz, el desarrollo, la libre autodeterminación y a un medio ambiente sostenible. A lo largo de este camino, también se han tomado medidas específicas para apoyar a las mujeres, como la Convención para la Eliminación

de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Este tratado ha propuesto erradicar la discriminación hacia las mujeres, abogar por la igualdad entre hombres y mujeres, establecer obligaciones para los estados y crear un sistema de protección legal para los derechos de las mujeres. Sin embargo, se hace fundamental seguir avanzando en la protección y promoción de los derechos humanos para construir sociedades más justas y equitativas.

3.1.3. Desarrollo

En cuanto a la forma de entender el desarrollo desde los estudios para la paz, cabe destacar que oficialmente existen ciertas teorías de desarrollo que son analizadas y recogidas a través de diferentes índices por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). A pesar, o a causa, de estas teorías se evidencia que la desigualdad entre países sigue aumentando. Quizá sea porque la existencia de países desarrollados implica la de países subdesarrollados que quedan al servicio de los primeros. Los países desarrollados se han centrado históricamente en su crecimiento económico, sobreponiéndolo a otras culturas y formas de actuar. Es decir, los países subdesarrollados pasan a estar supeditados a la generación de beneficios económicos, anulando su cultura y riqueza propias. Un mal desarrollo trata de convertir la heterogeneidad en homogeneidad, minusvalorando las otras naciones. Actualmente esa reducción del desarrollo en crecimiento económico, ha pasado a convertirse en la reducción de las ricas y diversas concepciones de una buena manera de vivir a la noción de desarrollo.

Cuando hablamos de desarrollo, es necesario entender que se trata de un concepto que ha sido criticado y reformulado a lo largo de los años. Escobar (2005) afirma que, en los años 80, un número en aumento de críticos cuestionaba este concepto, «dichos críticos analizaban el desarrollo como un discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo» (Escobar 2005, 18). De esta manera, se postula que el desarrollo se constituye una forma de justificar una posición de superioridad de

ciertos países considerados desarrollados, sobre otros que se catalogan como subdesarrollados.

Con tal de profundizar un poco más en esta idea, se hace pertinente, remontarse a años atrás, a la colonización y, en este caso en concreto, a la colonización de América. En este sentido, Quijano (2000, 202-203), recalca la importancia que tuvo el establecimiento de la idea de raza e identidad racial, la cual sirvió como instrumento de clasificación de la población, así como forma de legitimación de las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Este sociólogo explica las relaciones que se fueron estableciendo con los países colonizados por parte de los colonizadores, relaciones jerárquicas en las que se naturalizaba la dominación de los europeos sobre los no-europeos (Quijano 2000).

Así también, siguiendo con este mismo autor, en este nuevo patrón de poder, se configuró un nuevo patrón global de control de trabajo, quedando raza y división del trabajo estructuralmente relacionados. Se entendía además que el trabajo no asalariado, era lo que correspondía a las clases dominadas. De esta manera, Europa obtuvo el control del mercado mundial y, mediante el avance de la colonización pudo extender este patrón para crear un sistema-mundo. Se creó, por tanto, una estructura social y de producción, que puede ser relacionada con el concepto de violencia estructural, el cual se explicará un poco más adelante.

Cabe puntualizar en este momento la relación de la colonización con el capitalismo. El mencionado sociólogo afirma lo siguiente:

Sin embargo, el capitalismo como sistema de relaciones de producción, esto es, el heterogéneo engranaje de todas las formas de control del trabajo y de sus productos bajo el dominio del capital, en que de allí en adelante consistió la economía mundial y su mercado, se constituyó en la historia sólo con la emergencia de América. A partir de ese momento, el capital siempre ha existido y continúa existiendo hoy en día sólo como el eje central del capitalismo, no de manera separada, mucho menos aislada. Nunca ha sido predominante de otro

modo, a escala mundial y global, y con toda probabilidad no habría podido desarrollarse de otro modo. (Quijano 2000, 220)

Esta realidad colonial, por tanto, se presenta como un aspecto clave a tener en cuenta cuando se habla de capitalismo y desarrollo. Ciertamente, se fue estableciendo una relación de poder y subordinación, de desarrollo y subdesarrollo, un capitalismo estructurado a favor de Occidente. Con todo esto, se hace necesario hacer hincapié en las consecuencias que supuso para las poblaciones no-occidentales la imposición de esta forma de vida por parte de los colonizadores. Es decir, se vieron obligadas a renunciar a su identidad, su lengua, su forma de entender el conocimiento, etc. Ya que la perspectiva que se tenía desde Occidente era que se trataba de una cultura y sociedad inferior.

Existe, no obstante todo lo anterior, un concepto llamado codesarrollo, referido al desarrollo y la inmigración, con líneas de acción en corresponsabilizar la migración, tanto por el país de origen como por el de acogida, ambos con beneficios mutuos; contractualizar la migración, estableciendo contratos de contingencia de inmigrantes entre países; y codesarrollar la inmigración, con iniciativas para los inmigrantes como la realización y financiación de microproyectos en su país de origen o la circulación condicionada por el retorno para las nuevas inmigraciones.

Retomando los conceptos de desarrollo y subdesarrollo, se podría relacionar este último con el de etnocentrismo. Levi-Strauss (1966) explica que consiste en mostrar desprecio hacia las contribuciones históricas que otras culturas han aportado al patrimonio universal de la humanidad. Es decir, se considera que unas culturas tienen menos valor o relevancia que otras únicamente por no responder a unos criterios masculinos, blancos y occidentales. Se ningunea, tal como diría Eduardo Galeano (1989), a las otras culturas, supeditándolas a una cultura occidental que se considera superior. Además, llega a ocurrir que estas culturas consideradas inferiores caen en la autodepreciación (Taylor y Gutmann 1992), un término que hace referencia a que las

propias culturas subyugadas acaben considerándose, viéndose a sí mismas, peores, inferiores.

Esta realidad puede ser consecuencia del miedo a la otredad (Reardon 1985), un miedo que puede dar lugar a diferentes respuestas o interpretaciones. Huntington (1997) habló de la necesidad occidental de tener siempre un enemigo, por lo que él llamaba el *choque de civilizaciones*, mientras que otros autores, como Sidi Omar (2015) hablan de *choque de ignorancias*, es decir, un choque que viene marcado por la falta de comunicación y reconocimiento intercultural. Ambas perspectivas tienen, sin embargo, una raíz común, que es el miedo a la diversidad, del que acusó Berry Reardon en 1985 de ser el causante de la guerra y el sexismo.

El enfoque que se le da a la otredad hasta la globalización es el de igualdad, correspondiendo con los Derechos Humanos de segunda generación que ya se han expuesto anteriormente. Su mayor representante es Rousseau y se trata de un enfoque con un matiz etnocéntrico. Sin embargo, a partir de la globalización se produce la tercera generación de Derechos Humanos, dándole a la otredad un enfoque desde la diversidad. Es decir, se trata de reconocer la diversidad cultural, ese reconocimiento del que ya se ha hablado y al que hace referencia Martínez Guzmán (2005, 107-237). Al igual que Martha Nussbaum (2005), la cual destaca que ese reconocimiento es el cultivo de la humanidad. No se puede juzgar y criticar una cultura desde fuera, se debe partir de la idea del relativismo cultural, es decir todas las culturas son válidas. No obstante, dicho relativismo debe tener unos límites que son los Derechos Humanos, es decir, todas las culturas son válidas siempre y cuando no atenten contra los DDHH.

Desde los estudios para la paz, se recalca, por tanto, la importancia de reconocer la diversidad cultural y promover el respeto y el reconocimiento de todas las culturas, evitando el juicio desde una perspectiva externa. El relativismo cultural debe tener como límite los Derechos Humanos, asegurando que todas las culturas sean válidas siempre y cuando no violen los principios fundamentales de dichos derechos. Este enfoque desde la diversidad, se hace fundamental en la era de la globalización para

promover una convivencia más justa y equitativa entre las diferentes sociedades del mundo.

3.1.3. Género y diversidad sexo-genérica

En este punto, han sido ya mencionadas algunas de las voces silenciadas de la humanidad. Se hará hincapié ahora en una de ellas: las mujeres, las cuales se ven afectadas por el androcentrismo, el cual trata de convertir las diferencias entre sexos en desigualdades y exclusión (Escrig Sos 2020). La realidad social se organiza en un sistema género-sexo, que ha asociado históricamente unos determinados comportamientos y acciones a un sexo determinado, siendo el papel de la mujer el de oprimida, subyugada, débil, etc.

Es importante distinguir, al hablar de este tema, la diferencia entre sexo y género, haciendo referencia, el primero de estos, a una realidad biológica y, el segundo, a un constructo social, que como ya se ha mencionado, se organiza en un sistema género-sexo. Dicha desigualdad de capacidades y funciones que se asocian a hombres y mujeres, ha sido respondida con el movimiento feminista, en el cual se pueden distinguir históricamente dos vertientes.

Por un lado y primero en la línea temporal, aparece el feminismo igualitario a finales del siglo XIX. Este, lucha por unos mismos derechos laborales, jurídicos y sociales para hombres y mujeres (Offen 1988). No obstante, un poco más adelante, a partir de la década de los 80, surge el feminismo de la diferencia, el cual clama por reconocimiento de la mujer y sus valores positivos. Es decir, la igualdad ya no es poder hacer lo mismo que el hombre, sino que lo que ha sido históricamente asociado a la mujer también pueda ser reconocido y compartido por el sexo contrario.

Estas dos vertientes del feminismo coinciden también con una perspectiva crítica y constructiva, respectivamente. Estas dos propuestas han sido expuestas anteriormente aplicadas a los estudios de paz y cuyo foco era o la violencia o la paz. En este caso se aplican a la perspectiva de género. Centrándose, la perspectiva crítica en el estudio, análisis y denuncia de la situación de la mujer; y la constructiva en la visibilización e

importancia del rol de la mujer. Una interacción e interrelación entre ambas perspectivas debería darse para no acabar cayendo en una visión victimizada y reduccionista de las mujeres que responder al miedo a la otredad (Reardon 1985).

Profundizando en el género y cómo es entendido desde los estudios para la paz, de acuerdo con Melero (2010), cuando hablamos de género nos referimos a una construcción sociocultural que trata de analizar los comportamientos, valores, actitudes, símbolos y expectativas que cada una de las sociedades atribuye a hombres y mujeres según sus diferencias biológicas. Es decir, partiendo del sexo biológico, el cual se reduce en muchas ocasiones a un binarismo, se crean una serie de atributos y funciones que se asignan a hombres o mujeres en función de esta distinción biológica y reduccionista.

Lamas (2003) en su publicación *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género*, hace hincapié en la necesidad de introducir la noción de intersexos, rompiendo con ese binarismo que establece que solamente existen dos sexos biológicos, los cuales se relacionan con sus correspondientes creaciones socioculturales de género, hombre y mujer. Siguiendo con esto, hombre se relaciona con lo que se considera masculino y mujer con lo que se considera femenino. De esta manera, a partir de estas construcciones, se establecen también unas relaciones entre ambos géneros. Sin embargo, esta autora resalta que las diferencias no se deben traducir en desigualdades, sino que hombres y mujeres pertenecemos al género humano.

Profundizando más en este tema, de acuerdo con Marta Nussbaum (2000), las mujeres se encuentran en una situación de desigualdad frente a los hombres, disponiendo de menos oportunidades para vivir libres de temores y viéndose restringidas a la hora de disfrutar de tipos de diferentes tipos gratificantes de amor. De esta manera, se conoce que son tratadas como instrumentos para los fines de otros, como ser reproductoras, encargarse de cuidados, etc. (Nussbaum 2000).

Por otro lado, respecto a la sexualidad, esta y sus diversas expresiones ha ido adquiriendo un papel cada vez más importante durante los últimos sesenta años, aproximadamente. Esta relevancia se ha visto reflejada en el ámbito sociocultural y

político, dando lugar a la aparición de movimientos sociales y reivindicaciones que ponían en valor los derechos sexuales y reproductivos que consideraban que las personas deberían tener (Núñez, Ponce y Woolfolk 2015).

Así también, en el área de las ciencias sociales, autores como Michel Foucault o Judith Butler, han cuestionado la manera de entender la sexualidad y el género, así como también han criticado su utilización para la justificación de modelos de poder y dominación. Este cuestionamiento y crítica puede hallarse reflejado en las obras publicadas de dichos autores como, por ejemplo, en la *Historia de la Sexualidad: La Voluntad del Saber* de Foucault (1977) o *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad* de Butler (1990).

Por otro lado, cabe destacar que, a finales del pasado siglo, se incluyó la sexualidad como cuestión a tratar en la agenda de desarrollo global, esto se hizo en el contexto de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Sin embargo, Núñez, Ponce y Woolfolk (2015) denuncian que esta incorporación se hizo insuficiente con la aparición de la perspectiva queer, la cual cuestiona la forma de entender el sexo, el género y la orientación sexual. Una de las autoras referentes en este ámbito es, la ya mencionada, Judith Butler.

De una u otra manera, la incorporación de la sexualidad en la agenda del desarrollo, ha dado lugar a la persecución del objetivo de eliminar las desigualdades que se basan en la diversidad sexo-genérica y provocan la limitación de la capacidad de los individuos para desarrollarse plenamente, tanto a nivel personal como social (Núñez, Ponce y Woolfolk 2015). Esto supone que los órganos de gobierno e instituciones promuevan políticas de desarrollo inclusivas y lleven a cabo acciones que supongan una inclusión real de las todas personas, sin distinciones basadas en su diversidad sexo-genérica y, al fin y al cabo, en su identidad. De esta manera, se deberían facilitar los recursos necesarios para el desarrollo pleno y en libertad de todas las personas.

Respecto a esto, Foucault (1977) advierte que los aspectos relativos a la sexualidad han sido censurados sistemáticamente al largo de los años, lo que lleva a que esa liberación de la represión ejercida sea un proceso que avance con lentitud. No

obstante, como se ha mencionado, durante los últimos años se han podido constatar avances en este sentido, aunque todavía haya mucho camino por recorrer. Sin embargo, no cabe esperar que hablar libremente de sexualidad y aceptar sus distintas expresiones, sea un cambio que pueda producirse instantáneamente, debido a ese sistema de represión y opresión al que se le está tratando de hacer frente. Es por esto que se hace preciso atender a autores como Chávez, Zapata, Petrzalová y Villanueva (2018), los cuales hacen hincapié en la necesidad de fomentar el respeto a la diversidad identitaria en todos los espacios y etapas de la vida. Así también, Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida (2012) destacan la importancia de impulsar una sociedad abierta, tolerante y amistosa, en la cual haya lugar para la diversidad humana.

En conclusión, desde los estudios para la paz se entiende que la desigualdad de género es un problema social que ha afectado históricamente a las mujeres y que se manifiesta en el ámbito laboral, jurídico, social y en la sexualidad. El sistema género-sexo ha asociado históricamente comportamientos y acciones a un sexo determinado, generando diferencias en capacidades y funciones que se asocian a hombres y mujeres, sin embargo, el movimiento feminista ha luchado por el reconocimiento de la mujer y sus valores positivos, a través del feminismo igualitario y el feminismo de la diferencia. Se considera importante, por tanto, romper con el binarismo reduccionista de los géneros y reconocer que hombres y mujeres pertenecen al género humano. Además, la sexualidad también ha adquirido una relevancia social y política, dando lugar a la aparición de movimientos sociales y reivindicaciones que ponen en valor los derechos sexuales y reproductivos. Desde los estudios para la paz se continúa trabajando en la promoción de la igualdad de género y en la eliminación de las desigualdades y discriminaciones por motivos de diversidad sexo-genérica.

3.1.4. Conflictos

La forma de entender el conflicto, en ocasiones, ha podido enfocarse de una manera negativa, utilizando el concepto de violencia y el de conflicto indistintamente, como dos palabras prácticamente sinónimas. Así como también, se pueden encontrar

propuestas para evitar los conflictos, por esta asociación que se hace conflicto y violencia. Sin embargo, desde los estudios para la paz se reivindica la visión del conflicto como una oportunidad de cambio, sin confundirse con la violencia. Paco Cascón destaca que el «el conflicto es consustancial a las relaciones humanas» (2001, 7), ya que, la interacción con otras personas da lugar a discrepancias, intereses y necesidades diferentes.

Esta misma idea la pone de relieve Martínez Guzmán (2005, 107-237), apoyándose en los ejemplos del diccionario de María Moliner, cuando afirma que el conflicto es connatural al ser humano, explicando que se refiere al choque que se produce entre nosotros en gran cantidad de ocasiones al relacionarnos, pero también a la necesidad que tenemos de vivir en interacción y cooperación los unos con los otros. Este concepto se conoce como insociable sociabilidad (Kant 1995). Se hace necesario hacer hincapié, por tanto, en la importancia de no confundir la violencia con el conflicto.

Paco Cascón, siguiendo con esta misma idea, advierte del peligro de intentar evitar el conflicto, ya que lo cataloga como *ineludible* y afirma que «es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande e inmanejable» (2001, 7). Además, dicho autor, aún va más allá, afirmando que el conflicto es positivo por diversos motivos. Algunos de ellos son que hacen considerar la diversidad y la diferencia como un valor, que se pueden presentar como una oportunidad para aprender, que a través de entrar en conflicto con estructuras injustas podemos avanzar hacia una sociedad mejor, etc.

Una vez más, esto concuerda con Martínez Guzmán (2005, 107-237), el cual también hace hincapié en entender el conflicto como una oportunidad de transformación, animándonos a ser conscientes de que, entre la diversidad de capacidades que tenemos, tenemos la capacidad de transformar los conflictos. Así pues, una visión positiva del conflicto nos hace entenderlo como una ocasión para el cambio y la mejora de las relaciones humanas y sociales.

Por tanto, se destaca la diferencia existente entre conflicto y violencia, siendo la violencia una de las posibles respuestas que se le pueden dar al conflicto, pero no la única. No obstante, algunos estudios han constatado que existe la creencia de que la guerra es intrínseca a la naturaleza humana, lo que querría decir que la violencia acaba siendo inevitable en algunos conflictos. Sin embargo, en *The Seville Statement on Violence* (1989), se hace una aclaración respecto a esto, afirmando que no hay pruebas científicas que evidencien que la biología condena a la humanidad a la guerra.

De esta manera, en la mencionada declaración, se desmienten ciertas afirmaciones, sosteniendo que es científicamente incorrecto decir que hemos heredado una tendencia a hacer la guerra, que los comportamientos violentos están programados en nuestra genética humana, que tenemos un cerebro violento, que la guerra es parte de nuestro instinto, etc. Así pues, una de sus conclusiones es que la humanidad puede ser liberada de ese pesimismo biológico y empoderada para la transformación.

De todo lo anterior, se extraen algunas ideas clave, como que conflicto y violencia no son lo mismo, que la violencia no es intrínseca a la naturaleza humana, no debe entenderse el conflicto desde un punto de vista negativo, se hace necesario encontrar formas pacíficas de transformar los conflictos. Siguiendo a Martínez Guzmán (2005, 107-237) una vez más, debemos entender el conflicto como una oportunidad de transformación, *podemos transformar los conflictos*. Una visión positiva de los mismos ofrece la posibilidad de cambio y mejora de las relaciones humanas y sociales, así como el desarrollo de las capacidades morales. En este sentido, el crecimiento moral se puede producir en el ámbito personal, ayudándonos a comprendernos y conocernos mejor a nosotros mismos y desarrollando la autodeterminación, la independencia y la confianza propia; en definitiva, nos da la oportunidad de empoderarnos (Martínez Guzmán 2005, 107-237).

Por otro lado, el mencionado crecimiento moral ofrece también la posibilidad del reconocimiento de los otros seres humanos. Es decir, se presenta una situación que permite concienciarse de la capacidad que tenemos para ponernos en el lugar del otro, así como de considerar su punto de vista y reconocerlo. Asimismo, ese reconocimiento

puede dar lugar a acciones que promuevan una nueva situación (Martínez Guzmán 2005,107-237).

De este modo, dependiendo del enfoque y trato que se le dé a los conflictos puede darse un verdadero cambio de la realidad, sea para bien o para mal. De hecho, Karl Marx tiene una visión del conflicto como motor de la historia (Sánchez Surocalday y Villajos González 2018). Por tanto, desde una perspectiva de paz y conflictos, será necesario abordarlos desde una visión positiva que trate de transformarlos por vías pacíficas y de crecimiento individual y grupal.

Llegados a este punto, cabe remarcar que, desde los estudios de paz, no siempre se ha tenido esta perspectiva de los conflictos. De hecho, anteriormente, en la década de 1950 a 1960 se tenía una visión negativa del conflicto, considerando que había que resolverlo. Mientras que un poco más adelante en la década de 1970 a 1980 se consideraba que lo que debía hacerse con los conflictos era gestionarlos. Esta visión estaba muy influenciada por el ámbito empresarial y se focalizaba en aplicar una serie de fórmulas que, al fin y al cabo, trataban de resolver los conflictos. Este enfoque es sucedido a partir de la década de 1990, por una visión positiva del conflicto, la cual busca la comprensión y transformación del mismo.

Haciendo hincapié en esto último, cabe destacar que para darse una correcta comprensión de los conflictos se hace necesario tener en cuenta el contexto específico de cada uno de ellos. En este sentido Ross (1995) afirma que el conflicto se trata de un elemento cultural, por lo que el conocimiento del ámbito en el que se produce el conflicto se constituye un aspecto clave a tener en cuenta para la determinación de las causas, la evolución y el manejo de los mismos. De esto se puede extraer que no existe una única forma de tratar los conflictos, ya que cada uno de estos puede ser realmente diferente en función de su contexto, y que una misma manera de proceder puede ser útil en un conflicto y en otro no. Así pues, se hace necesario que la transformación de los conflictos parta de una mirada situada que tenga en cuenta los diferentes actores, el lugar concreto, la historia previa, etc.

Siguiendo en esta línea cabe resaltar que los conflictos también pueden darse en diferentes escalas. De esta manera, se experimentan conflictos en una dimensión intrapersonal, así como también interpersonal, entre colectivos, etc. Concretamente, en el ámbito interpersonal, desde los estudios para la paz se destaca el papel de la cooperación para la transformación de los conflictos. Anapol Rapoport (1992) afirma que tanto conflicto como cooperación se tratan de dos caras de la misma moneda.

En suma, desde los estudios para la paz se reivindica la importancia de entender que el conflicto y la violencia no son sinónimos, y que la violencia no es intrínseca a la naturaleza humana. Los estudios para la paz abogan por una visión del conflicto como una oportunidad de transformación, ya que permite enfocar la diversidad y la diferencia como un valor y puede ser una herramienta para ayudar a avanzar hacia una sociedad más justa. Además, el conflicto puede ser considerado una oportunidad para el crecimiento moral, tanto a nivel personal como en el reconocimiento de los demás. Todo esto da lugar a afirmar que una visión positiva del conflicto puede dar lugar al empoderamiento y a encontrar formas pacíficas de transformación. Por tanto, se hace necesario fomentar una cultura de paz que promueva el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos.

3.1.5. Comunicación

La comunicación se entiende como «la construcción colaborativa y la negociación de significado entre uno mismo y los demás, tal como ocurre dentro de contextos culturales» (Warren y Fassett 2014, 7), es decir, que «nuestras definiciones y comprensión de la comunicación surgen de nuestras propias experiencias y valores» (Warren y Fassett 2014, 5). Así pues, Habermas (1987), resalta el papel que juega la comunicación como espacio de reproducción cultural e interacción social.

La comunicación se constituye un pilar fundamental en la configuración de las sociedades, así como en la construcción de la identidad y las relaciones de poder; y toma un papel primordial en las intervenciones y transformaciones sociales (Hall 2006). De este modo, mediante la comunicación se crea y moldea el pensamiento, se

establecen relaciones, se promueve la paz o se legitima la violencia por medio de discursos que justifican, o bien una, o la otra. Dichos discursos, se corresponden con los conceptos de paz cultural y violencia cultural, respectivamente.

En cuanto a la relación entre comunicación e investigación para la paz, encontramos que esta se aborda desde diversos enfoques o paradigmas, los cuales no tienen por qué ser restrictivos, sino retroalimentados. La comunicación puede enfocarse desde un paradigma crítico, que se basa en no dar nada por sentado, sino en cuestionar y desafiar lo que se experimenta, atendiendo a las posibilidades de cambio (Warren y Fassett 2014). En este sentido, cuando se toman medidas contra las injusticias que encontradas, se utiliza el término de ‘abogacía pública’ (Warren y Fassett 2014).

Desde una perspectiva socio-cultural, la comunicación se considera, tanto una práctica, como un producto influenciado por diversos contextos (Farné y López Ferrández, 2021). Además, se entiende que la comunicación es un elemento que es definido y moldeado por el contexto cultural en el que se encuentra (Warren y Fassett, 2014). Según Farné y López Ferrández (2021), para fomentar una sociedad y ciudadanía solidarias, es necesario integrar elementos culturales, educativos y comunicativos. Es decir, para avanzar hacia una cultura de paz y solidaridad, es importante ser conscientes de las diversas dimensiones que dan forma a nuestro pensamiento. Como se cita en el prefacio de la Constitución de la UNESCO (1945), «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz» (Nos Aldás, Farné y Al Najjar 2021, 2).

Así pues, las relaciones comunicativas actúan como mediadoras sociales y culturales (Dijk 2001). De esta manera, a la hora de realizar un análisis de los discursos, es necesario tener en cuenta los aspectos socioculturales, contextuales, valores, actitudes y significados transmitidos (Cobley 2008). La forma en la que nos expresamos refleja nuestra manera de interpretar y concebir el mundo, lo que Lakoff (2004) llama ‘marcos’. Estos marcos mentales y comunicativos, hacen referencia a qué enfocamos, lo que produce una perspectiva que genera interpretaciones e imaginarios que quizá no se tuviese una intención directa de transmitir (Farné y López Ferrández 2021). Esto,

refuerza una vez más la idea de que es necesario analizar los actos comunicativos y ser conscientes de todos estos aspectos que se han ido mencionando.

De esta manera, Farné y López Ferrández (2001) destacan la responsabilidad que conlleva la comunicación, estableciendo algunas afirmaciones básicas respecto a esta. Una de ellas es ser consciente de los marcos comunicativos, los cuales ya han sido explicados previamente. Otra es saber que todo comunica, tanto las palabras, como los gestos, el ámbito verbal, el no verbal y los silencios. Además, conocer que comunicar implica actuar. En este sentido, Austin (1962) habla del concepto de performatividad, referente a la acción que conlleva el lenguaje, los compromisos y las consecuencias de la comunicación. Esta idea también la expone Martínez Guzmán (2018), defendiendo que debemos ser educados en el reconocimiento del carácter performativo del lenguaje, siendo conscientes de nuestras capacidades para hacernos daño, pero también para hacer las paces. Además, hace hincapié en el poder que tenemos para cuestionarnos el porqué de lo que nos hacemos, decimos y callamos (Martínez Guzmán 2018).

Por todo lo anterior, y siguiendo una vez más a Nos Aldás, Farné y Al Najjar (2021), para conseguir una comunicación que fomente valores de paz y sostenibilidad, se hace necesario que las estructuras sociales, económicas y políticas intervengan activamente en este proceso, así como que se promueva un compromiso y un desarrollo de habilidades para alcanzar la justicia social. Los elementos a tenerse en cuenta en este modelo, y que manifiestan dichos autores, son los diferentes contextos en los que la información se produce y se interpreta. En la producción, deben considerarse los interlocutores y los profesionales de la comunicación con sus respectivos intereses, cultura, objetivos, conceptos estrategias, etc. Mientras que en la interpretación deben tenerse en cuenta los interlocutores y el ámbito mediático. Entre ambas partes se produce una intersección por medio de los discursos que están teñidos de valores, actitudes, emociones y significados. Además de esto, estos autores destacan también en este modelo de comunicación el contexto en el que se da, si es tecnológico, histórico, económico, etc.

Respecto a esto, Nos Aldás (2019), citada por Farné y López Ferrández (2021), indica que para mejorar nuestra comunicación tenemos que crear una estrategia tanto eficaz como eficiente. Por lo que respecta a la primera, la eficacia cultural se refiere a las capacidades que tenemos de representar y transmitir los valores y propuesta deseados; mientras que la eficiencia cultural está relacionada con la capacidad para aprovechar óptimamente los recursos disponibles, adaptándose a los diferentes medios. Tener en cuenta estos aspectos a la hora de comunicarse, ayuda a mejorar nuestros discursos, consiguiendo una mayor implicación por parte del público, buscando los mejores resultados y manteniendo el compromiso social.

Así pues, el concepto de eficacia cultural se relaciona con el de performatividad y abogacía pública, que han sido previamente presentados, para conseguir una comunicación que desafíe el status quo y transgreda el cambio social (Nos Aldás y Farné 2020). Nos Aldás y Farné (2020), en su propuesta de esta comunicación transgresora del cambio social, se basan en estos conceptos, recordando también el giro epistemológico que se ha explicado anteriormente y que fue desarrollado por Vicent Martínez Guzmán, la responsabilidad y compromiso que tenemos los humanos al comunicarnos y la importancia de atender a las diferentes voces de la sociedad que tantas veces han sido y son silenciadas.

Se destaca, por tanto, la importancia y relevancia de la comunicación en el fomento de una cultura para hacer las paces, además del poder, responsabilidad y compromiso que esta conlleva, así como la inevitabilidad de la comunicación, ya que todo comunica, como se ha expuesto previamente. De esta manera, la comunicación puede usarse para perpetuar, justificar y legitimar la violencia o, por el contrario, la paz. Ser conscientes de nuestra capacidad y responsabilidad de utilizar estrategias comunicativas solidarias y pacíficas y denunciar las violencias nos puede ayudar a que el cambio social que buscamos en aras de construir una cultura para hacer las paces sea efectivo y eficaz. Además, los análisis comunicativos nos pueden ayudar a identificar los verdaderos mensajes subyacentes en los discursos, para identificar propuestas realmente pacíficas o que continúen perpetuando un sistema de dominación y violencia,

en sus diferentes tipos. Por tanto, se puede afirmar que este tipo de análisis y reflexión crítica no solo se constituye recomendable, sino necesario.

3.2. Educación para la paz

3.2.1. Principios generales

Martínez Guzmán (2001; 2010) afirma que la educación para la paz debe pensarse y llevarse a cabo desde experiencias personales y desde la cotidianidad. Por su parte, y en este sentido, Sofía Herrero (2020) hace una propuesta que parte de un enfoque REM (Reconstructivo Empoderador) centrada en cultivar nuestras capacidades para hacer las paces tanto en la educación formal, como en la no formal e informal. Así también, trata de dar voz a todas las voces históricamente silenciadas.

Esta propuesta de educación que propone Sofía Herrero (2020) y que parte de la filosofía de Vicent Martínez Guzmán de que podemos hacer las paces, la cual se relaciona a su vez, como se ha explicado anteriormente, con la propuesta de paz imperfecta; se fundamenta en una pedagogía crítica. Dicha pedagogía parte de que no hay un modelo de enseñanza que puede imponerse en todas las aulas por igual, sino que siempre debe tenerse en cuenta el contexto y responder a las condiciones específicas, formaciones y problemas que pueden darse en cada lugar educativo (Giroux 2013).

Esta idea de que la pedagogía no puede definirse de una manera concreta y única para todos los contextos educativos, sino que debe adaptarse a la realidad específica de cada uno de ellos, dando voz a los y las participantes y respondiendo a sus intereses y necesidades propias, se puede corresponder con la propuesta de una paz no única y definida. Es decir, la idea de pedagogía crítica, podría relacionarse con la de filosofía para hacer las paces y la propuesta de paz imperfecta por las características propias de cada una de ellas. Podría destacarse que todas estas propuestas tienen en cuenta el *locus de enunciación*, es decir, el lugar desde el que se dice lo que se dice, y le dan una importancia especial al diálogo en las relaciones intersubjetivas y la resolución de posibles conflictos.

Esta pedagogía trata de crear una conexión entre conocimientos que podrían ser meramente teóricos y la vida cotidiana del alumnado de una forma práctica y que da respuesta a un contexto y unas necesidades específicas. Así como este ejemplo, pueden darse diferentes prácticas con el fin de crear un vínculo entre enseñanza-aprendizaje, basado en relaciones igualitarias, diálogo, transformación de conflictos, etc. Se trata, por tanto, de una pedagogía en la que se crea una comunidad de comunicación donde todos los participantes son válidos, en la que el aprendizaje es recíproco y multidireccional, en la que todas las partes aprenden, y el profesor facilita y promueve el pensamiento crítico y autónomo del alumnado, así como la democracia (Herrero Rico 2020).

Esta concepción de diálogo, comunicación e igualdad, se opone a una educación en la que el educando es el objeto de manipulación de los educadores, los cuales a su vez responden a las estructuras de dominación de la sociedad (Freire 1997). Por tanto, «educar, entonces, es todo lo contrario a hacer pensar, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo» (Freire 1997, 6). De esta manera, tal como indicaba uno de los precursores de la pedagogía crítica, como fue Paulo Freire, se reproducía el *statu quo*.

Esta educación como práctica de opresión pretende inculcar a los educandos, acomodándolos al mundo de la opresión (Freire 1972). De este peligro advirtieron, Hathaway y Boff en su libro *El Tao de la Liberación* (2014, 135), lo que acuñaron como impotencia interiorizada, refiriéndose a esa idea de que está todo tan mal que nada puede cambiar. Estos autores destacaban que el pensar que no podemos cambiar puede ser nuestro mayor obstáculo para el cambio. Puede relacionarse con ese acomodamiento a la opresión y esa falta de creencia en que es posible un cambio.

Es importante no olvidar, llegados a este punto, la vinculación de la educación con la esfera pública y social, la concepción de los centros educativos como reflejos de un sistema social enmarcado en un contexto concreto. Así también, su poder para, como ya se ha mencionado, perpetuar el sistema existente o modificarlo, de ahí la importancia de una pedagogía crítica que contemple diferentes puntos de vista, culturas, formas de hacer la paces, así como que las potencie.

Marcos Antonio da Silva (2019), en su artículo sobre el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, puntualiza esa necesidad de promover un pensamiento crítico que busque comprender la realidad actual, a la vez que promover la construcción de una sociedad emancipada. Esta perspectiva emancipatoria que promueve De Sousa Santos (2019) debe desarrollarse «a través de su descolonización y de una nueva epistemología fundada en la ecología de saberes» (da Silva 2019, 178). Dicha ecología de saberes se corresponde con el giro epistemológico que mencionan Comins Mingol y París Albert (2020), que pasa de la objetividad a la intersubjetividad.

Por lo que respecta al proyecto emancipador que propone Boaventura de Sousa Santos, en su libro sobre *Educación para otro mundo posible*, afirma que su principal objetivo «consiste en recuperar la capacidad de asombro y de indignación, y orientarla hacia la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes» (2019, 18). Esto corresponde con una educación que prepare para un cambio social a un nivel mayor, con la formación de una ciudadanía crítica y, al fin y al cabo, que entienda la necesidad del diálogo y la capacidad que tenemos para hacer las paces, unas paces imperfectas porque se encuentran en continuo cambio y porque no son generalizables a todos y todas por igual.

Hay diversidad de recursos mediante los que educar para la paz, partiendo de una pedagogía crítica, fomentando los valores que promuevan una cultura para hacer las paces en nuestra vida cotidiana, la cual repercute a su vez en una dimensión más amplia. Así pues, promoviendo también el respeto y el diálogo crítico y constructivo a través de una educación no violenta.

Alicia Cabezudo y Magnus Haavelsrud (2010), en su artículo *Repensar la educación para la cultura de paz*, ponen de relieve que, en la búsqueda de contenido de educación para la paz, se hace importante entender esta como una estructura y como un proceso. Estructura en cuanto a las relaciones que con cierta permanencia se dan en nuestras vidas, en un nivel micro y que afecta al macro; pero al mismo tiempo proceso en cuanto a que las interacciones que se dan entre nosotros deben estar orientadas a ir aumentando los valores de la paz (Cabezudo y Haavelsrud 2010).

Martínez Guzmán (2001), afirma que la educación para la paz debe pensarse y llevarse a cabo a partir de las experiencias personales y de la cotidianidad. En este sentido, Sofía Herrero (2020) propone una propuesta que parte del enfoque REM (Reconstrutivo Empoderador), enfocándose en desarrollar nuestra capacidad de generar paz en la educación formal, no formal y no formal. Así también, contempla diferentes contextos y trata de dar voz a las voces usualmente silenciadas.

Todo esto conduce a hablar del impacto de la realidad micro sobre la realidad macro (Cabezudo y Haavelsrud 2010). Alicia Cabezudo y Magnus Haavelsrud destacan que «las características del contexto más amplio dependen de la existencia de características similares en el contexto micro» (2010, 79). Esto quiere decir que según nos comportemos en nuestro día a día y las relaciones que fomentemos, esto se verá reflejado en una esfera más amplia. Además, los autores mencionados afirman que es necesaria la existencia de unas raíces a nivel micro que sustenten lo que sucede en lo macro. Ellos afirman que lo micro produce lo macro, lo cual puede limitarse a una mera reproducción o también producción a partir de lo que ya se ha construido (Cabezudo y Haavelsrud 2010).

Sofía Herrero (2020), en su propuesta educación para la paz, la cual parte de la filosofía de Martínez Guzmán de que podemos hacer las paces, siendo capaces de promover valores y prácticas que contribuyan a tal fin; está basada en la pedagogía crítica. Esta trata de adaptarse a los diferentes contextos, teniendo en cuenta el locus de enunciación, esto es, el lugar desde el que se dice lo que se dice. Además, trata de identificar las necesidades e intereses de la comunidad educativa y responder a estas, dando voz por igual a todas los/as miembros de la comunidad.

Uno de los primeros y principales precursores de esta pedagogía es Paulo Freire, el cual le da una importancia realmente destacable a las relaciones intersubjetivas y al diálogo, siendo una pieza clave en esta educación. La concepción del diálogo para Paulo Freire supone comunicación e igualdad, es decir, el maestro o la maestra no está por encima del alumnado, sino que todos/as construyen el conocimiento de forma conjunta,

aprendiendo los/as unos/as de los/as otros/as. Se trata, por tanto, de una educación y una relación lineal y horizontal, no vertical.

Esta educación se opone a la visión de que el educando es el objeto de manipulación de los educadores, los cuales reproducen a su vez las estructuras de dominación de la sociedad (Freire 1997). Este tipo de pedagogía, Freire la denomina del oprimido y en la que educar se convierte en «todo lo contrario a hacer pensar, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo» (Freire 1997, 6). El fin de dicha pedagogía es acostumbrarlos al mundo de la opresión (Freire 1972), de esta manera reproducir el statu quo, lo cual concuerda con lo que ha sido ya mencionado de la repercusión de lo micro en lo macro y la idea de que educar para la paz tiene que partir de situaciones cotidianas (Cabezudo y Haavelsrud 2010; Martínez Guzmán 2001).

3.2.2. Enfoque del conflicto

Primeramente, se hace necesario mencionar a qué nos referimos cuando hablamos de conflicto, ya que puede haber diversas visiones de este, tal como se ha expuesto anteriormente. Así, se pueden encontrar diversas formas de interpretarlo, centrándose en perspectivas más positivas o negativas. Concretamente, el área de los estudios para la paz se acoge a esa visión más positiva. Smith (1979) define el conflicto como un fenómeno que se constituye necesario para el crecimiento y desarrollo individual y global.

A lo largo de los años se han realizado diversos acercamientos al concepto de conflicto desde diferentes áreas de conocimiento (Sánchez Suricalday y Villajos González 2018). Concretamente desde el área de la educación, Francisco Cascón (2001), destaca su papel como oportunidad de aprendizaje y mejora, así como también la posibilidad que ofrece de valorar la diversidad y la diferencia desde un punto de vista positivo. De esta manera, siendo conscientes de que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas (Lederach 1995), se puede decidir afrontarlos u obviarlos. En caso de aceptarlos, como ya se ha expuesto, se puede valorar ese potencial de cambio,

transformación, mejora y aprendizaje o se pueden abordar desde un punto de vista negativo que conduzca a la violencia, entre otras alternativas. Así pues, llegados a este punto y siguiendo a Fisas (1998), se puede afirmar que el conflicto es inevitable pero las respuestas que se le pueden dar son múltiples. Por tanto, conflicto y violencia no se tratan de dos palabras sinónimas, como en ocasiones se puede confundir, sino que la violencia se trata de una de las diversas respuestas que se pueden dar ante un conflicto. No obstante, como ya se ha dicho, hay otras alternativas con potenciales positivos.

Desde esta perspectiva pacífica de transformación de conflictos, se priorizan los intereses comunes a los individuales, es decir, no se trata de enfrentarse al otro, sino de cooperar con él para un mismo fin, la transformación del conflicto. Así pues, cooperación y competencia se entienden como formas contrarias de abordar los conflictos. Mientras que la cooperación, como ya se ha mencionado y como indica su propio nombre, trata de una acción conjunta y del beneficio mutuo, la competición busca el mayor beneficio individual y enfrentarse al otro, con tal de superarlo. Este principio de cooperación, en el sistema educativo español, en el cual se enmarca este trabajo, no es prioritario. La competición es la base del sistema. La persona con mejores notas en las distintas asignaturas establecidas es la que más garantías de acceso a estudios superiores tendrá y quien, según lo esperado, mejor posición en el mercado laboral encontrará. Así pues, el acceso a las universidades públicas depende también de quien consiga las notas más altas en comparación al resto. Es decir, la satisfacción de los intereses dependerá de la capacidad de sobresalir con respecto al resto de aspirantes. Así, por tanto, el sistema educativo español tiene sus bases fundamentalmente en la competencia.

Siguiendo con este punto de cooperación, se hace necesario mencionar el concepto de poder. Cornelius y Faire (1989) en su libro *Tú ganas yo gano* exponen formas alternativas de resolver conflictos de una manera creativa, hablan de las relaciones de poder y del poder cooperativo. En las relaciones personales definen que «tu poder es tu capacidad de obtener lo que deseas; se basa en varios factores, que incluyen la posición, la habilidad de dar o retener lo que otros quieres, la experiencia e

información relevantes, y las cualidades personales» (Cornelius y Faire 1989, 83). Así pues, según explican estas autoras, existen unas bases de poder que nos hacen actuar de una manera determinada aun cuando no deseamos hacerlo. Esto responde a diferentes factores como qué nos aporta hacer caso a la otra persona, su posición en nuestra vida, su posible experiencia, etc. Según el resultado de la influencia que estas personas ejercen en nosotros y, siguiendo una vez más a Cornelius y Faire (1989), se puede considerar que lo que se ha dado ha sido influencia o manipulación.

Siguiendo con estas relaciones de poder, Kenneth Boulding (1993) explica que el conflicto se da cuando lo que nosotros queremos choca con lo que los otros quieren. De esta manera, se puede tomar una perspectiva cooperativa, utilizando el poder conjuntamente para transformar el conflicto producido de la manera más beneficiosa para ambas partes.

Es necesario en este punto mencionar que un aspecto fundamental en esto es la forma en la que percibimos al otro o la otra y nuestra capacidad de ponernos en su lugar, es decir la empatía. Dicha empatía se trata de un aspecto fundamental a tener en cuenta para la transformación de los conflictos. Fisher, Kopelman y Kupfer (1996) aclaran que no consiste en adaptarse a la otra parte, sino en comprender sus intereses, percepciones y necesidades.

En este sentido, para lograr una transformación pacífica de los conflictos basada en la cooperación, un uso correcto del poder y la empatía, se presenta como fundamental la comunicación y el diálogo. Según la Ética del Discurso (Habermas 1987, 2000; Cortina 1994), el diálogo tiene dos funciones, transmitir la información e informar sobre las relaciones entre las personas. Así también se considera que la comunicación es inherente a las relaciones humanas. Además de esto mediante el diálogo podemos adquirir compromisos y pedirnos cuentas de lo que nos hacemos y dejamos de hacer (Martínez Guzmán 2018), lo que se conoce como la performatividad del lenguaje, esto implica también responsabilidad (Austin 1971). Por todo lo anterior, se puede afirmar que la comunicación se constituye un elemento clave en la transformación de los conflictos.

Asimismo, otro aspecto fundamental ligado también al diálogo es el reconocimiento recíproco. Burguet Arfelis (1999), afirma que el reconocimiento del otro interlocutor como válido supone reconocerlo en todos los canales de comunicación y contemplar nuevas formas de tratar el conflicto. Asimismo, añade que es necesario «educar para saber escuchar, no solo oír, y saber mirar, no solo ver» (Burguet Arfelis 1995, 125). El reconocimiento, además, se constituye uno de los elementos fundamentales en el fomento y construcción de la cultura para hacer las paces (Comins Mingol y París Albert 2020).

Cabe destacar, que en esta relación con los otros y las otras y siguiendo esta línea del fomento de la paz, París Albert (2015) pone de relieve la importancia de una educación sentimental que nos ayude a entender cómo nos sentimos y cómo se sienten los demás. Dicha autora, hace hincapié en la relación que suele darse entre sentimientos y ámbito privado y, en contraste, racionalidad y ámbito público. Sin embargo, esta autora expone cómo los sentimientos son los que conllevan a decisiones que acaban viéndose reflejadas en el ámbito público también y justifican comportamientos. Así pues, por una incorrecta gestión del odio, por ejemplo, pueden justificar actos de violencia, así como legitimarla. Por tanto, la educación sentimental se presenta como un contenido realmente trascendente en el fomento de la cultura de la paz y la transformación de los conflictos.

En todo lo que se ha mencionado, se hace evidente que un correcto enfoque y transformación de los conflictos puede suponer una experiencia y oportunidad para fomentar una cultura de paz. Como se ha expuesto en este punto, desde el área educativa puede enfocarse desde un punto de vista constructivo y cooperativo, fomentando valores como el diálogo, la empatía, el reconocimiento.

Llegados a este punto, como ya ha sido expuesto sabemos que podemos dar diferentes respuestas al conflicto y, como destaca Martínez Guzmán (2018), entre todo lo que nos podemos hacer los seres humanos, tenemos capacidades que nos permiten hacernos las paces, pero también tenemos capacidad de hacernos daño. Por tanto, la propuesta de educación de educación de dicho autor es «articular nuestra convivencia

haciendo las paces» (Martínez Guzmán 2018, 14). Es decir, promover esos valores y principios que fomenten la paz o las paces, como indicaría Martínez Guzmán, respondiendo a la idea de que no hay una única paz, sino que hay diversas formas de hacer las paces.

3.2.3. Escuelas

Respecto al papel de las escuelas frente a esto, es importante destacar que «la educación no puede ni debe quedarse al margen de la sociedad en la que participa» (Moliner, Cabedo y Gómez 2022, 2). Es necesario, por tanto, entender que la educación debe atender a las necesidades sociales e individuales de cada contexto. Tratar de abordar la educación al margen de su contexto y carácter humano, sería una utopía que no respondería a las necesidades y objetivos propios de la misma.

Las escuelas deben constituirse espacios seguros en los que el alumnado pueda desarrollarse plenamente, tanto a nivel individual como grupal. Delors (1996) destaca que dos de los pilares básicos de la educación son enseñar *a ser* y *a vivir juntos*. Por esto, la perspectiva de género y la diversidad sexo-genérica pueden considerarse intrínsecas a la educación. Mata y Martins (2017) afirma que las aulas deben estar marcadas por un clima de respeto y convivencia, fuera de cualquier tipo de violencia. Es por esto que una formación en igualdad y con perspectiva de género se hace fundamental, no solo por la creación de un ambiente adecuado en el que el alumnado se pueda desarrollar, sino por la repercusión social que este puede causar.

Uno de los lugares de la vida cotidiana en los que se puede promover las capacidades para hacer las paces y son ideales por sus características propias son las escuelas. Ken Robinson y Lou Aronica afirman que «si modifica la experiencia educativa de las personas con las que trabaja, también cambiará la forma de vivir la vida de estas últimas y, al hacerlo, se convertirá en parte de un proceso de cambio más amplio y complejo de la educación en su conjunto» (2015, 62-63). Es decir, lo que se hace en el ámbito educativo repercute en un ámbito más amplio.

Por todo esto, las aulas son consideradas un lugar idóneo en el que implementar principios de educación para la paz o para las paces. Para esto, debido al carácter plural de la paz y la diversidad de situaciones y contextos, se hace necesario adaptar la educación para la paz a la realidad concreta en la que se encuentra. Giroux afirma que la pedagogía no se trata de una receta a imponer en todas las aulas, sino que «siempre se debe definir en contexto, permitiéndole responder específicamente a las condiciones, formaciones y problemas que surgen en los distintos sitios en los cuales tiene lugar la educación» (Giroux 2013, 10).

Uno de los principios que también es clave en esta educación y contribuye a la misma es el cuidado. La ética del cuidado (Comins Mingol y París Albert 2020) trata de tener en cuenta cada contexto específico, las distintas situaciones de cada persona, las voces silenciadas, etc. Es una ética que mira más allá de la propia persona y se preocupa por las demás. De igual forma, se opone a la visión de ganadores y perdedores cuando hay un conflicto, y busca salir con igual satisfacción para todas las partes, porque considera que la distinción entre ganadores y perdedores puede ser la causa de nuevos conflictos. Asimismo, la prioridad es el enfoque en las necesidades, no en el castigo o la penalización.

Esta práctica ha sido, y sigue siendo en ocasiones, relacionada con el papel que se le asigna a la mujer. Sin embargo, se ha demostrado que las aportaciones del cuidado para la paz son realmente notables (Ruddick 1989). Comins Mingol y París Albert (2020), por ejemplo, defiende su generalización para convertirse en un valor humano y no asociado a un estereotipo de género concreto.

Cabezudo y Haavelsrud, también apuestan por el diálogo como clave en la educación para la paz, destacando que «es necesario contar con la voz de todos los educandos en el proceso dialógico» (2010, 82). Las diferentes voces que participan en el diálogo las comparan con un coro, esperando que las posibles desafinaciones se vayan corrigiendo o al menos no perturben la armonía del mismo. De este modo, se produce una interacción con valores de respeto y paz.

En cuanto a esto, Freire creó el *círculo cultural*, un espacio de diálogo en el que educadores y educandos se comprometen en un lugar mutuamente respetuoso (Ragut y Osman 2013). Ragut y Osman, siguiendo a Freire (1988), explican cómo en este tiempo, «los estudiantes y el coordinador discuten juntos temas generativos que tienen importancia en el contexto de la vida de los estudiantes» (2013, 25). Esto es parte también de la pedagogía crítica, la consideración del maestro o la maestra como guía del proceso educativo y no como dictador u opresor.

Freire defendía que la comunicación constante ayuda a la prosperidad y salida con éxito de las situaciones, así también, se afirma que cuando el alumnado y el profesorado dialogan siempre hay avances (Ragut y Osman 2013). De esta manera, Ragut y Osman explican en su reflexión sobre Paulo Freire que el diálogo «se convierte en una forma de praxis colectiva directamente relacionada con develar las condiciones inequitativas oscurecidas por las clases dominantes» (2013, 27). Además de esto, confirman que esto mejora la comunidad, conduciendo también a la justicia y al desarrollo humano.

En este mismo artículo, se hace hincapié en el respeto y el amor que deben estar presentes en el diálogo, destacando el cuidado y compromiso también, como veníamos viendo anteriormente. Además, cabe remarcar también que el diálogo no es solo un acto que ocurre en la educación formal, sino también en la informal, por lo que hacerse de manera correcta puede tener una repercusión y transcendencia que puede llegar a ser realmente importante. Esto no solo por el trato con respeto y el reconocimiento, sino también por la puesta en diálogo de conocimientos existentes y la creación de nuevos conocimientos, tal como destacan Ragut y Osman siguiendo a Mayo (1999).

En cuanto a esto, en el contexto de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, se está desarrollando un repositorio de Recursos web para la Igualdad y la Convivencia (REICO). Se trata de un lugar web en el que se pueden encontrar recursos educativos para hacer frente a la violencia, resolverla y promover la igualdad. En este lugar se pueden encontrar recursos educativos para la prevención de la violencia, para la resolución de la misma y para la igualdad.

Entre otros, en esta se puede encontrar un recurso que trata de un modelo dialógico de convivencia, el cual se corresponde con una pedagogía crítica y la cultura para hacer las paces. Su objetivo es el establecimiento de unas normas para garantizar relaciones libres de violencia. Además, se tiene en consideración a todos y todas los y las miembros de la comunidad educativa, ya que se les considera de enriquecimiento para la transformación de conflictos y el diálogo igualitario. Se trata de un modelo que se centra en la prevención. Destacando además que algunas de las claves para garantizar su éxito son, entre otras, abrir espacios de diálogo, introducir la democracia deliberativa y la ética procedimental. Con tal de hacer esto, se utilizan recursos como las asambleas generales e igualitarias, las tertulias dialógicas pedagógicas, etc.

Este recurso llamado *MODEL DIALÒGIC DE CONVIVÈNCIA* se corresponde con la pedagogía crítica y la promoción de una cultura para hacer las paces, por sus características propias que se exponen a continuación. Primeramente, cabe destacar que el objetivo principal del mismo es consensuar unas normas para asegurar relaciones libres de violencia. En este modelo, se da voz a todas las personas de la comunidad educativa, ya que se considera que todas tienen algo que aportar en la transformación de los conflictos. Además, se valora que las capacidades de resolución y habilidades de los diferentes miembros de dicha comunidad son de enriquecimiento para el diálogo igualitario.

El establecimiento de las normas se realiza mediante la consecución de unos pasos en los que se garantiza el diálogo y la participación todas las partes. De esta manera, la argumentación y el consenso dan la posibilidad de contemplar diferentes puntos de vista y crear o modificar una opinión partiendo de esas relaciones intersubjetivas. Se da, por tanto, una ética procedimental y una democracia deliberativa.

En la ficha del recurso, se resalta que se trata de un modelo centrado en la prevención. Así también se hace ímpetu en sus aptitudes para la mejora de la convivencia no solo a nivel de centro, sino también con toda la comunidad educativa, llegando a los barrios. Esto ocurre al dar a todas las personas la oportunidad de participar de forma igualitaria, rompiendo con relaciones de poder y libres de violencia.

Por otro lado, algunas de las claves que se puntualizan como garantías del éxito del recurso son, entre otras, abrir espacios de diálogo y formación sobre violencia de género y convivencia en el centro, fomento del trabajo de la mejora de la convivencia en orientaciones o criterios internacionales y evidencias científicas, y la introducción de la democracia deliberativa y la ética procedimental. Todo esto se hace práctico mediante el uso de asambleas generales e igualitarias, asambleas de delegados y delegadas y tertulias pedagógicas dialógicas, entre otras.

Como esta, se pueden encontrar diversas iniciativas y recursos que se pueden llevar a cabo para promover la educación para la paz. Este tipo de propuestas concuerdan con las premisas que subyacen en el vínculo entre el aprendizaje en derechos humanos y las pedagogías y políticas de paz que propone Betty Reardon. Algún ejemplo es la dignidad humana que se le concede a las personas a través de darles voz, la reflexión crítica para la transformación del pensamiento, la democracia real, etc.

En esta reflexión sobre algunos aspectos básicos de la educación para la paz en las escuelas y los recursos que se pueden utilizar, se destaca, por tanto, el valor del diálogo y el respeto, aprendiendo también a comunicarse de una manera no violenta. En este sentido, hay diversas publicaciones que indican cómo hacerlo. Una de las mencionadas publicaciones es la que hace *The Center for Non Violent Communication* (2007). En ella se explicitan cuatro componentes básicos para una comunicación no violenta. Esta tiene que partir de una observación libre de juicios, etiquetas, diagnósticos, opiniones u otro tipo de conductas de esta índole; por consiguiente, se expresan sentimientos libres de pensamientos, los cuales van seguidos de necesidades libres de estrategias y solicitudes libres de demandas. Además de esto, en este documento se pueden encontrar indicaciones de formas de conexión con las otras personas, palabras que nos ayuden a identificar sentimientos, necesidades, etc. Así también podemos encontrar recursos de este tipo de autores como Marshall B. Rosenberg.

Además, retomando otro de los principios que puede promoverse para la paz desde las escuelas, y que ya ha sido mencionado, es la ética del cuidado. Sara Ruddick,

en su publicación sobre *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace* (1989), pone de relieve algunas de las aportaciones del cuidado para la paz, tradicionalmente asociado a la mujer, tal como notifica Carol Gilligan (1982). Esta autora defiende que las perspectivas morales de hombres y mujeres son el resultado de la división sexual del trabajo y la aguda división entre lo público y lo privado, dando lugar a la ética de la justicia y la ética del cuidado, respectivamente.

Se trata de una práctica que ha sido y sigue siendo asociada en muchas ocasiones con la mujer, habiéndose mostrado el potencial de esta ética del cuidado para la paz. Algunas de estas aportaciones del cuidado a la paz y su poder para transformar conflictos, han sido ya mencionadas. Por tanto, mostrados sus beneficios, podría considerarse que es una práctica necesaria de rescatar y generalizar. Rescatar por tratarse de un valor en desuso por las nuevas generaciones y sin olvidar su interdependencia con la ética de la justicia. Generalizar para convertirse en un valor humano y no meramente de género. Esta generalización puede darse a través de compartir la crianza de los hijos y la coeducación.

Dicha ética del cuidado aporta a la transformación de los conflictos, una perspectiva múltiple, es decir, considera cada contexto específico, las diferentes circunstancias de cada persona, las voces silenciadas, etc. Asimismo, se opone a la visión de ganadores y perdedores tras el conflicto, al buscar que todas las partes salgan igualmente satisfechas, ya que el hecho de considerar ganadores y perdedores puede ser motivo de nuevos conflictos. De igual manera, no hay que olvidar que la prioridad es la atención de las necesidades y no la penalización o castigo. Esto no quiere decir que la justicia no tenga un papel importante en la educación para la paz, sino que la ética del cuidado y la de la justicia deben ser dos caras de la misma moneda, rechazando la idea de la justicia con los ojos vendados, pues cada caso particular puede tener connotaciones muy diferentes.

La ética del cuidado cobra una especial importancia en los estudios para la paz. Tal y como se ha mencionado, esta se ha asociado tradicionalmente con la figura de la mujer, no obstante, evidentes son los beneficios que puede aportar al mundo su

generalización, contribuyendo a su vez a romper con un sistema género-sexo fuertemente arraigado a la realidad social.

Por tanto, tanto la ética del cuidado, como el valor por el diálogo, pueden interrelacionarse en la promoción de la pedagogía crítica y, a su vez, de la educación para la paz. Esto tiene en común el reconocimiento del otro/a, abandonando el miedo a la otredad que conduce al sistema sexista y al sistema de la guerra, según afirma Betty Reardon (1985). Así pues, el diálogo igualitario, dando voz a todas las partes se considera fundamental.

Las escuelas son, por sus características propias, como se ha mencionado, escenarios idóneos en los que introducir una educación que fomente este tipo de valores. Al fin y al cabo, es en estos lugares donde se forman los ciudadanos del mañana. Los centros educativos, sin embargo, se han visto afectados a lo largo de los años por una concepción del hombre y la mujer como seres humanos con funciones distintas, siendo apoyada también esta idea por un pedagogo tan importante como Rousseau. Dicha concepción dio lugar a la escuela segregada, es decir, había escuelas de hombres y escuelas de mujeres. Estas tenían un currículum distinto para niños y para niñas, el cual se correspondía con la idea social y tipificada de hombre y de mujer (Comins Mingol 2009, 10). Se trataba de una educación para encajar en un rol sexual determinado. La mujer, por tanto, tenía contenidos referentes a la cocina, la costura, el cuidado de hijos y enfermos, el trabajo en el hogar, etc. Además, se le dificultaba el acceso a otros niveles educativos (Comins Mingol 2009, 10).

A finales del siglo XIX es cuando comienzan a producirse reivindicaciones para que esta realidad cambie y tanto chicas como chicos posean una igualdad de oportunidades en lo que a educación se refiere. Este movimiento da lugar a las escuelas mixtas, es decir, espacios donde alumnos y alumnas comparten conocimientos, un mismo currículum y, definitiva, posibilidades de desarrollo educativo. No obstante, lo que ocurre es lo mismo que se da en el feminismo igualitario que se ha explicado previamente, se consigue que la mujer pueda estudiar lo mismo que el hombre, pero no

se reconoce el valor propio de lo que la mujer hacía. Es decir, el conocimiento se reduce al saber masculino, eliminando el femenino (Comins Mingol 2009).

Comins Mingol (2009), alerta sobre la todavía existe transmisión de los roles de género entre profesorado y alumnado que se puede constatar en la continuación de estos en la sociedad y en la selección de titulaciones universitarias por hombres y mujeres. La alternativa que se propone es la coeducación que responda, tal y como defiende esta misma autora, a una igualdad de roles, así como también a la generalización del cuidado como valor humano, rompiendo con esa jerarquía de géneros.

Uno de los recursos que puede utilizarse en las escuelas en este sentido también es, por ejemplo, el Aprendizaje Servicio. Este es definido por Puig Rovira et al. (2011) como una propuesta educativa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Este servicio que se ofrece a la comunidad nace en respuesta a una necesidad que tiene la misma, en concreto, un proyecto de APS pasa por una serie de fases que pueden variar.

Las mencionadas fases se establecen respondiendo a una serie de cuestiones relacionadas con quién va a realizar el servicio, a quién, qué necesidad o necesidades se pretenden satisfacer, cómo se hará, la ejecución del mismo y su evaluación. Es decir, si, por ejemplo, se va a realizar un servicio en un centro en concreto, unas posibles fases del proyecto podrían ser el contacto con el centro, la detección de necesidades, la propuesta y aprobación de un servicio para cubrir una o varias necesidades, la ejecución y la evaluación del mismo.

Estos servicios pueden ser muy variados, no obstante, su propósito es común, responder a una necesidad, cubrirla. El Diccionario de la Real Academia Española incluye una definición de cuidar como «asistir, guardar, conservar», la cual puede relacionarse directamente con los proyectos de Aprendizaje Servicio por sus características propias ya mencionadas.

Así pues, se podría decir que la incorporación de proyectos de APS en los centros educativos son una forma de incluir el valor del cuidado en las escuelas. Esta

sería una manera de producir una generalización del mismo a todo el alumnado por igual y hacer frente a la perspectiva que lo encasilla en un sistema de género-sexo.

Además de todo esto, la utilización de este tipo de proyectos en los centros educativos, no responde únicamente a una necesidad, que bien puede ser externa al centro como interna, sino que también es una forma de abordar contenidos del currículum educativo de una manera práctica y significativa para los niños y niñas. Sobre esto, Ken Robinson y Lou Aronica (2015, 107) afirman que es imprescindible la motivación y la participación activa del alumnado para que quiera aprender la materia.

Es importante destacar también de este recurso, la capacidad de adaptación que tiene a los diferentes contextos y situaciones que se pueden dar, atendiendo a la gran diversidad existente y característica de los seres humanos. Giroux pone de manifiesto esta necesidad de adaptación cuando afirma que «la pedagogía no es una receta que se puede imponer en todas las aulas» y que «siempre se debe definir en contexto, permitiéndole responder específicamente a las condiciones, formaciones y problemas que surgen en los distintos sitios en los cuales tiene lugar la educación» (Giroux 2013, 10).

Se presenta, por tanto, un recurso muy válido para la coeducación, no solo por sus características propias, sino por su adaptabilidad a diferentes contextos y las posibilidades que ofrece. Remarcando también y haciendo hincapié en que el cuidado que se da mediante la realización de un servicio, puede ser, no solo hacia seres humanos, sino también hacia animales o el propio medioambiente.

Asimismo, aparte del potencial del Aprendizaje Servicio para la ruptura con ideales de género por su relación con el cuidado y lo que ya ha sido expuesto, también puede hacerse aún más manifiesta esta voluntad de ruptura con la realización de servicios asociados históricamente a hombres o mujeres, haciéndose una reflexión con el alumnado sobre sus percepciones, sentimientos y pensamientos.

Finalmente, puede remarcarse esa riqueza de este recurso por su reciprocidad, se ofrece un servicio, pero a la vez se recibe un aprendizaje, su abertura y requerimiento de

participación activa del alumnado, su carácter interdisciplinar y adaptativo, y su poder para fomentar una ética de cuidado y una escuela co-educativa.

Por tanto, desde las escuelas pueden utilizarse recursos como los que han sido presentados para fomentar valores que promuevan la paz y supongan un cambio y transformación en la educación. Algunos principios como el diálogo y la ética del cuidado pueden servir para romper con sistemas de opresión, esto puede llevarse a cabo con prácticas como la utilización de tertulias, modelos dialógicos de convivencia, Aprendizaje Servicio, entre otras.

3.2.4. Educación musical

En esta necesidad de fomentar el respeto y la inclusión en los diferentes espacios y etapas de la vida, se puede contemplar el espacio educativo y, más concretamente, la educación musical. Gamboa (2017) afirma que dicha educación se constituye un factor importante en la formación del ser humano, así destaca su potencial para el desarrollo de aspectos sensitivos, afectivos, estéticos, sensoriales, etc. Además, califica dicha educación como el resurgimiento de un lenguaje de comunicación humana en el que la convivencia, la interacción y el respeto adquieren un relevante papel en la búsqueda de un fin musical común.

La educación musical, sin embargo, no se trata de un concepto nuevo, sino que de una realidad presente en las civilizaciones desde la antigüedad. No obstante, en algunos de estos lugares ocupaba un lugar más relevante, mientras que en otras no tanto. De esta manera, en países como India o Grecia, era concebida como un valor humano de vital importancia para el desarrollo de la nación (Willems 1994), mientras que en otros, como ya se ha mencionado, no tenía la misma presencia.

La educación musical ha sido abordada al largo de los años por diversos autores con diferentes enfoques. Así, esta ha sido impartida desde variedad de metodologías y prácticas; por lo que puede resultar complejo resumir la educación musical desde un único estilo pedagógico. Autores como Regelski (1980), destacan la involucración de sentimientos para su conversión en procesos de pensamiento que incluyen el desarrollo

de la razón. Por su parte, Santos (2005), reflexiona sobre las diversas formas de enseñar y aprender que hoy en día conocemos, destacando también la existencia de diversos contextos con sus características propias, diversas prácticas musicales, funciones que se le dan la música, etc.

De cualquier manera, la importancia de la educación musical ha sido reconocida por diversos autores que hacen hincapié en sus particularidades propias para el desarrollo humano (Gamboa 2017), así como en esa posibilidad que ofrece la práctica musical para experimentar la capacidad de expresarse mediante la misma (Rodríguez 2005). Rodríguez (2005) destaca también las posibilidades que ofrece la práctica instrumental conjunta para el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo el trabajo de la responsabilidad individual y colectiva al mismo tiempo.

Además de esto, Arguedas (2015) afirma que la educación musical realiza importantes aportes en el desarrollo de los seres humanos y la sociedad, así como en el reconocimiento de los derechos humanos de los y las estudiantes. Asimismo, algunos de los aspectos que pueden trabajarse desde educación musical son reconocidos por su potencial para trabajar, por ejemplo, la escucha de uno mismo y de los demás (Maneveau 1980).

3.2.5. Educación musical y diversidad sexo-genérica

La educación musical constituye, de acuerdo con lo anterior, un área de enseñanza y aprendizaje reconocida para el desarrollo humano a nivel individual y social, apta para fomentar valores de convivencia, respeto y trabajo en grupo. Su importancia para la sociedad varía dependiendo del contexto, sin embargo, se ha constatado su aptitud para impactar de forma positiva en la vida de las personas.

Moliner, Cabedo y Gómez (2022) afirman que la educación musical del siglo XXI debe garantizar el aprendizaje de la música y la adquisición de herramientas para el disfrute de las experiencias musicales de manera autónoma, pero sin quedarse al margen de los problemas sociales y tomando consciencia de la capacidad que tiene el arte para abordar los retos sociales. Por su parte, autoras como Bradley (2006) destacan que las

cualidades inherentes de la música pueden suponer un medio idóneo para el desarrollo de competencias personales y de convivencia ciudadana. Por tanto, prácticas educativas que incluyan la diversidad sexo-genérica y la música, pueden considerarse con un gran potencial de cambio estructural.

Es necesario puntualizar que, aunque se realicen propuestas concretas en la que se incluya de manera explícita la diversidad sexo-genérica, esta, no obstante, debería encontrarse intrínseca en la práctica educativa. Sin embargo, con tal de garantizar la igualdad de género y el respeto e inclusión de la diversidad sexo-genérica en la práctica educativa actual, se hace necesario la explicitación de acciones concretas que aborden esto. Dadas las características propias de la educación primaria, así como las posibilidades que ofrece la música, el trabajo de la diversidad sexo-genérica se constituye pertinente, adecuado y necesario.

Además, la consciencia e inclusión de la diversidad sexo-genérica en la práctica de la educación musical supone un fomento de la libertad del alumnado, la cual es un derecho que debería tener. La libertad que contempla Galtung (1993) como una necesidad humana básica, y que ha sido mencionada anteriormente, incluye, no solo libertad política y jurídica, sino de expresión, igualdad de derechos, aceptación de la diversidad y eliminación de la discriminación y exclusión social. Por tanto, dicha libertad supone también contemplar e incluir la diversidad sexo-genérica, permitiendo un desarrollo libre, no discriminado y con igualdad de oportunidades para esta diversidad.

Las personas de diversidad sexo-genérica han sido a menudo marginadas y discriminadas por su orientación sexual e identidad de género, por lo que su inclusión y reconocimiento como miembros iguales y valiosos de la sociedad se puede constituirse fundamental para satisfacer el deseo de libertad y construir una sociedad pacífica y justa para todos y todas. En este sentido Sen (2000), en su libro sobre *Desarrollo y libertad* sostiene que la libertad no es simplemente la ausencia de restricciones políticas y legales, sino también la capacidad de las personas para vivir la vida que desean y tomar decisiones significativas. En este sentido, la inclusión de la diversidad sexo-genérica

puede considerarse una ampliación de las oportunidades de elección y, por tanto, una mejora de la libertad individual y colectiva.

En el sistema educativo, la inclusión de la perspectiva de género y la diversidad sexo-genérica apuesta y defiende la igualdad. Es decir, trata de garantizar una igualdad de acceso a oportunidades para la toma de decisiones, al tiempo que procura contribuir a que las personas no encuentren limitaciones debidas a su orientación sexual o a sus respectivos géneros creados y atribuidos socialmente (Melero 2010; Subirats y Brullet 1988).

Araya (2011), denuncia que la erradicación del sexismo debe darse reconociendo que la discriminación y la desigualdad de género son problemas educativos. Las actitudes sexistas no permiten que en las aulas se dé una convivencia igualitaria y pacífica. Podría afirmarse que este no es un problema actual, sin embargo, autoras como Azorín (2016) denuncian que las violencias de género hacia la mujer evidencian la inequidad que sigue existiendo entre géneros. Esta misma autora resalta la importancia de la educación en este propósito, calificándola como clave en la consecución de un cambio social. Además, hace hincapié en que hay relaciones existentes entre el alumnado, los modelos sociales y las prácticas educativas que regulan su comportamiento y conforman su personalidad.

En este sentido, se puede afirmar que la música dispone de características propias que pueden ser idóneas para el trabajo de la convivencia, el fomento del diálogo y la cooperación, así como el desarrollo del trabajo grupal e individual. Martínez (2014) afirma que, debido a la estrecha relación de la música con las emociones, esta se constituye una herramienta más universal y eficaz que las palabras en términos de construcción de una sociedad. Así también, Merriam y Kim (2008), destacan el potencial de la misma para la promoción de paz social. Por su parte, Haner, Pepler, Cummings y Rubin-Vaughan (2010) destacan el poder único de las artes para cambiar mentes y corazones. Por todo esto, se constituye un ámbito idóneo, así como necesario, en el que promover iniciativas que supongan una inclusión efectiva de la diversidad sexo-genérica.

4. Pregunta de investigación

Dadas las características propias de esta investigación, se ha considerado oportuno formular una pregunta de investigación, en lugar de una hipótesis a ser confirmada o refutada. Se ha optado por esta alternativa debido a que se pretende realizar una investigación abierta a diferentes resultados, discusión y conclusiones, por esto se ha considerado pertinente no enmarcar la investigación en la obtención de una respuesta afirmativa o negativa a una cuestión concreta, sino a diferentes respuestas posibles a una pregunta abierta.

Por tanto, la pregunta formulada y que se pretende contestar con esta investigación es la siguiente:

- ¿Qué respuesta se está dando desde la educación musical a la diversidad sexo-genérica en el aula?

La pregunta de investigación planteada se centra en la respuesta que se está dando desde la educación musical a la diversidad sexo-genérica en el aula. Esta pregunta busca explorar cómo se aborda la diversidad sexo-genérica en el contexto de la educación musical y qué prácticas se están llevando a cabo para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, concretamente, en este caso, en términos de diversidad sexo-genérica. Por tanto, algunas preguntas a las que se busca responder mediante esta revisión también, son:

- ¿Los estudios en el área de educación musical tienen en consideración la diversidad sexo-genérica?
- ¿Qué posibles propuestas se pueden implementar en educación musical en términos de dar respuesta a la diversidad sexo-genérica?
- ¿Qué prácticas educativas han dado buenos resultados en estos términos?

La formulación de una pregunta de investigación en lugar de una hipótesis, se permite una mayor flexibilidad y apertura a diferentes resultados, discusiones y conclusiones. En este caso, no se busca confirmar o refutar una afirmación específica, sino más bien obtener diferentes respuestas posibles a la pregunta abierta planteada.

5. Objetivos

En este punto se definen los objetivos que esta investigación trata de dar respuesta. Concretamente, se incluye un objetivo general (OG) y cuatro objetivos específicos (OE). Estos se incluyen a continuación.

- OG: Dar a conocer la situación actual de los estudios relativos a la educación musical y el abordamiento de la diversidad sexo-genérica desde la misma.
 - OE1: Realizar una revisión sistemática de la literatura existente sobre educación musical y diversidad sexo-genérica. Este objetivo implica llevar a cabo una revisión exhaustiva de los estudios, investigaciones y literatura disponibles relacionados con la educación musical y cómo se aborda la diversidad sexo-genérica en este ámbito. La revisión sistemática permitirá recopilar y analizar de manera crítica las evidencias existentes y establecer una base sólida para la investigación.
 - OE2: Extraer procedimientos de actuación comunes en el abordamiento de la diversidad sexo-genérica desde las aulas de música. Este objetivo busca identificar y analizar los procedimientos y enfoques que se utilizan comúnmente en las aulas de música para abordar la diversidad sexo-genérica. Se pretende identificar estrategias pedagógicas, materiales didácticos, métodos de enseñanza

y otros aspectos relevantes que están siendo implementados en la práctica educativa.

- OE3: Recoger los resultados que están produciendo los diferentes enfoques de la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Este objetivo implica recopilar y analizar los resultados y efectos que están teniendo los diferentes enfoques utilizados para abordar la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Se busca obtener información sobre cómo estos enfoques impactan en el aprendizaje y desarrollo musical de los estudiantes, así como en su bienestar y sentido de pertenencia.
- OE4: Detectar posibles fortalezas y debilidades en la situación actual. Este objetivo tiene como finalidad identificar las fortalezas y debilidades en la forma en que se aborda la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Se pretende analizar críticamente los enfoques existentes, considerar los desafíos y obstáculos que aún persisten, y proponer recomendaciones para mejorar las prácticas educativas y fomentar la inclusión de todas las identidades de género en el ámbito musical.

La consecución de estos objetivos se abordará siguiendo la metodología más adelante indicada.

6. Metodología

Esta investigación se basa en la revisión sistemática de bases de datos, con el objetivo de hallar publicaciones que relacionen educación musical y diversidad sexo-genérica. Para este fin, se han seleccionado las bases de datos: *Web of Science*, *Scopus* y *Eric*. Dichas bases han sido escogidas debido a su relevancia en el ámbito científico y educativo. De esta manera, se han realizado búsquedas sistemáticas de terminología

relativa a las áreas de conocimiento mencionadas. Dicha terminología y los parámetros aplicados en cada una de las búsquedas están recogidos en los resultados. Durante el curso de esta revisión se ha tratado de variar los parámetros, booleanos y terminología, para poder ir acotando los resultados a los objetivos de esta revisión.

Una vez realizado este proceso, se ha hecho una revisión y clasificación de los documentos obtenidos, respondiendo a unos parámetros como son: proyectos que han sido llevados a cabo, informes, lugar de aplicación, etc. Posteriormente, se han tratado de concretar e identificar aún más los aspectos comunes que poseen y sus posibles puntos fuertes y/o débiles, entre otros. Cabe destacar que, aunque en un primer momento se ha utilizado la herramienta de Excel para recoger la información de las búsquedas, posteriormente se ha contado con EndNote para su clasificación.

Se trata de una investigación de corte cualitativo que se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que con toda la información recogida se ha tratado de extraer y dar a conocer en qué punto se encuentran las investigaciones en este tema, así como hacia qué lugar se dirigen. Además, se ha extraído una guía de prácticas recomendables en función de los resultados obtenidos.

7. Resultados

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda de literatura han sido Scopus (Scp), Web of Science (WoS) y Eric (E), tal y como se ha mencionado anteriormente. De esta manera, se realizó una revisión sistemática en cada una de ellas, replicando exactamente la misma combinación de términos en cada una de las bases de datos y recogiendo el total de resultados obtenidos en una hoja de cálculo del programa Excel y exportándolos a un software de gestión de referencias, en este caso, EndNote.

El término principal que se repitió en todas las combinaciones fue ‘music’, con tal de delimitar el área de conocimiento en el que se centra esta revisión. Partiendo de este término, se realizaron combinaciones con términos que pudiesen relacionarse con la diversidad sexo-genérica, al tratarse de una terminología muy específica se concretó en palabras como ‘gay’, ‘homophobia’, ‘sexual-diversity’, ‘sexual’ AND ‘orientation’. Así

también, la concreción en el ámbito educativo se hizo con la introducción de términos como ‘education’, ‘school’ o ‘teacher’.

Cabe destacar, que en un principio se realizaron unas búsquedas sin incluir el ámbito educativo para tratar de conocer, de forma general, la existencia de estudios que relacionasen música y diversidad sexo-genérica, y así saber de qué base partía el estudio. Esta primera aproximación realizada se encuentra recogida en la Tabla 1.

Término principal	Booleano	Términos variantes	Booleano	Términos variantes	Coincidencias encontradas		
					WoS	Scp	E
music	AND	gay	AND	/	394	335	45
music	AND	homophobia	AND	/	48	50	10
music	AND	queer	AND	/	461	437	25
music	AND	sexual-diversity	AND	/	5	5	5
music	AND	sexual	AND	orientation	77	92	26

Tabla 1. Términos utilizados en la primera aproximación.

En esta primera aproximación (Tabla 1) se dan 4 combinaciones de términos, siendo ‘music’ AND ‘queer’ la que mayor cantidad de coincidencias recoge en su totalidad ($461 + 437 + 25 = 923$), seguida de ‘music’ AND ‘gay’ ($394 + 335 + 45 = 774$), a la cual le sigue la de ‘music’ AND ‘sexual’ AND ‘orientation’ ($77 + 92 + 26 = 195$), ‘music’ AND ‘homophobia’ ($48 + 50 + 10 = 108$) y, en último lugar, ‘music’ AND ‘sexual-diversity’ ($5 + 5 + 5 = 15$). Si bien, se trata de una primera aproximación en la que no se ha aplicado ningún filtro de tipo de documento, años, etc. Es decir, se han tenido en consideración todas las coincidencias encontradas con esta combinación de términos para, posteriormente, afinar más la búsqueda mediante combinaciones con los términos anteriormente mencionados, esperando que la cantidad de resultados encontrados sea igual o menor a la encontrada en esta primera aproximación.

Término principal	Booleano	Términos variantes	Booleano	Términos variantes	Coincidencias encontradas		
					WoS	Scp	E
music	AND	gay	AND	school	66	19	20
music	AND	gay	AND	education	49	31	36
music	AND	homophobia	AND	school	9	4	5
music	AND	homophobia	AND	education	6	6	8
music	AND	queer	AND	school	60	12	9
music	AND	queer	AND	education	37	26	20
music	AND	sexual-diversity	AND	school	1	0	2
music	AND	sexual-diversity	AND	education	1	1	4

Tabla 2. Términos utilizados en la segunda búsqueda.

En esta segunda búsqueda (Tabla 2) se han tratado de delimitar los resultados al ámbito educativo, incluyendo combinaciones de términos con ‘school’ o ‘education’ y obteniendo un total de 6 combinaciones de términos distintas. Así, predominan las coincidencias que incluyen el término ‘gay’ como referente a la diversidad sexo-genérica. De este modo, se computan un total de 105 y 116 coincidencias en búsquedas con este término, seguido de ‘queer’ con un total de 81 y 83 resultados; una vez más sin tener en cuenta posibles repeticiones, fechas de publicación ni tipos de documento. Por otro lado, y con una diferencia notable, las siguientes combinaciones de términos que más resultados acumulan son las que incluyen ‘homophobia’ como término representativo de la diversidad sexo-genérica, con un total de 18 y 20 coincidencias. Seguido de las combinaciones con el término ‘sexual-diversity’, las cuales suman un total de 3 y 6 coincidencias.

Por otro lado, los términos ‘sexual’ AND ‘orientation’, los cuales, combinados en una primera aproximación (Tabla 1) con ‘music’ sumaron 195 coincidencias, se combinaron también con ‘school’, ‘education’, ‘teacher’ y ‘students’. Se hicieron un total de 4 combinaciones, que dieron lugar a 18 búsquedas entre las 3 bases de datos. Las coincidencias encontradas se recogen en la Tabla 3.

Combinación de términos	Coincidencias encontradas		
	WoS	Scp	E
music AND sexual AND orientation AND school	25	9	14
music AND sexual AND orientation AND education	23	23	22
music AND sexual AND orientation AND teacher	10	15	15
music AND sexual AND orientation AND students	19	13	18

Tabla 3. Tercera búsqueda con terminología específica.

En la Tabla 3 se recoge la búsqueda con la terminología más directamente relacionada con diversidad sexo-genérica y que haya un número considerable de coincidencias, es decir, ‘sexual’ AND ‘orientation’. Esta combinación de términos junto al de ‘music’, había resultado en la primera aproximación (Tabla 1) en un total de 195, mientras que en su combinación con ‘education’ suma 68, seguida de 50 en su combinación con ‘students’, 48 con ‘school’ y 40 con ‘teacher’.

La diferencia de coincidencias entre la primera aproximación (Tabla 1), referente a un marco en el que se considere música en relación con diversidad sexo-genérica, y la segunda y tercera búsqueda (Tabla 2 y Tabla 3) en la que se incluía el ámbito educativo, se muestra en la Tabla 4.

Términos relativos a música y diversidad sexo-genérica	Coincidencias totales	Términos relativos a la educación	Coincidencias totales	Diferencia
music AND gay	774	AND school	105	669 (13,57%)
		AND education	116	658 (14,99%)
music AND homophobia	108	AND school	18	90 (16,67%)
		AND education	20	88 (18,52%)
music AND queer	923	AND school	81	842 (8,76%)
		AND education	83	840 (8,99%)
music AND sexual-diversity	15	AND school	3	12 (20%)
		AND education	6	9 (40%)
music AND sexual AND orientation	195	AND school	48	147 (24,62%)
		AND education	68	127 (34,87%)
		AND teacher	40	155 (20,51%)
		AND students	50	145 (25,64%)

Tabla 4. Presencia del área educativa en publicaciones que relacionan diversidad sexo-genérica y música.

En la Tabla 4, como se ha mencionado, se muestra la diferencia entre la suma de coincidencias encontradas en las bases de datos Web of Science, Scopus y Eric al introducir los términos relativos a música y diversidad sexo-genérica, y las encontradas al añadir términos relativos al área educativa. De esta manera, se encuentra que la representación del área educativa en publicaciones que incluyen términos relativos a la

música y la diversidad sexo-genérica, oscila entre un 8,76% en el menor de los casos y 40% en el que mayor representación tiene.

Las coincidencias encontradas en estas 12 combinaciones de términos que incluían la música, la diversidad sexo-genérica y el área educativa, fueron repetidas en las 3 bases de datos mencionadas, dando lugar a 36 búsquedas sistemáticas, con un total de 638 resultados encontrados. Dichos resultados fueron exportados para su gestión mediante el software de referencias EndNote, ya que estas 638 coincidencias no contemplan años de publicación, posibles repeticiones, etc.

Por tanto, el siguiente paso, fue la exportación de estas búsquedas a EndNote y la eliminación publicaciones repetidas. Tras la eliminación de publicaciones repetidas, el número de publicaciones restante fue 263. A continuación, se llevó a cabo la exclusión de publicaciones que no estaban relacionadas con el tema de música, diversidad sexo-genérica y educación con tal de obtener una muestra de publicaciones relevantes y útiles para el análisis posterior. Al limitar la búsqueda a este tema específico, se excluyeron publicaciones que no eran relevantes para la búsqueda bibliográfica en cuestión, ya que podrían no ser útiles para el análisis posterior y diluir los resultados de la búsqueda. Con esto se trató de asegurar que la obtención de resultados relevantes para el tema de interés.

En la selección de publicaciones, se siguieron criterios específicos para decidir su inclusión o exclusión. Dichos criterios se establecieron para asegurar que los textos seleccionados hiciesen aportaciones a la educación musical con una perspectiva inclusiva en términos de diversidad sexo-genérica. Los criterios utilizados para la inclusión o no de las publicaciones en esta revisión bibliográfica fueron:

- Realiza una aportación/propuesta para el trabajo de la diversidad sexo-genérica desde el ámbito de la educación musical.
- Aporta a la enseñanza musical, no trata de música en términos generales.
- Se enmarca en un contexto educativo, concretamente, en el ámbito de enseñanza de la música.

- En caso de ser un artículo, está publicado en una revista relacionada con educación, investigación musical, etc. Descartando las de otros ámbitos como pudieran ser la salud, ingenierías, etc.
- La educación musical y la diversidad sexo-genérica son puntos clave de la publicación, es decir, se descartan publicaciones que puedan estar más focalizadas en otros temas como puede ser la raza en relación con la educación musical y la diversidad sexo-genérica.
- Su aportación es generalizable/adaptable a la enseñanza de la música en diferentes contextos o por variedad de educadores. Es decir, su aportación no se centra únicamente en acciones o efectos que, por ejemplo, el profesorado LGBT puede llevar a cabo, sino que son propuestas para todo el profesorado o aportaciones para la enseñanza de la música en general. Esto no descarta publicaciones que incluyan voces de profesorado de diversidad sexo-genérica, pero que hagan aportaciones o sugerencias que pueden llevarse a cabo en términos generales en la enseñanza musical. Es decir, se descartan publicaciones que se centran, por ejemplo, en un profesorado concreto, tratando de enmarcar la revisión en un contexto educativo menos específico y aplicable en diversidad de contextos y por diversidad de docentes.

De esta manera, se seleccionaron publicaciones que ofrecieran estrategias, metodologías y recursos didácticos que promovieran la educación musical inclusiva y respetuosa con la diversidad sexo-genérica. Así también, se incluyeron posibles experiencias en educación musical y diversidad sexo-genérica, en tanto en cuanto podían aportar información sobre la situación en este ámbito, opciones de mejora y promoción de la inclusión e igualdad de oportunidades. Estas experiencias podían ser, por ejemplo, de estudiantes con diferentes identidades sexo-genéricas en clases de música, o experiencias de docentes que hubiesen desarrollado prácticas pedagógicas inclusivas en el ámbito de la educación musical.

En esta selección se incluyeron también, publicaciones que contemplaban la formación de docentes de educación musical en términos de diversidad sexo-genérica. En este sentido, se valoraron positivamente aquellas que ofrecían herramientas y recursos didácticos para la formación y capacitación de los docentes en la inclusión de la diversidad sexo-genérica en el ámbito de la educación musical.

De una u otra manera, el criterio general que las publicaciones seleccionadas debían cumplir era el de hacer alguna aportación significativa en la inclusión de la diversidad sexo-genérica en un contexto de educación musical. De este modo, una información útil en esta selección fue, en el caso de los artículos de revista, conocer en qué revista se habían publicado, con el fin de asegurar que los textos seleccionados fueran de relevancia para el ámbito buscado. De esta forma, se descartaron revistas que no estaban relacionadas con el tema, como podían ser revistas médicas, de ingeniería, o de terapia, por ejemplo.

Es decir, la selección de publicaciones se basó en criterios específicos de inclusión que buscaban garantizar el ajuste al objetivo de la revisión literaria que se presenta en este trabajo. Así, después de la revisión de estas 263 publicaciones, las que se ajustaban a los criterios mencionados fueron 27. Si bien, este número respondió a procesos de selección exhaustiva que supusieron en algunos casos se descartasen publicaciones que se habían considerado adecuadas, por no ajustarse a los objetivos de investigación seleccionados.

7.1. Publicaciones descartadas

La selección de publicaciones que se llevó a cabo durante el proceso de revisión de literatura trató de ser rigurosa y escoger aquellas que mejor se adaptaban los objetivos de esta revisión, es decir, aquello que hacían aportaciones en términos de inclusión de la diversidad sexo-genérica en educación musical. Por tanto, hubo publicaciones descartadas a causa de no cumplir con los criterios establecidos y que se detallan a continuación.

Por un lado, se descartaron publicaciones en revistas no relacionadas con el tema en cuestión. Por ejemplo, los artículos publicados en revistas como *International Journal of STD and AIDS*, *American Journal on Addictions* y *Addiction Research & Theory* fueron descartados debido a que su temática no estaba directamente relacionada con la educación musical o la inclusión de la diversidad sexo-genérica. Así también se descartaron revistas de terapia, matemáticas o ingenierías. Además de esto, las publicaciones centradas en temas como la religión, los festivales, la crianza, la visibilidad de famosos, etc., fueron descartados. Asimismo, se descartaron aquellas que abordaban de la diversidad sexo-genérica desde otras áreas educativas, ya que se buscaban posibles propuestas concretas en el área de la educación musical, así como notificación de la situación en términos de inclusión en esta área.

Por otro lado, también se descartaron publicaciones que se centraban principalmente en la raza como variable de estudio, ya que el enfoque principal de la investigación se centraba en la inclusión de la diversidad sexo-genérica. Así también se descartaron publicaciones relativa a la moda y el género porque no estaban directamente relacionadas con la educación musical, por lo que fueron excluidas. Además, se descartaron publicaciones que se enfocaban en el análisis de vídeos o en el contenido de letras de canciones o artistas de diversidad sexo-genérica, pero que no hacían una aportación en términos de propuestas para la de educación musical.

Es importante destacar que la exclusión de estas publicaciones no significa que carezcan de relevancia o valor en sus respectivas áreas de estudio o en otras investigaciones. Sin embargo, en el contexto de esta revisión de literatura específica sobre educación musical e inclusión de la diversidad sexo-genérica, no cumplían con los criterios establecidos y, por lo tanto, no se consideró pertinente su inclusión. Cabe destacar que la selección final de artículos se realizó con el objetivo de centrarse en aquellos que presentaban una aportación para la educación musical en términos de inclusión de la diversidad sexo-genérica, permitiendo así un análisis más profundo y coherente en el marco de la investigación.

7.2. Publicaciones seleccionadas

Se seleccionaron un total de 27 publicaciones relacionadas con la educación musical y la diversidad sexo-genérica. Los años de publicación abarcan desde 2009 hasta 2022. De estas, 23 son artículos de revista, 3 son capítulos de libro y 1 es un libro completo. De estas publicaciones, 10 incluyen experiencias, encuestas y/u observación de prácticas docentes para, 7 son propuestas o ideas teóricas sobre el tema en cuestión, 8 son revisiones de literatura que recopilan y analizan la investigación o la situación del tema haciendo alguna aportación con respecto a propuestas para la mejora de la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la educación musical y 2 son propuestas que además han sido implementadas. En términos generales, todas hacen alguna aportación en términos de educación musical e inclusión de la diversidad sexo-genérica.

Los documentos fueron publicados en diversas revistas y editoriales. Entre las cuales, destacan las relacionadas con investigación en educación musical, como son *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *International Journal of Music Education*, *Jornal of Music Teacher Education* o *Music Education Research*. Algunas de ellas, con una menor representación, son *Tempo* o *Educação e Pesquisa*, entre otras. No obstante, destacan con diferencia las relativas a la investigación en educación musical.

Estas publicaciones se consideran pertinentes por hacer aportaciones al campo de estudio de esta revisión y constituir un marco en el que sea posible la promoción de una educación musical más inclusiva con la diversidad sexo-genérica. A continuación, se presenta un breve resumen de dichas publicaciones, con énfasis en las aportaciones que hacen con respecto a la diversidad sexo-genérica en el contexto de la educación musical.

7.2.1. Arts-based research, autoethnography, and music education: Singing through a culture of marginalization (Manovski 2014)

En este libro, Miroslav Pavle Manovski comparte su búsqueda personal de identidad y superación del acoso y la marginalización que ha experimentado a causa de su identidad. A través de la autoetnografía y la investigación basada en las artes, el autor hace una reflexión sobre su identidad fluida y su papel como artista, cantante, educador de música e investigador. En este libro se presentan contribuciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación musical, así como para la investigación cualitativa. De esta manera, se puede constatar una combinación de narrativa personal, reflexión teórica y experiencias de vida unidas para informar de la situación y promover posibles acciones en este sentido.

Por lo que respecta a las propuestas del autor respecto a la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la educación musical, se encuentra la inclusión de diferentes culturas y comunidades en términos musicales y artísticos. El autor defiende que la inclusión de múltiples culturas y géneros musicales puede ser una forma de fomentar la experimentación y el diálogo intercultural, así como favorecer una mayor comprensión y apreciación de las diferencias y similitudes entre las personas. De esta manera, el autor sugiere que la inclusión de música y arte de diferentes culturas y comunidades puede ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la diversidad. Así también, el afirma que las prácticas pedagógicas que fomentan el diálogo intercultural pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la empatía, el respeto y la comprensión mutua, de esta manera, se puedan llevar a cabo, por ejemplo, prácticas musicales grupales, para así fomentar la comunicación, cohesión de grupo y respeto.

Se hace hincapié también en la pertinencia y las vías de formación de docentes para conseguir crear un ambiente educativo inclusivo con la diversidad. Se destaca que la formación en diversidad puede ayudar al profesorado a crear un entorno seguro y respetuoso para todo el estudiantado, y a enseñar música y arte de una manera que incluya y respete la diversidad.

7.2.2. Big boys don't cry (or sing) horizontal ellipsis still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts (McBride y Palkki 2020)

Este artículo presenta un estudio sobre la presencia de estereotipos de género en los métodos de enseñanza coral en educación superior. Los autores argumentan que dichos estereotipos pueden suponer una barrera para lograr una educación musical realmente inclusiva, además de suponer un impacto negativo para la experiencia de personas de diversidad sexo-genérica.

En este caso, McBride y Palkki se centran en la educación musical coral, en la que la representación de la voz masculina se considera predominante. Concretamente, se examinan tres textos publicados entre 2000 y 2017 acerca de métodos de enseñanza coral en el ámbito universitario. Se realizó un análisis crítico para detectar posibles expresiones o estereotipos sexistas, misóginos u homofóbicos. De acuerdo con los resultados obtenidos, algunos textos analizados incluyen secciones sobre la inclusión de la diversidad, sin embargo, también se notifican estereotipos respecto de género, homofobia y/o misoginia en los ejemplos presentados y la orientación del propio texto.

En particular resulta destacable que estos textos perpetúan estereotipos relacionados con las voces masculinas frente a las femeninas. Además, se destaca que no existe una representación adecuada para mujeres líderes corales y personas de diversidad sexo-genérica en el contexto de la enseñanza coral. Por tanto, se sugiere una revisión y actualización del material educativo sobre música coral para abarcar perspectivas más diversas e inclusivas, en particular, en cuanto a la representación de la diversidad sexual y de género.

Además, se sugiere que se fomente la reflexión crítica por parte de los estudiantes sobre estos estereotipos en la educación musical, concretamente, en el ámbito de la enseñanza coral. Con tal fin, podrían tener lugar conversaciones en clase y actividades diversas que desafíen los estereotipos de género y promuevan la diversidad y la inclusión en el aula música. Se destaca también, en este sentido el papel del

profesorado, el cual es instado a llevar a cabo prácticas y utilizar un lenguaje inclusivo hacia todo el alumnado sea cual sea su género y orientación sexual.

Los autores hacen hincapié en la necesidad de que la inclusión sea un principio general en la educación musical, no únicamente en el ámbito de la enseñanza coral. Por esto, se destaca la importancia del compromiso por parte de los educadores y la necesidad de una revisión continua de los textos y materiales educativos, para, de esta manera, tratar de garantizar la inclusión de la diversidad e igualdad de oportunidades, sin caer en estereotipaciones.

7.2.3. Challenging the Canon: LGBT Content in Arts Education Journals (Freer 2013)

En este artículo se expone un estudio en el que se analizó la presencia de contenidos LGTB en revistas de educación artística. Se realizó un análisis de los artículos publicados en revistas afiliadas a asociaciones profesionales de educación artística en Estados Unidos. Se examinaron un total de 4193 artículos publicados entre 2000 y 2012 en 11 revistas, y se encontró que el 1,67% de ellos incluía contenido LGBT. Se constató cierta variación en el porcentaje de artículos relacionados con la comunidad LGBT de año en año, pero las tasas de publicación y presentación de temas se mantuvieron estables a lo largo del tiempo durante los 13 años de revisión.

El artículo destaca la falta de representación de las perspectivas LGTB en las publicaciones de las revistas asociadas a la Asociación Nacional de Educación Musical. Freer sugiere que esto puede deberse en parte a las misiones de las revistas y al tipo de artículos que generalmente se aceptan para su publicación. Además, puntualiza que la falta de estudios empíricos se considera un limitante para la integración de contenidos LGBT en revistas de educación artística, especialmente en la que se centran en informes de investigación.

Freer propone algunas iniciativas a tomar en el ámbito de la educación musical en este sentido. Por un lado, que, a la hora de investigar sobre temas musicales, los autores y editores estén abiertos a abordar y explorar la diversidad de experiencias y

perspectivas relacionadas con la comunidad LGBT. Esto puede incluir aspectos como la representación de artistas LGBT, la influencia de la música en la identidad sexual y de género, o cualquier otro tema relevante. Además, también recomienda fomentar la coautoría entre profesores universitarios y profesores de educación musical de preescolar a secundaria en la elaboración de artículos y estudios relacionados con la comunidad LGBT, dado que esta colaboración podría enriquecer los enfoques teóricos y prácticos, así como promover una comprensión más amplia y diversa de la educación musical inclusiva. Así también, propone que los editores de revistas consideren la posibilidad de dedicar números especiales o secciones temáticas a la discusión de temas LGBT en la educación musical y de esta manera permitir presentar perspectivas diversas y equilibradas que ofrezcan la oportunidad de promover un contenido más completo y comprensivo sobre la comunidad LGBT en el campo de la educación musical.

7.2.4. Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education (Gould 2013)

En este artículo se hace una propuesta de pedagogía queer para la educación musical. La autora afirma que la inclusión de perspectivas queer en la educación musical se hace necesaria para la promoción de la justicia social y la igualdad. Plantea preguntas sobre qué conlleva la aparición de estudios LGBTQ en la educación musical y cómo los humanos podemos interactuar entre nosotros, estableciendo una pedagogía basada, no en un discurso de inclusión que excluye a ciertas identidades, sino en una actitud de consideración y encuentro cara a cara, como especies que pueden ser compañeras. Destaca la necesidad de una pedagogía queer que desafíe las normas de género y sexualidad, y promueva la diversidad en la educación musical. Además, defiende que la pedagogía queer en la educación musical puede ayudar a desafiar las normas culturales que limitan la expresión de género y la orientación sexual.

La autora propone una pedagogía queer basada en el concepto de *especies compañeras*, que reconoce la importancia de la diferencia y la interacción afectiva en

los procesos de aprendizaje, de esta manera, responde a la idea de que todas las personas y seres vivos son compañeros en el mundo, es decir, nadie es anfitrión, sino que todas las personas tienen la misma importancia. Esta pedagogía rechaza la normalización y busca evitar discursos de lástima y patología.

Gould destaca también el papel del docente como un facilitador, el cual puede promover un ambiente en el que todos los estudiantes puedan sentirse seguros y respetados. De esta manera, la autora describe que una de sus funciones es desafiar la heteronormatividad y mediar en la clase con tal de fomentar la autoexpresión, la exploración y el diálogo sobre identidades sexo-genéricas diversas.

7.2.5. Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles (Knotts y Gregorio 2011)

El artículo aborda la homofobia en las escuelas y el papel de la música en la promoción de la diversidad sexo-genérica. El estudio se centra en la colaboración entre el Coro de Hombres Gays de Los Ángeles y estudiantes de secundaria en una escuela en California, y explora cómo esta colaboración influyó en la percepción de los estudiantes sobre sus percepciones hacia la diversidad sexo-genérica.

La colaboración entre el coro y los estudiantes de secundaria fue una oportunidad para que los estudiantes aprendieran sobre la diversidad sexo-genérica y para que el coro actuara como un modelo de inclusión y aceptación. Este estudio examinó las respuestas de los estudiantes a un currículo impartido por el Coro de Hombres Gay de Los Ángeles en escuelas secundarias locales. El proyecto A-LIVE Music Project se trata de un proyecto que combina música en vivo y contenidos del currículum para enseñar de manera innovadora y así fomentar el pensamiento crítico y la reflexión. Se trata de un proyecto que cuenta con aproximadamente 20 miembros del coro mencionado. Está diseñado para incluir narrativas sobre compositores, experiencias personales de la vida de los miembros del coro, etc. De esta manera, se trata de dar lugar a cambios en la percepción del alumnado sobre temas como pueden ser la homofobia, el racismo, entre otros.

El estudio se realizó mediante encuestas cualitativas abiertas antes y después del proyecto que trataban de recoger las concepciones que el alumnado tenía sobre género, sexualidad, raza... Estas mostraron, en una primera recogida de datos, la existencia de apatía y desconocimiento sobre ciertos aspectos. En contraposición, después del proyecto se reflejó que la mayoría de los estudiantes mostró un mayor sentido de conciencia y necesidad hacia la acción social. Además, se constató un cambio en su comprensión de temas como el género, la raza, la clase y la sexualidad. Así también, algunos estudiantes se manifestaron asombrados e inspirados por los miembros de este coro y resaltaron también haber aprendido sobre compositores y músicos.

Es decir, esta investigación mostró un impacto positivo en la conciencia y perspectiva de los estudiantes y generó un mayor compromiso y motivación para abordar temas de diversidad y discriminación en la sociedad. Se destaca el potencial de la música para promover estos valores y se hace hincapié en los posibles beneficios de la colaboración entre organizaciones LGBT e instituciones educativas.

7.2.6. Considering Gender Complexity in Music Teacher Education (Palkki y Sauerland 2019)

Palkki y Sauerland reconocen, en este artículo, unas encuestas realizadas a estudiantado de educación musical en Estados Unidos. De esta manera, partiendo de los resultados obtenidos en las mismas, reflexionan sobre algunos aspectos como la importancia de la formación docente en términos de la inclusión de la diversidad de género en sus prácticas educativas. De esta manera, destacan la necesidad de que los programas universitarios de formación docente, incluyan la diversidad de género de una manera real y efectiva.

En este artículo se realiza, además, una denuncia de cómo la música ha sido históricamente dominada por una concepción de género binaria, en la que el papel del hombre tomaba un lugar diferente al de la mujer. Es decir, las funciones de hombres y mujeres eran diferentes en los contextos musicales. No obstante, esto fue cuestionado

por los movimientos feministas y LGTB, mediante los cuales se presentaba la necesidad de considerar el género como algo complejo en la educación musical.

En cuanto a esto, Palkki y Sauerland proponen que los programas de educación musical de las universidades integren la diversidad de una manera real, mediante discusiones y reflexiones sobre la misma en el ámbito musical y musical educativo. Así también, abogan por la inclusión de asignaturas específicas sobre género y que la diversidad sea un contenido transversal presente en todas las asignaturas. Resaltan, además, la importancia de que el futuro profesorado pueda sentirse aceptado y valorado durante su formación. Así también, sugieren que se le proporcionen conocimientos que les permitan aplicar y fomentar, en su futura práctica docente, principios de inclusión en términos de diversidad.

7.2.7. Counterpoint in the music classroom: Creating an environment of resilience with peer mentoring and LGBTQIA plus students (Goodrich 2020)

En este artículo, Amanda Goodrich, expone los beneficios de crear un ambiente inclusivo en el aula de música para estudiantes LGBTQIA+ utilizando la pedagogía de la mentoría entre iguales. Goodrich argumenta que la educación musical puede constituirse un espacio de exclusión para estudiantes LGBTQIA+ y denuncia que la falta de inclusión puede tener un impacto negativo en su proceso de aprendizaje. Por tanto, propone crear un ambiente de resiliencia basado en el trabajo de mentoría entre iguales.

Goodrich postula que la mentoría entre iguales puede tomar una especial importancia en la promoción de un ambiente seguro en el aula de música. Se explica cómo los estudiantes LGBTQIA+ se enfrentan con frecuencia a la discriminación, el acoso y la falta de representación en el currículum. Es por esto que, a través de la mentoría entre iguales, se busca proporcionar un espacio en el que los estudiantes LGBTQIA+ puedan encontrar apoyo emocional, compartir experiencias y recibir orientación de sus compañeros y compañeras. Goodrich puntualiza también la

importancia de incluir esta perspectiva en el currículum musical, es decir, incluir materiales que reflejen diversidad de identidades y experiencias.

En el artículo se explica, concretamente, la implementación de un programa de estas características con estudiantado de un instituto de Estados Unidos. Se trató de proporcionar apoyo emocional y social, así como un espacio seguro, para estudiantes LGBTQIA+ que se sintieran aislados o marginados en su comunidad escolar. Concretamente, consistía en sesiones semanales de mentoría en las que el estudiantado podía compartir abiertamente sobre sí mismo, además se desarrollaban proyectos creativos y colaborativos conjuntos. De esta manera, el estudiantado LGBTQIA+ reflejó una mejora de su autoconfianza y bienestar emocional. Además, se destaca que la mentoría entre iguales también supuso beneficios para el alumnado mentor, el cual se involucró en el programa y pudo desarrollar la empatía, aprender a apreciar la diversidad y la inclusión en un contexto de educación musical.

Es decir, en este artículo que se propone que la mentoría entre iguales es una forma de incluir todas las voces presentes en un aula de música, con tal de fomentar la inclusión y el aprecio a la diversidad. Se destaca el papel clave que puede desempeñar la educación musical en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad sexo-genérica.

7.2.8. Decentring And Dismantling: A Critical And Radical Approach To Diversity In Tertiary Music Education (Ward 2020)

En este artículo, Joana Ward propone un enfoque crítico y radical para abordar la diversidad en la educación musical terciaria, es decir, en la educación musical de nivel superior. Ward denuncia que la educación musical ofrece una visión limitada de la música y la cultura, por lo que propone la ampliación de esta perspectiva con bases de diversidad y equidad. Esta autora, realiza una revisión de la literatura existente sobre diversidad y educación musical, denunciando que gran parte de ella se enfoca en la inclusión y en la diversidad como un *problema* a resolver. En contraposición a esto,

Ward defiende un enfoque más crítico y radical que busque *descentrar* y *desmantelar* las estructuras de poder que afirma que sostienen la educación musical tradicional.

En cuanto al concepto de *descentrar*, la autora hace referencia a un cambio del enfoque de la enseñanza. Es decir, que la enseñanza musical no se limite a una visión tradicionalmente dominante, sino que incluya diversidad de culturas, géneros, estilos musicales... Con esto, se pretende dar voz y reconocimiento también a comunidades históricamente marginadas y/o poco representadas. Además, respecto a *desmantelar*, se refiere a desmontar las estructuras y sistemas opresivos de poder que pueden estar presentes en la educación musical superior. Esto supone desafiar las prácticas normalizadas que perpetúan la exclusión y la desigualdad de oportunidades, esto implica enfrentarse a los posibles prejuicios y estereotipos que se pueden encontrar en ámbitos de educación musical.

Concretamente, la autora propone acciones como cuestionar la noción de *música de calidad* y promover una mayor diversidad en los programas de estudio, así como fomentar la participación activa, tanto del estudiantado como del profesorado, en la creación de una comunidad más inclusiva y diversa en el ámbito de la educación musical. Además, defiende que la educación musical aborde temas como la raza, la clase, la sexualidad y el género, proporcionando la oportunidad de explorar y experimentar con diversas formas de música y expresión musical. Es decir, se propone incluir repertorio y prácticas musicales que aborden diversidad de experiencias, perspectivas y expresiones musicales.

7.2.9. Dis-Orientations of Desire: Music Education Queer (Gould 2009)

Esta publicación se trata de un capítulo del libro de esta misma autora: *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. En dicho capítulo, se contempla perspectiva queer en relación con la educación musical. De esta manera, Gould propone el desarrollo de una pedagogía crítica que suponga cuestionar las estructuras sociales y culturales que actualmente suponen una barrera para la inclusión y la diversidad en la educación musical.

Esta autora denuncia que el enfoque de enseñanza predominante en la educación musical está centrado en la transmisión de unos conocimientos técnicos y unas habilidades concretas, descuidando la complejidad de la identidad de la diversidad sexo-genérica del alumnado. Por tanto, su propuesta de pedagogía queer entiende el género y la sexualidad como construcciones sociales que han variado con el paso del tiempo, por tanto, pueden desafiarse, cuestionarse y cambiarse.

De esta manera, la propuesta de Gould es la mencionada pedagogía queer que suponga desafiar al alumnado para que desarrolle su espíritu crítico y reflexione sobre las normas culturales y sociales que limitan la diversidad sexo-genérica. Esto puede implicar prácticas como el fomento del diálogo, la colaboración entre estudiantado, la inclusión de la voz, perspectivas y experiencias de estudiantado de diversidad sexo-genérica, etc.

7.2.10. Establishing Identity, Finding Community, and Embracing Fluidity (Bergonzi, Carter y Garrett 2016).

En este artículo los autores hablan sobre la identidad, la comunidad y la fluidez en la educación musical. Está basado en la investigación y discusión presentada en tres simposios sobre educación musical LGBTQ+ que se llevaron a cabo entre 2012 y 2016. Se realizó una revisión de la literatura existente sobre educación musical LGBTQ+ y también un análisis de las mencionadas presentaciones en los simposios. Realizaron discusiones y debates mediante los cuales identificaron temas comunes y tendencias en el campo.

Respecto a su investigación puede destacarse la importancia de crear espacios en los que hablar sobre cómo incluir de una mejor manera perspectivas y experiencias LGBTQ+ en el ámbito de la educación musical. Así también, se resalta la necesidad de que haya una investigación significativa en este sentido, de modo que pueda informarse de prácticas educativas inclusivas y equitativas. Además, se subraya la importancia de contar con diversidad de perspectivas en los simposios de educación musical LGBTQ+.

Por otro lado, se considera también que el papel docente es fundamental para la creación de espacios inclusivos y equitativos. Se subraya que el trabajo en este ámbito debe seguir creciendo para conseguir avanzar hacia una mejor respuesta a la diversidad sexo-genérica en el ámbito de la educación musical.

7.2.11. An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators (Garrett y Spano 2017)

En este artículo se recoge una investigación realizada sobre las estrategias utilizadas por educadores de música en términos de inclusión LGBTQ. Para tal fin, se realizó una encuesta a una muestra no probabilística de 300 participantes, en la que se les preguntó acerca de su comodidad al utilizar estrategias inclusivas para la comunidad LGBTQ+ en una clase de música escolar, sus percepciones sobre las barreras para la inclusión LGBTQ+ y si habían recibido capacitación relacionada con temas LGBTQ+.

Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros encuestados (91.3%, n=274) indicaron no haber recibido capacitación previa a su ejercicio docente relacionada con la inclusión de la diversidad sexo-genérica. Además, el 87.3% (n=262) de ellos indicaron que tampoco habían recibido formación en esto una vez ya trabajando. Sin embargo, el profesorado que sí había recibido formación en términos de inclusión LGBTQ+ durante su ejercicio profesional, expresaron mayores niveles de comodidad al discutir temas LGBTQ+ con su alumnado, así como promover la conciencia LGBTQ+ en sus escuelas. Sin embargo, no se encontró significancia para aquellos que habían recibido es formación como parte de sus estudios en docente de música.

Los autores sostienen que la formación docente durante su ejercicio relacionada con temas LGBTQ+ puede aumentar el uso de estrategias inclusivas para la comunidad LGBTQ+ en las aulas de música. Además, afirman que los programas de formación para futuros docentes deberían incluir más capacitación sobre inclusión LGBTQ+ y así prepararlos para abordar estos temas en su enseñanza.

En términos generales, se encontró que el profesorado de música que trabaja con alumnado adolescente utiliza estrategias inclusivas para la comunidad LGBTQ+,

aunque con diferentes niveles de comodidad personal. Además, recogió que el profesorado que tenía una actitud más positiva hacia la comunidad LGBTQ+ era más propenso a utilizar estrategias inclusivas para esta comunidad en su práctica de docente de música. Sin embargo, muchos docentes indicaron que se sentían incómodos al incorporar temas LGBTQ+ en sus planes de estudio o evitaban hacerlo por completo.

7.2.12. Experiences of LGBTQ+ Students in Music Education Programs Across Texas (Taylor, Talbot, Holmes y Petrie 2020)

En este artículo se examinan las experiencias de estudiantado LGBTQ+ en programas de educación musical en el estado de Texas, se trataba de estudiantes LGBTQ+ en formación para ser docentes de música. El estudio se basó en una investigación cualitativa que utilizó entrevistas que abordaban temas como la percepción de protección, representación e inclusión LGBTQ+ en la educación superior, la comodidad del estudiantado para expresar su diversidad sexo-genérica, el apoyo recibido por parte de otros miembros del programa y del centro, y si se sentían preparados para abordar temas LGBTQ+ y justicia social en sus futuras aulas.

Los resultados informaron que el estudiantado LGBTQ+ en programas de educación musical en Texas enfrentaba desafíos significativos en términos de inclusión y seguridad. Los resultados indican que muchos no se sienten cómodos expresando su identidad sexo-genérica y que a menudo no reciben el apoyo necesario por parte de otros miembros del programa ni del centro. Además, informaron haber experimentado discriminación, acoso y exclusión en sus programas de educación musical.

Los autores defienden la necesidad de que se produzcan cambios significativos curriculares e institucionales para mejorar la inclusión y seguridad del estudiantado. Se propone que los programas desarrollen políticas explícitas que protejan a este alumnado de la discriminación y el acoso, puntualizando en la necesidad de ser debidamente comunicadas, claras y revisadas. Además, se hace hincapié en la necesidad de formación en esto y en la inclusión en los planes de estudios de contenido de diversidad sexo-genérica de manera transversal y propia.

Así también, se subraya la importancia de crear espacios en los que el alumnado pueda desarrollarse y expresarse de manera libre y segura, sin ser discriminado. Asimismo, se promueve la contratación de profesorado de diversidad sexo-genérica y posibles aliados que sirvan como modelos a seguir, así como la inclusión de contenidos en la práctica docente que aborden esto.

7.2.13. Thinking queer pedagogy in music education with girl in red (Onsrud 2021)

Esta publicación se trata de un capítulo del libro *Gender Issues un Scandinavian Music Education*. El capítulo trata sobre cómo la pedagogía queer y la música popular pueden ser herramientas para trabajar temas de diversidad sexo-genérica en el aula de música. Onsrud sostiene que la pedagogía queer tiene el potencial de interrumpir el status quo al repensar la educación en términos que van en contra de la ideología dominante. En esta propuesta, se centra concretamente en cómo la canción *Girls* de Girl in Red puede ser un contenido adecuado para abordar temas de diversidad sexo-genérica.

El autor hace hincapié en la necesidad de incluir temas de diversidad sexo-genérica en educación musical. Propone que la música popular se trata de una forma efectiva de alcanzar al alumnado y poder conversar sobre temas controvertidos y valores contradictorios de la cultura popular. Además, destaca el papel del docente en el apoyo al estudiantado para manejar estos temas. También resalta su figura como promotor de cohesión en el aula, fomentando es sentimiento de pertinencia entre el alumnado, independiente de sus posibles diferencias.

Concretamente, Onsrud pone el ejemplo de la canción y el vídeo de *Girls*, como un material que puede servir para trabajar temas de diversidad sexo-genérica y abrir el diálogo en las aulas. Así también, para desafiar y cuestionar los valores que se transmiten en la música popular.

En términos generales, la aportación de Onsrud, subraya el potencial de incluir materiales que permitan al alumnado cuestionar posibles estereotipos y normalizaciones

que pueden encontrarse en la sociedad. Propone también como un aspecto destacable la formación del profesorado en estos temas y destaca la importancia de crear espacios seguros en las que todo el alumnado pueda desarrollarse libremente.

7.2.14. Safe classrooms: A fundamental principle of democratic practice
(Hayes 2015)

Esta publicación se trata de un capítulo publicado en el libro *Giving Voice to Democracy in Music Education: Diversity and Social Justice*. En él, se hace hincapié en la importancia de crear espacios seguros en las aulas de música como un principio fundamental para la práctica democrática. Se explora cómo la diversidad y la justicia social deben ser abordadas en la educación musical y se destaca la importancia de proporcionar un ambiente inclusivo donde todo el estudiantado se sienta seguro y valorado.

En este capítulo Hayes explica terminología relacionada con el ámbito de la diversidad sexo-genérica y hace hincapié en figuras que defendieron los derechos de la comunidad LGTBQQ y su reconocimiento. Además, en términos musicales, destaca que la música tuvo un papel importante en el movimiento LGTBQQ en la ciudad de San Francisco. Así también, siguiendo con el tema musical, el autor hace hincapié en que el profesorado de música abogue por todo el estudiantado, independientemente de su identidad sexo-genérica, lo que puede suponer la utilización de recursos y materiales que aborden la diversidad sexo-genérica en las aulas. Asimismo, insta a incluir la historia LGTBQQ en el currículum y a la utilización de un lenguaje inclusivo.

Hayes destaca también la importancia de no hacer suposiciones sobre la identidad sexo-genérica del estudiantado ni caer en estereotipos. Además de esto, resalta que la visibilidad y el apoyo de otros educadores puede ayudar a crear espacios en los que todo el alumnado pueda sentirse incluido y seguro.

7.2.15. Homosexual Subject(ivities) In Music (Education) Deconstructions Of The Disappeared (Gould 2012)

En este artículo Gould habla sobre el abordamiento de la diversidad y la inclusión en la educación musical. Destaca que la música en la sociedad occidental ha manifestado una relación conflictiva y persistente con la homosexualidad, concretamente en América del Norte, donde destaca problemas importantes de exclusión y marginación. La autora afirma que la asociación de la música con la feminidad y las emociones ha llevado a una confluencia de misoginia y homofobia en la sociedad, lo que ha dado lugar a que las personas homosexuales hayan sido *desaparecidas* en el campo de la música y la educación musical. Gould utiliza el concepto de *desaparecido* para referirse a la exclusión y marginación que han experimentado las personas homosexuales.

Las implicaciones que se exponen en este artículo para la educación musical son diversas. En primer lugar, Gould subraya que la música y la educación musical deben ser más inclusivas y acogedoras para las personas homosexuales. Expone que el profesorado debe ser consciente de las formas en las que la música ha sido históricamente asociada con la feminidad y las emociones, y trabajar para romper con estas asociaciones. Además de esto, subraya la importancia de saber que las personas homosexuales han sido *desaparecidas* en el campo de la música y la educación musical y trabajar para crear espacios más inclusivos donde estas personas puedan participar plenamente, lo cual puede verse reflejado en cambios en los currículums, enfoques pedagógicos y políticas institucionales.

Gould resalta también la importancia de continuar avanzando en esta área de investigación, reflexionando críticamente sobre el tema y contribuyendo al avance del conocimiento. Así, se destaca la importancia de promover el diálogo entre docentes, responsables políticos y otros interesados en el campo de la música.

En términos generales, algunas de las implicaciones del análisis de Gould son que se debe trabajar para crear espacios más inclusivos para las personas homosexuales en el campo de la música y la educación musical, fomentar una mayor investigación

sobre el tema, promover un diálogo más amplio entre los interesados en este campo e impulsar cambios curriculares e institucionales necesarios.

7.2.16. «How Does That Apply to Me?» The Gross Injustice of Having to Translate (Hess 2016)

En este artículo se denuncia la realidad a la que se ven sometidos ciertos alumnos y alumnas ante la necesidad de traducir el discurso del profesorado para que se ajuste a su propia experiencia de vida, lo que puede considerarse una microagresión continua para las personas que representan la diversidad. Se enfoca en las manifestaciones de esto en la comunidad LGBTQQIA y aborda las injusticias de los discursos heteronormativos y de género en el contexto de la educación musical. Además, se reflexiona sobre cómo la forma en la que se habla se relaciona con los problemas que enfrenta la comunidad LGBTQQIA. Se puntualiza también la necesidad de una educación musical inclusiva en términos de diversidad.

Se propone que el profesorado adopte prácticas discursivas que garanticen que el lenguaje y las otras actividades que se llevan a cabo en el aula incluyan a todo el estudiantado, incluyendo a aquellos que representan la diversidad sexo-genérica. Se destaca la utilización de un lenguaje inclusivo que evite asumir que la heterosexualidad y la cisnormatividad son la norma. Además, Hess resalta el poder de la música para fomentar la inclusión y la equidad en la educación.

La música se considera que puede ser una vía utilizada por el profesorado para hacer consciente al alumnado de sus diferencias, pudiendo trabajar por la integración de diversas perspectivas. Esto puede suponer la inclusión de contenido musical diverso y de espacios de diálogo entre el estudiantado.

7.2.17. The Inclusion of Sexual Orientation Topics in Undergraduate Music Teacher Preparation Programs (Spano 2011)

En este artículo, Spano resalta la importancia que la formación de docentes de música a nivel universitario incluya la diversidad sexo-genérica. Así pues, afirma que los espacios de educación musical deben ser seguros y acogedores para todo el estudiantado independientemente de su orientación sexual. Así también se hace hincapié en la necesidad de que el futuro profesorado de música sea formado en estos términos.

Se incluye, por tanto, en este artículo, una revisión de la literatura sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la formación docente, la cual muestra una escasa atención a este tema desde la educación musical. Así también, Spano recoge la perspectiva de algunos y algunas docentes de música a los que les realizó una encuesta online para conocer su preparación para abordar temas de diversidad sexo-genérica en las aulas. Los resultados mostraron que la mayoría de docentes de música no había recibido una correcta formación en relación con temas de orientación sexual y que muchos de ellos no se sentían cómodos hablando sobre estos temas las aulas. Se hace hincapié en que esta realidad puede tener implicaciones para la educación musical, ya que la falta de atención a la diversidad puede provocar exclusión y rechazo.

Por otro lado, Spano realiza algunas propuestas para incluir la diversidad sexo-genérica en la formación de docentes de música. Lo cual supone que los programas de formación contemplen esto, que se incluyan contenidos de artistas LGBT+, que se explique cómo abordar estos temas en las aulas, así como que se creen espacios en los que el estudiantado se sienta libre y seguro de expresarse y mostrarse como es.

De esta manera, el artículo de Spano destaca la necesidad de incluir la orientación sexual en la formación de maestros de música. Dicho autor argumenta que la inclusión de temas de diversidad sexo-genérica en la educación musical puede crear un ambiente más seguro y acogedor para todos los estudiantes y ayudar a prevenir la exclusión y la discriminación en las aulas.

7.2.18. The LGBTQ Component of 21st-Century Music Teacher Training: Strategies for Inclusion from the Research Literature (Garrett 2012)

En este artículo, Garrett se enfoca en la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la formación de docentes de música en el siglo XXI. Este autor destaca la importancia de una educación musical inclusiva que promueva la equidad y la justicia social para todo el estudiantado, esto contempla al posible alumnado de diversidad sexo-genérica. Así también, se hace una denuncia de que, a pesar de los avances en la aceptación de la diversidad sexo-genérica en la sociedad, muchos docentes de música aún carecen de conocimientos y habilidades para dar respuesta a dicha diversidad en las aulas. Además, se afirma que la falta de inclusión de estos temas en la formación docente es un problema significativo que perpetúa la discriminación y el prejuicio hacia la comunidad LGBT+.

Garrett realiza una revisión de la literatura existente sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la formación de maestros y maestras de música y propone algunas acciones para abordar esto en sus procesos de enseñanza. Algunas de estas acciones incluyen incorporar temas de diversidad sexo-genérica en el currículum de educación musical, así como pueden ser historias y contribuciones de compositores y artistas LGBTQ, fomentar discusiones abiertas y desde el respeto sobre la diversidad sexo-genérica en el aula, proporcionar recursos prácticos sobre cómo crear ambientes inclusivos para el estudiantado y asegurarse de que los futuros educadores se encuentren informados sobre las políticas existentes contra el acoso y la discriminación. Así también, se destaca el papel del profesorado como una figura de apoyo al estudiantado de diversidad sexo-genérica y sus familias. Además de eso, se propone buscar oportunidades para el patrocinio de grupos escolares que apoyan la diversidad sexo-genérica, le dan visibilidad, fomentan la inclusión y tratan de crear espacios seguros y acogedores.

7.2.19. Music Teachers' Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices (Silveira y Goff 2016)

En este artículo se analizan las actitudes del profesorado de música hacia estudiantes transgénero, así como sus prácticas de enseñanza en relación con el apoyo a la diversidad sexo-genérica. El objetivo principal de este artículo es indagar en la falta de investigación sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la educación musical y ofrecer soluciones prácticas para hacer que los entornos de música sean más inclusivos para el estudiantado.

Para tal fin, se realizaron encuestas online a profesorado de música de primaria y secundaria de Estados Unidos, en las que se evaluaban sus actitudes hacia el estudiantado transgénero y el apoyo que ofrecían o no en su práctica docente. Los resultados indicaron que, en general, el profesorado de música tiene una actitud positiva hacia el estudiantado transgénero, pero carece de conocimientos específicos sobre cómo apoyarlo. También se identificaron brechas en la educación y la formación del profesorado en términos de diversidad sexo-genérica.

Por tanto, las respuestas que los autores proponen para hacer frente a esta realidad, incluyen reconocer la importancia de proporcionar a al profesorado las herramientas necesarias para comprender y atender las necesidades del estudiantado transgénero. Manifiestan que, dado que las actitudes hacia las personas transgénero y las prácticas escolares de apoyo fueron en general positivas, se podría afirmar que el profesorado de música se muestra abierto a que en sus aulas haya diversidad sexo-genérica y a apoyar esta diversidad. Por tanto, sugieren que la formación del profesorado los capacite para que ser aliados fuertes y defensores el estudiantado transgénero, sobre quien ya tienen actitudes positivas.

Además, se recoge que las escuelas y los distritos podrían trabajar para brindar el apoyo institucional necesario para ayudar al profesorado a implementar medidas prácticas en sus aulas, la cuales pueden incluir proporcionar formación contra el acoso, respaldar acciones disciplinarias, proporcionar currículms inclusivos para personas

LGBT+ y trabajar con el profesorado para crear políticas escolares que protejan al estudiantado transgénero.

Se puede destacar también que los autores reconocen algunas limitaciones en su estudio, como el tamaño de la muestra y la representatividad, no obstante, subrayan que los resultados proporcionan información importante para los líderes en la profesión. De esta manera postulan que comprender que muchos docentes de música ya tienen actitudes positivas hacia estudiantes de diversidad sexo-genérica puede ser un aspecto positivo a tener en cuenta para planificar cursos y formaciones sobre diversidad. Además, se destaca que es fundamental que las escuelas y los programas universitarios consideren la posibilidad de invitar a expertos en temas de género, sexualidad e inclusión para responder preguntas, facilitar la discusión y planificar la creación de espacios seguros, respetuosos y de apoyo.

7.2.20. «My voice speaks for itself»: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs (Palkki 2020)

Esta publicación se trata de un estudio de caso con narrativas múltiples en el que se investigan las experiencias de estudiantes trans en programas corales de secundaria en los Estados Unidos con el objetivo de promover el diálogo LGBTQA en la educación musical y mejorar la enseñanza coral para estudiantes transgénero. Se utiliza un diseño de investigación emergente que emplea técnicas narrativas y etnográficas para dar voz y destacar las experiencias de tres participantes.

Palkki resalta que, aunque el objetivo no era comparar las tres historias, examinó los temas que se presentaban en todas ellas. Las preguntas de investigación utilizadas indagaron sobre cómo los estudiantes gestionaban su identidad de género en el coro y cómo los profesores, las escuelas y las organizaciones respondían a esto.

La autora destaca algunos aspectos de su investigación como la voz e identidad de género, puntualizando que el estudio mostró que la identidad vocal está

estrechamente relacionada con el sentido de uno mismo y la expresión de género, lo cual podía permitir o no sentir una conexión entre su voz y su identidad.

Asimismo, la autora destaca que las relaciones con el profesorado del coro fueron importantes para los tres participantes. Todos tuvieron figuras mentoras significativas que los ayudaron en su identidad trans. Estas personas se consideraron fundamentales para el desarrollo musical y su identidad. Sin embargo, se destaca que hubo casos en los que los profesores no entendieron o no se adaptaron al uso de pronombres no binarios.

En cuanto a las políticas, Palkki destaca que algunas organizaciones musicales carecen de enfoques inclusivos. Sugiere que las políticas y los procedimientos de las escuelas y las organizaciones de música sean más inclusivas para desempeñar un papel significativo en las experiencias educativas del estudiantado trans, considerando introducir cambios en lo referente a las partes vocales asignadas a cantantes trans, la inclusión de cantantes no binarios en coros, los uniformes corales y el lenguaje utilizado.

En términos generales, este estudio destaca la importancia de abordar y apoyar la diversidad sexo-genérica en el contexto coral. Se enfatiza la necesidad de un enfoque individualizado basado en un diálogo continuo con alumnado de diversidad sexo-genérica. También se destaca el papel crucial del profesorado de música como mentor en el desarrollo socioemocional del estudiantado. Además, se sugiere que las políticas escolares y las organizaciones de música adopten enfoques más inclusivos para respaldar a este estudiantado.

7.2.21. «Off the Radar»: Reflections of Lesbian and Gay Undergraduates on their Experiences within High School Music Programs (Fitzpatrick y Hansen 2011)

Este artículo corresponde con un estudio de las experiencias de estudiantes lesbianas y gays que participaron en programas de música en institutos de Estados Unidos. Se utilizó un enfoque de estudio de caso colectivo, entrevistando a cuatro

estudiantes universitarios que se identificaban como lesbianas o gays. El objetivo principal era explorar cómo se desarrollaba su identidad lesbiana o gay dentro del entorno musical de la escuela secundaria. En este sentido, se analizaron aspectos relacionados con el desarrollo de su identidad en este contexto.

Se investigó sobre cómo la experiencia musical influía en la conformación de la identidad de los estudiantes. Además, se analizaron las estructuras sociales e institucionales presentes en el aula de música y cómo en este sentido. También se exploró la influencia de docentes de música en la identidad lesbiana y gay de los estudiantes. Por último, se investigaron las experiencias de los estudiantes en función de su orientación sexual en las clases de educación musical.

Los resultados mostraron que los participantes utilizaban la música como una forma de encajar con sus compañeros y construir comunidad. Encontraron en la música una forma de expresarse que les permitía conectarse con su identidad como adolescentes lesbianas y gays. Sin embargo, también se identificaron desafíos relacionados con las normas sociales y culturales, así como con la necesidad de equilibrar diferentes aspectos de su identidad, como la sexualidad, el género, la raza, etc.

Se destaca que, a pesar de los avances en la investigación sobre las experiencias de estos jóvenes en otros ámbitos educativos, el campo de la educación musical ha sido relativamente ignorado. Este estudio resalta la necesidad de investigar y comprender mejor la identidad LGBT en relación con la educación musical.

7.2.22. Queering informal pedagogy: sexuality and popular music in school (Abramo 2011)

Este artículo recoge un estudio de caso cualitativo que explora cómo las percepciones de la identidad sexo-genérica de los estudiantes afectan su participación en los procesos de música popular utilizados en la escuela. En este sentido, se contó con la participación de 15 estudiantes de secundaria que participaron en bandas de rock de género único y mixto. Los datos recopilados incluyeron notas de campo y grabaciones de audio de ensayos observados y entrevistas individuales. Los datos fueron codificados

y analizados desde una perspectiva de la teoría queer para proporcionar interpretaciones de cómo los participantes construyeron su identidad sexual a través de la producción y recepción musical.

En términos generales, se extrae la conclusión de que las identidades sexo-genéricas del estudiantado influyen en cómo participan en los procesos de música en la escuela. Se analizaron los casos de Fred y Armando para ilustrar cómo sus comportamientos musicales estaban condicionados por las expectativas de género y los discursos culturales. Se puntualizó que el estudiantado asume riesgos al consumir y producir música que desafía las normas de masculinidad y heterosexualidad predominantes en la escuela. También se plantea la cuestión de si las pedagogías de música utilizadas en entornos formales promueven efectivamente los objetivos tradicionales de la educación musical. Además, hace hincapié en la importancia de que el profesorado comprenda las complejas relaciones entre la música, la identidad y los discursos sociales para desarrollar enfoques pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad sexo-genérica.

7.2.23. Sexual Orientation and Music Education: Continuing a Tradition (Bergonzi 2014)

El artículo denuncia que la heterosexualidad ha estado tradicionalmente presente en la educación musical. Sin embargo, plantea la oportunidad de mejorar la labor educativa al reconocer y aceptar otras orientaciones sexuales. Aunque el artículo se centra en estudiantado y profesorado de institutos, se puntualiza que los problemas planteados son relevantes para alumnado y compañeros de todos los niveles educativos.

Se explica que, en nuestra sociedad, se espera que aquellos que se dedican a la educación musical contribuyan al desarrollo social al educar a las generaciones futuras. Bergonzi afirma que históricamente, se ha mostrado predisposición en la enseñanza para examinar y transformar sus prácticas con el fin de adaptarse a las necesidades específicas del alumnado en su tiempo y contexto específico. Se afirma que la profesión

de docente de música evoluciona al entender que las necesidades e intereses del alumnado puedan ser diferentes a las propias.

Bergonzi denuncia un reconocimiento de la heterosexualidad y estilo de vida heterosexual como norma y examina cómo la homofobia sesga el contenido curricular y afecta las vidas y el trabajo del profesorado. Se destaca que la presencia de comportamientos negativos contamina el entorno escolar y convierte la adolescencia en un desafío aún mayor para el estudiantado LGBT. Sin embargo, puntualiza que cada vez existe una mayor conciencia de esta realidad y se están llevando a cabo esfuerzos para combatir el acoso y la discriminación en las escuelas mediante cambios legislativos y políticas escolares.

Bergonzi hace hincapié en la necesidad de desarrollar empatía y establecer alianzas de apoyo con profesorado y estudiantado heterosexual, haciéndole consciente de que la experiencia en la escuela secundaria no es la misma para el estudiantado LGBT. Afirma que las experiencias en el aula y la visibilidad generalmente heterosexual en los materiales curriculares suponen una escasa o nula respuesta a la diversidad sexo-genérica. El autor denuncia que el contenido curricular en las escuelas está predominantemente orientado hacia la heterosexualidad, lo cual limita las representaciones y perspectivas diversas. Destaca también que tratar a todo el alumnado bajo una suposición de heterosexualidad supone deficiencias de calidad educativa.

Por tanto, en este artículo Bertonzi recoge que, como profesionales de la educación musical, se debe asumir la responsabilidad de contribuir al desarrollo de la sociedad al educar a las generaciones futuras. Esto implica examinar las prácticas, reconocer y abordar los sesgos heteronormativos y trabajar por crear un entorno inclusivo y respetuoso para todo el estudiantado.

7.2.24. Survival of gender stereotypes in the images of Spanish music textbooks (Bernabé, García y Martínez 2021)

En este artículo se expone un estudio sobre los libros de texto de educación musical en España y de la imagen de la mujer como instrumentista. Se analizaron un

total de 2.414 imágenes en 47 libros de música en educación primaria en la Comunidad Valenciana, desde 1992 hasta 2011, con tal de evaluar los posibles avances y la presencia de las mujeres en este rol.

Se reveló que, aunque la presencia de la mujer como instrumentista no había aumentado significativamente, ha habido un cambio relevante en la vinculación de las mujeres que tocan instrumentos tradicionalmente asociados a los hombres. Aunque se recoja más representación femenina, se destaca que esta sigue siendo inferior a la masculina. Se subraya, por tanto, la necesidad de hacer una revisión de las representaciones de hombres y mujeres en dichos libros para lograr un discurso educativo musical que promueva la igualdad real.

La investigación concluye con que aún queda mucho por hacer en términos de representación de la mujer como instrumentista en estos libros de educación musical en España. Se puntualiza, además, que las editoriales deberían respetar los principios de Los editores deben respetar los principios de igualdad interpersonal, intelectual y socioemocional. Además, se destaca la necesidad de considerar el mensaje subliminal generado por las imágenes y orientarlo hacia la igualdad.

Finalmente destacar que se menciona la escasez de investigaciones que relacionan género e instrumento en los libros de música de educación primaria en España, lo cual resalta la importancia de abordar este tema. Se busca, por tanto, entender las razones que influyen en el progreso de las representaciones femeninas en dichos libros y se denuncian las estereotipaciones y la baja presencia de las mujeres en este campo.

7.2.25. Teaching out loud: Queer futurity within high school settings (Taylor 2022)

En este artículo se recoge un estudio en el que se analiza cómo cuatro profesores de música abiertamente homosexuales en diferentes regiones de Estados Unidos pusieron en práctica la visión de *futuro queer*. Para ello, se recopilaban datos a través de observaciones en clase, entrevistas a profesores, directores, compañeros de otras áreas,

estudiantes y familias. Los resultados revelaron que los directores de las escuelas brindaron un fuerte apoyo y consideraron que la representación de diversidad sexo-genérica era una contribución valiosa para promover la diversidad en sus instituciones. Además, se observó que cuando los profesores mostraban abiertamente su orientación sexual, los estudiantes se sentían empoderados para vivir según sus propios valores, sin dejarse influenciar por la presión social.

Se explica que el concepto de *futuro queer*, implica imaginar nuevas posibilidades de existencia queer más allá de la opresión. Rechaza el presente y busca crear otro mundo. En la educación musical, se destaca que puede manifestarse incorporando obras de compositores queer en el plan de estudios y proporcionando un contexto histórico adecuado. Además, Taylor puntualiza que el futuro queer en la educación musical merece más investigación para comprender cómo el profesorado homosexual abierto aplica esta pedagogía en sus entornos escolares.

7.2.26. Understanding an Invisible Minority: A Literature Review of LGBTQ+ Persons in Music Education (Panetta 2021)

Este artículo expone una revisión de la literatura que se enfoca en investigaciones específicas sobre la comunidad LGBTQ+ en las aulas de música. Se realizó con el objetivo de crear conciencia sobre los obstáculos que enfrentan profesorado y estudiantado de música LGBTQ+. Panetta trata de recoger unas bases para que las investigaciones futuras del profesorado de música puedan ser respaldadas por una base de conocimiento.

Los resultados muestran que el profesorado de música que se identifica como LGBTQ+ lucha entre su personalidad profesional y personal por temor o incertidumbre a las posibles repercusiones. Además, se destaca que, aunque las aulas de música con frecuencia se consideran espacios seguros para el estudiantado LGBTQ+, el currículum musical se afirma que debería ser más inclusivo. Se sugiere también, que los educadores musicales implementen políticas y lenguaje en el aula que eviten prácticas sesgadas y de género. Además, Panetta destaca que los profesores que se identifican como miembros

de la comunidad LGBTQ+ son llamados a ser modelos y mentores positivos para el alumnado LGBTQ+. Mientras que aquellos que no se identifican como LGBTQ+ afirma que deben comprometerse como aliados, reconociendo a las personas LGBTQ+ y sus diversas necesidades al interactuar con el resto de la comunidad educativa.

Así también, se destaca que los programas de formación docente deberían incluir temas LGBTQ+ en su currículum para preparar mejor al futuro profesorado. De esta manera, Panetta afirma que debería ayudarles a proporcionar una experiencia más enriquecedora, significativa y equitativa a la diversidad sexo-genérica.

En términos generales, se denuncia que existe una escasez de estudios que aborden experiencias de estudiantado LGBTQ+ en niveles de enseñanza primarios y secundarios, y se sugiere que pueda deberse a la dificultad que puede suponer realizar investigaciones con menores de edad. Además, se destaca la necesidad de aumentar la investigación en temas de diversidad sexo-genérica. Asimismo, se sugiere la colaboración con organizaciones escolares de grupos de diversidad sexo-genérica.

7.2.27. «We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs (Palkki y Caldwell 2018)

En este artículo se presentan los resultados de una encuesta a gran escala realizada a estudiantes universitarios LGBTQ+ en los que se apelaba a sus experiencias en música coral durante su etapa escolar. De este modo, los datos cuantitativos revelaron que el estudiantado se sintió más seguro en el colegio que en el instituto, y que la mayoría de los profesores de primaria expresaron su apoyo hacia el alumnado LGBTQ+.

Se afirma que la diversidad sexo-genérica está presente en todos los entornos educativos y se resalta la importancia de que el profesorado de música coral considere y aborden las necesidades que puedan comportar. Así también, se afirma que, aunque algunos docentes puedan sentirse incómodos hablando abiertamente sobre el tema, se considera fundamental lo tengan en cuenta. Se destaca que, según datos de la encuesta, el estudiantado percibió las aulas de música coral de primaria como seguras, pero que

aún hay trabajo por hacer en cuanto al apoyo del profesorado hacia alumnado de diversidad sexo-genérica.

En términos generales, el estudio realizado por Palkki y Caldwell resaltan la importancia de crear espacios seguros para estudiantado. Este estudio destaca la influencia positiva que el coro puede tener en la vida del estudiantado de diversidad sexo-genérica, convirtiéndose en un refugio frente a las dificultades que enfrentan en otros aspectos de su experiencia escolar. Se considera fundamental que la comunidad educativa continúe trabajando para garantizar la igualdad y el respeto de todo el estudiantado, sin importar su identidad sexo-genérica.

7.3. Resumen publicaciones seleccionadas

A continuación, se presenta una tabla en la que se recogen algunos datos básicos sobre las publicaciones seleccionadas para que se vean más gráficamente las propiedades específicas de cada una de ellas. De esta manera, se recoge información sobre el título de la publicación, así como su año y tipo de publicación. Asimismo, se recogen algunas características generales de estas publicaciones y también el nivel educativo en el que se enmarcan.

Además de esto, ha quedado reflejada la metodología propuesta o seguida en dichas publicaciones, así como los resultados y las propuestas a llevar a cabo en el ámbito de la educación musical para tratar de conseguir una mejor inclusión de la diversidad sexo-genérica.

Es importante destacar que esta información se presenta brevemente a modo de resumen, no obstante, se encuentra mejor explicada en los apartados anteriores, así como en las publicaciones propias, las cuales pueden ser consultadas para conocer en mayor profundidad sus características propias.

Publicación	Año	Tipo	Características	Nivel	Metodología	Resultados	Propuestas
Arts-based research, autoethnography, and music education: Singing through a culture of marginalization	2014	Libro	Autoetnografía e investigación musical	Educación musical en general	<ul style="list-style-type: none"> - Autoetnografía e investigación basada en las artes - Narrativa personal, reflexión teórica y experiencias de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de incluir diferentes culturas y comunidades en la educación musical - Beneficios de la promoción del diálogo y actividades que supongan la comprensión mutua y el respeto - Pertinencia de formación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir contenidos de diferentes culturas y comunidades en la educación musical - Fomentar el diálogo, comprensión y apreciación de las diferencias y similitudes entre personas para la empatía, el respeto, la comprensión - Comprender y apreciar la diversidad - Formación docente para la creación de espacios educativos inclusivos y seguros
Big boys don't cry (or sing) horizontal ellipsis still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts	2020	Artículo	Revisión y análisis textos de enseñanza coral publicados entre 2000 y 2017	Educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis crítico del contenido en busca de expresiones y/o estereotipaciones de género, misoginia y homofobia 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta representación mujeres - Invisibilización LGBTQ+ 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y actualización de contenidos - Inclusión de perspectivas más diversas - Fomento de la reflexión crítica
Challenging the Canon: LGBT Content in Arts Education Journals	2013	Artículo	Revisión y análisis de algunas revistas de educación artística en entre 2000 y 2012	Investigación profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y análisis de la inclusión de contenidos LGTB 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de representación de perspectivas LGTB en revistas asociadas a la Asociación Nacional de Educación Musical - Falta de estudios empíricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Editores abiertos a incluir diversidad de experiencias y perspectivas - Coautoría entre profesorado universitario y de otros niveles

Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education	2013	Artículo	Propuesta de pedagogía queer (no aplicada)	Educación musical en general	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de un discurso de especies compañeras - Desafío de normas culturales - Docente facilitador 	/	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de un discurso de especies compañeras - Desafío de normas culturales - Docente facilitador
Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles	2011	Artículo	Propuesta de aula implementada	Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración entre coro gay y estudiantes de secundaria - Música en vivo y contenidos del currículum - Experiencias personales de integrantes del coro, narraciones sobre compositores diversos... - Desarrollo pensamiento crítico y reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor conciencia y necesidad hacia la acción social - Cambio en la comprensión del género, raza, clase y sexualidad - Inspiración y aprendizaje - Estudiantado más comprometido y motivado hacia la inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración entre organizaciones de diversidad sexo-genérica e instituciones educativas - Inclusión de diversidad de artistas y experiencias - Trabajo transversal de diversidad sexo-genérica y contenidos de currículum
Considering Gender Complexity in Music Teacher Education	2019	Artículo	Análisis de programas de educación musical en universidades	Universidad	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas a estudiantado universitario de educación musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de una formación más completa del profesorado en estos términos 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de discusiones y reflexiones sobre la diversidad sexo-genérica en las aulas - Inclusión de asignaturas específicas sobre esto - Integración de la diversidad de forma transversal en las diferentes asignaturas - Inclusión y respeto del alumnado en formación y adquisición de conocimientos para fomentar esto en sus futuras prácticas docentes

Counterpoint in the music classroom: Creating an environment of resilience with peer mentoring and LGBTQIA plus students	2020	Artículo	Propuesta de aula implementada	Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Mentoría entre iguales - Espacios de apoyo y comprensión - Proyectos creativos y colaborativos conjuntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora de la confianza y bienestar emocional de alumnado de diversidad sexo-genérica - Desarrollo de la empatía - Aprecio a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Abrir espacios de diálogo y mentoría entre iguales - Realizar actividades en educación musical que fomenten el trabajo colaborativo y creatividad
Decentring And Dismantling: A Critical And Radical Approach To Diversity In Tertiary Music Education	2020	Artículo	Revisión de la literatura sobre diversidad y educación musical	Educación superior	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de literatura existente sobre diversidad y educación musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Gran parte se enfoca en la diversidad como un problema a resolver 	<ul style="list-style-type: none"> - Descentrar y dismantelar las estructuras de poder de la educación musical tradicional - Inclusión de diversidad de voces y comunidades, así como repertorio diverso, pudiendo experimentar con diversas formas de música y expresión musical - Participación activa de la comunidad educativa para la inclusión - Enfrentarse a posibles prejuicios y estereotipos en la educación musical
Dis-Orientations of Desire: Music Education Queer	2009	Capítulo de libro	Propuesta (no aplicada)	Educación musical en general	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía crítica - Pedagogía queer 	/	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del espíritu crítico y la reflexión hacia normas y estructuras sociales - Prácticas de diálogo y colaboración
Establishing Identity, Finding Community, and Embracing Fluidity	2016	Artículo	Análisis de tres simposios sobre educación musical entre 2012 y 2016	Investigación profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de tres simposios acompañado de revisión de literatura sobre educación musical LGBTQ+ 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de crear más espacios en los que tratar sobre diversidad sexo-genérica y educación musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de espacios en los que hablar sobre experiencias y perspectivas para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en la educación musical - Mayor representación de la diversidad y formación del profesorado

An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators	2017	Artículo	Análisis sobre estrategias inclusivas de la diversidad sexo-genérica	Educación secundaria	- Encuesta a profesorado de educación musical	- Considerable falta de formación del profesorado - Estrategias inclusivas utilizadas en general, pero dependiendo de la comodidad - La formación ayudaba a la comodidad para tratar estos temas	- Programas de formación docente que incluyan más capacitación sobre inclusión de la diversidad sexo-genérica - Mayor formación del profesorado en estos términos, antes y durante su ejercicio docente
Experiences of LGBTQ+ Students in Music Education Programs Across Texas	2020	Artículo	Análisis de programas de educación musical en universidades	Universidad	- Entrevistas a alumnado LGBTQ+ en formación de docente de educación musical	- Desafíos de inclusión y seguridad - Una gran parte no se siente cómoda, falta de apoyo, discriminación...	- Cambios curriculares e institucionales para la mejora de la inclusión y seguridad del estudiantado - Formación de diversidad sexo-genérica - Crear espacios de desarrollo libre y seguro - Promoción de contratación también de profesorado de diversidad sexo-genérica
Thinking queer pedagogy in music education with girl in red	2021	Capítulo de libro	Propuesta de posibles materiales	Educación musical en general	- Utilización de música popular para su análisis y conversación sobre temas controvertidos y valores contradictorios de la música popular - Pedagogía crítica	/	- Utilización de música popular para su análisis y conversación sobre temas controvertidos y valores contradictorios de la música popular - Pedagogía crítica - Creación de espacios de diálogo - Formación del profesorado
Safe classrooms: A fundamental principle of democratic practice	2015	Capítulo de libro	Algunos principios a poner en práctica	Educación musical en general	- Creación de espacios seguros en las aulas de música - Creación de un ambiente inclusivo	/	- Creación de espacios seguros en las aulas de música - Creación de un ambiente inclusivo - No hacer suposiciones de la identidad sexo-genérica del alumnado ni caer en estereotipos - Profesorado que abogue por todo el estudiantado

Homosexual Subject(ivity)s In Music (Education) Deconstructions Of The Disappeared	2012	Artículo	Análisis sobre diversidad e inclusión en educación musical	Educación musical en general	- Análisis sobre diversidad e inclusión en educación musical	- Personas homosexuales <i>desaparecidas</i> en la música y la educación musical - Exclusión y marginación	- Música y educación musical más inclusiva y diversa - Profesorado consciente de las estereotipaciones para ayudar a romper con ellas - Inclusión de contenidos diversos, cambios en los currículums, pedagogía y políticas institucionales en términos de inclusión de diversidad sexo-genérica - Avanzar en la investigación - Diálogo entre los interesados en este campo para llevar a cabo los cambios necesarios
«How Does That Apply to Me?» The Gross Injustice of Having to Translate	2016	Artículo	Denuncia de prácticas educativas	Educación musical en general	- Denuncia de prácticas educativas	- Realidad de las microagresiones que experimentan personas de la diversidad ante la necesidad de traducir el discurso del profesorado a su propia experiencia de vida	- Adopción de prácticas discursivas y otras actividades por el profesorado que incluyan a todo el alumnado - Evitar asumir la heterosexualidad y cisheteronormatividad como norma - Utilizar la música integrar diversas perspectivas
The Inclusion of Sexual Orientation Topics in Undergraduate Music Teacher Preparation Programs	2011	Artículo	Revisión de literatura y encuestas a profesorado de educación musical	Universidad	- Revisión la literatura existente sobre la inclusión de temas de orientación sexual en la formación docente - Encuestas a docentes de música	- Falta de atención a la inclusión de la diversidad sexo-genérica desde la educación musical - Falta de formación docente y falta de comodidad en muchos casos para hablar sobre temas de diversidad sexo-genérica	- Inclusión de temas de diversidad sexo-genérica en programas de formación de docentes de música - Inclusión de música creada por artistas de diversidad sexo-genérica - Capacitación a futuros docentes de música sobre cómo abordar esto en el contexto educativo - Creación de espacios seguros y acogedores para todo el estudiantado en las aulas de música

<p>The LGBTQ Component of 21st-Century Music Teacher Training: Strategies for Inclusion from the Research Literature</p>	<p>2012</p>	<p>Artículo</p>	<p>Revisión de la literatura y propuestas para docentes</p>	<p>Universidad y educación musical en general</p>	<p>- Revisión de la literatura sobre inclusión de la diversidad sexo-genérica</p>	<p>- Falta de formación docente en términos de diversidad sexo-genérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de temas de diversidad sexo-genérica en el currículum de música - Representación de artistas diversos - Fomento de discusiones abiertas sobre la diversidad sexo-genérica - Fomento de espacios seguros y respetuosos - Proporción de recursos prácticos a futuros docentes para aplicar en las aulas - Docentes informados sobre las políticas contra el acoso y la discriminación - Profesorado como figura de apoyo - Visibilización de grupos escolares que apoyan la diversidad sexo-genérica
<p>Music Teachers' Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices</p>	<p>2016</p>	<p>Artículo</p>	<p>Análisis de actitudes del profesorado</p>	<p>Educación primaria y secundaria</p>	<p>- Encuestas online a profesorado de música de primaria y secundaria en las que se evaluaban sus actitudes hacia el estudiantado transgénero</p>	<p>- En general, actitud positiva, pero falta de conocimientos sobre cómo ofrecer apoyo</p> <p>- Brechas en educación y formación del profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar herramientas al profesorado para comprender y dar respuesta a las necesidades del alumnado transgénero - Formación del profesorado para dar apoyo a este estudiantado - Apoyo institucional para ayudar al profesorado en este sentido - Posibilidad de invitar a expertos en temas de género, sexualidad e inclusión a los centros educativos

<p>«My voice speaks for itself»: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs</p>	<p>2020</p>	<p>Artículo</p>	<p>Estudio de caso</p>	<p>Educación secundaria</p>	<p>- Análisis de tres experiencias de personas transgénero en programas corales</p>	<p>- Identidad vocal estrechamente relacionada con el sentido de uno mismo y la expresión de género - Profesorado fundamental - Carencia de enfoques inclusivos en las políticas de algunas organizaciones</p>	<p>- Elaboración de políticas y procedimientos más inclusivos por parte de las escuelas y organizaciones - Considerar introducir cambios en partes vocales asignadas a cantantes trans, uniformes, lenguaje utilizado e inclusión de cantantes no binarios - Diálogo continuo con el alumnado de la diversidad sexo-genérica: enfoque individualizado - Profesorado como mentor</p>
<p>«Off the Radar»: Reflections of Lesbian and Gay Undergraduates on their Experiences within High School Music Programs</p>	<p>2011</p>	<p>Artículo</p>	<p>Estudio de experiencias de lesbianas y gays</p>	<p>Educación secundaria</p>	<p>- Estudio de experiencias de estudiantes lesbianas y gays que participaron en programas de música en algunos institutos</p>	<p>- Utilización de la música como forma de encajar con compañeros y construir comunidad - La música servía para conectarse con su identidad como adolescentes lesbianas y gays - Desafíos relacionados con normas sociales y culturales - Campo de la educación musical relativamente ignorado en estos términos</p>	<p>- Necesidad de investigar y comprender mejor la identidad LGBT en la educación musical - Posibles acciones relacionadas con el análisis y crítica de normas sociales y culturales, y la ayuda a equilibrar diferentes aspectos de la identidad de alumnado aprovechando el potencial de la música para esto</p>

Queering informal pedagogy: sexuality and popular music in school	2011	Artículo	Estudio de caso	Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de experiencias de 15 estudiantes que participaron en bandas de rock de género único y mixto - Notas de campo, grabaciones de audio y entrevistas individuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Las identidades sexo-genéricas influyen en cómo participan en los procesos de música - Comportamientos musicales condicionados por expectativas de género y discursos culturales - El estudiantado asume riesgos al consumir y producir música que desafía la masculinidad y heterosexualidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibles acciones que impliquen romper con discursos tradicionales de género y discursos culturales - Analizar las pedagogías de música utilizadas en entornos formales - Necesidad de que el profesorado comprenda las complejas relaciones entre música, identidad y discursos sociales - Promover enfoques pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad sexo-genérica
Sexual Orientation and Music Education: Continuing a Tradition	2014	Artículo	Análisis de la situación actual y posibles cambios	Educación secundaria y enseñanza de música en general	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y denuncia de la situación actual, proponiendo posibles cambios 	<ul style="list-style-type: none"> - Heterosexualidad tradicionalmente presente en educación musical - Predisposición en la enseñanza para examinar y adaptarse a las necesidades - La homofobia sesga el contenido curricular y afecta a la enseñanza - Contenidos generalmente heterosexuales suponen una escasa o nula respuesta a la diversidad sexo-genérica - Hay una mayor consciencia de esta realidad y mayores esfuerzos para el cambio 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la empatía y establecer alianzas de apoyo para el alumnado de diversidad sexo-genérica - Ser conscientes de que la experiencia escolar no es la misma para el estudiantado LGBT - Examinar las prácticas educativas, reconocer y abordar los sesgos heteronormativos y trabajar por crear un entorno inclusivo y respetuoso para todo el estudiantado

Survival of gender stereotypes in the images of Spanish music textbooks	2021	Artículo	Estudio sobre libros de texto	Educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios de algunos libros de texto de educación musical y la representación de la mujer como instrumentista 	<ul style="list-style-type: none"> - La presencia de la mujer como instrumentista no ha aumentado demasiado - Representación femenina inferior a la masculina - Escasez de investigaciones en este sentido - Baja y estereotipada representación de la mujer 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar las representaciones humanas en los libros de texto para una igualdad real - Respetar principios de igualdad por las editoriales - Considerar el mensaje subliminal de las imágenes y orientarlo hacia la igualdad
Teaching out loud: Queer futurity within high school settings	2022	Artículo	Estudio de pedagogía de futuro queer llevada a cabo	Educación musical en general	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de cuatro profesores de música abiertamente homosexuales - Entrevistas a miembros de la comunidad educativa - Observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Los directores de los centros brindaron apoyo y valiosa la representación de la diversidad sexo-genérica para la promoción de la diversidad - Empoderamiento del estudiantado para vivir según sus propios valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginar nuevas posibilidades de existencia queer más allá de la opresión - Rechazar el presente y buscar crear otro mundo (pensamiento crítico) - Incorporación de obras y contexto de compositores queer en los planes de estudios

<p>Understanding an Invisible Minority: A Literature Review of LGBTQ+ Persons in Music Education</p>	<p>2021</p>	<p>Artículo</p>	<p>Revisión de la literatura</p>	<p>Educación musical en general</p>	<p>- Revisión de la literatura sobre investigaciones específicas de la comunidad LGBTQ+ en aulas de música</p>	<p>- Profesorado de música LGBTQ+ lucha entre su personalidad profesionalidad y personal - Currículum musical con falta de inclusividad en diversidad sexo-genérica - Escasez de estudios de estudiantado LGBTQ+ en primaria y secundaria</p>	<p>- Currículum musical más inclusivo - Implementar políticas y lenguaje que eviten prácticas sesgadas y de género - Profesorado LGBTQ+ como modelo y mentor y profesorado no LGBTQ+ como aliado - Contemplar las necesidades de personas LGBTQ+ en su interacción en la comunidad educativa - Formar al profesorado en temas LGBTQ+ - Aumentar la investigación en temas de diversidad sexo-genérica - Colaborar con organizaciones escolares de diversidad sexo-genérica</p>
<p>«We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs</p>	<p>2018</p>	<p>Artículo</p>	<p>Análisis de experiencias en música coral</p>	<p>Educación primaria y secundaria</p>	<p>- Encuesta a gran escala a universitarios LGBTQ+ sobre sus experiencias en música coral durante su etapa escolar</p>	<p>- Más seguridad en el colegio que en el instituto - La mayoría de profesorado de primaria apoyaban al alumnado LGBTQ+ - Diversidad sexo-genérica presente en todos los entornos educativos - El coro tiene potencial para ser un apoyo positivo para el alumnado de diversidad sexo-genérica</p>	<p>- Considerar y abordar las necesidades de la diversidad sexo-genérica por parte del profesorado de música coral - Apoyo efectivo hacia el alumnado de la diversidad sexo-genérica por parte del profesorado - Crear espacios seguros para todo el estudiantado - Continuar trabajando para la igualdad y respeto de todo el estudiantado</p>

8. Discusión

La inclusión de la diversidad sexo-genérica en la educación musical ha mostrado ser un tema relevante y de creciente interés en el campo de la investigación. Las publicaciones seleccionadas y que recogidas en el punto anterior, muestran propuestas y perspectivas para abordar este tema, desafiando estereotipos, promoviendo la representación equitativa de diferentes identidades sexo-genéricas y creando espacios educativos que sean seguros, respetuosos y acogedores para todo el estudiantado. De esta manera se pretende dar respuesta a las necesidades propias de todo el alumnado, sin que se vea en la obligación de traducir e intentar encajar en discursos genéricos del profesorado (Hess 2016).

Respecto a esto, Hess (2016) expone que los discursos del profesorado que se asientan en una normalización de la heterosexualidad y la cisonormatividad, suponen una situación de injusticia para personas de diversidad sexo-genérica. Dicha autora afirma que esta situación supone una microagresión hacia estas personas. Igualmente, concuerda con el concepto de violencia cultural que ha sido expuesto en la base teórica de este trabajo. Dicha violencia cultural, hace referencia a esos discursos, prácticas y normas culturales que legitiman la violencia en sus diferentes manifestaciones (Galtung 1993). De esta manera, mediante estos discursos y prácticas en las que se muestra una asunción de la heterosexualidad y cisonormatividad como norma general, se ejerce una violencia cultural que perpetúa y legitima la violencia hacia la diversidad sexo-genérica.

Siguiendo con esto, puede destacarse la aportación de Abramo (2011), el cual destaca cómo ciertas actitudes hacia la música pueden verse condicionadas por expectativas de género y discursos culturales. Dicho autor, hace hincapié en que el profesorado sea consciente de la relación entre música, identidad y los discursos sociales, para que, de esta manera, pueda desarrollar prácticas pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad sexo-genérica. Así también, diversas han sido las publicaciones en la que se ha destaca la importancia de la utilización de un lenguaje inclusivo en las aulas, que no suponga una discriminación, limitación y desconsideración hacia el

alumnado de diversidad sexo-genérica (McBride y Palkki 2020; Hess 2016; Palkki 2020; Pannetta 2021).

En este sentido, puede resaltarse también el concepto de performatividad del lenguaje introducido en la fundamentación teórica. Esta performatividad hace referencia a las acciones, compromisos y consecuencias de la comunicación (Austin 1962). De esta manera, se subraya la importancia y relevancia de los actos comunicativos y lo que estos suponen. Es reconocimiento de la performatividad del lenguaje manifiesta también el poder que tenemos para hacernos daño, pero también para hacernos las paces (Martínez Guzmán 2018).

Por su parte, Bernabé, García y Martínez (2021), puntualizan también en la importancia de revisar el contenido de los libros de texto de música para incluir contenidos que manifiesten una igualdad real, que no promuevan y perpetúen mensajes con estereotipaciones de género y limitaciones hacia la igualdad de representación y oportunidades en la educación musical. Así también, McBride y Palkki (2020), realizan un estudio sobre textos de métodos de enseñanza de educación musical coral en busca de posibles manifestaciones de estereotipaciones, misoginia y homofobia. Dichos autores destacan que estas manifestaciones tienen el poder de perpetuar una cultura de exclusión en educación musical, lo que continuaría siendo, como ya se ha destacado, el ejercicio de la violencia cultural. Además, subrayan también, así como Bernabé, García y Martínez (2021), la necesidad de incluir perspectivas más diversas e inclusivas, dotando de visibilidad y representación a la diversidad sexo-genérica. Así también, puntualizan en la necesidad de una revisión de contenidos en este sentido.

Además de las ya mencionadas, en las publicaciones seleccionadas, diversas son las manifestaciones de la necesidad de incluir contenidos que supongan una mayor representación de la diversidad sexo-genérica. Freer (2013) realiza también una revisión de contenidos de diversidad sexo-genérica en algunas revistas de educación artística y destaca la falta de representación, sugiriendo que ofrecer oportunidades para promover contenido más completo y comprensivo con la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Se enfatiza la importancia de que haya representación de esta diversidad en

este ámbito en el ámbito de la investigación y los materiales educativos en el ámbito musical (Freer 2013; Fitzpatrick y Hansen 2011, Gould 2012). Respecto a esto, Bergonzi, Carter y Garrett (2016), destacan la importancia de crear espacios en los que hablar sobre cómo incluir de una mejor manera perspectivas y experiencias de diversidad sexo-genérica en el ámbito de la educación musical para avanzar hacia una mejor respuesta hacia la misma.

Así también, Taylor, Talbot, Holmes y Petrie (2020) exponen la necesidad de que se produzcan cambios significativos curriculares e institucionales para la mejora de la inclusión y la seguridad del estudiantado, se propone, entre otros, la inclusión de contenidos de diversidad sexo-genérica, tanto en la formación de docentes de música, de forma transversal en las asignaturas, como de forma propia; así como en sus futuras prácticas de enseñanza.

En cuanto a esto, Onsrud (2011) presenta un recurso útil para abordar estos temas en la educación musical. Hace hincapié también en esta necesidad de incorporar este tipo de contenidos y materiales que permitan al alumnado trabajar temas de diversidad sexo-genérica, así como cuestionar posibles estereotipos y asunciones de normalidad en la sociedad.

Bergonzi (2014), por su parte, denuncia que el contenido curricular de las escuelas se encuentra predominantemente orientado hacia la heterosexualidad, lo cual supone una limitación de representaciones y perspectivas diversas. Además, se destaca que tratar a todo el alumnado bajo la asunción de heterosexualidad como norma, supone deficiencias de calidad educativa o, como se viene comentando, microagresiones (Hess 2016) y violencia cultural (Galtung 1969).

Así también, tal como se mencionaba de la aportación de Taylor, Talbot, Holmes y Petrie (2020), se ha notificado en más de una publicación la necesidad de incluir contenidos de diversidad sexo-genérica en la formación de docentes de educación musical. En este sentido, Garrett y Spano (2017) realizaron encuestas a diversidad de docentes, destacando que la formación recibida durante sus estudios, en la mayoría de los casos era nula. Así también, destacaban que la mayoría tampoco había recibido

formación durante su ejercicio profesional. Sin embargo, notificaron que el profesorado que sí que habían recibido formación durante su ejercicio docente manifestaba mayor comodidad para trabajar y promover temas de diversidad sexo-genérica en su práctica educativa. Por esto, sugieren fomentar esta formación y también aumentar la que se da en el programa de estudios del profesorado previo a su práctica docente.

Esta necesidad también es subrayada por Garrett (2012), el cual hace hincapié en la importancia de proporcionar una educación musical inclusiva que promueva la equidad y justicia social. Para esto, destaca la importancia de ofrecer una formación docente en estos términos, denunciando una carencia de estos temas en dicha formación, una denuncia que también hace Spano (2011). Además, afirma, que esta carencia supone un problema que perpetúa la discriminación y los prejuicios hacia la diversidad sexo-genérica, una vez más, el ejercicio de la violencia cultural hacia las personas de diversidad sexo-genérica. Por tanto, se destaca la figura docente como posible promotor de paz, siendo necesaria y recomendada su formación, para la dar respuesta a las necesidades del alumnado, crear espacios seguros y libres de estereotipos, promover una educación musical inclusiva y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, sea cual fuere su identidad sexo-genérica (Manovski 2014; Taylor, Talbot, Holmes y Petrie 2020; Palkki y Sauerland 2019; Garrett y Spano 2017; Onsrud 2011; Spano 2011; Garrett 2012; Silveira y Goff 2016; Panetta 2021).

En este sentido, puede destacarse también, que Silveira y Goff (2016), en una investigación de las actitudes del profesorado hacia las personas transgénero, recogían su abertura hacía las mismas y hacía ofrecerles apoyo, pero también su carencia de formación en estos términos. Esto sugiere que el profesorado puede mostrarse abierto a trabajar estos aspectos y ser inclusivo, pero puede no hacerlo por falta de conocimientos. En efecto, tal y como se ha mencionado, Garrett y Spano (2017) destacan que el profesorado con formación durante su ejercicio docente se mostraba más cómodo para tratar estos temas, así como que los que tenían actitudes positivas hacia la diversidad sexo-genérica eran más propensos a utilizar estrategias inclusivas en estos términos. Por tanto, todo esto sugiere que la formación docente y la inclusión de

contenidos relativos a la diversidad sexo-genérica en los programas educativos a distintos niveles pueden ser puntos clave para la inclusión y promoción de valores de paz.

En lo referente a posibles acciones concretas, puede destacarse la propuesta de Knotts y Gregorio (2011), la cual ha sido la una de las dos publicaciones seleccionadas que incluían una propuesta que había sido implementada en un aula. Dicha propuesta resalta los beneficios de colaborar con organizaciones de diversidad sexo-genérica, una colaboración que lleva a la visibilización y concienciación de esta diversidad. En la investigación que llevaron a cabo, destaca un proyecto que combinaba música en vivo, contenidos del currículum, narrativas de personas de diversidad sexo-genérica y el fomento del pensamiento crítico y la reflexión sobre temas de diversidad y discriminación. Se notificaron resultados positivos en estos términos y se destacó su carácter innovador.

La otra propuesta es la de Amanda Goodrich (2020), quien sugiere la implementación de un programa de mentoría entre iguales para brindar apoyo emocional y social al estudiantado de diversidad sexo-genérica. Este enfoque reconoce la importancia de la conexión y representación entre el estudiantado y cómo el apoyo mutuo puede ayudar a la resiliencia. Se promueve abrir espacios de diálogo entre el alumnado en los que poder mostrarse abiertamente, así como proyectos colaborativos. Este tipo de prácticas notificó resultados positivos para el alumnado de diversidad sexo-genérica, el cual pudo mejorar su autoconfianza y bienestar; así como para el alumnado mentor, quien pudo trabajar la empatía y aprender a apreciar la diversidad e inclusión en un contexto musical.

Otras de las acciones concretas, como ya se han mencionado, son la revisión e inclusión de contenidos y representación de la diversidad sexo-genérica, dándole más visibilización y naturalización. Esto puede traducirse, entre otras acciones, con la inclusión de repertorio musical diverso, con representantes de diversidad sexo-genérica, sus posibles experiencias y su adecuada contextualización histórica (Ward 2020; Taylor 2022; Knotts y Gregorio 2011; Freer 2013; Spano 2011). Además de con canciones de

música popular y materiales que desafíen estereotipos y puedan servir como punto de partida para el diálogo y el trabajo de estos temas (Onsrud 2011, Garrett 2012), con la colaboración con asociaciones de diversidad sexo-genérica (Knotts y Gregorio 2011), así como con el apoyo y visibilización de grupos escolares que promueven la diversidad sexo-genérica (Garrett 2012), etc. Además de, como ya ha sido puntualizado, con el uso de un lenguaje inclusivo (McBride y Palkki 2020).

Estas publicaciones que han sido expuestas y que destacan la realidad discriminatoria y excluyente a la que se ven expuestas las personas de diversidad sexo-genérica, en este caso en el área de la educación musical, corresponden a una denuncia de la violencia a la que se ven sometidas. Sin embargo, la propuesta de acciones, cambios e iniciativas para cambiar esta realidad se puede corresponder con la dotación de contenido y promoción de la paz. Es decir, se produce una combinación e interacción de la perspectiva crítica, que se centra y denuncia la violencia, y la perspectiva constructiva, que trata de dotar de contenido a la paz, hacer propuestas, etc. Esto se encuentra reflejado también en la fundamentación teórica de este trabajo. Por tanto, esta combinación de ambas perspectivas ayuda a dar una visión más completa que no produzca unos resultados contrarios a los deseados (Martínez Guzmán, Comins Mingol y París Albert 2009). En este caso, concretamente, sirve como una forma de denunciar violencias y dotar de contenidos a la educación para la paz.

Además, los conflictos que pueden tener lugar en las aulas a causa de estereotipaciones y choques por la diversidad sexo-genérica y los posibles discursos heterosexuales y cisnormativos, puede entenderse como una oportunidad para la transformación, tal como se ha mencionado en la base teórica. Se apela, por tanto, una vez más a esa visión que desde el campo de los estudios para la paz se le da a los conflictos. Paco Cascón (2001), afirma que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas, puesto que la interacción con otras personas puede dar lugar a discrepancias, intereses y necesidades diferentes. Sin embargo, el enfoque que se le dé a los mismos puede suponer esa oportunidad de transformación positiva que recuerde la capacidad que tenemos para hacernos las paces (Martínez Guzmán 2005), ya que la violencia es

solo una de las posibles respuestas que se le puede dar a los conflictos, pero también se le puede dar una respuesta que se asiente en principios de paz.

Esto resalta la importancia de entender que la diversidad sexo-genérica no se trata de un problema a solucionar en las aulas, sino una oportunidad de transformación y avance hacia una práctica educativa más inclusiva y que promueva valores que den lugar al fomento de una cultura de paz. De esta manera, que puedan asentarse desde las prácticas educativas fundamentos y prácticas que conducen hacia una sociedad más pacífica, empática, comprensiva, cooperativa e inclusiva.

En este punto, se hace importante destacar la importancia de no confundir la paz con la falta de carácter y de un espíritu crítico y transgresor. La educación para la paz, tal y como se ha expuesto anteriormente, se asienta en los principios de una pedagogía crítica. Es decir, una educación que se opone a la idea de que el educando es objeto de manipulación (Freire 1997). Se trata de una educación que promueve un pensamiento crítico que se opone a un sistema de opresión que reproduce el statu quo y las estructuras de dominación (Freire 1972). En dicha pedagogía el docente toma un papel de guía, facilitador. Un papel que también ha sido destacado por Gould (2013), la cual destaca al profesorado como facilitador y destaca que una de sus funciones es desafiar la heteronormatividad y mediar en la clase para fomentar la autoexpresión, exploración y el diálogo, así como promover espacios seguros e inclusivos.

Respecto a estos espacios seguros, más de un autor hace hincapié en la necesidad de promover espacios en los que todo el alumnado pueda sentirse seguro e incluido, así como en los que poder expresarse libremente tal y como es. Entre estos, Manovski (2014) destaca la necesidad de que el alumnado se sienta valorado y seguro. Así también notifican de esta necesidad Goodrich (2020), la cual propone el apoyo mentor que se ha mencionado anteriormente y hace hincapié en la importancia de la crear este tipo de espacios seguros y libres; y Palkki y Caldwell (2018), quienes destacan de promover estos espacios en el área de educación musical, puntualizando su influencia positiva para el alumnado. También destacan esta necesidad de crear espacios acogedores y que visibilicen a personas de diversidad sexo-genérica Gould (2013) y

Hayes (2015), entre otros. Esto se corresponde también con los principios que destacan Mata y Martins (2017), que afirman que las aulas deben estar marcadas por un clima de respeto y convivencia, fuera de cualquier tipo de violencia.

Así también, Onsrud (2011), Gould (2009, 2013) y Taylor (2022) proponen enfoques que desafían las normas culturales y las estructuras sociales que oprimen y restringen la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Dichos enfoques van más allá de la inclusión superficial y buscan transformaciones realmente significativas. Se enfatiza el desarrollo del espíritu crítico del estudiantado hacia las normas de género y sexualidad, así como la exploración de diferentes estilos y géneros musicales que desafíen las expectativas tradicionales. También se destaca la importancia de llevar a cabo prácticas de diálogo en las que todo el alumnado pueda participar libremente, promoviendo este sentido crítico.

El valor y la presencia del diálogo se propone en más de una de las publicaciones seleccionadas como un recurso valioso para inclusión, comprensión y fomento de estos espacios seguros que han sido mencionados. Hess (2016) y Palkki (2020) son algunas de las personas, además de las ya mencionadas en el párrafo anterior, que destacan el potencial y valor del diálogo para promover la inclusión, el entendimiento, la empatía, etc. Esto concuerda también con los principios de educación para la paz que han sido expuestos en la introducción teórica, destacando su valor y la necesidad de comunicarse de una manera no violenta, como se ha puntualizado en este mismo apartado.

Se destaca también la importancia del diálogo y la comunicación y el papel de la pedagogía crítica en la transformación de las estructuras sociales opresivas. La comunicación y el diálogo se presentan como fundamentales para la transformación pacífica de conflictos basada en la cooperación, el uso correcto del poder y la empatía, tal como se menciona en la fundamentación teórica. Así también, se destaca que mediante prácticas basadas en el diálogo se produce un reconocimiento recíproco. Burguet Arfelis (1999), afirma que el reconocimiento del otro interlocutor como válido supone reconocerlo en todos los canales de comunicación y contemplar nuevas formas

de tratar el conflicto. Asimismo, añade que es necesario «educar para saber escuchar, no solo oír, y saber mirar, no solo ver» (Burguet Arfelis 1995, 125). El reconocimiento, además, se constituye uno de los elementos fundamentales en el fomento y construcción de la cultura para hacer las paces (Comins Mingol y París Albert 2020).

Esto supone también, dar voz a las voces silenciadas, las cuales, como se mencionaba también en la introducción teórica hacen referencia a los grupos o individuos cuyas perspectivas y experiencias se encuentran marginadas o ignoradas en las investigaciones, como es el caso de las personas de diversidad sexo-genérica (Freer 2013; Bergonzi, Carter y Garrett 2016). Por tanto, este tipo de propuestas y prácticas suponen también abogar y promover los principios que proponen los estudios para la paz. Así también, responde a la idea de que la educación para la paz debe pensarse y llevarse a cabo a partir de experiencias personales y de la cotidianidad (Martínez Guzmán 2001).

Por otro lado, y siguiendo en esta línea del diálogo, la pedagogía crítica y el desafío de estereotipos y estructuras, Ward (2020) propone descentrar y dismantelar las estructuras de poder presentes en la educación musical tradicional y promover un cambio en la educación. Se argumenta que la educación musical a menudo se ha centrado en un canon concreto con normas restrictivas que no tenían en cuenta la diversidad, lo cual ha excluido a muchas voces y expresiones culturales. En lugar de esto, se sugiere ampliar la perspectiva musical, incluyendo una diversidad de culturas, géneros y estilos musicales. Se promueve cuestionar la noción de música de calidad y la idea de que solo ciertos géneros o estilos son válidos. Además, se propone diversificar los programas de estudio, fomentar la participación activa del estudiantado y el profesorado en la toma de decisiones curriculares. Así también promover la equidad en la distribución de recursos y oportunidades. Esta actitud transgresora y crítica también se destaca en propuestas como la de Onsrud (2011) y Gould (2012).

Esta denuncia y propuesta de Ward (2020) responde también a la idea de un canon occidental que ha marginado y dejado de lado ciertas culturas y voces, tal como se explicaba en la introducción. De esta manera, esta propuesta responde a un

reconocimiento de otras voces, esto puede enfocarse en términos de cultura, con tal de no ningunearlas (Galeano 1989), como de diversidad sexo-genérica. Es decir, se trata de desafiar estructuras de poder y opresión que normalizan ciertas prácticas y consideran la diversidad como una amenaza, buscando la homogeneidad, en vez de poner en valor la heterogeneidad. Esta idea es similar a la que promueve Gould (2013) con el concepto de *especies compañeras*, el cual hace referencia a que todas las personas somos seres humanos y nadie está por encima de nadie. Su propuesta resalta que nadie es anfitrión y todas las personas deben tener la misma importancia.

Cabe destacar también, que con el tipo de propuestas que se han recogido como resultado esta revisión de la literatura, se procura atender a la diversidad sexo-genérica, lo que supone a su vez una promoción de Derechos Humanos. Se responde, por tanto, a las indicaciones de las Naciones Unidas en su publicación *Nacidos libres e iguales* (2012) de proteger los derechos humanos de personas de diversidad sexo-genérica. De esta manera, se da una oposición a la discriminación por estas cuestiones y se fomenta la libertad de expresión de personas de diversidad sexo-genérica, tal como indican las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Así también, Taylor, Talbot, Holmes y Petrie (2020) y Garrett (2012) destacan la necesidad de que este apoyo a la diversidad sexo-genérica, se vea reflejado también en cambios significativos y en políticas concretas que mejoren la inclusión y seguridad del estudiantado. Se hace hincapié, además, en su debida comunicación a los miembros de la comunidad educativa y claridad, así como de acciones que supongan verificar y garantizar su cumplimiento.

En términos generales, estas publicaciones, como ha quedado aquí reflejado, destacan la importancia de incluir y tener en cuenta la diversidad sexo-genérica en el ámbito musical. Fitzpatrick y Hansen (2011) destacan que, a pesar de los avances en la investigación en otros ámbitos educativos, el campo de la educación musical ha sido relativamente ignorado. Esta revisión ha mostrado también una escasa investigación con propuestas prácticas implementadas en este ámbito en términos de diversidad sexo-genérica. Sin embargo, ha recogido un interés creciente en los últimos años. No

obstante, tal y como han destacado autores y autoras como Fitzpatrick y Hansen (2011), Bergonzi, Carter y Garrett (2016) y Freer (2013) destacan la necesidad y pertinencia de que se continúen abriendo espacios para la investigación en este sentido, promoviendo más estudios y publicaciones en estos términos. Ha quedado reflejado el potencial y la pertinencia de la perspectiva de la diversidad sexo-genérica desde el área de la música y, concretamente, de la educación musical. Se destaca la influencia de la música en la conformación de la identidad y su potencial como forma de encajar con compañeros y compañeras y construir comunidad (Fitzpatrick y Hansen 2011). Además, Haner, Pepler, Cummings y Rubin-Vaughan (2010) destacan el poder único de las artes para cambiar mentes y corazones.

Cabe puntualizar, que todo este trabajo de cambios, investigación, formación y desarrollo de prácticas que respondan a la diversidad sexo-genérica, suponen dedicar tiempo. El tiempo, tal y como se ha mencionado en la fundamentación teórica, es un factor que ha cobrado valor en los estudios para la paz. Esquirol (2009) afirma que dar tiempo equivale a dar vida, se relaciona con la generosidad y el amor, además dejar tiempo tiene que ver con reconocer y respetar al mundo y a las demás personas. Es, por tanto, un tiempo que se dedica al fomento de la paz.

8.1. Guía

A continuación, se recoge un listado con las propuestas que han sido mencionadas anteriormente a modo de síntesis de ideas clave y de guía para la actuación en esta área:

- **Formación docente.** Se hace necesaria y fundamental la formación de docentes de educación musical en términos de diversidad sexo-genérica. Esto supone incluirla en los estudios de capacitación previos a la práctica docente y durante el propio ejercicio profesional.

- **Lenguaje inclusivo.** La utilización de un lenguaje inclusivo que no asuma la heterosexualidad y cisnormatividad como norma se hace esencial en la práctica docente.
- **Espacios seguros.** La promoción y creación de espacios seguros que se encuentren libres de estereotipos y fobias hacia la diversidad sexo-genérica, en los que el respeto sea un principio fundamental.
- **Representación.** Se hace necesaria la representación y visibilización, así como el reconocimiento, de la diversidad sexo-genérica en la educación musical. Esto incluye currículums, políticas y prácticas educativas, así como posibles colaboraciones con asociaciones de diversidad sexo-genérica. También se pueden incluirse posibles experiencias de artistas de diversidad sexo-genérica, entre otras acciones.
- **Pedagogía crítica.** La promoción de una pedagogía crítica que abra espacios de diálogo y desafíe estereotipos, cuestione y enfrente las estructuras sociales y de poder se presenta como un recurso útil y pertinente a favor de la diversidad sexo-genérica y con potencial en la educación musical.
- **Expresión y colaboración.** Dar lugar a actividades que incluyan la libre expresión y ejercicios de colaboración entre el alumnado ha demostrado ser también una herramienta útil en términos de bienestar, seguridad, cohesión y empatía.

Este listado se trata de un sumatorio general de ideas que han sido recogidas en la revisión de la literatura y que se proponen para que desde el ámbito de educación musical se puedan introducir acciones concretas que den lugar a una respuesta a la diversidad sexo-genérica. Dicho listado es una pequeña recopilación de lo que ha quedado reflejado con más profundidad en los apartados anteriores.

9. Implicaciones prácticas

A continuación, se incluye una posible propuesta práctica en educación musical para alumnado de educación primaria. Para dar forma a esta propuesta, se ha enmarcado en un contexto concreto, el cual se corresponde con la educación primaria en la Comunidad Valenciana, España.

9.1. Objetivos y metodología

Los objetivos que trata de alcanzar esta propuesta pueden concretarse en un objetivo general (OG) y tres objetivos específicos (OE). Estos se presentan a continuación.

- OG: Demostrar la susceptibilidad y pertinencia del trabajo de diversidad sexo-genérica en el ámbito de educación musical.
 - OE1: Crear un ejemplo práctico de cómo abordar contenidos musicales con perspectiva de diversidad sexo-genérica.
 - OE2: Incluir la diversidad sexo-genérica en el currículum y la práctica educativa en las escuelas.
 - OE3: Proporcionar un recurso que evidencie y promueva la inclusión de la diversidad sexo-genérica en propuestas didácticas.

La metodología para lograr estos objetivos será, seleccionar algunos de los contenidos propios de música para educación primaria en la Comunidad Valenciana y proponer algunas actividades que podrían llevarse a cabo con el alumnado. Además de esto, se destacarán algunos aspectos a considerar a la hora de abordarlos.

Como se ha mencionado, se parte de un contexto concreto, el cual es el de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. De acuerdo con esto, es importante mencionar que los contenidos seleccionados se encuentran en el DECRETO 108/2014

de 4 de julio del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. Más concretamente, en este caso, la propuesta irá destinada a alumnado de 6º curso de primaria. No obstante, puede extrapolarse, modificarse y/o adaptarse a otros cursos y contextos.

Por otro lado, respecto a la metodología docente, cabe destacar que el profesorado deberá adoptar una actitud de guía, promoviendo el pensamiento crítico y el respeto, entre otros aspectos. Esta forma de proceder en la práctica docente se encuentra más concretamente recogida en el siguiente apartado.

9.2. Contenidos y actividades

A continuación, se incluyen, como ya se ha mencionado, los contenidos del DECRETO 108/2014 que se abordarán en la práctica docente y mediante los que se incluirá la diversidad sexo-genérica. No obstante, la inclusión de dicha diversidad deberá estar intrínseca en todo lo que se haga, pero la siguiente explicitación trata de resaltar algunos aspectos a tener en cuenta, así como algunos contenidos susceptibles de hacer más hincapié en esto.

Se encuentran en la siguiente tabla estos contenidos y los diversos aspectos a tener en cuenta a la hora de trabajarlos. Posteriormente se explica un poco más cómo abordar los contenidos en el aula. Cabe destacar que dichos contenidos no son para trabajarse en una única sesión, tampoco se encuentran expresamente relacionados, simplemente se ha tratado de seleccionar ciertos contenidos y crear una propuesta de trabajo que deberá adaptarse a las sesiones y tiempo disponibles.

9.2.1. Bloque 1: ESCUCHA

Contenidos del DECRETO 108/2014	Aspectos a considerar
<ul style="list-style-type: none"> - Audición de piezas interpretadas por solistas, coro y orquesta. - Interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas, en especial las de la época contemporánea. - Diferenciación y valoración de las funciones sociales de la música: fiestas, ceremonias, himnos, ritos, baile, audiovisuales. - Escucha activa, incorporando las intervenciones de los demás y respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje adecuado e inclusivo en todo momento. - Inclusión de piezas variadas, con representantes diversos que no se ajusten a una ‘norma de género’ o unos estereotipos sexo-genéricos establecidos. - Promover el pensamiento crítico y la expresión de la opinión de forma respetuosa hacia las demás personas y culturas. - Promover la participación activa de toda la clase, sin distinciones. - Hacer hincapié en el respeto y no permitir acciones o comentarios que promuevan la discriminación y/o desigualdad.
Propuesta	
<p>El abordaje de estos contenidos debería hacerse siempre teniendo presentes los aspectos a considerar que se han mencionado. Algunas de las actividades que pueden tener lugar son las siguientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una de las actividades puede ser la reproducción 4 piezas interpretadas por personas variadas, contando con un vídeo que acompañe a cada una de las piezas. Durante la reproducción, el alumnado deberá recoger en un papel palabras que aludan a pensamientos, emociones, sensaciones... Se les indicará 	

que deberán apuntar palabras que hagan referencia tanto a aspectos descriptivos, como sensitivos.

A continuación, se dará paso a una tertulia dialógica en la que, a partir de las palabras recogidas, se hablará, no solo de características propias de la música, sino que se tratará de identificar posibles estereotipos o alusiones a construcciones de género y sexualidad con tal de reconstruir estas ideas desde una perspectiva de inclusión y no discriminación. Cabe destacar que dicha reconstrucción no se hará de manera impositiva, sino que se lanzarán preguntas que hagan reflexionar al alumnado sobre sus propias ideas, promoviendo el espíritu crítico y reflexivo.

- Otra de las actividades puede ser escribir en la pizarra diferentes eventos sociales y canciones que pueden asociar a dichos eventos. A continuación, se seleccionará uno de los eventos, como pueden ser las fiestas. Después de esto, se separará la clase en grupos diversos y se solicitará que cada uno de los grupos analice la letra de una de las canciones que se habían asociado a este evento. El alumnado deberá tratar de analizar qué partes de la letra le parecen bien y qué partes no y por qué.

Posteriormente, cada grupo expondrá sus conclusiones y se comentarán con la clase las diferentes opiniones que puedan tener. Una vez más se abrirá un espacio respetuoso en el que haya igualdad de oportunidades de participación y debate. Con esta actividad se procurará que el alumnado sea capaz de identificar posibles connotaciones sexistas que en muchas ocasiones se pueden encontrar en las letras de las canciones. Así también, otros posibles contenidos discriminatorios, violentos, de desigualdad, etc.

Esta actividad puede repetirse con otros eventos, también con otras perspectivas posibles en función del lugar, promoviendo el conocimiento

cultural y el valor por las diferentes formas de asociar la música a cada celebración. Así también se tratará de incluir artistas diversos que incluyan representación de la diversidad sexo-genérica.

9.2.2. Bloque 2: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

Contenidos del DECRETO 108/2014	Aspectos a considerar
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de textos a la melodía de obras musicales conocidas, y creación de melodías a partir de textos diversos. - Grabación de la música vocal interpretada en el aula y comentario, y valoración del proceso y del resultado. - Desarrollo de proyectos en equipo, transformando ideas en acciones. Toma de decisiones, calibrando oportunidades y riesgos. - Sensibilidad y comprensión de los puntos de vista de los demás. Búsqueda del consenso y el apoyo de los demás. - Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos. Toma decisiones y calibración de oportunidades y riesgos. - Perseverancia en la práctica instrumental por mejorar la interpretación del repertorio estudiado, buscando una mayor precisión en la ejecución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje adecuado e inclusivo en todo momento. - Creación de grupos de trabajo diversos. - Atención del profesorado al correcto funcionamiento de los grupos. Asegurando el respeto, la igual participación en la toma de decisiones, la no discriminación, etc. - El profesorado toma un papel de guía para los grupos, adaptándose a sus necesidades concretas e interviniendo siempre que es necesario para garantizar el correcto funcionamiento de los mismos. - Promoción del pensamiento crítico y la expresión de la opinión de forma respetuosa hacia las demás personas.

Propuesta

Para abordar estos contenidos se tendrán en cuenta en todo momento los aspectos mencionados. Algunas de las actividades a realizar pueden ser las que se presentan a continuación.

- Se dividirá la clase en grupos y se le proporcionará a cada grupo una canción conocida. Deberán analizar la letra y cambiarla. Esta actividad, podría ser la continuación de la que se ha propuesto en el apartado anterior. Es decir, no se tratará únicamente de un análisis de la letra, sino de un cambio. Posteriormente deberán interpretarla y grabarla con la nueva letra acordada por el grupo.
- Otra de las actividades podría ser, con motivo de algún día que se celebre y visibilice la diversidad sexo-genérica, la creación de un texto que deberán adaptar a una melodía ya existente. Primeramente, se haría una breve contextualización y comentario del porqué de este día, solicitando su participación para conocer sus ideas previas y, posteriormente, deberían crear un pequeño texto por grupos con cualquier idea que desearan expresar en este sentido y adaptarlo a una melodía existente. Se puede aprovechar este tiempo para que posible alumnado de diversidad sexo-genérica exprese sus experiencias y haga sus aportaciones también para la creación de estas canciones. Después deberán grabarlo para presentarlo en clase, comentarlo y valorar los resultados tanto a nivel musical como de expresión de ideas.
- Una actividad que podría darse en la práctica instrumental general, sería incorporar, en la medida de lo posible, instrumentos variados de percusión, cuerda y viento, y permitir al alumnado que vaya probando diferentes instrumentos. Primeramente, se presentarían virtuosos y virtuosas de variedad de instrumentos, deconstruyendo la idea de que asocia ciertos instrumentos con cierto sexo. Así también, en la actividad posterior de interpretación instrumental, con el cambio de instrumentos, se promovería esta misma idea.

Se daría igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Estas actividades estarían marcadas por un espacio siempre abierto al diálogo e intercambio de ideas.

9.2.3 Conclusión de la propuesta

Mediante esta propuesta se han tratado de exponer algunas ideas de actividades que se pueden realizar en el aula de primaria en las que se promueve la inclusión, cooperación y no discriminación. No obstante, tal y como se mencionaba, debe tratarse de un aspecto presente en toda la práctica educativa. Siempre debería darse una inclusión de condiciones y oportunidades para todo el alumnado, sin distinciones sexo-genéricas ni de ningún otro tipo. Sin embargo, en las escuelas parecen seguirse reproduciendo patrones sociales que se basan en el binarismo y en unas fuertes construcciones sexo-genéricas.

Desde mi perspectiva como graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en Música, considero que, de una u otra manera, muchas veces no se hace efectiva la consideración de la diversidad sexo-genérica en la práctica educativa. Es decir, quizá se trata de procurar cierta inclusión y no discriminación, pero falta formación para la inclusión y el ejercicio de desconstrucción del pensamiento. Martínez Guzmán (2000) habla de desconstrucción del conocimiento. Por tanto, iniciativas y prácticas que, no solo estén creadas teniendo en consideración la diversidad sexo-genérica, sino que también la aborden y la comenten directamente, se hacen fundamentales.

De esta manera, mediante esta propuesta se hace un llamado al replanteamiento de la práctica educativa. Aquí han quedado recogidas algunas actividades que se podrían realizar desde la asignatura de música, sin embargo, también podría ser adecuado un trabajo global desde todas las asignaturas para así conseguir un enriquecimiento mayor.

Llegados a este punto, se destaca el papel del profesorado en este proceso. Desde mi perspectiva como graduada en esta área, considero que la formación docente en este sentido es en ocasiones escasa o nula, tal y como se ha podido constatar también en la revisión de la literatura realizada (Garrett y Spano 2017). Hay muchos aspectos a tratar, investigar e incorporar en la práctica docente. Aquí he tratado de incluir algunas propuestas, pero soy consciente de que el trabajo de formación se considera fundamental para llevar a cabo esto de una manera mucho más efectiva. No obstante, estas actividades pueden servir como un comienzo para empezar a deconstruir, retar, repensar, reconstruir...

Personalmente, considero que desde la educación pueden y deben darse acciones por el cambio social, pero al mismo tiempo valoro, tal y como se ha mencionado en este trabajo, que se debe dar formación al profesorado para abordar estas cuestiones. Percibo que las iniciativas que proponen nuevas prácticas beneficiosas para el alumnado y la sociedad en general son potencialmente efectivas, pero necesitan ir complementadas necesariamente de esa formación.

Por otro lado, quisiera destacar que en ocasiones puede parecer que algunas acciones pueden no tener mayor trascendencia, por ejemplo, el uso de un lenguaje inclusivo. Puede parecer un proceso tedioso dar clase de esta manera. A veces simplemente se considera que es más relevante el tiempo que el uso de este lenguaje. Sin embargo, acciones sencillas como esa pueden ser parte del cambio que se está buscando. Creo que el profesorado debe ser consciente de esto.

De una u otra manera, es evidente que son bastantes las acciones que se pueden realizar en este sentido. Creo que es un camino que está por recorrer, pero que está empezando a tener cierta relevancia en la educación musical. Es cierto, no obstante, que cada contexto puede presentar sus características propias en este sentido y será necesario adaptar las propuestas a su realidad concreta, creando nuevas propuestas, estudiando nuevos panoramas, etc.

10. Consideraciones finales

Los resultados de la revisión sistemática de la literatura notificaron sobre la situación de investigación por lo que respecta a música, diversidad sexo-genérica y educación. Dichos resultados, los cuales fueron recogidos mediante búsquedas sistemáticas en las bases de datos seleccionadas, mostraron la existencia de una cantidad considerable de coincidencias en algunas de las combinaciones. Esto notifica sobre el interés y relevancia que estos temas han ido adquiriendo en el campo de investigación.

Concretamente, en la primera fase de búsqueda, la cual correspondía a una primera aproximación al campo de investigación, se pueden resaltar algunas combinaciones que generaron resultados significativos. La combinación con más coincidencias totales fue ‘music’ AND ‘queer’, que recopiló un total de 923 coincidencias en su conjunto. Esto indica que existe un cuerpo considerable de investigaciones que exploran la relación entre la música y la diversidad sexo-genérica desde una perspectiva amplia. Asimismo, las combinaciones de términos que incluyeron palabras clave como ‘gay’, ‘sexual’ AND ‘orientation’ y ‘homophobia’ también reflejaron un número considerable de coincidencias. Esto sugiere que existe una atención académica en torno a los aspectos específicos de la diversidad sexo-genérica y su relación con la música.

Sin embargo, en una segunda aproximación, en la cual se limitaron los resultados al área educativa, se constató una considerable disminución en la cantidad de coincidencias obtenidas, lo cual puede deberse a distintos motivos. Por ejemplo, puede ser consecuencia de la falta de investigación específica sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo musical o a la falta de etiquetado adecuado en las publicaciones que abordan este tema. No obstante, a pesar de la disminución en el número de coincidencias encontradas en esta segunda fase de búsqueda, algunas de las combinaciones todavía recogieron resultados significativos, como las que utilizaron los términos ‘school’ y ‘education’ para esa concreción en el área educativa.

Esto revela la existencia de investigaciones que tratan sobre diversidad sexo-genérica en el ámbito de educación musical, pero con una escasa representación en comparación con las que no se abordan desde el ámbito de educación. No obstante, los resultados muestran una vía de investigación abierta en la que seguir profundizando para el desarrollo de una educación musical que contemple y responda a la diversidad sexo-genérica. Por tanto, se hace necesario continuar investigando en principios pedagógicos, prácticas, metodologías y recursos didácticos que fomenten esa educación musical más inclusiva y que responda realmente a las necesidades todo el alumnado.

En términos generales, este trabajo de revisión sistemática de la literatura ha revelado que la situación de la diversidad sexo-genérica en educación musical no está siendo demasiado contemplada. Sin embargo, se ha notificado que se trata de un tema de creciente interés durante los últimos años y que ofrece mucho potencial. Además, se ha podido constatar que abordar este tema supone responder también a la promoción de una cultura para hacer las paces y la promoción de los Derechos Humanos. En este trabajo he procurado mostrar esa relación entre diversidad sexo-genérica, educación musical y estudios de paz. Así, he tratado de extraer algunas propuestas que pueden implementarse en el área de educación musical para dar respuesta a una diversidad sexo-genérica existente y promover, a su vez, una cultura y una educación para hacer las paces.

No obstante, cabe destacar que en el proceso de elaboración de este trabajo me he encontrado con algunas dificultades y/o limitaciones. Una de las cuales ha sido la dificultad de acceso a ciertos contenidos. Tras la selección de publicaciones, traté de tener acceso completo a las mismas, lo cual supuso una tarea compleja en muchas ocasiones por sus restricciones de acceso. Además, cabe destacar también que durante las búsquedas no utilicé filtros, ya que temía poder descartar alguna publicación que pudiese ser interesante. Esto hizo que el proceso de clasificación posterior, de una forma más manual, fuese más laborioso. Esto me sugiere que quizá sí que tendría que haber utilizado ciertos filtros en las búsquedas como las revistas de publicación o el ámbito al que pertenecía la publicación. No obstante, considero que esto también ha podido servir

para constatar cómo se encuentra la situación en términos generales y también más concretos.

Cabe destacar que una parte importante fue también la selección de términos que pudiesen dar los resultados buscados, de esta manera, realicé bastantes combinaciones hasta poder encontrar algunas que ofreciesen resultados significativos para la búsqueda. Así también, no acoté años de publicación para poder conocer el interés en este campo en una dimensión temporal, no obstante, los resultados mostraron que ha sido en los últimos años cuando se ha despertado interés por esto en el ámbito de la investigación educativa en el área musical.

Debe puntualizarse también que, que la selección de publicaciones se basó en unos criterios específicos de inclusión, lo cual trató de asegurar que estas fuesen relevantes para el objetivo de esta revisión. No obstante, dichos criterios concretos de selección pueden haber supuesto la exclusión de algunas investigaciones que puedan aportar información valiosa sobre la inclusión de la diversidad sexo-genérica en otros términos.

Por otro lado, creo que los resultados obtenidos en esta revisión de la literatura abren una posible línea de investigación que incorpore las directrices recogidas y elabore propuestas efectivas en aras de lograr una educación musical realmente representativa e inclusiva. De esta manera, creo que deberían llevarse a cabo más prácticas acompañadas de análisis de investigación que supongan la promoción de conocimientos para la formación y para un avance hacia una práctica educativa musical que responda a las necesidades de su entorno, así como a valores de paz, representación e inclusión.

En términos generales, de acuerdo con todo lo que ha sido expuesto, considero que las preguntas de investigación y los objetivos que fueron planteados en un principio para su respuesta y consecución mediante la elaboración de esta revisión de literatura, han sido correctamente respondidos. De esta manera, por lo que respecta a las preguntas de investigación, las cuales hacen referencia a la respuesta que se está dando desde la educación musical a la diversidad sexo-genérica en el aula y si esta realidad está siendo

contemplada en la investigación, se ha notificado un mayor conocimiento teórico y crítico en cuanto a esto, que no tanto práctico. Es decir, la mayoría de publicaciones seleccionadas notificaban de que se trata de un tema necesario a trabajar, en el que formarse, sobre el cual introducir nuevas prácticas educativas, etc. Sin embargo, se ha mostrado que la respuesta que se está dando en las aulas de música a esta necesidad es todavía escasa, pero posiblemente, como ha quedado recogido, por falta de formación y conocimientos de cómo hacerlo y por la presencia todavía de modelos tradicionales de enseñanza de música. No obstante, se están notificando cambios hacia esa inclusión, aunque todavía haya que profundizar en las vías para hacerla práctica.

Algunas de las acciones que han notificado resultados positivos en este sentido, como ya se ha mencionado, han sido la formación docente, la colaboración con grupos de diversidad sexo-genérica, la representación e inclusión de experiencias de músicos de diversidad sexo-genérica, la mentoría entre iguales, el fomento del diálogo y las prácticas colaborativas.

Así también, cabe destacar que se ha cumplido con el objetivo general de dar a conocer la situación actual de los estudios relativos a la educación musical y su forma de responder a la diversidad sexo-genérica, lo cual ha quedado reflejado en las publicaciones seleccionadas y en la posterior discusión de los resultados obtenidos. Así también, se han cumplido los objetivos específicos al realizar la revisión sistemática planeada, resaltar propuestas comunes y crear una guía de acciones a llevar a cabo en términos de mejorar la respuesta que se le da a la diversidad sexo-genérica desde la educación musical. Asimismo, se ha denunciado una escasa respuesta a esto desde las aulas de música, pero también se han destacado actitudes positivas hacia esto y propuestas de actuación que pueden dar lugar a excelentes resultados.

En cuanto a posibles limitaciones de este trabajo que marcan una línea para posibles investigaciones futuras, encuentro que la selección de publicaciones se centró principalmente en la aportación de propuestas para tratar la diversidad sexo-genérica desde el ámbito de la educación musical. Esto supuso la exclusión de posibles aportaciones interesantes sobre la vida y el impacto de artistas de diversidad sexo-

genérica; el potencial de, por ejemplo, el hip-hop para la representación de la diversidad; o la forma de abordar esto desde otras asignaturas. Por tanto, considero que en futuros estudios pueden tenerse en cuenta también estas aportaciones para incluirlas y adaptarlas a la educación musical. Así también, para poder ahondar en posibles propuestas de trabajo conjunto con más de una asignatura y área de conocimiento. Además de esto, un aspecto que podría considerarse analizar en futuras investigaciones es el lugar en el que se producen las investigaciones, tratando de incluir también voces y estudios de diversidad de partes del mundo, para conocer así la situación en este sentido en los diferentes lugares y las posibles adaptaciones de las acciones a llevar a cabo en cada uno de los contextos específicos.

Finalmente destacar que este trabajo ha abierto una línea de investigación para el desarrollo de acciones para la inclusión de la diversidad sexo-genérica desde el ámbito de la educación musical. Desde este ámbito, pueden producirse cambios significativos que ayuden al alumnado a sentirse incluido, parte del grupo, reflejado en la música, etc.

11. Referencias bibliográficas

Abramo, Joseph Michael (2011). Queering informal pedagogy: sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, 13(4), 465-477.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2011.632084>

Almeida, Cristiane (2012). Music education and diversity: approaches. *EDUCACAO*,

37(1), 73-89. <https://doi.org/10.5902/198464444114>

Angulo Sánchez, Nicolás (2010). Paz, Desarrollo y Derechos Humanos de Tercera Generación. En *Estudios sobre el Derecho Humano a la Paz* (pp. 89-109).

Catarata.

- Araya, Sandra (2011). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088>
- Arguedas-Quesada, Consuelo (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19899>
- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Austin, John Langshaw (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Azorín, Cecilia María (2016). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n1.48715
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage Publications Ltd.
- Bergonzi, Louis (2014). Sexual Orientation and Music Education: Continuing a Tradition. *100*(4), 65-69.
- Bergonzi, Louis, Carter; Bruce L. y Garrett, Matthew L. (2016). Establishing Identity, Finding Community, and Embracing Fluidity. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* (207-08), 9-23. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.207-208.0009>
- Bernabé, María del Mar; García, Desirée y Martínez, Vladimir (2021). Survival of gender stereotypes in the images of Spanish music textbooks [Article]. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>

- Boulding, Elise (2000) *Cultures of Peace. The Hidden Side of History*, Syracuse, Syracuse University Press.
- Boulding, Kenneth Ewart (1993). *Las tres caras del poder*. Paidós.
- Bradley, Deborah (2006). Action, Criticism & Theory for Music Education. *Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism – Can We Talk?*, 5(2), 1-30.
- Burguet Arfelis, Marta (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cabezudo, Alicia y Haavelsrud, Magnus (2010). Repensar la educación para la cultura de paz. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (15), 71–104. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i15.1106>
- Cascón Soriano, Francisco (2001). *Educación en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*. Published.
- Chávez, Mayra Aaracely; Zapata, Joel; Petrzalová, Jana y Villanueva, Gonzalo (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21(39).
- Cobley, Paul (2008). Discourse and society: Theoretical debates. En *Handbook of discourse analysis* (pp. 21-35). John Wiley & Sons.
- Comins Mingol, Irene (2018). Retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(2), 143-160.

- Comins Mingol, Irene y París Albert, Sonia (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Cornelius, Helena y Faire, Shoshana (1989). *Tú ganas, yo gano: Todos podemos ganar*. Gaia Ediciones.
- Cortina, Adela (1994). *10 palabras claves en ética*. Verbo Divino. Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Cremades, Roberto y Lage, Carlos (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 319-336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>
- Da Silva, Marcos Antonio (2019). Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del sur. *América Latina, Hoy*, 82, 177–178. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/boaventura-de-sousa-santos-construyendo-las/docview/2302390238/se-2>
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). *Educación para otro mundo posible* (1.^a ed.). CLACSO.
- Delors, Jacques (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Dijk, Teun Adrianus (2001). Texts and practices: Readings in critical discourse analysis. En *Discourse, communication, and the enterprise of social change* (pp. 11-32). Routledge.

- Epelde Larrañaga, Amaya; Oñederra Ramírez, José Antonio y Estrada Vidal, Ligia Isabel (2020). Music as a Resource Against Bullying and Cyberbullying: Intervention in two Centers in Spain. *Sustainability*, 12(5), 2057. <https://doi.org/10.3390/su12052057>
- Escrig Sos, María Lidón (2020). Diversidad sexual: reflexiones y propuestas desde el «orden» del amor y de la paz. En *Ordo Amoris*. Universidad de Granada.
- Esquirol, Josep Maria (2009). *El tiempo que se da (y la sabiduría de la lentitud)*. Paidós.
- Farné, Alessandra y López Ferrández, Francisco Javier (2021). *¿Cómo comunicamos nuestro proyecto? Una introducción [How to communicate our project. Introduction to social communication]*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Fernández Herrería, Alfonso y López López, María del Carmen (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia Revista de Ciencias sociales*, 21(64), 117-142.
- Fisher, Roger; Kopelman, Elizabeth y Kupfer Schneider, Andrea (1996). *Más allá de Maquiavelo. Herramientas para transformar conflictos*. Ediciones Juan Granica.
- Fitzpatrick, Kate y Hansen, Eric (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.
- Focault, Michel (1977). *Histoire de la sexualité: La volonté de savoir*. Gallimard.

- Freer, Patrick K. (2013). Challenging the Canon: LGBT Content in Arts Education Journals. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* (196), 45-63.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Tierra Nueva y Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- Freire, Paulo (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45.^a ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Galtung, Johan (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, Johan (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz [Universidad de Granada]. *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*, 15-46.
- Galtung, Johan (1996). *Trascender y transformar: una introducción al trabajo de conflictos*. Ediciones Paidós.
- Gamboa, Audin Aloiso (2017). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 215-224.
- Garrett, Matthew L. (2012). The LGBTQ Component of 21st-Century Music Teacher Training: Strategies for Inclusion from the Research Literature. *31*(1), 55-62.
- Garrett, Matthew L. y Spano, Fred P. (2017). An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators. *Research Studies In Music Education*, 39(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700702>

- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, Carol (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, Henry (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII(1 y 2), 13–26.
- González Barreda, María del Pilar y Raphael de la Madrid, Lucía (2019). *Diversidades* (Vol. 7).
- Goodrich, Andrew (2020). Counterpoint in the music classroom: Creating an environment of resilience with peer mentoring and LGBTQIA plus students. *International Journal Of Music Education*, 38(4), 582-592, Article 0255761420949373. <https://doi.org/10.1177/0255761420949373>
- Gould, Elizabeth (2009). Dis-Orientations of Desire: Music Education Queer. En T. A. Regelski y J. T. Gates (Eds.), *Music Education For Changing Times: Guiding Visions For Practice* (Vol. 7, pp. 59-71). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_5
- Gould, Elizabeth (2012). Homosexual Subject(ivity)s In Music (Education) Deconstructions Of The Disappeared. *Philosophy Of Music Education Review*, 20(1), 45-62.
- Gould, Elizabeth (2013). Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* (197), 63-75.

- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Simancas Ediciones.
- Haner, Dilys; Pepler, Debra; Cummings, Joanne y Rubin-Vaughan, Alice (2010). The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's kite-A children's opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 55-69.
- Hathaway, Mark y Leonardo, Boff (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. TROTTA.
- Hayes, Casey J. (2015). *Safe Classrooms A Fundamental Principle of Democratic Practice* (Vol. 2).
- Herrero Rico, Sofía (2020). *La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272101>
- Hess, Juliet (2016). «How Does That Apply to Me?» The Gross Injustice of Having to Translate. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education* (207-08), 81-100. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.207-208.0081>
- Honneth, Axel (1992). *La lucha por el reconocimiento, por una gramática moral de los conflictos sociales*. Ed. Crítica.
- Huntington, Samuel Phillips (1997). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Penguin Books India.
- Kant, Immanuel (1995). *Idea para una historia universal con un propósito cosmopolita*. Conaculta.

- Knotts, Greg y Gregorio, Dominic (2011). Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles. *Journal Of LGBT Youth*, 8(1), 66-83. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.519193>
- Lakoff, George (2004). *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate: the essential guide for progressives*. Chelsea Green Publishing.
- Lamas, Marta (2003). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). PUEG.
- Lederach, John Paul (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Levi-Strauss, Claude (1966). *The savage mind*. University of Chicago Press.
- MacKenzie, Megan (2010). Women, Gender, and Contemporary Armed Conflict. *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.62>
- Maneveau, Guy (1980). *Música y Educación*. Rialp.
- Manovski, Miroslav Pavle (2014). *Arts-based research, autoethnography, and music education: Singing through a culture of marginalization* [Book]. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-515-1>
- Martínez Guzmán, Vicent (2000). Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia-revista De Ciencias Sociales*, 7(23).
- Martínez Guzmán, Vicent (2001). Reconstrucción Filosófica de los Estudios para la Paz, *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria, 61-74.

- Martínez Guzmán, Vicent (2004). Cultura para la Paz. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, 209–2011.
- Martínez Guzmán, Vicent (2005). Podemos transformar los conflictos. Podemos hacer las paces, reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M. Bilbao, *Desclée De Brouwer*, 105- 137.
- Martínez Guzmán, Vicent (2018). Educarnos las mentes para erigir los baluartes de la paz». *Convives*, 18, 12–19.
- Martínez Guzmán, Vicent; Comins Mingol, Irene y París Albert, Sonia (2009). La Nueva Agenda de la Filosofía para el siglo XXI. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.
- Mata, Jamile Bergamaschine y Martins, Thiago Penido (2017). Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Educação & Realidade*, 42(3), 1001-1018. <https://doi.org/10.1590/2175-623657597>
- McBride, Nicholas R. y Palkki, Joshua (2020). Big boys don't cry (or sing) horizontal ellipsis still?: a modern exploration of gender, misogyny, and homophobia in college choral methods texts. *Music Education Research*, 22(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1784862>
- Melero, Noelia (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 11, 73-84.

- Merriam, Sharan B. y Kim, Young Sek (2008). Non-Western perspectives on learning and knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 71-81. <https://doi.org/10.1002/ace.307>
- Moliner, Lidón; Cabedo, Alberto y Gómez, Elena (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: Nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(96), ISSN-e 1316-5216.
- Muñoz, Francisco A. (199). La paz imperfecta: apuntes para la reconstrucción del pensamiento «pacifista». *Revista Papeles*, 65, 11–14.
- Naciones Unidas. (2012). *Nacidos libres e iguales: Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos humanos* (1.^a ed.). <https://www.ohchr.org/es/publications/special-issue-publications/born-free-and-equal-sexual-orientation-and-gender-identity>
- Nos Aldás, Eloísa y Farné, Alessandra (2020). Transgressive communication for social change: Performative epistemologies and cultural efficacy. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-26. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/12720/11471>
- Nos Aldás, Eloísa, Farné, Alessandra y Al Najjar, Tamer (2021). Communication for Peaceful Social Change and Global Citizenry. En W. Leal Filho et al. (Eds.), *Peace, Justice and Strong Institutions. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Cham: Springer. <http://hdl.handle.net/10234/195661>

- Núñez Noriega, Guillermo; Ponce, Patricia y Woolfolk, Laura (2015). La sexualidad en el desarrollo: hacia una visión inclusiva. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 1(2), 56-81. <https://doi.org/10.24201/eg.v1i2.30>
- Nussbaum, Martha (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Ediciones Paidós.
- Offen, Karen (1988). Defining feminism: A comparative historical approach. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(1), 119-157.
- Omar, Sidi Mohamed (2015). Más allá del «choque de ignorancias»: interculturalidad y post-colonialismo. *Thémata, Revista de Filosofía*, 52, 199-208. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.11>
- Onsrud, Silje Valde (2021). Thinking queer pedagogy in music education with girl in red. En *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities* (pp. 135-155). <https://doi.org/10.4324/9781003038207-7>
- Palkki, Joshua (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, Article 0255761419890946. <https://doi.org/10.1177/0255761419890946>
- Palkki, Joshua y Caldwell, Paul (2018). «We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research*

Studies en Music Education, 40(1), 28-49.

<https://doi.org/10.1177/1321103X17734973>

Palkki, Joshua y Sauerland, William (2019). Considering Gender Complexity in Music Teacher Education. *Journal Of Music Teacher Education*, 28(3), 72-84.

<https://doi.org/10.1177/1057083718814582>

Panetta, Brian J. (2021). Understanding an Invisible Minority: A Literature Review of LGBTQ+ Persons in Music Education. 40(1), 18-26.

Peixoto, José Manuel; Fonseca, Laura; Almeida, Sofia y Almeida, Lúgia (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.

<https://doi.org/10.1590/s0102-46982012000300007>

Puig Rovira, Josep M.; Gijón, Mónica; Martín García, María Jesús y Rubio Serrano, Laura (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista De Educacion*, 1, 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>

Ragut, Emmy y Osman, Ahmed (2013). Reflection on Paulo Freire and Classroom Relevance. *American International Journal of Social Science*, 2(2), 23-28.

Reardon, Betty (1985). Sexism and the War System. New York, *Teachers College Press*.

Regelski, Thomas (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. Diana.

REICO. Repositorio de recursos web para la igualdad y la convivencia - Generalitat Valenciana. (s. f.). Generalitat Valenciana.

<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/reico.-repositori-de-recursos-web-per-a-la-igualtat-i-la-convivencia>

- Reinsborough, Patrick y Canning, Doyle (2010). *Re:Imagining Change. How to Use Story-based Strategy to Win Campaigns, Build Movements, and Change the World*. Oakland, PM Press/SmartMeme.
- Robinson, Ken y Aronica, Lou (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Editorial Grijalbo.
- Rodríguez, José Antonio (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos? *LEEME*, 12(2).
- Ross, Marc Howard (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós.
- Ruddick, Sara (1982). Maternal thinking. En *Philosophy, children, and the family*. Springer, Boston, MA, 101-126.
- Sánchez Suricalday, Andrés y Villajos González, Luís (2018). *Resolución de conflictos* (1.ª ed.). Editorial CCS.
- Santos, Regina Marcia Simão (2005). Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *ABEM*, 12, 49-56.
- Seguí-Cosme, Salvador y Nos Aldás, Eloísa (2017). Bases epistemológicas y metodológicas para definir indicadores de eficacia cultural en la comunicación del cambio social. *Commons Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 6(2), 10-33.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Seville Statement on Violence: Seville, May 16, 1986. (1989). *Biography*, 12(1), 2-4.
<https://doi.org/10.1353/bio.2010.0482>

- Silveira, Jason M. y Goff, Sarah C. (2016). Music Teachers' Attitudes Toward Transgender Students and Supportive School Practices. *Journal Of Research In Music Education*, 64(2), 138-158. <https://doi.org/10.1177/0022429416647048>
- Smith, David (1979). Estudio de los conflictos y educación para la paz. *Perspectivas*, X(10).
- Spano, Fred 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.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Taylor, Charles y Gutmann, Amy (1992). *Multiculturalism and «The politics of recognition»: An essay*. Princeton.
- Taylor, Donald M. (2022). Teaching out loud: Queer futurity within high school settings. *Research Studies In Music Education*, 44(2), 432-445.
- Taylor, Donald M.; Talbot, Brent C.; Holmes, Edward J. y Petrie, Trent (2020). Experiences of LGBTQ+ Students in Music Education Programs Across Texas. *Journal Of Music Teacher Education*, 30(1), 11-23, <https://doi.org/10.1177/1057083720935610>
- The Center for Non Violent Communication (2007). *An Introduction to Nonviolent Communication (NVC)*. Basileia.

- Ward, Joanna (2020). Decentring And Dismantling: A Critical And Radical Approach To Diversity In Tertiary Music Education. *TEMPO*, 74(294), 65-76.
<https://doi.org/10.1017/S004029822000039X>
- Warren, John T. y Fassett, Deanna L. (2014). Communication: A Cultural introduction. En *Communication: A Critical/Cultural Introduction*. Sage edge.
- Willems, Edgar (1994). *El valor humano de la Educación Musical*. Paidós.
- Zinn, Howard (2003). Hay un lugar para la esperanza. En *Construir la paz* (pp. 205-213). Icaria.