



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

La presencia de mujeres compositoras en los libros de texto de música de 3º de E.S.O en Valladolid.

Análisis y herramientas didácticas.

ANDREA SUÁREZ MUÑOZ

Tutora:

Dra. Victoria Cavia Naya

CURSO ACADÉMICO: 2024/2025

Índice

<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
Presentación y justificación del tema.	1
Objetivos e hipótesis.	2
Estado de la cuestión.	4
Marco teórico, fuentes y metodología.....	7
<i>CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL: LAS MUJERES COMPOSITORAS EN EL TEMARIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....</i>	12
I.1 El currículo de Música en la ESO según la normativa vigente (LOMLOE y BOCyL).	12
I.2 Perspectiva de género en el currículo oficial.....	14
I.3 Directrices curriculares sobre el tratamiento de compositoras y referentes femeninos.....	15
<i>CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE VALLADOLID... </i>	16
II. 1 Perfil del profesorado encuestado.....	16
II. 2 Uso y valoración del libro de texto.	17
II. 3 Representación de mujeres compositoras	18
II. 4 Recursos alternativos y percepciones sobre el libro de texto.....	19
II. 5 Conclusiones.....	20
<i>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN LA ESO.....</i>	22
III.1 Presencia de mujeres compositoras en los contenidos	24
III. 2 Representaciones visuales e iconografía desde una perspectiva de género	25
III. 3 Análisis discursivo: tratamiento textual y ubicación dentro del libro	30
III. 4 Conclusiones del análisis documental	36
<i>CAPÍTULO IV. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA Y FEMINISTA.</i>	38
CONCLUSIONES	42
BIBLIOGRAFÍA	46
ANEXOS.....	50

La educación será feminista, o no será.

Agradecimientos

A todas las mujeres que reivindicaron su lugar.

A las que no pudieron pero también lo soñaron.

A las que siguen haciéndolo hoy día tras día.

A las que despiertan, y a las que hacen despertar.

A mi familia, la biológica y la elegida, por sostenerme con amor en este camino que no se presta sencillo, pero que tengo tan claro que representa la ética que me define y me definirá siempre.

Gracias también a los que entienden la causa feminista y caminan a nuestro lado desde la intención de conocer y aprender, desde el respeto por nuestros espacios y desde la calidad humana.

Resumen

Este trabajo de fin de máster analiza la representación de mujeres compositoras en los libros de texto de Música utilizados en 3º de E.S.O en Valladolid. A través del análisis de manuales escolares y cuestionarios al profesorado se evidencia una presencia mínima y secundaria de figuras femeninas, tanto en contenidos como en iconografía, lo que refuerza un canon musical androcéntrico. En el estudio se fundamenta la musicología feminista y propone una revisión crítica del currículo y los materiales educativos desde una perspectiva histórica como la sociológica y epistemológica. Como propuesta, se presenta un proyecto piloto a modo de banco de recursos y actividades didácticas con enfoque feminista, redactado con el objetivo de orientar al profesorado hacia una educación musical crítica e inclusiva.

Palabras clave: musicología feminista, canon, currículo, mujeres compositoras, libros de texto, inclusión.

Índice de figuras

Figura 1- Uso del libro de texto como material principal en las clases de 3º de ESO (pág.17)

Figura 2 - Razones de escasa presencia de mujeres compositoras en los libros de texto (pág. 18)

Figura 3 - ¿Son los libros de texto son necesarios en la enseñanza de la música en la ESO? (pág. 20)

Figura 4 – Portada de la Unidad 2 del libro de texto Música II de la Editorial Casals. (pág. 27)

Figura 5 – Introducción al libro de texto Música Clave B de la Editorial McGraw Hill. (pág. 28)

Figura 6 – Tratamiento de Clara Wieck en el libro de texto Música II de la Editorial Casals. (pág. 31)

Figura 7 – Proyecto “Músicas en femenino”. Música Clave B. Editorial McGraw-Hill. (pág. 34)

Figura 8 – Recuadro “Música e Igualdad” de Historia de la Música. Santillana. (pág. 35)

Índice de tablas

Tabla 1. Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid durante el curso 2024-2025. (pág. 23)

Tabla 2. Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid durante el curso 2024-2025. (pág. 26)

Tabla 3. Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid. curso 24-2025. (pág. 33)

INTRODUCCIÓN

Presentación y justificación del tema.

La historia de la música que se transmite en las aulas de Educación Secundaria continúa reproduciendo, en gran medida, una visión sesgada y excluyente del canon musical occidental. Los libros de texto, utilizados en los institutos como recurso bibliográfico y transmisor principal de contenidos curriculares, suelen presentar una narrativa en el que el protagonismo de las mujeres en la música, con pocas excepciones, están escasamente representadas o aparecen de forma secundaria, dentro de marcos que pueden interpretarse como androcéntricos. Esta exigua presencia de la mujer y su papel secundario ha sido denunciado y argumentado ya desde perspectivas críticas vinculadas a estudios de género, pedagogías feministas y teorías del canon de la sociología y la musicología, que señalan cómo ciertos criterios de selección cultural han privilegiado tradicionalmente voces masculinas, influyendo en la forma en la que el alumnado también actualmente percibe quiénes son legitimados socialmente como creadores de cultura.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) parte del interés por analizar críticamente la representación (o ausencia) de mujeres compositoras en los libros de texto de Música utilizados en 3º de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valladolid, con el objetivo de evidenciar las carencias existentes en materia de igualdad de género en la enseñanza musical, y de proponer alternativas pedagógicas dentro de un contexto más amplio como el que plantea la musicología feminista, entendida como un campo de estudio que se sitúa en la intersección entre los estudios de musicología y los estudios de género y feministas, y en el marco normativo vigente. En definitiva, se trata de cuestionar y establecer una propuesta de reconfiguración de las formas en que se estudia y enseña la música desde una perspectiva históricamente dominada por varones.

La elección de este tema responde a un compromiso personal y profesional con la construcción de una educación musical inclusiva e igualitaria, en consonancia con los principios establecidos por la LOMLOE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (especialmente los ODS 4 y 5). En el Trabajo de Fin de Grado en Historia y Ciencias de la Música abordé el análisis de la obra de la compositora catalana Anna Cazurra, y desde entonces he continuado interesándome y profundizando en el estudio del papel de las mujeres en la creación musical. Esta línea de trabajo no solo conecta con mi trayectoria investigadora, sino que responde a una vivencia personal: durante mi

formación en el Conservatorio y en el instituto no conté con referentes femeninos y esta carencia, que no es excepcional sino estructural, afecta directamente a la construcción de la identidad, la autoestima y la proyección profesional del alumnado, que puede no verse reflejado en los modelos que se les presentan.

El TFM que aquí se expone también busca interpelar el uso mismo del libro de texto como herramienta pedagógica, preguntándose si, en el caso de que los docentes prescindan de estos manuales, el modelo editorial tradicional sigue siendo útil o, por el contrario, representa un obstáculo para una educación musical actualizada y comprometida con la igualdad. Para ello, se empleará una metodología que combine el análisis de contenido de libros de texto con la recogida de datos a través de un cuestionario dirigido al profesorado de Música de ESO en Valladolid.

Este trabajo responde de forma directa a múltiples competencias del título de Máster en Formación del Profesorado, como la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje; la incorporación de metodologías inclusivas que atiendan a la diversidad; la educación en valores, igualdad y derechos humanos; y el diseño de propuestas innovadoras fundamentadas en la investigación educativa.

La investigación desarrollada se enmarca, por tanto, en una tensión entre el canon y el aula, entre lo establecido en el currículo y la práctica educativa. En este TFM aspiro a contribuir no solo al diagnóstico y denuncia del problema, sino también a impulsar una construcción colectiva de una alternativa pedagógica más justa, donde la educación musical no solo enseñe repertorios, sino también valores y referentes que permitan al alumnado reconocerse, cuestionarse y proyectarse artística y personalmente.

Objetivos e hipótesis.

La presente investigación parte de la hipótesis de que los libros de texto de Música utilizados en 3º de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Valladolid presentan un tratamiento parcial e insuficiente de las mujeres compositoras, las cuales se encuentran invisibilizadas o excluidas del canon propuesto en los materiales escolares. Como hipótesis complementaria, se plantea que, en caso de que el profesorado prescinda del libro de texto y trabaje con materiales propios que sí incluyan la figura de mujeres compositoras, entonces existe una necesidad de cuestionar la pertinencia del libro como herramienta pedagógica predominante en la enseñanza musical. Si desde la docencia se

percibe la insuficiencia de estos manuales y se opta por generar materiales más actualizados e inclusivos, el valor didáctico del libro debe debatirse.

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster se sustenta en analizar críticamente el tratamiento de las mujeres compositoras en los libros de texto de Música utilizados en 3º de ESO en la provincia de Valladolid y en los materiales complementarios empleados por el profesorado, con el fin de evaluar el grado de inclusión de una perspectiva de género en la educación musical secundaria y proponer alternativas didácticas desde la musicología feminista que contribuyan a una enseñanza más inclusiva y equitativa, en línea con la LOMLOE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

En cuanto a los objetivos específicos, se plantean los siguientes:

1. Realizar un análisis de contenido de los libros de texto de Música de 3º de ESO utilizados en centros educativos de Valladolid, identificando la presencia o ausencia de mujeres compositoras, el contexto en el que se presentan, y el discurso didáctico asociado.
2. Elaborar y difundir un cuestionario dirigido al profesorado de Música de ESO en Valladolid, con el fin de conocer si emplean libros de texto en sus clases o elaboran sus propios materiales; su percepción sobre el tratamiento de las mujeres compositoras en el aula y su opinión sobre el uso del libro de texto como herramienta pedagógica en música.
3. Proponer una serie de recursos didácticos basados en una musicología feminista, que incluyan repertorios compuestos por mujeres, enfoques críticos del canon musical y metodologías inclusivas aplicables al aula de Música en las aulas de ESO.
4. Contribuir a la reflexión docente sobre el papel del profesorado como agente activo en la construcción de la educación musical en relación con los principios de innovación, inclusión y equidad que promueve el Máster de Profesorado de la Universidad de Valladolid.

Estado de la cuestión.

En el ámbito de los estudios psicológicos de la práctica educativa como la perspectiva de género ha cobrado un protagonismo creciente en las últimas décadas, especialmente gracias a las aportaciones de la musicología feminista y a los estudios críticos sobre el currículo escolar. Sin embargo, esta presencia teórica y discursiva no se observa implementada de manera generalizada en el sistema educativo y particularmente en la enseñanza secundaria como donde persisten prácticas y materiales didácticos que reproducen esquemas tradicionales y excluyentes. El presente estado de la cuestión tiene como objetivo contextualizar teóricamente el problema de la investigación desde una doble vertiente por un lado la revisión de los principales postulados de la musicología feminista y su crítica al canon musical tradicional y como por otro como el análisis del modo en que dichas misiones se perpetúan en el ámbito escolar como a través de los libros de texto como a las prácticas docentes y la limitada incorporación de referentes femeninos en las aulas.

Partiendo de la base de que el canon musical ha sido erigido sobre la centralidad masculina como sujeto de legitimidad e innovación artística, se revisan las contribuciones de autoras cuyas obras fundacionales desvelan las relaciones entre música, poder y género. A partir de sus planteamientos, se analiza cómo esta lógica de exclusión se traslada al ámbito educativo, configurando un currículo oculto que perpetúa estereotipos y margina las aportaciones de las mujeres. A continuación, se examinan también varios de los estudios que han revisado empíricamente la representación de mujeres en los libros de texto de música utilizados en etapas obligatorias, visibilizando la escasa presencia femenina tanto en los contenidos escritos como en los recursos iconográficos. Finalmente, se recogen algunas de las propuestas pedagógicas con perspectiva de género desarrolladas en los últimos años como respuesta a esta problemática, señalando sus principales enfoques, estrategias y limitaciones. Esta revisión permitirá situar el trabajo en el marco de una línea de investigación que no solo pretende denunciar las ausencias, sino que persigue la propuesta de varias vías para una educación musical diversa.

Investigadoras como Marcia J. Citron (1990)¹ y Susan McClary (1993)² han sido pioneras en estos campos. La primera de ellas, en su obra *Gender and the Musical Canon*, cuestiona la exclusión sistemática de las mujeres compositoras del repertorio clásico, señalando que las prácticas y actitudes históricas han marginado sus obras, considerándolas de menor valor debido a su alejamiento de los géneros musicales tradicionalmente masculinos, como por ejemplo la sinfonía. Citron argumenta que la música, lejos de ser un lenguaje puro, es un discurso que participa en la configuración de las estructuras sociales y emocionales, y que su estudio debe abrirse al diálogo interdisciplinar con otras áreas de las humanidades. Por su parte, McClary, en *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*, argumenta que la música no es una entidad pura y trascendental, y propone una nueva forma de abordar la musicología al integrar la perspectiva feminista en el análisis musical, considerando la música como una práctica cultural profundamente implicada en la construcción de género, deseo, subjetividad y cuerpo. Además, estas autoras han evidenciado que el canon musical no solo omite a la figura de la compositora, sino también otros roles desempeñados por las mujeres en la música, como intérpretes, directoras, pedagogas o críticas, y que esta supresión ha contribuido a la construcción de una historia musical androcéntrica, donde la figura del hombre se erige como el centro de la creación y la innovación, relegando a la mujer a un papel secundario o inexistente.

En el ámbito de la educación musical, diversos estudios han evidenciado la persistencia de estereotipos de género y la falta de atención a la figura femenina. María Teresa Díaz Mohedo (2005)³ y María Loizaga Cano (2005)⁴, entre otras, han analizado la existencia de un "currículo oculto" en el que, más allá de los contenidos oficiales, se transmiten valores y representaciones que perpetúan desigualdades de género. Loizaga Cano (2006) subraya la importancia de revisar los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas para identificar y eliminar sesgos de género y Díaz Mohedo señala que, a pesar de los avances legislativos en materia de igualdad, persisten resistencias culturales

¹ Marcia J. Citron; *Gender, Professionalism and the Musical Canon* The Journal of Musicology 8, no. 1: 102–17 (1990).

² Susan McClary. *Reshaping a Discipline: Musicology and Feminism in the 1990s*. Feminist Studies 19, no. 2: 399–423 (1993).

³ María Teresa Díaz Mohedo, «Género y educación musical. Implicaciones para la formación de profesorado.» *Musiker: cuadernos de música* 14 (2005): 147-157.

⁴ María Loizaga Cano, «Los estudios de género en la educación musical: Revisión crítica.» *Musiker: cuadernos de música*, N°. 14 (2005): 159-172.

y estructurales que dificultan la plena integración de la perspectiva de género en la educación musical. Estos estudios coinciden en que la educación musical, al igual que otras áreas del conocimiento, invisibilizan las aportaciones de las mujeres y continúa reforzando la figura del hombre como referente único y lo que estamos trasmitiendo en las aulas, y esta situación contribuye a la falta de referentes femeninos para el alumnado.

En estas líneas, la revisión de materiales didácticos, especialmente los libros de texto utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ha revelado una insuficiente presencia de mujeres en los contenidos. Un estudio llevado a cabo por Ana López Navajas (2014)⁵ destaca que, en las asignaturas de Música y Plástica y Visual, los libros de texto presentan un bajo porcentaje de presencia femenina, con un 11% y un 8% respectivamente. Esta omisión de referentes femeninos en los manuales escolares no solo limita la visibilidad de las mujeres en la historia de la música, sino que no deja de reforzar la idea de que la creación artística es un ámbito predominantemente masculino. Además, se ha observado que cuando se menciona a mujeres en los libros de texto, suele ser en secciones complementarias o al margen de las páginas principales, lo que contribuye a su invisibilización y refuerza indirectamente la figura del hombre sobre la mujer.

En respuesta a esta situación, diversos autores han desarrollado propuestas pedagógicas con perspectiva de género en la enseñanza de la música en Educación Secundaria, como Consuelo Isabel López Colodrero y Desirée García Gil (2020)⁶, que han propuesto actividades didácticas que visibilizan las aportaciones de las mujeres en la música, utilizando recursos como el Cancionero de la Sección Femenina; Iria Fernández (2022)⁷ que ha desarrollado propuestas didácticas para visibilizar a las principales mujeres compositoras en las aulas de 3º de ESO, o incluso se han propuesto estrategias para incorporar la perspectiva de género en la formación del profesorado de la mano de Díaz Mohedo (2005), con la prioridad de enfatizar la necesidad de una educación musical inclusiva y equitativa.

⁵ Ana López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO, una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación* Nº 363 (2014): 282-308.

⁶ Consuelo Pérez-Coldero y Desirée García-Gil, «Educación y patrimonio: propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género a partir del Cancionero de la Sección Femenina.», en *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinares*, coordinado por María Angustias Ortiz Molina y Fernando José Sadio Ramos, (2020): 103-111. Octaedro.

⁷ Iria María Fernández Sánchez, «Referentes femeninos en la Historia de la Música: Propuesta didáctica para visibilizar las principales mujeres compositoras en 3º de ESO.» Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Vigo, (2022).

Aunque se puede observar que la musicología feminista ha logrado avances teóricos significativos, su integración en la educación secundaria sigue siendo limitada, por lo que es necesario continuar desarrollando propuestas pedagógicas que incorporen la perspectiva de género, revisando los materiales didácticos y formando al profesorado para promover una educación musical más inclusiva y equitativa. Solo así se podrá construir una historia de la música que refleje la diversidad de experiencias y aportaciones, y que permita al alumnado desarrollar un juicio crítico y una comprensión plena de la riqueza cultural y artística de nuestra sociedad.

Marco teórico, fuentes y metodología.

La historia, en tanto que relato estructurado del pasado, nunca ha sido neutra. En su construcción se han reproducido categorías y jerarquías que han otorgado centralidad a determinados sujetos y han marginado o directamente omitido a otros. Las mujeres, durante siglos, han sido situadas en los márgenes del relato histórico, cuando no expulsadas de él. Esta ausencia no responde a una falta de participación o aportación en los distintos ámbitos de la cultura, la política o el conocimiento, sino a un enmascaramiento sistemático que se sustenta sobre una estructura androcéntrica del saber. Así, hablar de mujeres en la historia de la música, y más aún en el ámbito educativo, no se debe pasar por alto, ya que implica necesariamente cuestionar las bases epistemológicas sobre las que se construyen los discursos legitimados como históricos.

Una de las principales advertencias que emerge desde los estudios feministas en este campo es el peligro de transformar a las mujeres en un exotismo⁸. Esto ocurre cuando se las introduce en los relatos dominantes no como parte constitutiva del mismo, sino como excepciones que confirman la regla, y esto implica que su presencia sea leída como excepcional o marginal, en lugar de como parte integrante y legítima del tejido histórico-musical. Su consecuencia es doble: por un lado, refuerza la idea de que lo femenino es accesorio en la cultura y, por otro, impide transformar el relato de fondo que justifica esta ausencia. Este fenómeno se explica en gran medida por la persistencia de una perspectiva patriarcal en la historiografía y en los materiales educativos y el resultado es un canon (musical en este caso) que refuerza la centralidad masculina y construye un relato de excelencia artística marcado por una lógica de exclusión, por lo que desmitificar este

⁸ M^a Ángeles Zapata Castillo, “Tradiciones heredadas y subordinación. Construyendo una musicología feminista”, en *Músicas y género: Tradiciones heredadas y planteamientos recientes*, eds. M^a Ángeles Zapata Castillo, Ana M^a Botella Nicolás y Yelo Cano Juan Jesús, eds. (Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2021), 6.

canon se convierte en una primera acción imprescindible para construir una historia de la música más justa y plural.

El feminismo ha ofrecido herramientas teóricas y metodológicas clave para emprender esta tarea. Desde su emergencia como movimiento político y social en el siglo XVIII hasta su consolidación en el siglo XX, ha atravesado diversas olas, cada una con objetivos y discursos propios, pero todas ellas unidas por un propósito común: desarticular las estructuras que sostienen la subordinación femenina. Hoy, como entonces, se busca aún el porqué de dicha supeditación, lo cual evidencia no solo la persistencia del problema, sino la necesidad de seguir indagando en sus causas estructurales. Ya desde los años sesenta, con el auge de los estudios de género en el ámbito académico, comenzó a gestarse un nuevo enfoque que no solo se preguntaba dónde estaban las mujeres en la historia, sino cómo ésta se había construido para dejarlas fuera. Esta revisión crítica no puede hacerse de manera superficial ni puntual, sino que exige una revisión profunda de las categorías históricas tradicionales. Como han señalado diversas autoras, no se trata únicamente de documentar las acciones realizadas por mujeres, sino de repensar los significados colectivos, subjetivos y simbólicos que han definido las relaciones entre los sexos y, por tanto, los sistemas de poder.

Esta tarea debe abordarse desde una triple perspectiva: histórica, sociológica y epistemológica. Histórica, porque implica comprender cómo se ha construido el relato en el tiempo; sociológica, porque se articula en relación con las dinámicas de poder y organización social; y epistemológica, porque cuestiona las bases del conocimiento validado. En el ámbito educativo, el problema adquiere una dimensión especialmente significativa al constituir los libros de texto verdaderos agentes de socialización cultural consolidándose en ellos no solo el conocimiento oficial, sino también un proyecto que responde a las líneas ideológicas de las editoriales. La escasa presencia de mujeres en los contenidos curriculares de música, cuando aparece, suele hacerlo en secciones secundarias, recuadros o anexos, lo que contribuye a su enmascaramiento.

La musicología feminista surge en el contexto de los movimientos feministas de los años sesenta y setenta, con la segunda ola y con el propósito de visibilizar y valorar las contribuciones de las mujeres en la música, así como de cuestionar las estructuras patriarcales que han definido, desde los inicios, el canon musical. Estos estudios de mujeres han pasado por varias fases, desde una primera etapa centrada en la reivindicación de figuras únicamente excepcionales, pasando por establecer más tarde

una búsqueda o revisión de fuentes para encontrar a otras mujeres que habían sido silenciadas en estudios posteriores, también conocido como investigación compensatoria⁹ y, en última instancia, abarcando una inversión de esfuerzos en otorgar el reconocimiento de sus aportaciones en distintos campos. Aunque la musicología feminista tuvo una repercusión más temprana y consolidada en Norteamérica, su llegada a Europa ha sido más tardía, fragmentaria y, en ocasiones, menos sistematizada. No obstante, tanto en un contexto como en otro, los discursos feministas convergen en la necesidad de reivindicar el término “diferencia”, a pesar de los recelos que pueda suscitar por su asociación histórica con la desigualdad. Reivindicar la diferencia no implica esencializar lo femenino, sino reconocer que el hecho de nacer mujer configura una manera distinta (aunque diversa en sí misma) de vivir, pensar y, por tanto, escribir la historia. No se trata de homogeneizar la experiencia femenina, sino de admitir su pluralidad y las formas en que ha sido sistemáticamente excluida de los relatos canónicos. Integrar a las mujeres en la historia de la música no puede limitarse a añadir nombres a una lista preexistente, sino que exige “repensar la estructura misma de ese relato: el centro y los márgenes, lo avanzado y lo retrógrado, la vanguardia y lo académico, lo privado y lo público”¹⁰. Solo desde esa revisión profunda puede aspirarse a una historia verdaderamente inclusiva y transformadora.

En cuanto a las fuentes documentales y teóricas para abordar estos conceptos, el trabajo se sustenta en un corpus bibliográfico especializado que articula diferentes líneas de análisis como la que ya ha sido desarrollada abundantemente en la musicología desde la perspectiva de género o la didáctica de la educación musical y la crítica de los materiales curriculares. Para ello, se han empleado fuentes primarias, entre las que destacan los libros de texto de Música utilizados en 3.^º de ESO en centros educativos de la provincia de Valladolid, así como los cuestionarios dirigidos al profesorado en activo, cuyas respuestas ofrecen información de primera mano sobre prácticas docentes, uso de materiales y percepción de la representación de las mujeres en la enseñanza musical. Junto a estas, se han consultado fuentes secundarias de carácter académico, tales como artículos, capítulos de libros y estudios recientes centrados en la musicología feminista, los estudios de género en educación musical, la iconografía en manuales escolares o la crítica al canon musical occidental, todo ello mencionado en el estado de la cuestión.

⁹ Loizaga Cano, 2005, 164.

¹⁰ Ramos 2013, 218.

En coherencia con este marco teórico y sus fuentes, la metodología de este Trabajo de Fin de Máster se enmarca en un enfoque cualitativo con apoyo de herramientas cuantitativas, propio de la investigación educativa. Según el objetivo general y sus específicos, he diseñado un planteamiento metodológico estructurado en tres fases principales: análisis documental, recogida de datos mediante un cuestionario y propuesta didáctica. Este modelo de análisis conjuga tanto la investigación documental, orientada al análisis de contenido de libros de texto; el trabajo de campo, basado en la consulta directa al profesorado; y la investigación aplicada mediante el diseño de propuestas didácticas contextualizadas en una perspectiva inclusiva y feminista. Este enfoque permite abordar el objeto de estudio desde una pluralidad de dimensiones que han facilitado las distintas fuentes: histórica, curricular, pedagógica y sociológica, en consonancia con el carácter multidisciplinar del Máster y los principios metodológicos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Se ha realizado un análisis de contenido cualitativo y cuantitativo de los libros de texto de Música empleados en 3º de ESO en centros de la provincia de Valladolid que se centra en la presencia o ausencia de mujeres compositoras, el tratamiento discursivo que se hace de ellas y el lugar que ocupan en relación con el canon masculino. Además, se estudia el uso de recursos iconográficos (imágenes, esquemas, cronologías) desde una perspectiva de género. Esta matriz de análisis se basa en indicadores de visibilidad, inclusión y paridad adaptados de estudios previos como los de María Eugenia Bolaño (2015)¹¹, Carmen Zavala (2020)¹² o María Loizaga (2005).

El cuestionario, de respuesta anónima, se ha difundido entre profesorado de Música de Educación Secundaria de la provincia de Valladolid y tiene como objetivos:

- Conocer si se utilizan libros de texto en el aula, cuáles, cuánto y cómo.
- Indagar en la percepción docente sobre el tratamiento de las mujeres compositoras tanto en los manuales como en su propia práctica educativa.
- Explorar las razones por las que se elige (o no) el uso del libro de texto.

¹¹ María Eugenia Bolaño Amigo, «Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical», *Revista de Educación Social* 21 (2015): 300–314.

¹² Carmen M. Zavala Arnal, «Iconografía musical en los libros de texto de música en la Educación Secundaria Obligatoria: Una revisión crítica.», *ArtsEduca* 26 (2020): 138–150.

- Recoger valoraciones sobre el enfoque del canon musical en la enseñanza secundaria.

A partir del análisis anterior, se ha diseñado una propuesta didáctica fundamentada en principios de musicología feminista y pedagogía crítica que responda a los objetivos curriculares establecidos por la LOMLOE. Esta propuesta incluye, por un lado, repertorios de mujeres compositoras de diferentes épocas y contextos; estrategias para el análisis crítico del canon musical en el aula y actividades interdisciplinarias.

Por último, el ámbito geográfico seleccionado para la investigación es la provincia de Valladolid, tanto por razones de viabilidad y cercanía como por la pertinencia de contextualizar el análisis en el entorno donde se ha realizado mi *Practicum*. Esta delimitación permitirá obtener una visión ajustada a la realidad educativa concreta del profesorado de música en los institutos públicos y concertados, identificando patrones comunes o divergentes entre los diferentes centros de la ciudad.

CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL: LAS MUJERES COMPOSITORAS EN EL TEMARIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En la educación formal el currículo escolar no es una herramienta neutra, sino una construcción cultural y social y, por ende, política, que delimita qué saberes se consideran relevantes, qué voces se legitiman y cuáles se silencian.¹³ En el caso de la educación musical, estas dinámicas adquieren un especial interés al ser el currículo uno de los principales cauces por los que se continúa perpetuando el canon musical occidental.

Este apartado se propone analizar la normativa oficial vigente en relación con la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de examinar si el currículo contempla la incorporación de referentes femeninos y de qué modo lo hace. Para ello, se abordarán de manera sistemática tres aspectos fundamentales: en primer lugar, se contextualizará el marco normativo general que regula la asignatura de Música, tanto a nivel estatal como autonómico; en segundo lugar, se estudiará la presencia o ausencia de la perspectiva de género en los documentos curriculares; y, finalmente, se indagará en las posibles directrices específicas sobre la incorporación de mujeres compositoras y otras figuras femeninas relevantes en el ámbito musical. Este análisis permitirá establecer una base teórica y normativa sobre la que contrastar posteriormente los resultados obtenidos en el estudio empírico de libros de texto y en la consulta al profesorado.

I.1 El currículo de Música en la ESO según la normativa vigente (LOMLOE y BOCyL).

La actual regulación educativa en España viene determinada por la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, de modificación de la LOE (LOMLOE), que establece el marco normativo general para la educación básica, en la que se encuentra incluida la Educación Secundaria Obligatoria. El tratamiento específico de la asignatura de Música aparece desarrollado en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO. En Castilla y León, esta normativa se

¹³ Manuel Sancho García, «Compositoras en los libros de texto de ESO: ausencias y retos educativos», en *Músicas y género: Tradiciones heredadas y planteamientos recientes*, ed. por M^a Ángeles Zapata Castillo, Ana M^a Botella Nicolás y Juan Jesús Yelo Cano (Ediciones de la Universidad de Murcia, 2021) 138-158.

concreta en el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre (BOCyL), regulando el currículo de la ESO en nuestra comunidad autónoma.

El diseño curricular de la materia de Música según la LOMLOE parte de una concepción integral del hecho musical, entendida como una manifestación cultural, artística y también emocional en cuyo texto se destaca el valor de la música como herramienta de expresión, comunicación, desarrollo cognitivo, emocional y social, así como su carácter interdisciplinar.

La cultura y las expresiones artísticas se entienden y sirven como reflejo de las sociedades pasadas y presentes. La música, como género artístico, no solo constituye una forma de expresión personal fruto de percepciones individuales, sino también un lenguaje a través del que reproducir las realidades culturales. Por ello, resulta fundamental comprender y valorar el papel que juega la música como una de las artes que conforman el patrimonio cultural, así como entender y apreciar su vinculación con las distintas ideas y tradiciones. A través de la materia de Música, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria aprende a entender y valorar las funciones de la música, así como a comprender y a expresarse a través de ella, como arte independiente y en su interacción con la danza.¹⁴

En consecuencia, se articulan cuatro competencias específicas: analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal; explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva; interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal; y crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. Estas competencias se concretan en criterios de evaluación y saberes básicos, distribuidos en tres bloques temáticos: Escucha y percepción; Interpretación, improvisación y creación escénica; y Contextos y culturas.

¹⁴ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, 158.

En la normativa autonómica (BOCyL), este diseño se mantiene, adaptado a las particularidades de Castilla y León. Se pone el acento en la necesidad de integrar saberes teóricos y prácticos, así como en promover una experiencia activa y reflexiva de la música por parte del alumnado “[...] De esta manera se otorga al profesorado la flexibilidad suficiente para que pueda establecer en su programación docente las conexiones que demanden los criterios de evaluación en función de las situaciones de aprendizaje que al efecto diseñe.”¹⁵ Esto permite, al menos en principio, una cierta flexibilidad para incluir contenidos diversos y trabajar desde diferentes enfoques, entre los que debe encontrarse la perspectiva de género.

I.2 Perspectiva de género en el currículo oficial.

La LOMLOE incluye referencias explícitas al principio de igualdad de género como eje transversal del sistema educativo. En su preámbulo, señala la necesidad de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el desarrollo de una educación afectivo-sexual respetuosa. Asimismo, en las modificaciones del artículo 1 se enuncia como uno de los fines de la educación “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres [...].”¹⁶ Estos principios, sin embargo, no siempre se concretan de forma clara en los currículos específicos de las materias. En el caso concreto de la materia de Música, tanto el Real Decreto como el currículo de Castilla y León incluyen alguna referencia significativa como se observa, por ejemplo, en los saberes básicos del bloque “Escucha y percepción”, donde se menciona expresamente la necesidad de analizar mitos, estereotipos y roles de género transmitidos a través de la música y la danza, y el estudio de compositores y compositoras internacionales, nacionales, regionales y locales.

Pese a ello, estas referencias suelen tener un carácter transversal, sin traducirse en una guía detallada sobre cómo trabajar la igualdad de género en el aula de música ni mucho menos en una exigencia sistemática de inclusión de mujeres compositoras en el

¹⁵ Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190, 3 de octubre de 2022, 49375.

¹⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, 122880.

temario. La responsabilidad de integrar esta perspectiva recae, en última instancia, en nosotras, en la voluntad del profesorado, lo que puede desencadenar en una cierta desigualdad en la aplicación real del enfoque de género en las aulas. Esta ambigüedad se traduce en una escasa presencia de referentes femeninos en los materiales didácticos y en la práctica docente cotidiana.

I.3 Directrices curriculares sobre el tratamiento de compositoras y referentes femeninos.

Aunque se percibe como evidente la posibilidad de trabajar con referentes femeninos en la historia de la música, no existen directrices explícitas que ni recomiendan ni obliguen su inclusión, ni se observa mención alguna concreta a la necesidad de estudiar a mujeres compositoras ni en las competencias ni en los criterios de evaluación. Es cierto que, a pesar de esta omisión, algunas formulaciones del currículo permiten e incluso alientan una interpretación inclusiva. Esta formulación, aunque abierta, ofrece un resquicio para introducir la crítica al canon musical y trabajar con figuras femeninas, siempre que se cuente con los recursos y formación adecuados. Además, el currículo sugiere que se tengan en cuenta repertorios musicales amplios, que incluyan tanto géneros tradicionales como actuales, y que provengan de diferentes contextos culturales. Esta apertura curricular ofrece, al menos en teoría, una vía para visibilizar a mujeres compositoras de distintos ámbitos y estilos, desde la música académica hasta las músicas populares o urbanas.

Por último, considero importante señalar que la LOMLOE y su desarrollo autonómico solo incorporan de forma clara los principios de la Agenda 2030 en sus principios generales. En este sentido, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, centrado en lograr la igualdad de género y empoderar a mujeres y niñas, se alinea perfectamente con la necesidad de transformar el currículo de música para que represente una visión más justa e inclusiva de la historia musical. Lo importante es ser conscientes de que la incorporación de mujeres compositoras en el aula no es solo una cuestión de justicia histórica, sino un requisito pedagógico para construir una educación de calidad comprometida con la equidad.

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE VALLADOLID.

La enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) está directamente influida por los materiales curriculares que el profesorado selecciona y utiliza para su labor docente en el aula. Los libros de texto han ocupado tradicionalmente un lugar central, no solo como herramienta didáctica, sino también como vehículo de transmisión ideológica y cultural, y, en este contexto, considero especialmente relevante analizar el modo en que el profesorado percibe estos materiales, en particular en relación con la inclusión de referentes femeninos en la historia de la música. Con esta intención he diseñado y difundido un pequeño cuestionario anónimo entre el profesorado de Música de Secundaria en la provincia de Valladolid. A través de esta consulta pretendo indagar en varios aspectos: el uso real de los libros de texto en el aula, las percepciones sobre su idoneidad y actualización, el trato que se otorga a las mujeres compositoras y el tipo de recursos que se emplean como alternativa. Asimismo, busco recoger propuestas y reflexiones del profesorado sobre la necesidad (o no) de mantener este tipo de materiales, así como los factores que influyen en su elección.

Este análisis se plantea como una fase exploratoria dentro de la investigación, enmarcada en un enfoque metodológico cualitativo con apoyo de datos cuantitativos. La muestra, si bien limitada (17 respuestas), permite identificar patrones y posicionamientos que puedan abrir nuevas líneas de investigación futura. Así, más que ofrecer resultados concluyentes, este estudio aporta un primer acercamiento a las prácticas y discursos docentes en torno a la representación de las mujeres compositoras y el uso de los libros de texto en la educación musical, siempre desde una perspectiva de género.

II. 1 Perfil del profesorado encuestado.

La mayoría del profesorado participante trabaja en centros públicos (14 de los 17), frente a tres docentes que ejercen en centros concertados, y ninguna respuesta procede de centros privados. En cuanto a la experiencia docente, se observa un equilibrio entre quienes llevan menos de cinco años impartiendo la asignatura (7), entre cinco y diez años (4), y quienes acumulan más de una década en el aula (6). Esto permite contar con una muestra diversa en cuanto a la trayectoria profesional. En lo relativo a la localización del

centro educativo, las respuestas se reparten entre centros situados en barrio (7), en el centro urbano (4), en el área rural (5) y uno en periferia.

II. 2 Uso y valoración del libro de texto.

Una de las primeras evidencias que se extraen del cuestionario es que el libro de texto no constituye el material principal de enseñanza para la mayoría del profesorado: solo una persona afirma utilizarlo siempre, mientras que 7 docentes lo complementan con otros materiales, y 9 directamente prescinden de él, recurriendo a recursos propios o digitales. Esta tendencia se refuerza con los datos sobre la política del centro: en la mayoría de los casos (8), el uso del libro no es obligatorio y queda a decisión del docente; solo en 3 centros se impone su uso de manera obligatoria. Otros docentes señalan matices, como que es obligatorio únicamente en 2.^º de ESO.

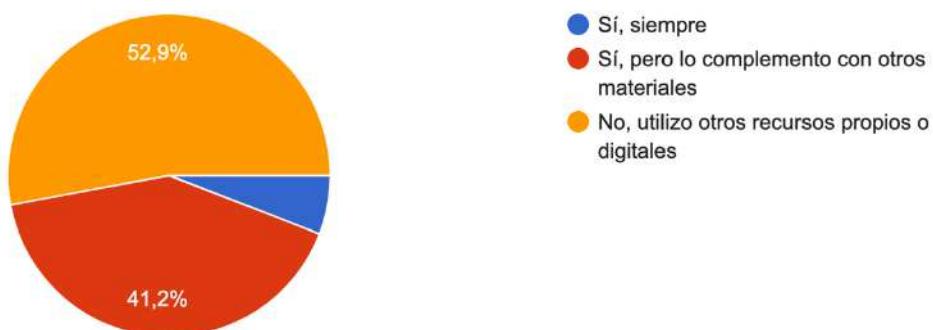


Figura 1- Uso del libro de texto como material principal en las clases de 3º de ESO

Fuente: Elaboración propia. Resultados del formulario enviado.

Respecto a las editoriales utilizadas, destacan nombres como McGraw Hill, Anaya, Casals o SM, aunque seis personas declaran no utilizar ningún manual. Al valorar la utilidad de estos libros, 9 docentes consideran que son herramientas útiles pero que requieren actualización; 4 los consideran adecuados; y otros 4 señalan carencias importantes, entre ellas: desactualización de contenidos, desconexión con la realidad del aula, escasa diversidad musical y poca presencia de figuras femeninas. Estas críticas se extienden también a cuestiones metodológicas como la excesiva teorización, la rigidez en las actividades, el eurocentrismo o la falta de adaptación a los intereses del alumnado.

Las ventajas atribuidas al uso del libro de texto son, sobre todo, su capacidad para proporcionar una estructura clara de contenidos (10), unificar criterios dentro del centro (8) y ser un recurso accesible (7). No obstante, también se destacan otras como su utilidad

para profesorado con poca estabilidad en el centro o su valor como recurso de consulta. En cuanto a las desventajas, hay un consenso amplio sobre dos aspectos: los libros limitan la creatividad y la personalización de la enseñanza (13) y no tienen en cuenta la diversidad del alumnado (13 también). Asimismo, se señala que contienen información desactualizada o sesgada (10) y que no reflejan la realidad musical contemporánea (5).

II. 3 Representación de mujeres compositoras

Uno de los objetivos centrales del cuestionario era comprobar la percepción del profesorado sobre la presencia de mujeres en los materiales didácticos. Solo un docente considera que existe una representación suficiente; 9 la califican de escasa y 7 afirman directamente que las mujeres compositoras apenas aparecen. Esta percepción es consistente con las críticas que desde la musicología feminista y los estudios de género en educación se han dirigido hacia los libros de texto como instrumentos que perpetúan el canon musical tradicional androcéntrico.

A la hora de nombrar compositoras que figuran en los libros o materiales utilizados, los nombres que más se repiten son Clara Schumann y Fanny Mendelssohn. También aparecen menciones a figuras históricas como Hildegard von Bingen, María Anna Mozart, Maddalena Casulana, Francesca Caccini, y de música popular urbana como Aretha Franklin o Norah Jones, aunque de forma muy puntual. En varios casos se indica explícitamente que las mujeres no aparecen en el libro y que es el profesorado quien incorpora su figura a través de materiales propios o proyectos específicos en los que el alumnado debe investigar. Las causas atribuidas a esta escasa representación apuntan a:

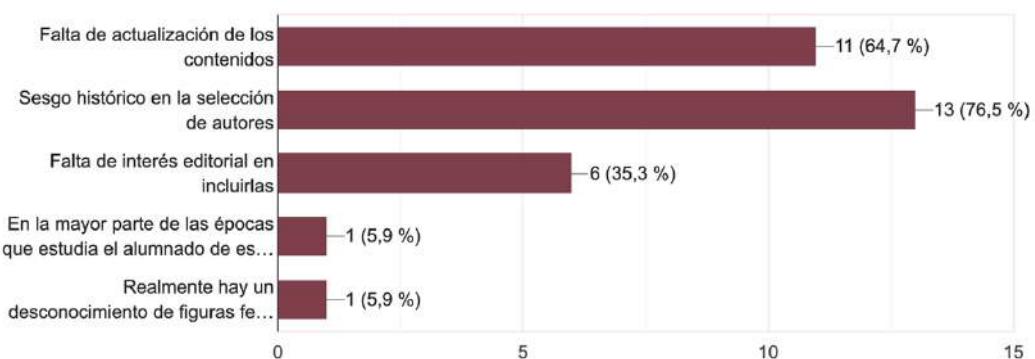


Figura 2 - Razones de escasa presencia de mujeres compositoras en los libros de texto.

Fuente: Elaboración propia. Resultados del formulario enviado.

A pesar de este panorama, una parte significativa del profesorado ha incorporado acciones para visibilizar a las mujeres compositoras en su programación: siete lo hacen de forma habitual y cinco de manera no sistemática. Solo dos personas afirman no hacerlo por falta de tiempo o recursos, y una porque considera que el currículo ya lo contempla. Este dato muestra una voluntad incipiente por parte del profesorado de revertir la desigualdad, aunque todavía de forma no generalizada. Además, el 70 % del profesorado encuestado cree que incluir más mujeres compositoras en los libros de texto ayudaría a ofrecer una visión más justa e inclusiva de la historia de la música. Otros señalan que el problema no radica solo en los libros, sino en el enfoque de la enseñanza en general, y dos docentes opinan que al alumnado no le importa demasiado este aspecto.

II. 4 Recursos alternativos y percepciones sobre el libro de texto

La última parte del cuestionario se centra en el uso de otros recursos y la percepción general del profesorado sobre el libro de texto como herramienta pedagógica. Entre quienes no lo utilizan, los recursos más comunes son los vídeos, plataformas y páginas web (16), las partituras y audiciones seleccionadas por el propio docente (16), y materiales creados por ellos mismos (13). Estos datos confirman una tendencia hacia una posible intención de personalizar la enseñanza y la búsqueda de metodologías tanto activas como digitales para poder adaptarse al alumnado.

Al preguntar sobre la necesidad del libro de texto, solo una persona considera que es esencial, mientras que 11 opinan que es útil pero sustituible, y 5 que su uso es prescindible. Los factores más influyentes a la hora de decidir si usarlo o no son la preferencia personal del docente (12), la decisión del centro (8) y, en menor medida, la facilidad de acceso a otros recursos o la flexibilidad del currículo. También se mencionan cuestiones como la gratuidad de los libros frente al coste de las fotocopias o la falta de conocimientos digitales de parte del profesorado como elementos que condicionan esta elección.



Figura 3 - ¿Son los libros de texto necesarios en la enseñanza de la música en la ESO?

Fuente: Elaboración propia. Resultados del formulario enviado.

En cuanto a las razones por las que podría justificarse el mantenimiento del libro de texto, las respuestas oscilan entre su utilidad como guía curricular, su facilidad para estructurar contenidos, la comodidad que aporta al profesorado o su valor como herramienta de continuidad en los departamentos. Sin embargo, también se subraya la necesidad urgente de actualizar y revisar estos materiales, y se destaca que su uso no está vinculado al cumplimiento del currículo, sino a decisiones internas del centro.

Por último, los comentarios adicionales ofrecen una visión crítica pero constructiva. Se valora la posibilidad de incluir mujeres compositoras desde los primeros niveles, se defiende la necesidad de trabajar en colaboración con otras materias para integrar la perspectiva de género y se pide que las mujeres no sean tratadas como una sección aparte, sino integradas en el relato principal. Como afirma una persona encuestada, “hay cambios paulatinos para la igualdad, pero hay que recorrer muchos años de historia y destapar muchos nombres ocultos”.

II. 5 Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del cuestionario confirman la hipótesis inicial del trabajo: el libro de texto ha dejado de ser la principal herramienta didáctica en las aulas de música de la Educación Secundaria, y su uso es percibido con creciente escepticismo por parte del profesorado. La mayoría del profesorado de esta muestra recurre a materiales propios, digitales o alternativos, lo cual refleja un proceso de autonomía pedagógica que busca responder de forma más flexible y creativa a la diversidad del alumnado y a los retos contemporáneos de la enseñanza musical.

En lo que respecta a la representación de mujeres compositoras, la percepción generalizada es que sigue siendo escasa o prácticamente inexistente en los manuales escolares, y que las que aparecen son siempre las mismas, aquellas que presentan una cercanía a compositores clásicos de gran renombre por vínculos familiares, como pueden ser Clara Wieck o Nannerl Mozart. Este hecho pone de manifiesto la persistencia de un enfoque androcéntrico tanto en los contenidos como en la estructura de los materiales didácticos, en consonancia con lo denunciado desde la musicología feminista y los estudios de género en educación. Pese a ello, una parte significativa del profesorado ha comenzado a introducir cambios en su práctica docente, incluyendo actividades específicas y seleccionando repertorios que visibilizan el papel de las mujeres en la historia de la música. Estas acciones, aunque todavía dispersas y no sistematizadas, revelan una toma de conciencia creciente sobre la necesidad de ofrecer una educación musical más inclusiva y equitativa.

Finalmente, los datos muestran que, aunque el libro de texto se percibe cada vez más como un recurso prescindible, su mantenimiento en el aula continúa justificado por razones de comodidad, uniformidad institucional o falta de recursos alternativos. Esta contradicción refuerza la necesidad de repensar el modelo educativo desde una perspectiva crítica, no solo actualizando los contenidos, sino transformando los marcos conceptuales que legitiman qué saberes deben enseñarse y con qué enfoque.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA EN LA ESO.

En el marco de este TFM, se ha realizado un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo de varios libros de Música empleados en 3.^º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Valladolid. Este análisis forma parte de una investigación que pretende explorar la representación de las mujeres compositoras y otros referentes femeninos en el currículo y los materiales escolares, con el objetivo de identificar sesgos de género, omisiones y posibles buenas prácticas.

El modelo de análisis ha sido diseñado a partir de las propuestas metodológicas de autoras como Carmen Zavala (2020), María Loizaga Cano (2005) o María del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil y Vladimir Martínez Bello (2021)¹⁷, quienes han investigado previamente la representación de género en los materiales escolares desde distintas perspectivas. De estos estudios se han extraído y adaptado indicadores específicos centrados en tres grandes bloques: presencia (cantidad de veces que aparecen mujeres en los contenidos), visibilidad (relevancia del lugar que ocupan y cómo son presentadas) y paridad (comparación con la presencia masculina en los mismos materiales). Asimismo, se ha incorporado un enfoque de análisis iconográfico y discursivo, atendiendo a las imágenes, leyendas, esquemas y estructuras narrativas que acompañan al texto.

En concreto, he recogido datos sobre:

- Número de menciones a mujeres compositoras o músicas en cada unidad temática.
- Número de imágenes (fotografías, ilustraciones o dibujos) en las que aparecen mujeres y hombres, diferenciando si las mujeres son protagonistas, secundarias o incluso si están en un contexto no musical.

¹⁷ María del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil y Vladimir Martínez Bello, «Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles.» *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* vol. 47, nº1 (2021): 1-25.

- Formato y tratamiento textual: cómo se presenta la figura femenina (si es objeto de análisis, si se compara con varones, si aparece en los márgenes o en secciones complementarias).
- Distribución y ubicación: en qué secciones del libro se incluyen las referencias a mujeres (portadas, páginas centrales, márgenes, actividades, esquemas, etc.).
- Análisis cualitativo del discurso: valoración de cómo la narrativa construye la historia de la música, identificación de sesgos androcéntricos, lenguaje utilizado y ejemplos de exotización o marginalidad.

Para establecer una muestra significativa, he consultado los listados oficiales de materiales didácticos publicados en la página web de la Junta de Castilla y León además de realizar una consulta directa a profesorado de Música en activo en la provincia de Valladolid mediante correo electrónico. Esta doble vía de acceso permitió identificar los manuales más utilizados en el curso de 3.^º de ESO en centros públicos. En cuanto a los centros privados o concertados, el acceso a la información sobre sus libros de texto utilizados ha resultado inaccesible en la mayoría de los casos al ser una información oculta en sus páginas web y al no recibir ninguna respuesta a través del correo electrónico de ninguno de los centros.

IES	LIBROS EN 3º	IES	LIBROS EN 3º
ANTONIO TOVAR	Música en vivo B Pearson Educación	ARROYO DE LA ENCOMIENDA	Música Clave B. McGraw-Hill
ARCA REAL	Música II ESO LOMLOE CASALS	LA CISTÉRNIGA	Música Clave B. McGraw-Hill
CONDESA EYLO ALFONSO	MATERIALES	CIGALES	MATERIALES
DELICIAS	MATERIALES PERO CON APOYO DE EDITORIAL EDITEX	SANTO TOMÁS DE AQUINO (Iscar)	MATERIALES
DIEGO DE PRAVES	Música Clave B. McGraw-Hill	LAS SALINAS (Laguna de Duero)	MATERIALES
EMILIO FERRARI	Música Clave B. McGraw-Hill	MARÍA MOLINER (Laguna de Duero)	MATERIALES
GALILEO	Un Mundo De Sonidos C Tabarca Llibres	CAMPOS Y TOROZOS (Medina de Rioseco)	Música II ESO LOMLOE CASALS
JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO	Música II ESO LOMLOE CASALS	EMPERADOR CARLOS (Medina del Campo)	-
JUAN DE JUNI	Música II ESO LOMLOE CASALS	GÓMEZ PEREIRA (Medina del Campo)	Música Clave B. McGraw-Hill
JULIÁN MARÍAS	Música Clave B. McGraw-Hill	RIBERA DEL CEGA (Mojados)	MATERIALES

LA MERCED	MÚSICA II ESO AEON Libros S.L.	ALFONSO VI (Olmedo)	-
LEOPOLDO CANO	Música II ESO LOMLOE CASALS	PINALES DE PEDRAJAS (Pedrajas de San Esteban)	Dueto II. Música
NUÑEZ DE ARCE	Un Mundo de sonidos C (LIBRO) MARFIL	CONDE LUCANOR (Peñafiel)	Música II ESO LOMLOE CASALS
PARQUESOL	MATERIALES	PÍO DEL RÍO HORTEGA (Portillo)	Música II ESO LOMLOE CASALS
PINAR DE LA RUBIA	MATERIALES	ALEJANDRÍA (Tordesillas)	MATERIALES
RAMON Y CAJAL	Un Mundo de sonidos C (LIBRO) MARFIL	JUANA I DE CASTILLA (Valladolid)	-
RIBERA DE CASTILLA	Música II ESO LOMLOE CASALS	RÍO DUERO (Tudela de Duero)	MATERIALES
VEGA DE PRADO	Música Clave B. McGraw-Hill	JORGE GUILLÉN (Villalón de Campos)	MATERIALES
ZORRILLA	Un Mundo de sonidos C (LIBRO) MARFIL		

Tabla 1. *Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid durante el curso 2024-2025.*

Fuente: Elaboración propia.

De esta lista, he podido analizar con profundidad tres libros completos: el de Casals¹⁸ (color verde), McGraw-Hill¹⁹ (color azul claro), los dos más utilizados en la provincia, y el de Santillana²⁰, aportado por un profesor del IES Pinar de la Rubia. Además, he revisado los dos primeros temas del libro de Tabarca Marfil (azul oscuro), lo que me ha permitido una primera aproximación a la estructura de un cuarto material.

III.1 Presencia de mujeres compositoras en los contenidos

Uno de los indicadores más evidentes del sesgo de género en los libros de texto es el bajo número de mujeres compositoras incluidas en los contenidos principales. El análisis revela un patrón persistente en los tres manuales estudiados donde la figura de la mujer como creadora musical continúa siendo prácticamente inexistente.

¹⁸ David Garea Carballedo, Josep Colomé Somoza y Miguel Maestro Reche, *Música II. En contexto*. (Barcelona: Casals, 2022).

¹⁹ José Palazón Herrera, José y Miguel Ángel López Ballester, *Música Clave B.* (Madrid: McGraw-Hill, 2022).

²⁰ Teresa Grence, *Historia de la música. Música Acordes*. (Madrid: Santillana, 2022).

En el libro de la editorial Casals, con ocho unidades temáticas, únicamente se identifican dos mujeres compositoras clásicas mencionadas de manera explícita: Clara Wieck (al menos no como “Clara Schumann”) y Nadia Boulanger. Aunque se agradece que en el caso de Wieck se evite utilizar el apellido de su marido, su presencia queda reducida a menciones puntuales, sin desarrollo ni contextualización. En otros casos, como en la sección de música popular urbana, se alude a figuras femeninas del siglo XX y XXI (Aretha Franklin, Beyoncé, Madonna, Lady Gaga), pero de forma dispersa y sin un enfoque histórico o crítico. El libro de McGraw-Hill incluye a Maddalena Casulana, Clara Wieck y Nadia Boulanger, situándose o bien en los márgenes o en la parte inferior de las páginas. Además, aunque se proponen actividades en las que se pide investigar sobre figuras femeninas, estas son tratadas como complementarias, sin una integración estructural en el relato general. Por ejemplo, Nadia Boulanger aparece en el índice como protagonista del siglo XX, pero su tratamiento ocupa apenas un cuarto de página. En el manual de Santillana, en cambio, se observa una mayor sensibilidad en la inclusión de compositoras y se incluyen figuras como Hildegarda von Bingen, Maddalena Casulana, Marianne von Martinez, Clara Wieck, Amy Beach o Nadia Boulanger, que se presentan con una extensión de contenido casi similar al de algunos compositores varones. Sin embargo, incluso en este caso, no hay una presencia sistemática de mujeres a lo largo de todos los temas, ni considero que se llega a una situación de paridad. Las evaluaciones de final de tema, por ejemplo, nunca incluyen preguntas que inviten a consolidar su estudio. En los dos temas revisados del libro de Tabarca Marfil se detecta una voluntad explícita de integrar la perspectiva de género. Cada unidad incluye secciones denominadas “Compositoras y compositores” y “Música e igualdad”, en las que se introduce información específica sobre mujeres y se problematiza su invisibilización histórica. Así se mencionan compositoras como Hildegarda, Kassia, o Gracia Baptista, contextualizando brevemente su trabajo y contribuciones.

III. 2 Representaciones visuales e iconografía desde una perspectiva de género

El análisis iconográfico llevado a cabo en los libros seleccionados ha revelado una representación marcadamente desigual en cuanto al género. En todos, las imágenes de figuras masculinas superan notablemente a las femeninas, tanto en número como en protagonismo. La presencia de las mujeres, si es que se produce, suele estar vinculada a papeles secundarios, pasivos, como público, figuras decorativas o ejecutantes de danza,

o, como mucho, intérpretes, mientras que los hombres son representados con mayor frecuencia como protagonistas musicales (siempre compositores, intérpretes solistas o directores) y ocupan espacios o más grandes o totalmente centrales.

A nivel global, estos son los porcentajes totales de cada libro en cuanto a la iconografía se refiere:

LIBRO	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES	% HOMBRES
CASALS	61	142	30%	70%
MCGRAW	72	179	28,68%	71,32%
SANTILLANA	87	148	37%	63%

Tabla 2. *Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid durante el curso 2024-2025.*

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva cuantitativa, se ha podido comprobar que en la mayoría de los temas analizados existe una diferencia sostenida de aproximadamente un 40 % entre iconografías masculinas y femeninas, en detrimento de estas últimas. Es importante destacar que el objetivo no debe ser exclusivamente aumentar el número de representaciones femeninas, sino reflexionar críticamente sobre la cantidad innecesaria de imágenes exclusivamente masculinas que reproducen y refuerzan de forma acrítica un canon visual sesgado.

El libro de la Editorial Casals constituye un ejemplo paradigmático de esta tendencia. En el tema dedicado a la Edad Media, se identifican 14 representaciones femeninas frente a 39 masculinas; en el tema del Renacimiento, la proporción desciende a 2 mujeres frente a 26 hombres, y en el Clasicismo ya no aparece ninguna mujer representada gráficamente. Cuando las mujeres son incluidas, a menudo aparecen subordinadas a figuras masculinas, ya sea como alumnas, acompañantes o musas. Es habitual que se las ubique en contextos no musicales (por ejemplo, una mujer que sonríe a un hombre) o en situaciones que perpetúan su papel como objeto de contemplación más que como sujeto de acción musical (una dama escuchando a un trovador, hay muchas imágenes de mujeres escuchando música con auriculares...). Incluso en temas contemporáneos como la música popular urbana, figuras ampliamente reconocidas como

Lady Gaga son presentadas en segundo plano, mencionadas tras Bradley Cooper cuando se está hablando de ella como protagonista, lo que simboliza una prevalencia de lo masculino como eje narrativo incluso en el ámbito cultural actual.

Una manifestación particularmente llamativa de esta lógica visual se encuentra en la portada del tema 2, donde se reproduce el cartel promocional de la serie *Los Tudor*. En él, el personaje masculino ocupa el centro de la composición mientras tres mujeres detrás de él con escotes prominentes lo rodean sin que se muestre siquiera su rostro. Esta elección iconográfica no es inocente y merece ser cuestionada por el mensaje que transmite al estudiantado: la figura masculina como referente de poder y centralidad, frente a una feminidad ornamental y anónima.



Figura 4 – Portada de la Unidad 2 del libro de texto *Música II* de la Editorial Casals.

Fuente: Libro de texto *Música II*. Editorial Casals.

A su vez, en la página 14, se incluyen dos esculturas artísticas modernas sin relación musical directa, ambas realizadas por hombres, lo que deja fuera a posibles referentes femeninos también en el arte plástico actual.

Un caso de invisibilización lo constituye la figura de Clara Wieck, que, a pesar de ser mencionada en el tema dedicado al Romanticismo, no cuenta con ninguna imagen o representación gráfica, mientras sí aparecen retratos o dibujos de compositores como Brahms, Beethoven, Verdi y Schubert, por lo que se puede afirmar que la iconografía del libro, por tanto, no acompaña con justicia el reconocimiento textual de esta compositora. Algo similar ocurre con la representación de Nadia Boulanger, que, aunque se incluye un

dibujo de la autora, el espacio que se le dedica es mínimo, especialmente si se compara con el tratamiento que se otorga a compositores como Haydn, a quien se le dedica hasta tres páginas en primera persona. Llama la atención que, mientras a estos músicos se les construye una voz propia y narrativa atractiva para el alumnado, a las mujeres apenas se les concede una breve mención.

En el caso del manual de McGraw-Hill, la desproporción también es evidente, y por mucho que se aprecie un ligero aumento de imágenes femeninas con respecto al anterior manual, resulta una inclusión en muchos casos superficial. Sin ir más lejos, las primeras páginas del libro consolidan una línea temporal cuyo objetivo, entiendo, reside en otorgar al alumnado una imagen global del panorama histórico musical que van a abordar a lo largo del año. En esta línea temporal no hay ni una sola mujer. Al silenciar la presencia femenina en una herramienta visual que pretende ofrecer una visión panorámica de la historia de la música, se configura una narrativa que naturaliza la exclusión de las mujeres del relato hegemónico.

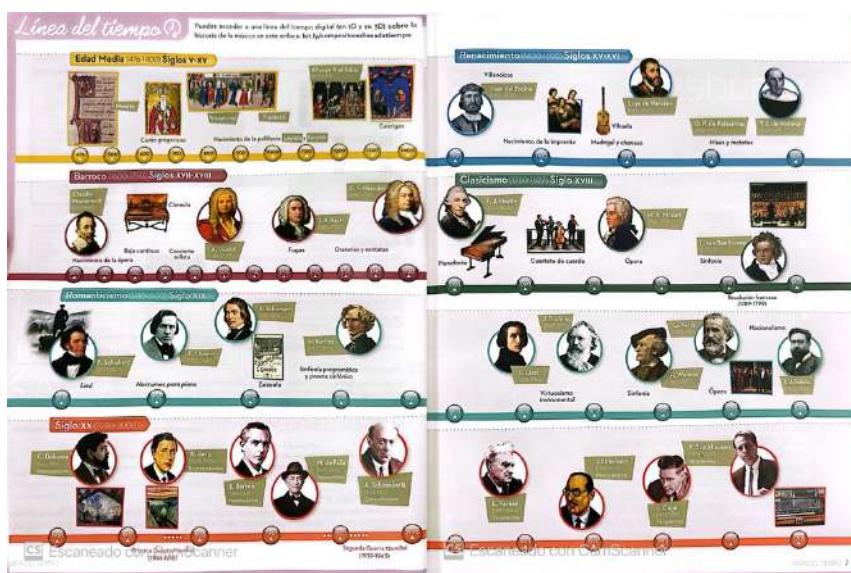


Figura 5 – Introducción al libro de texto *Música Clave B* de la Editorial McGraw Hill.

Fuente: Libro de texto *Música Clave B*. Editorial McGraw Hill.

A lo largo del manual, las imágenes de mujeres suelen ubicarse en márgenes, sin relación directa con el contenido central del tema o como mero recurso visual sin valor didáctico real. Un patrón reiterado es que las portadas de cada unidad temática presentan una imagen principal de gran tamaño (casi siempre, excepto en dos temas, de un hombre acompañada de un margen con una imagen secundaria frecuentemente de una mujer), lo

que secunda la reproducción simbólica de una jerarquía visual. En el tema 5, por ejemplo, la imagen principal corresponde al pianista Lang Lang, mientras que en el margen se incluye una fotografía de una mujer violinista cuya cara ni siquiera es visible. Esta práctica se repite en otros pasajes, como en el apartado de “instrumentos raros o diferentes” del mismo tema, donde la representación del músico masculino a cargo de un hydraulophone²¹ permite identificar al intérprete, mientras que en el caso de la mujer tocando el handpan²² se omite su rostro. Además, en numerosas ocasiones estas imágenes femeninas no van acompañadas de explicaciones, referencias ni vínculos temáticos claros. Un ejemplo significativo es el tratamiento visual de Clara Schumann: se incluye un dibujo en el que aparece tocando mientras un hombre le habla desde una posición elevada. El texto acompaña esta imagen refiriéndose a su matrimonio con Robert Schumann, obviando así su identidad musical autónoma. Este tipo de representaciones refuerzan la subordinación simbólica de la mujer dentro del discurso musical, incluso cuando se intenta visibilizar su presencia. Se hace gran uso asimismo de fotos de mujeres tocando o escuchando música o incluso luciendo vestimentas de época para mencionar temáticas que nada tienen que ver, como qui

Por su parte, el manual de Santillana presenta un enfoque algo más equilibrado en términos iconográficos. En temas como el Renacimiento o el Romanticismo, se incluyen numerosas imágenes de mujeres tocando instrumentos, componiendo o participando activamente en la vida musical. En el tema dedicado al Clasicismo, por ejemplo, la portada muestra a una mujer tocando el pianoforte y a otra sosteniendo partituras, en un contexto claramente activo y musical. No obstante, la mayoría de las figuras innovadoras, compositores de referencia o músicos relevantes siguen siendo representados mayoritariamente por hombres, lo cual mantiene la idea de que las contribuciones fundamentales siguen teniendo género masculino.

Por último, el manual *Un mundo de sonidos C* de Tabarca Marfil, a pesar de haber podido analizar solo los dos primeros temas, constituye el caso más prometedor. Su propuesta incluye secciones específicas tituladas “Compositoras y compositores” y “Música e igualdad”, en las que se introduce de forma explícita a mujeres relevantes

²¹ El hydraulophone es un instrumento musical relativamente moderno que genera sonido a partir del flujo de agua. El término viene de *hydraulis* (agua) y *phone* (sonido). Fue inventado por Steve Mann (Toronto, Canadá) en los años 2000.

²² El handpan es un instrumento de percusión melódica de la familia de los idiophones (instrumentos cuyo cuerpo entero vibra para producir sonido). Se toca con las manos y los dedos (de ahí el nombre: *hand + pan*). Tiene forma de dos medias esferas metálicas soldadas, con cavidades o zonas afinadas que producen distintas notas.

desde la Edad Media, como Tekla, Kassia o Hildegarda, y se reflexiona sobre el contexto de exclusión histórica de las mujeres en la música. Además, se incorporan textos críticos con perspectiva de género que invitan a la reflexión del alumnado, como la cita de Maddalena Casulana reivindicando los dones artísticos e intelectuales de las mujeres. Pese a que aún se detecta una mayor presencia de imágenes masculinas, el tratamiento iconográfico resulta más cuidadoso y la intención pedagógica de equilibrio y equidad es manifiesta.

III. 3 Análisis discursivo: tratamiento textual y ubicación dentro del libro

Más allá del número de apariciones de mujeres en los manuales escolares analizados, resulta fundamental examinar cómo se construye discursivamente su presencia, qué lugar ocupan sus biografías, en qué tono se abordan sus contribuciones y cómo se integran en la estructura narrativa general. Este análisis permite detectar no solo ausencias cuantitativas, sino también formas de representación sesgadas que perpetúan una historia de la música construida desde una perspectiva androcéntrica.

En el caso del manual de la Editorial Casals, se aprecia que muchas de las menciones a mujeres se localizan en los márgenes o en recuadros destinados a propuestas de audición, lo que las sitúa de forma periférica respecto al contenido central. Un ejemplo recurrente es el tratamiento de Clara Wieck, que no cuenta con una página específica ni con un desarrollo biográfico a la altura de sus méritos. En cambio, compositores varones contemporáneos como Schumann, Brahms o Verdi son acompañados de ilustraciones, citas o espacios destacados. De cuatro líneas que son dedicadas a su persona, una y media hablan de que fue “esposa de”, aparte de no otorgarle el título de compositora y mencionar que era concertista. Así se refuerza una identidad subordinada a la de su marido, mientras que, en el caso de los hombres, no se hacen referencias a sus vínculos conyugales o familiares, lo que evidencia un doble estándar en el tratamiento biográfico. En lo que respecta al periodo del Clasicismo, la única mujer mencionada en el manual de Casals es la trompetista noruega contemporánea Tine Thing Helseth, cuya referencia se sitúa en la página 63, en un pequeño recuadro al final de la hoja, vinculada al concierto para trompeta de Haydn. No se hace alusión a otras mujeres compositoras, intérpretes o figuras relevantes de este periodo, ni siquiera en apartados dedicados a la música tradicional o a la música popular urbana.

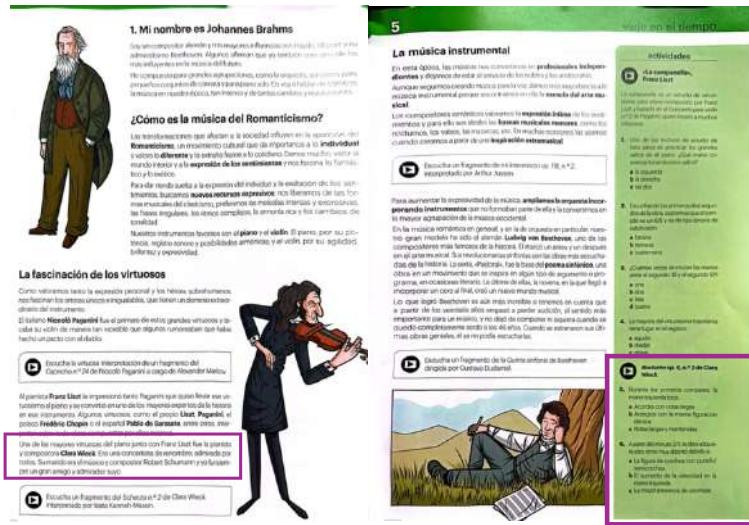


Figura 6 – Tratamiento de Clara Wieck en el libro de texto *Música II* de la Editorial Casals.

Fuente: Libro de texto *Música II*. Editorial Casals.

Asimismo, se detectan formulaciones discursivas que refuerzan la representación de la mujer como objeto pasivo o romántico. Así ocurre, por ejemplo, al referirse a Ana Bolena como “la destinataria del Greensleeves”, sin atribuirle agencia ni protagonismo más allá del rol de musa o inspiración. Este tipo de enunciados perpetúan una mirada estereotipada en la que las mujeres aparecen como destinatarias de la acción musical y no como productoras de ella. Además, cuando se mencionan mujeres compositoras o intérpretes, es habitual que su trayectoria se vincule inmediatamente a la influencia de figuras masculinas. Si bien todo músico recibe influencias, este rasgo solo se subraya sistemáticamente en las biografías femeninas. Esta asimetría discursiva contribuye a perpetuar la percepción de que las mujeres dependen del reconocimiento o validación masculina para legitimar su aportación artística.

La sección “En el número 1”, dedicada a la música popular urbana, constituye otro ejemplo del sesgo persistente. Aunque en ocasiones se mencionan proyectos femeninos, el protagonismo recae de manera abrumadora en grupos masculinos, como The Beatles, que son referenciados repetidamente. En los cuadros temporales donde se destaca qué artistas lideraban las listas en un año concreto, apenas se incluyen mujeres. Esta selección editorial, si bien puede responder a datos históricos reales, al ver que mostraba solo grupos masculinos porque no se ha dado la misma importancia a las agrupaciones femeninas, podría haberse compensado con otras secciones

complementarias como “Grupos emergentes” que fomentaran una representación más equitativa.

Otro aspecto llamativo es el índice temático del libro, donde se destaca el nombre de Nadia Boulanger o de Chuck Berry como protagonistas de unidades didácticas concretas, y, sin embargo, en el desarrollo textual apenas se les dedican unas líneas marginales, lo que da que pensar que este recurso puede parecer que responde más a una estrategia de atracción superficial que a un interés real por integrar sus figuras en el relato educativo. De igual forma, se repite la referencia a Aretha Franklin en múltiples apartados, pero sin que se desarrolle un análisis detallado o se dé lugar a otras artistas igualmente relevantes, lo cual sigue perpetuando la limitación de la diversidad de los referentes femeninos.

El manual *Música Clave B*, de la editorial McGraw-Hill, presenta importantes carencias discursivas que afectan directamente a la construcción de una narrativa musical inclusiva. Ya desde las primeras páginas, resulta significativa (a la par que preocupante) la ausencia absoluta de mujeres en la línea temporal que introduce el libro, mencionada anteriormente. Esta omisión no es simplemente un descuido editorial, sino una declaración simbólica que establece un marco interpretativo excluyente desde el inicio. A lo largo de los distintos temas, cuando se introduce la figura de una mujer compositora o intérprete, esta también suele estar relegada a recuadros marginales, fragmentos de texto secundarios o apartados complementarios. Tal es el caso de Maddalena Casulana, cuya presencia se menciona de forma tangencial y compartida con otras mujeres en un espacio que, si bien tiene la intención de visibilizar, como es la portada, acaba por reforzar su excepcionalidad dentro de un relato predominantemente masculino. Este tipo de estrategia discursiva convierte a las mujeres no en protagonistas del saber musical, sino en anécdotas historiográficas, o “rara avis”²³ tratadas como figuras singulares o exóticas cuya inclusión no altera ni interrumpe el discurso principal. La elección de estos formatos marginales no solo limita el impacto pedagógico de dichas figuras como referentes válidos y próximos para el alumnado, sino que también reproduce, de forma implícita, una lógica de excepcionalidad que les impide adquirir estatuto de norma o de pertenencia activa al campo musical.

²³ Zapata Castillo, 2020, 6.

Continuando con alusiones a apartados históricos, las actividades finales de la unidad didáctica del Barroco proponen una investigación TIC sobre compositores, pero todos los nombres ofertados son varones sin especificar la opción de elegir a otro u otra que no esté en dicha lista. Esta omisión, aparentemente inocua, transmite un mensaje implícito sobre quién merece ser estudiado en profundidad. Del mismo modo, cuando se introduce el género del *lied*, se mencionan a Schubert y Schumann, y solo en un breve margen se alude a Clara Wieck, cuyo matrimonio con Robert Schumann se menciona, innecesariamente. Resulta significativo que, en el caso de Chopin, no se hagan referencias a su vida amorosa, lo que refuerza la desigualdad de tratamiento biográfico entre hombres y mujeres. El tema dedicado al siglo XX ofrece otro ejemplo ilustrativo al abordar el expresionismo, donde se señala que la música de este periodo es “difícil” de escuchar, y en todo el tema no se menciona a ninguna mujer.

En lo que respecta a la música popular urbana, la selección de referentes femeninos es mínima. A pesar de contar con un apartado específico al final de cada tema, raramente se hace un esfuerzo por incluir artistas mujeres, ni se visibiliza su impacto en los distintos géneros. La representación de artistas actuales como Lady Gaga, Beyoncé o Amy Winehouse se limita a menciones puntuales, sin contexto histórico ni reflexión crítica. Cabe destacar un ejemplo de mala praxis en el primer tema con la propuesta de analizar la canción *Burka* de Pedro Guerra con el fin de trabajar en el aula la opresión femenina. Esto evidencia un enfoque paternalista al optar por una voz masculina para tratar una experiencia que podría haberse ilustrado a través del testimonio o creación de una artista afectada por esa realidad.

	Grupos de mujeres	Grupos con integrantes femeninas y masculinos	Grupos de hombres
TEMA 1. Cantautores	5	0	17
TEMA 2. El trap	3	1	5
TEMA 3. El soul	2	0	9
TEMA 4. Flamenco fusión	7	1	12
TEMA 5. El reggae	0	0	18
TEMA 6. La música latina	3	0	11
TEMA 7. El indie	0	2	7

Tabla 3. Libros de texto utilizados en los institutos públicos de Valladolid. curso 24-2025.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que resulta curioso es que, tras afirmar que esta editorial se encuentra alejada de una intencionalidad feminista en su libro, aparece en las páginas finales del manual (150 y 151), un proyecto denominado “Música en femenino”, que invita al alumnado a investigar sobre profesionales del ámbito musical, tales como directoras de orquesta, *luthiers*, productoras etc., pero donde la figura de la compositora no aparece por ningún lado (lo cual no resulta especialmente contradictorio tras haberlas omitido sistemáticamente a lo largo del libro). Sin embargo, esta carencia evidencia una aproximación didáctica superficial que reduce la perspectiva de género a un proyecto aislado en lugar de integrarla de forma transversal en los contenidos. Propone actividades sobre mujeres músicas sin integrarlas realmente en el relato central del libro se aleja de los postulados de la musicología feminista.



Figura 7 – Proyecto “Músicas en femenino”. *Música Clave B. Editorial McGraw-Hill.*

Fuente: Libro de texto *Música Clave B*. Editorial McGraw Hill.

El manual de Santillana, no obstante, presenta ciertos avances en el tratamiento discursivo. En algunos temas, como el Clasicismo o el Romanticismo, las figuras femeninas aparecen representadas con formatos y estilos similares a los de los varones, lo que constituye un avance en términos de equidad visual y narrativa. Sin embargo, aún persisten dobles estándares. En el recuadro dedicado a Clara Wieck se menciona su matrimonio con Schumann, mientras que las biografías masculinas se centran en logros musicales sin referencias personales. Otro aspecto importante para destacar es que, aunque se incluyen a compositoras como Francesca Caccini o Elisabeth Jacquet de la Guerre, se las presenta en el mismo recuadro a pesar de haber vivido con casi un siglo de

diferencia, una decisión que no se repite con compositores varones como Bach y Haendel, quienes sí reciben tratamientos separados habiendo nacido en el mismo año. En el tema del Romanticismo se presenta de forma positiva a Clara Schumann encima de Chopin, lo cual es un paso notable, aunque sigue persistiendo una brevedad discursiva injustificada. La inclusión de Amy Beach y Nadia Boulanger también adolece de falta de profundidad: sus aportaciones se presentan en el mismo recuadro, con escasa información, a pesar de que hoy día existen numerosos recursos para ampliar su tratamiento en un nivel como 3.º de ESO.

Por contraste, el manual *Un mundo de sonidos C* de Tabarca-Marfil muestra una línea editorial más comprometida. Las compositoras se presentan con nombre completo, fechas y contexto sociocultural, acompañadas de citas textuales en las que reflexionan sobre su rol en la historia de la música. Este enfoque dota de agencia a las figuras femeninas y contribuye a una representación más justa y completa. La estructura del libro incorpora recuadros como “Música e igualdad”, en los que se propone al alumnado una mirada crítica sobre los procesos históricos de exclusión, a la vez que se visibilizan referentes femeninos relevantes, desde la Antigüedad hasta el Renacimiento. Se trata, sin duda, del enfoque más propositivo e inclusivo entre los materiales analizados.

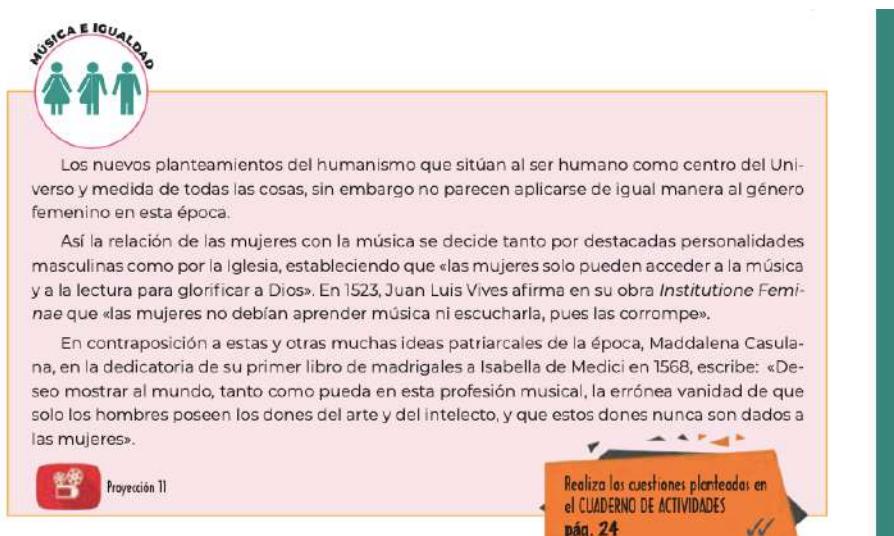


Figura 8 – Recuadro “Música e Igualdad” de Historia de la Música. Santillana.

Fuente: *Historia de la Música*. Editorial Santillana.

En suma, el análisis discursivo revela que los libros de texto siguen anclados, en su mayoría, en estructuras narrativas que perpetúan la centralidad masculina y relegan a las mujeres a papeles periféricos o anecdóticos. Aunque algunos manuales han

comenzado a integrar figuras femeninas, su tratamiento sigue siendo insuficiente y, en ocasiones, superficial. Integrar la perspectiva de género no debe limitarse a un proyecto puntual o a un recuadro marginal, sino que debe impregnar de forma transversal toda la narrativa educativa para construir un relato inclusivo, justo y plural.

III. 4 Conclusiones del análisis documental

Los resultados obtenidos en el análisis de los libros de texto de Música empleados en 3.^º de ESO en la provincia de Valladolid evidencian que la representación de las mujeres compositoras, así como de otras figuras femeninas relevantes en la historia de la música, continúa siendo escasa. Este sesgo no solo es cuantitativo, sino profundamente simbólico, y refuerza una construcción de la historia de la música en la que lo femenino permanece en los márgenes o en roles secundarios, por lo que revertir esta situación exige no solo aumentar el número de mujeres representadas, sino, sobre todo, revisar los criterios de selección de imágenes y construir una narrativa visual que refleje la diversidad real de protagonistas en la historia musical. Si bien se han detectado algunas mejoras puntuales en ciertos manuales, especialmente en los de Santillana y Tabarca Marfil, la tendencia general sigue reproduciendo un canon musical tradicional fuertemente androcéntrico. Los libros analizados presentan una desigualdad significativa en la presencia visual y textual de mujeres, tanto en la iconografía como en los contenidos narrativos. Las mujeres aparecen, mayoritariamente, en posiciones secundarias, como intérpretes, oyentes o figuras decorativas. Cuando se las menciona como compositoras, es en espacios periféricos del texto o mediante recursos marginales como recuadros, sin integrarse en el relato principal de la historia de la música. Además, la falta de sistematicidad en su aparición refuerza la percepción de que lo femenino en la música es un elemento excepcional o exótico.

El análisis ha demostrado también que la estructura del discurso educativo, al mantenerse fiel a una cronología construida desde el canon occidental masculino, contribuye a la invisibilización de las mujeres. La reiteración de determinados autores varones y la omisión de figuras femeninas refuerza un imaginario que legitima lo masculino como norma y relega lo demás a la categoría de “lo otro”. Solo propuestas como las que se esbozan en el manual de Tabarca Marfil, que combinan el enfoque inclusivo con herramientas didácticas críticas, parecen avanzar hacia un modelo educativo más equitativo. No obstante, incluso estas iniciativas deben consolidarse con un enfoque transversal y con formación específica del profesorado.

Este análisis documental no pretende ofrecer conclusiones cerradas, sino abrir caminos para futuras líneas de investigación que profundicen en el impacto que estos materiales tienen en la construcción de referentes, en la percepción del alumnado y en las prácticas educativas cotidianas.

CAPÍTULO IV. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA Y FEMINISTA.

Tras el análisis realizado tanto de los manuales escolares como de las respuestas recogidas en el cuestionario dirigido al profesorado de Educación Secundaria, y a partir de mi propia experiencia docente, considero imprescindible avanzar hacia una docencia musical feminista real y efectiva, una docencia la cual no debe entenderse como una práctica que ensalce la figura de la mujer de forma aislada, sino que se construya desde una apuesta por clases realmente igualitarias, donde la presencia de compositoras y referentes femeninos se integre con naturalidad y rigor. Se trata de ofrecer una visión de la historia de la música que sea verdaderamente equitativa, aunque reconociendo, sin embargo, que las mujeres han sido marginadas de forma sistemática a lo largo del tiempo, y que esa injusticia ha condicionado profundamente los contenidos que se han transmitido en las aulas, pero que hoy se estudian y valoran. Resulta esencial, por tanto, mostrar al profesorado que el sesgo histórico hasta ahora es cuestionable y que es necesario replantearlo.

En este sentido, en este TFM propongo un conjunto de herramientas pedagógicas orientadas específicamente al profesorado de Música que responden a una doble necesidad detectada a lo largo de esta investigación: por una parte, la urgente revisión del canon musical proyectado en los materiales educativos desde una perspectiva de género y, por otra, la creación de recursos didácticos accesibles y sensibles a la diversidad, que permitan construir una enseñanza musical más plural. Esta doble necesidad se sustenta en una concepción de la educación que entiende el aula como un espacio donde el conocimiento se construye de manera colectiva y a través del diálogo.

Las propuestas didácticas que se presentan a continuación se articulan en torno a una serie de principios que considero fundamentales. En primer lugar, el principio de currículum inclusivo, que implica ampliar y reinterpretar el currículo oficial desde una lógica de justicia social, con voces y repertorios históricamente excluidos. En segundo lugar, la interseccionalidad, entendida como la necesidad de cruzar la perspectiva de género con otras categorías para reconocer así la pluralidad de experiencias que configuran la práctica musical. En tercer lugar, la relectura crítica del canon, con el objetivo mencionado anteriormente de no limitarse a la incorporación superficial de

nombres femeninos, sino de cuestionar en profundidad las estructuras que han generado su invisibilización. En cuarto lugar, la participación activa del alumnado, que busca fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía mediante actividades de indagación, análisis y producción. Por último, contemplo como fundamental subrayar la importancia de la formación del profesorado como eje vertebrador de cualquier transformación educativa, ya que esta solo será posible si el personal docente cuenta con herramientas, estrategias y los conocimientos adecuados para integrar el feminismo en su práctica diaria.

En los anexos se plantea un documento piloto con actividades tipo a modo de breves ejemplos, pero mi intención es recogerlo en una publicación que sirva de guía docente para que el profesorado de música en la educación secundaria obligatoria pueda abordar sus clases desde una perspectiva feminista. A partir de estos principios, se desarrollan a continuación diversas propuestas didácticas organizadas en cinco bloques temáticos, que pretenden ser un punto de partida para fomentar una educación musical más consciente:

- Repertorios y materiales sobre mujeres compositoras, que puedan orientar a la incorporación sistemática de sus obras dentro del repertorio habitual, de manera que su inclusión no responda a criterios coyunturales, sino a una voluntad pedagógica. Supone identificar y seleccionar materiales musicales que reflejen la pluralidad de estilos y épocas que ponga en valor las trayectorias femeninas, sin presentarlas como excepciones. En los anexos se puede encontrar una posible lista recopilatoria de mujeres compositoras organizadas por años y clasificadas por nacionalidades, unas bibliografías de varias autoras para poder seguir el ejemplo y una lista de reproducción de Spotify que alberga composiciones de todas ellas.
- Actividades de análisis crítico del canon musical para promover su cuestionamiento a través de dinámicas didácticas que inviten al alumnado a reflexionar sobre las estructuras de poder, los criterios de selección y los discursos hegemónicos que han definido históricamente qué músicas merecen ser enseñadas. Se propone aquí una metodología basada siempre en la interrogación activa que fomente una actitud analítica y que desnaturalice la aparente neutralidad del relato musical convencional;
- Actividades interdisciplinarias para poder permitir una comprensión más profunda de las relaciones entre el arte y la sociedad y así entender la música no

como un fenómeno aislado, sino como una práctica cultural situada, convirtiendo el en un espacio para el desarrollo de competencias que trasciendan lo puramente musical.

En anexos se presentan dos actividades cuya metodología se basa en la interrogación activa, que tienen como objetivo ofrecer ejemplos prácticos para iniciar el curso desde una perspectiva feminista, generando desde el inicio un espacio de reflexión crítica que permita al alumnado tomar conciencia de la desigual representación de las mujeres en el ámbito musical. Estas actividades incluyen tanto una dinámica centrada específicamente en contenidos musicales como otra de carácter interdisciplinar en colaboración con el área de Matemáticas, y destaco la importancia de realizar siempre estas actividades a comienzos del curso escolar para abanderar una educación musical inclusiva el resto del año ya que no debemos limitarnos a realizar intervenciones puntuales, sino que debemos asumir una actitud pedagógica transversal y constante.

- Recursos digitales y creativos, debido a que, en un contexto educativo atravesado por la digitalización, el uso de herramientas tecnológicas y creativas puede ser una vía eficaz para construir las propuestas inclusivas que buscamos. Este eje alude a la incorporación de medios digitales que permitan representar e investigar referentes diversos, dando lugar a la pluralidad de voces presentes en el ámbito musical.
- Tácticas para la formación docente en perspectiva de género, que deben acompañarse de periodicidad. Cualquier transformación educativa profunda requiere un trabajo continuo con el profesorado, por lo que es necesario abordar la necesidad de diseñar y ofrecer herramientas específicas que permitan a las docentes revisar sus propias prácticas, incorporar nuevos enfoques metodológicos y construir una conciencia crítica respecto a la representación de género en el aula. La formación en perspectiva feminista no debe entenderse como un añadido, sino como una competencia profesional esencial para una educación verdaderamente democrática.

Este banco de propuestas no se presenta cerrado ni definitivo, sino como una herramienta en construcción, y también adaptable a los distintos contextos educativos y niveles de enseñanza, ya que la educación musical feminista consiste, en parte, en transformar la manera en que concebimos la historia, los valores estéticos, la experiencia artística y las

relaciones de poder en el aula. Una educación musical feminista exige valentía, sensibilidad y compromiso, y a través de estas propuestas se busca empoderar a nuevas generaciones para imaginar y construir futuros más justos desde la música.

CONCLUSIONES

A lo largo de este recorrido, he podido constatar de forma empírica una realidad que, como musicóloga y docente en formación, ya intuía desde la experiencia vivida: la enseñanza de la música en Educación Secundaria continúa sustentándose en un canon excluyente que relega sistemáticamente las contribuciones de las mujeres a los márgenes del relato educativo. Esta constatación, respaldada tanto por el análisis documental como por las percepciones recogidas en el cuestionario al profesorado, pone de manifiesto la urgencia de repensar los marcos pedagógicos por los que se están rigiendo nuestras aulas y, especialmente, el papel del libro de texto como agente reproductor de desigualdades estructurales.

Desde un punto de vista profesional, esta investigación me ha permitido articular un posicionamiento claro, y es que no basta con incluir a algunas mujeres en los contenidos como nota al pie de página, sino que es preciso transformar de manera profunda las lógicas que definen qué conocimientos se consideran legítimos y cómo se enseñan. Es decir, que es imperioso superar el gesto simbólico de añadir nombres femeninos al relato sin cuestionar el marco epistemológico que los ha excluido. La historia de la música no puede seguir entendiéndose como una sucesión lineal y meritocrática de genios masculinos, ni limitarse a la descripción puntual de algunas figuras femeninas "rescatadas" de la invisibilidad, sin analizar críticamente por qué y cómo fueron marginadas. La integración de mujeres en los contenidos debe ir acompañada de un trabajo activo de reconstrucción que examine tanto el legado histórico, como cultural y pedagógico que ha determinado dicha ausencia. Esta relectura debe alcanzar no solo los contenidos, sino también las formas de enseñarlos, los enfoques metodológicos, las prácticas de evaluación, así como los valores transmitidos implícitamente en la práctica docente. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible transitar desde una musicología que reproduce el canon a una musicología crítica que lo cuestiona e interroga, y desde una educación musical meramente transmisiva a otra que fomente la participación activa del alumnado, su pensamiento crítico y su capacidad para desnaturalizar estas jerarquías. Solo así podremos ofrecer una enseñanza que no reproduzca desde el silencio, sino que se proponga como una intervención consciente sobre este, y esta toma de postura profesional implica un compromiso ético con la justicia educativa y una reivindicación del derecho del alumnado a acceder a una historia de la música más diversa, plural y

cercana a la realidad múltiple del mundo en que vivimos, porque la historia de la música debe abrirse a nuevos significados subjetivos y colectivos, en los que la diversidad, la interseccionalidad y la justicia ocupen un lugar central.

Los resultados del análisis documental y del cuestionario al profesorado han confirmado las hipótesis planteadas al inicio del trabajo: los libros de texto de Música en 3º de ESO continúan presentando una representación sesgada y cuantitativamente insuficiente de las mujeres compositoras, tanto en los contenidos como en los recursos iconográficos y narrativos. Incluso en los manuales donde se detecta una mayor sensibilidad hacia la igualdad, como es el caso del libro de Tabarca Marfil, las figuras femeninas no siempre están plenamente integradas en el relato principal ni acompañadas de un marco conceptual que permita una comprensión crítica de su papel en la historia musical. Asimismo, el estudio pone en cuestión el valor didáctico de los libros de texto tradicionales como herramienta pedagógica predominante. La mayoría del profesorado encuestado afirma prescindir total o parcialmente de estos manuales, en favor de materiales propios o recursos digitales más actualizados e inclusivos, lo que refleja no solo una crítica al modelo editorial vigente, sino también una reivindicación de la autonomía docente como vía para una enseñanza más contextualizada. Entonces ¿tiene aún sentido seguir utilizando el libro de texto como recurso central en la enseñanza musical? Prescindir de él abre nuevas posibilidades pedagógicas al permitir al profesorado poder diseñar situaciones de aprendizaje más adaptadas a los intereses y realidades del alumnado, lo que posibilita la incorporación de repertorios diversos, y reflexiones críticas vinculadas a cuestiones de diversidad que rara vez tienen cabida en los manuales convencionales, aunque sí se plantee a nivel legislativo. A su vez, alejarse de las editoriales puede fomentar metodologías activas y creativas y puede convertir los propios materiales educativos en objetos de análisis, permitiendo al alumnado identificar sesgos, silencios y estructuras de poder presentes en los discursos musicales legitimados. Sin embargo, esta opción también plantea desafíos importantes, como que no todo el profesorado dispone del tiempo, la formación específica o los recursos materiales necesarios para generar materiales alternativos de calidad, y la carencia de un soporte físico puede dificultar el acceso para parte del alumnado, especialmente en contextos de brecha digital o de necesidades especiales. En centros con alta rotación de profesorado o falta de especialización, el libro sigue ofreciendo una estructura útil para planificar y evaluar y la ausencia de un marco común puede conllevar incluso una dispersión que

complique la coordinación entre niveles o departamentos. Por último, hay que considerar las presiones tanto institucionales como familiares que asocian el uso del libro con una enseñanza estructurada o “seria”, lo que puede generar resistencias a su abandono.

Ante este panorama, la solución no reside en el todo o nada, pues no se trata de desechar el libro de texto de forma radical ni de preservarlo como dogma inamovible. La clave, considero, se encuentra en repensar colectivamente qué materiales necesitamos para la educación musical que buscamos y cómo podemos generarlos desde el compromiso docente y la colaboración institucional. En este sentido, una vía posible es la que planteo en el apartado anterior, la creación de bancos de recursos abiertos e incluso colaborativos, elaborados por docentes, investigadoras y especialistas en pedagogía musical con perspectiva de género, que puedan complementar o incluso sustituir gradualmente al manual tradicional. Estas iniciativas permitirían compartir unidades didácticas, repertorios, audiciones, proyectos de aula o guías de análisis que fomentan una cultura profesional basada en la cooperación más que en la dependencia editorial. Asimismo, urge promover procesos formativos dirigidos al profesorado en activo, que les doten de herramientas teóricas y prácticas para seleccionar, adaptar o diseñar materiales curriculares desde enfoques feministas, interseccionales y decoloniales. Lo que también resulta evidente es que este trabajo no puede recaer exclusivamente en la buena voluntad individual, sino que requiere de apoyo institucional y reconocimiento profesional, desde los planes de formación autonómicos hasta los departamentos universitarios responsables de la formación inicial del profesorado. Finalmente, cabe recordar que la enseñanza de la música no es neutra, sino que está impregnada de decisiones ideológicas sobre qué contar, cómo contarla y para quién. Si aspiramos a una educación musical verdaderamente democrática, es imperante que el libro de texto se someta a una revisión crítica profunda porque no se trata solo de cambiar contenidos sino de transformar estructuras.

El reto, en definitiva, supone diseñar materiales que no solo informen, sino que formen, y que no solo transmitan, sino que interroguen. Que no solo describan la música, sino que la devuelvan como experiencia viva.

Emocionalmente, este trabajo también ha sido un proceso de reparación. Durante mi formación en el conservatorio y en el ámbito académico no eché en falta referentes femeninos con los que poder identificarme porque tampoco me enseñaron que tenía que haberlos. No fue hasta que una profesora me recomendó música para piano de mujeres

compositoras que yo comencé a cuestionarme por qué no la había escuchado hasta ese momento, ya una vez acabada incluso mi carrera. Esa ausencia no es anecdótica, sino estructural, y tiene consecuencias directas sobre la identidad, la autoestima y la proyección del alumnado. Poder abordar esta problemática desde una perspectiva rigurosa y propositiva ha supuesto, para mí, una forma de responder a esa carencia, no desde la nostalgia o el reproche, sino desde la necesidad de sentir que me define un modo de vida y, por ende, una acción pedagógica comprometida con esta causa. Es cierto que ampliar mis conocimientos sobre el feminismo resulta una afición o pasatiempo para mí, sin embargo, agradezco haber podido involucrarme en un tema de esta índole para el TFM ya que he podido leer numerosa bibliografía que se me presentaba atractiva consiguiendo así hacerme disfrutar del camino. Por eso, me gustaría concluir con el fragmento del libro *Ética para Celia* de Ana de Miguel que me hizo decantarme por la elección de este tema para mi TFM:

Muchos profesores de filosofía, [...] piensan que ahora ya hay igualdad en la educación formal. Lo examinan una y otra vez y llegan siempre al mismo resultado: pero si todos vais a aprender lo mismo, si todas vais a examinarlos de los mismos filósofos. Eso es lo que se denomina «currículum oficial». Pero en ese «todos aprendéis lo mismo», «todos os examináis de lo mismo», va implícito un «currículum oculto». Lo que vas a aprender es el viejo truco del androcentrismo, que el ser humano neutral es un varón pensante y que el hecho de que las mujeres no hayan podido pensar en condiciones no afecta ni al conocimiento, ni a la autoconciencia, ni al planeta. No ven ningún problema. ¿Qué sucede en clase cuando alguna de vosotras levanta la mano y pregunta si es que las señoritas no pensaban, o si es que pensaban tonterías y por eso no han merecido la pena pasar a la historia? Ahora sí lo preguntáis. Antes, no.²⁴

²⁴ Ana de Miguel. *Ética para Celia, contra la doble verdad*. (Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2022), 136.

BIBLIOGRAFÍA

Baker, Vicki D. «Inclusion of Women Composers in College Music History Textbooks». Tesis doctoral, Texas Tech University, 2006.

Bernabé Villodre, María del Mar, Desirée García Gil, Desirée y Vladimir Martínez Bello. «Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles.» *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* vol. 47, nº1 (2021): 1-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297916>

Bolaño Amigo, María Eugenia. «Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical.» *Revista de Educación Social* 21 (2015): 300–314.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6445646>

Botella Nicolás, Ana María, coord. *Música, mujeres y educación*. Valencia: Universitat de València, 2018.

Castilla y León. *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 190, 3 de octubre de 2022, 58693–58903.

Citron, Marcia J. «Gender, Professionalism and the Musical Canon» *The Journal of Musicology* 8, no. 1 (1990): 102–17. <https://www.jstor.org/stable/763525>

De Miguel, Ana. *Ética para Celia, contra la doble verdad*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2022.

Deutsch, Catherine. «Écrire Sur Les Musiciennes, Une Question de Genre? Les Recherches Sur Les Musiciennes à La Société Française de Musicologie et Dans Sa Revue.» *Revue de Musicologie* 104, no. 1/2 (2018): 305–26.
<https://www.jstor.org/stable/48629002>.

Díaz Mohedo, María Teresa. «Género y educación musical. Implicaciones para la formación de profesorado.» *Musiker: cuadernos de música* 14 (2005): 147-157.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382255>

España. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, 122868–122953.

España. *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, 30 de marzo de 2022, 40285–40415.

Fernández Rodríguez, María Teresa y Francisco José Balsara Gómez. «La materia de Historia de la Música y de la Danza en el Bachillerato: Un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey.» *Revista de estilos de aprendizaje = Journal of Learning Styles*, Vol. 6, Nº. 11 (2013): 230-255.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4327822>

Fernández Sánchez, Iria María. «Referentes femeninos en la Historia de la Música: Propuesta didáctica para visibilizar las principales mujeres compositoras en 3º de ESO.» Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Vigo, 2022.
<https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2025/02/28.-Referentes-femininos-na-historia-de-la-musicaTFM-Iria-Fernandez.pdf>

Garea Carballedo, David, Josep Colomé Somoza y Miguel Maestro Reche. *Música II. En contexto*. Barcelona: Casals, 2022.

Gates, Eugene. «Why Have There Been No Great Women Composers? Psychological Theories, Past and Present. » *Journal of Aesthetic Education* 28, no. 2 (1994): 27–34.
<https://www.jstor.org/stable/3333265>

Grence, Teresa. *Historia de la música*. Música Acordes. Madrid: Santillana, 2022.

Howe, Sondra Wieland. «Reconstructing the History of Music Education from a Feminist Perspective. » *Philosophy of Music Education Review* 6, no. 2 (1998): 96–106.
<http://www.jstor.org/stable/40327121>.

Loizaga Cano, María. «Los estudios de género en la educación musical: Revisión crítica.» *Musiker: cuadernos de música*, Nº. 14 (2005): 159-172.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382256>

Lopez Navajas, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO, una genealogía de conocimiento ocultada.» *Revista de Educación* Nº 363 (2014): 282-308.

McClary, Susan. «Reshaping a Discipline: Musicology and Feminism in the 1990s.» *Feminist Studies* 19, no. 2 (1993): 399–423. <https://www.jstor.org/stable/3178376>

Olivero, Silvia. *Compositoras, un viaje por la vida y el legado de las mujeres que transformaron la historia de la música, desafiando barreras y dejando su huella en la cultura universal*. Madrid: Editorial Pinolia, 2025.

Palazón Herrera, José y Miguel Ángel López Ballester. *Música Clave B*. Madrid: McGraw-Hill, 2022.

Pérez-Colodrero, Consuelo y Desirée García-Gil. «Educación y patrimonio: propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género a partir del Cancionero de la Sección Femenina.» En *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinares*, coordinado por María Angustias Ortiz Molina y Fernando José Sadio Ramos, (2020): 103-111. Octaedro.

Prévost-Thomas, Cécile y Hyacinthe Ravet. 2007. «Musique et Genre En Sociologie. Actualité de La Recherche.» *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, no. 25: 185–208. <http://www.jstor.org/stable/44406381>.

Ramos López, Pilar. *Feminismo y música*. Madrid: Narcea, 2018.

Soler Campo, Sandra. «Mujeres y música: Obstáculos vencidos y caminos por recorrer.» *Dossiers feministes*, Nº 21 (2016): 157-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6084863>

Vaillo, María. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?» *Tendencias pedagógicas*, Nº 27 (2016): 97-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342038>

Vicente-Nicolás, Gregorio y Sánchez-Marroquí, Judith. «El libro de texto en educación musical en el siglo XXI: ¿Un fósil o una tendencia?» *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*. Vol. 51, Nº. 2 (2021): 375-418. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8393563>

Zapata Castillo, M^a Ángeles, Botella Nicolás, Ana M^a y Yelo Cano Juan Jesús, eds. *Músicas y género: Tradiciones heredadas y planteamientos recientes*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2021. <https://doi.org/10.6018/editum.2880>

Zavala Arnal, Carmen M. «Iconografía musical en los libros de texto de música en la Educación Secundaria Obligatoria: Una revisión crítica». *ArtsEduca* 26 (2020): 138–150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395986>

ANEXOS

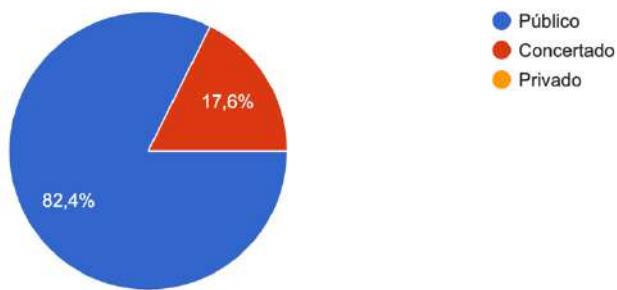
ANEXO 1

ANÁLISIS RESULTADOS FORMULARIO

1. DATOS GENERALES.

1. ¿En qué tipo de centro educativo imparte clase?

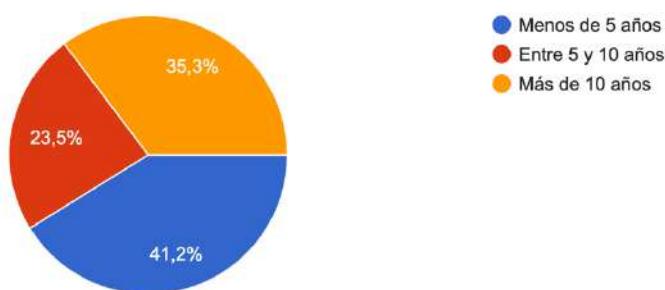
17 respuestas



- PÚBLICO: 14
- Concertado: 3
- Privado: 0

2. ¿Cuántos años lleva impartiendo la asignatura de Música en Secundaria?

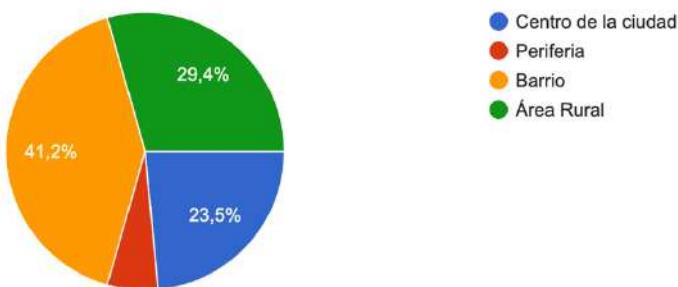
17 respuestas



- Menos de 5 años: 7
- Entre 5 y 10 años: 4
- Más de 10 años: 6

3. Ubicación del Centro Educativo

17 respuestas

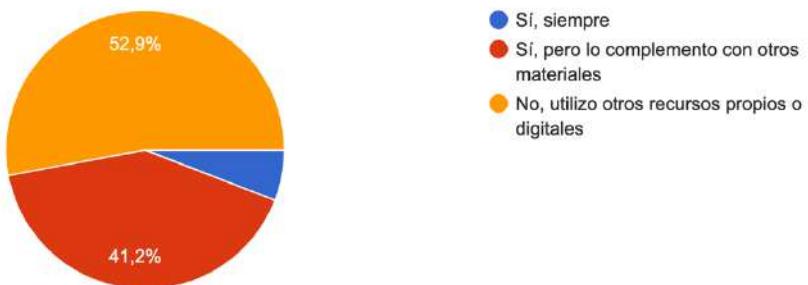


- Centro: 4
- Periferia: 1
- Área rural: 5
- Barrio: 7

2. USO DE LIBROS DE TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA.

4. ¿Utiliza un libro de texto como material principal en sus clases de 3º de ESO?

17 respuestas



- Sí, siempre: 1
- Sí, pero lo complemento con otros materiales: 7
- No, utilizo otros recursos propios o digitales: 9

5. ¿En su centro es obligatorio el uso de libros de texto en la asignatura de Música?

17 respuestas



- Sí, es obligatorio: 3
- No, pero se recomienda su uso: 3
- No, cada docente decide libremente: 8
- Otros:
 1. En segundo de ESO se utiliza libro, en los demás no
 2. En 2º de la ESO sí es obligatorio. En el resto no

En caso de utilizar un libro de texto, ¿cuál es la editorial del libro que usa actualmente?

(Escriba el nombre de la editorial y el título del libro)

- S.M: 1
- Edebé secundaria: 1
- Música clave B. Mcgraw Hill: 3
- Anaya: 2
- Edelvives: 1
- Casals: 1
- Pearson: 1
- Editex: 1
- No uso: 6

7. ¿Considera que los libros de texto de música ofrecen un contenido adecuado y actualizado para la enseñanza?

17 respuestas

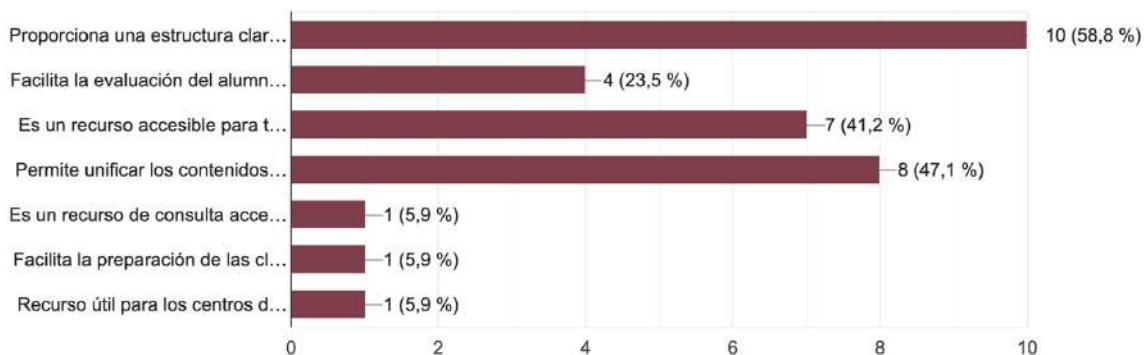


- Sí, en general son adecuados: 4
- Son útiles, pero requieren actualización: 9
- No, presentan carencias importantes. (En caso de seleccionar esta respuesta, mencionar las carencias más importantes): 4
 - Ninguna
 - No uso, pero de lo que conozco he visto alguna editorial que sí que tiene un temario bien distribuido y con más actualidad
 - Contenidos obsoletos y desfasados, desconexión con la realidad educativa del aula, desajuste entre edad estudiantes y actividades planteadas en los libros y fijación de la flauta como instrumento de uso habitual en el aula.
 - Estilos musicales
 - A veces son muy teóricos y no se ajustan a la ley educativa
 - Mayor presencia de figuras femeninas, músicas más actuales y cercanas al alumnado, actividades más próximas a las prácticas del alumnado.
 - En la gran mayoría de los casos, los libros son reediciones de versiones anteriores. No se incluyen materiales nuevos, y en algunos casos que se incluyen las fuentes de donde se han sacado son más que dudosas (wikipedia), las piezas para práctica son piezas de los autores de los libros, en vez de promover arreglos de piezas clásicas y/o tradicionales para ayudar a difundir este tipo de patrimonio.
 - En muchos casos las audiciones son las mismas en todo el ciclo educativo.

- Profundidad de conocimientos, creatividad en actividades, actividades de reflexión, propuestas de práctica musical adaptada a los adolescentes...
- no son ni llamativos ni actualizados a los gustos del alumnado
- El enfoque de la música es mayoritariamente eurocentrico y por supuesto hay poca presencia de personajes femeninos.
- Nada
- Prácticas que desarrollean el oído
- La mayoría no están actualizados y tratan la música académica como si fuera la única opción, se ve muy poca música moderna o urbana que pueda ser del interés del alumnado, así como opciones prácticas más actuales, los recursos suelen estar obsoletos. Algunas editoriales, como Revuela, ya introducen práctica musical más acorde a la sociedad actual
- Prácticas adaptadas al nivel
- Difícil adaptación a la diversidad y heterogeneidad de las aulas de Música, que es diferente cada curso y por tratarse de una materia optativa en 3º
- Cada libro tiene su talón de Aquiles,
- Falta material práctico.
- Los contenidos son muy básicos. Incluso los alumnos reconocen en muchas ocasiones que han dado esos conocimientos en Primaria.
- El temario en ocasiones está desorganizado

8. ¿Qué ventajas cree que tiene el uso del libro de texto en la enseñanza musical? (Marque todas las que considere oportunas)

17 respuestas

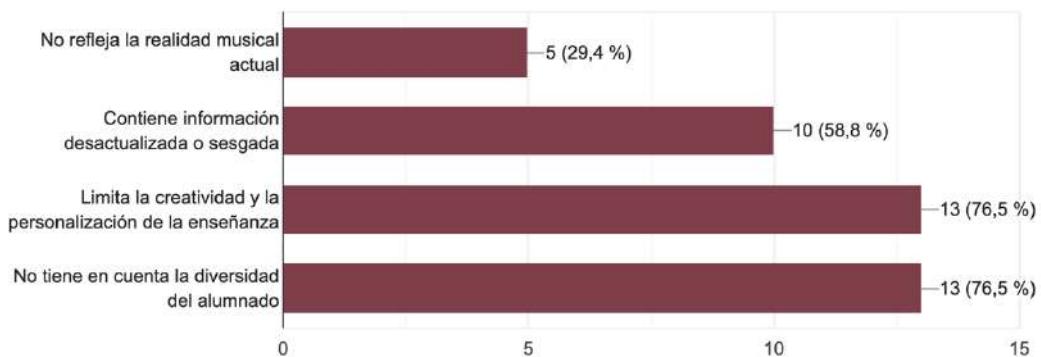


- Proporciona una estructura clara de los contenidos: 10

- Facilita la evaluación del alumnado: 4
- Es un recurso accesible para todos los estudiantes: 7
- Permite unificar los contenidos en el centro: 8
- Otras:
 - Es un recurso de consulta accesible para el profesorado: 1
 - Facilita la preparación de las clases: 1
 - Recurso útil para los centros donde el profesorado no es estable y puede dar cierta continuidad: 1

9. ¿Qué desventajas encuentra en el uso del libro de texto en la enseñanza musical? (Marque todas las que considere oportunas)

17 respuestas

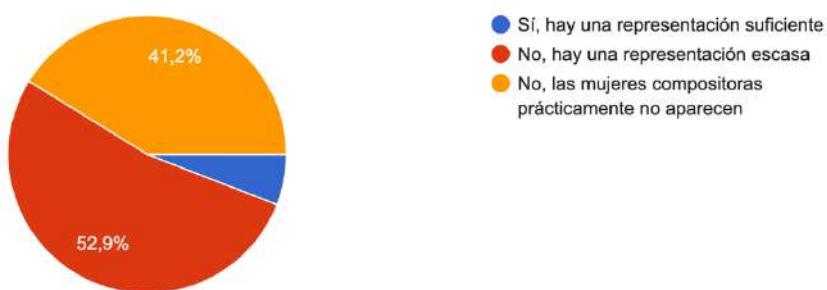


- No refleja la realidad musical actual: 5
- Contiene información desactualizada o sesgada: 10
- Limita la creatividad y la personalización de la enseñanza: 13
- No tiene en cuenta la diversidad del alumnado: 13
- Otras: 0

3. REPRESENTACIÓN DE MUJERES COMPOSITORAS EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS.

10. ¿Cree que los libros de texto de música reflejan adecuadamente la contribución de las mujeres a la historia de la música?

17 respuestas



- Sí, hay una representación suficiente: 1
- No, hay una representación escasa: 9
- No, las mujeres compositoras prácticamente no aparecen: 7

11. ¿Podría mencionar alguna mujer compositora que aparezca en el libro de texto o materiales que utiliza?

- En mis materiales aparecen Barbara Strozzi, Francesca Caccini, Maria Anna Mozart, Marianna Martines, Fanny Mendelssohn, Clara Schumann
- Creo recordar que solo aparece Clara Schumann como material obligatorio. Después dedicamos un proyecto para investigar mujeres compositoras, pero cada alumno/a decide libremente sobre quién investigar
- Madalenna Cassulanna, Elizabeth Jacquet de la Guerre, Nannerl Mozart, Fanny Meldenhsson, etc
- Clara Schumann Fanny Mendelssohn
- La hermana de Mozart y Clara Schumann
- Clara Schumann, Hildegarda De Bingen, Fanny Mendelssohn, figuras femeninas más actuales de los siglos XX Y XXI...
- No aparecen.
- Clara Schumann y Fanny Mendelssohn
- no uso libro
- Hildegard Von Binge, Anna Magdalena Bach , Clara Schumann, Fanny Mendelssohn, Aretha Franklin o Norah Jones
- Ninguna

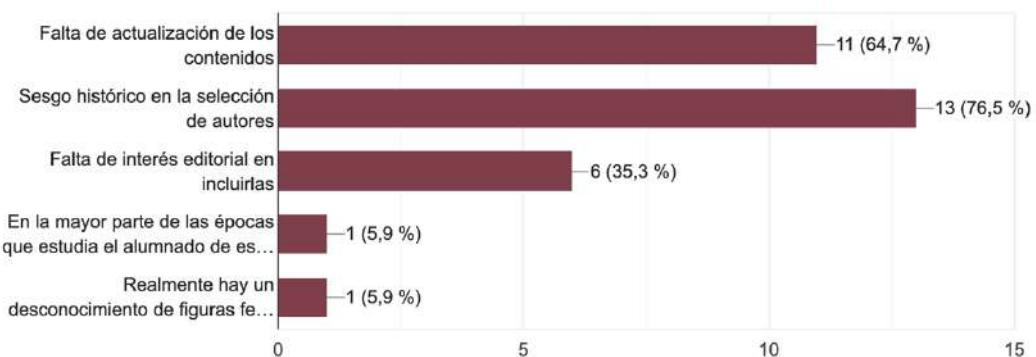
- María Anna Mozart, Fanny Mendelssohn
- Maddalena Casulana y Clara Schumann
- María Rodrigo y Tailleferre
- Maria Anna Mozart, Clara Schumann
- Abadesa Hildegarda, Raquel Cruces, Jeanne Loise Dumont
- Clara Schumann
- Fanny Mendelssohn

TABLA RESHUMANN

Clara Schumann	10	Marianna Martines	1
Fanny Mendelssohn	8	María Rodrigo	1
Nanerl Mozart	5	Louise Farrenc	1
Hildegard Von Bingen	3	Elizabeth de la Guerra	1
Madalenna Cassulana	2	Anna Magdalena Bach	1
Barabara Strozzi	1	Tailleferre	1
Francesca Caccini	1	Compositoras música popular urbana	3

12. En su opinión, ¿a qué cree que se debe la escasa presencia de mujeres compositoras en los libros de texto de música? (Marque todas las que considere oportunas)

17 respuestas



- Falta de actualización de los contenidos: 11
- Sesgo histórico en la selección de autores: 13

- Falta de interés editorial en incluirlas: 6
- Otras razones:
 - En la mayor parte de las épocas que estudia el alumnado de esas edades solamente podían firmar hombres como músicos y compositores, por tanto apenas se conservan obras de mujeres y si hay 1000 obras de hombres y 10 de mujeres al final por relación se estudiarán más de hombres que de mujeres (claramente he hecho una proporción inventada para que se entienda el ejemplo)
 - Realmente hay un desconocimiento de figuras femeninas en el mundo del arte porque en sus épocas no pudieron tampoco destacar

13. ¿Incluye en su programación de música actividades específicas para visibilizar el papel de las mujeres en la historia de la música?

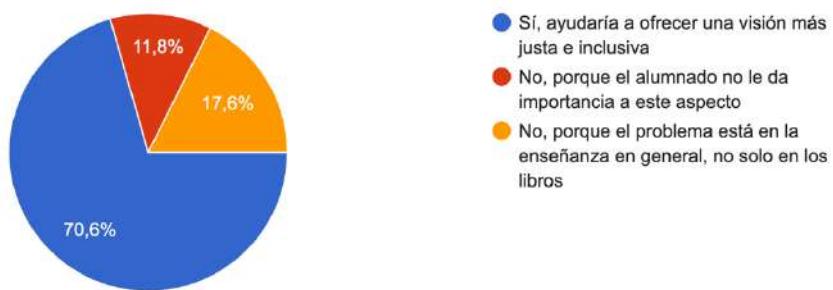
17 respuestas



- Sí, de forma habitual: 7
- Sí, ocasionalmente: 0
- Sí, pero no de manera sistemática: 5
- No, porque el currículo ya lo contempla: 1
- No, por falta de tiempo o recursos: 2
- Otra:
 - SIEMPRE: 1

14. ¿Cree que la inclusión de más mujeres compositoras en los libros de texto cambiaría la percepción del alumnado sobre la historia de la música?

17 respuestas

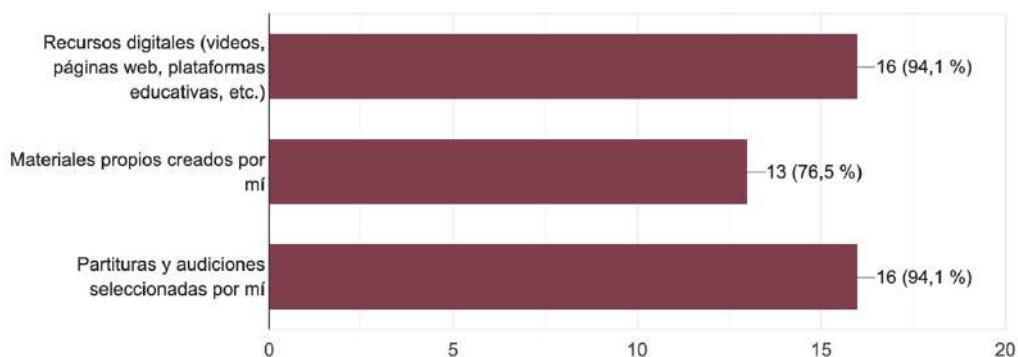


- Sí, ayudaría a ofrecer una visión más justa e inclusiva: 12
- No, porque el alumnado no le da importancia a este aspecto: 2
- No, porque el problema está en la enseñanza en general, no solo en los libros: 3

4. USO DE OTROS RECURSOS Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO.

15. Si no utiliza libros de texto, ¿qué tipo de materiales emplea en su enseñanza? (Marque todas las opciones que correspondan)

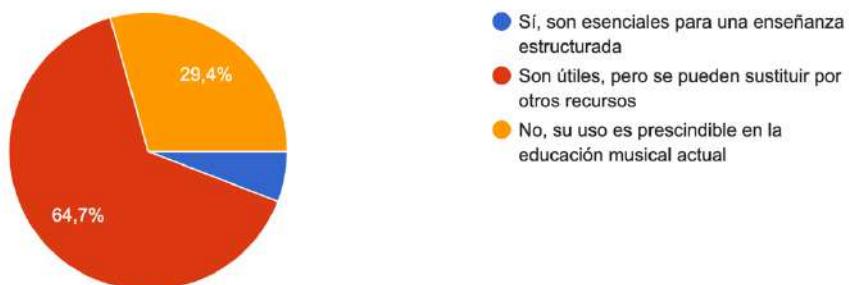
17 respuestas



- Recursos digitales (videos, páginas web, plataformas educativas, etc.): 16
- Materiales propios creados por mí: 13
- Partituras y audiciones seleccionadas por mí: 16
- Otros: 0

16. ¿Cree que los libros de texto son necesarios en la enseñanza de la música en la ESO?

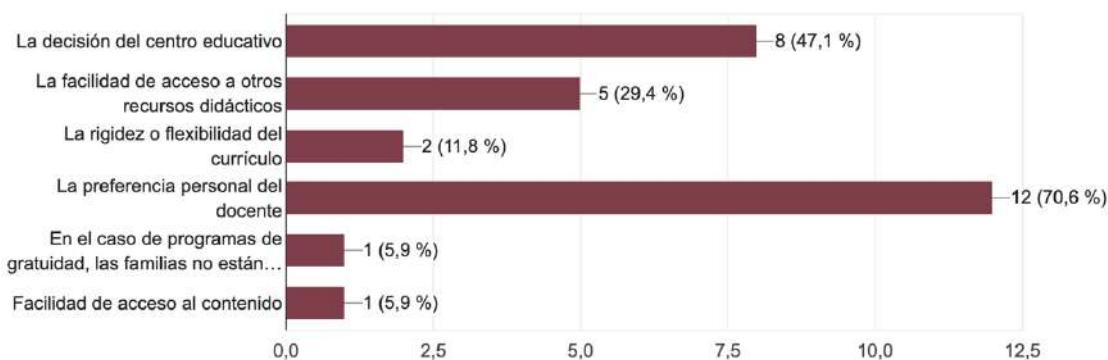
17 respuestas



- Sí, son esenciales para una enseñanza estructurada: 1
- Son útiles, pero se pueden sustituir por otros recursos: 11
- No, su uso es prescindible en la educación musical actual: 5

17. En su experiencia, ¿qué factores influyen más en la elección de utilizar (o no) libros de texto en la enseñanza de la música? (Marque las opciones más relevantes)

17 respuestas



- La decisión del centro educativo: 8
- La facilidad de acceso a otros recursos didácticos: 5
- La rigidez o flexibilidad del currículo: 2
- La preferencia personal del docente: 12
- Otras razones:
 - En el caso de programas de gratuidad, las familias no están dispuestas a pagar las fotocopias del material creado por el docente y sin embargo tienen libro gratis.

- Facilidad de acceso al contenido
18. Si considera que el libro de texto no es un recurso útil en la docencia musical, ¿qué razones justificarían su mantenimiento en el currículo?
- La comodidad de no tener que buscar información
 - Ayudan a estructurar mejor los contenidos y a seguir la ley
 - El currículo no obliga al uso de un libro de texto, es una decisión de los departamentos didácticos de cada centro, por lo que su mantenimiento en la enseñanza está ligado a las decisiones de sus miembros.
 - Es útil
 - Para los alumnos pequeños les facilita el estudio y el seguimiento de las clases
 - En el currículo no aparecen los libros de texto como algo imprescindible
 - Puede aportar unidad en el centro educativo
 - Intereses
 - Considero útil el libro de texto, es una herramienta muy útil en la que apoyarse, sobre todo a nivel de los contenidos del currículo
 - Sí lo veo útil
 - Los convenios de los centros educativos con las editoriales
 - La comodidad que aporta al profesorado al disminuir la carga de trabajo preparando clases
 - El unificar contenidos entre los profesores del departamento o ser de ayuda para profesores novatos...
 - Creo que el libro de texto puede ser útil
 - Criterios de unificación docente en un departamento formado por varios profesores
 - siempre es bueno tener una herramienta en el aula para poder ayudar al profesorado y guiarle en el currículo, no todo el mundo sabe y crea contenido digital y siempre se aprenden cosas en los libros 🎵
 - Considero que sí es un recurso útil pero que se debería someter a continuas revisiones y actualizaciones.
19. Por último, si desea añadir algún comentario adicional sobre la representación de mujeres en los materiales didácticos o el uso de libros de texto, puede hacerlo aquí.
- La creación y uso de materiales didácticos propios permite tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes e incluir de forma habitual a mujeres compositores a intérpretes a lo largo de la historia.

- En Música siempre se ha priorizado en el sexo masculino aunque es cierto que en los centros educativos cada vez se hacen más actividades relacionados con la igualdad y la visibilización de la mujer. Poco a poco se va cambiando esta percepción
- Puede resultar muy enriquecedor plantear proyectos entre otras materias para apoyar la importancia de la mujer no solo en el ámbito musical, sino en todas las disciplinas. Es una pena que los libros de texto dejen en el olvido la labor de la mujer en la historia de la música y su papel en el mundo de la música en la actualidad.
- Es necesaria una visibilización de las mujeres, incluso si hay pocas (sobre todo en las primeras edades de la Historia).
- También para recalcar el sesgo histórico y artístico en todos los continentes así como la marginación de las mujeres en todos los ámbitos públicos, incluido el de la creación artística y musical.
- En el libro de 2º de la ESO hay una actividad destinada a reflexionar acerca del papel de la mujer en la historia de la música. Sin embargo, las pequeñas pinceladas de historia de la música que se muestran en este curso, están representadas fundamentalmente por figuras masculinas
- Creo que últimamente las editoriales están incorporando más compositoras en sus libros de texto
- Se deben incluir junto a los compositores y no en apartados o secciones diferentes en cada tema
- Cada vez más los autores y las editoriales tienen su sección protagonista mujer. Hay cambios paulatinos para la igualdad, pero hay que recorrer muchos años de historia y destapar muchos nombres ocultos.

ANEXO 2



HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE MUSICAL FEMINISTA



¡Bienvenidas y bienvenidos a esta guía para una educación musical feminista!

Este manual nace con un objetivo claro: ofrecer al profesorado de Música de Educación Secundaria un conjunto de herramientas prácticas, recursos y propuestas que permitan repensar el aula desde una perspectiva inclusiva y comprometida con la igualdad.

Aquí encontrarás actividades para desmontar el canon, propuestas interdisciplinares, materiales para el aula, referentes femeninos y algo de inspiración para hacer de la educación musical un espacio más diverso y significativo para todo el alumnado. No se trata de “añadir mujeres” como un apéndice, sino de reescribir el relato desde dentro.

Porque la historia de la música no es neutra,
y porque nuestras clases tampoco deberían serlo.

DECÁLOGO DE LA DOCENCIA FEMINISTA

1 EL CANON NO ES SAGRADO

La historia de la música se ha contado como si solo hubieran compuesto los mismos cinco señores alemanes en peluca. ¡Hora de romper con ello!

No repitas el mismo “greatest hit” de siempre. Si el canon no incluye a mujeres, remezcla el repertorio y cuela a las olvidadas.

2 ¡NO MÁS MUJERES AL MARGEN!

Nada de relegar a las compositoras a la esquina inferior izquierda o al recuadro de “curiosidades”.

Las mujeres no son nota a pie de página: son cuerpo de texto. Si tienes tus propios materiales, dales portadas, páginas centrales y protagonismo.

Si hablaste media hora de Beethoven, dedica lo mismo a Alma Mahler (y sin hablar de su matrimonio, gracias).

3 EL LIBRO DE TEXTO NO ES UN ORÁCULO

Si hay que usarlo, úsallo con lupa y sentido crítico. Y si puedes, crea tus propios materiales!

Pero no vale poner a una mujer “por cumplir”. Que tus actividades, los ejemplos y audiciones estén pensadas desde la inclusión y no desde la excepción. No metas a Hildegarda solo porque toca, haz que resuene.

4 NI PRINCESAS MUDAS NI MUSAS

Las mujeres en la historia no son solo inspiraciones pasivas. Son creadoras, activistas, maestras, intérpretes, directoras, compositoras.

Dales voz, pero de verdad. No digas “fue la esposa de...”, di “fue una compositora brillante que...”.

Las mujeres no necesitan apellido masculino para tener valor. Devuélvelas su narrativa, su obra y su nombre.

5 CAMBIA EL DISCURSO

Que tus preguntas inviten a pensar, no a repetir nombres aprendidos.

Cambia el “¿quién fue el más importante?” por “¿quiénes han sido silenciadas?”.

El conocimiento crítico se enseña, ¡no se adivina!

DECÁLOGO DE LA DOCENCIA FEMINISTA

6

SÉ PLURAL

Incorpora otras identidades de género, estilos musicales no eurocentrados, voces silenciadas por razones de clase, etnia, capacidad...

Youtube, Spotify, podcasts, Instagram... usa la tecnología para descubrir referentes actuales (y vivos!) que sean mujeres, trans, queer, racializadas...

8

PREGUNTA, CUESTIONA, JUEGA

No des las respuestas: provoca preguntas. ¿Por qué no conocemos compositoras del siglo XVIII? ¿Por qué la música que escuchamos en clase no se parece a la que escuchan fuera del aula?

El alumnado tiene ideas brillantes. Escúchalas.

10

EL FEMINISMO NO TIENE FECHA

No esperes al 8M para hablar de mujeres en la música. Si solo aparecen un día al año, estás educando en lo anecdótico.

Haz que sean parte de cada unidad, de la programación general, tal y como lo son los demás.

7

EN LA POPULAR URBANA, ¡TAMBIÉN!

Dale la vuelta a las listas de éxitos. ¿Qué todos los "número 1" eran hombres? Cambia el foco y propón listas alternativas: artistas emergentes, compositoras ignoradas, cantautoras de resistencia...

9

EDUCA EN UNA NUEVA ESCUCHA

La educación feminista no es solo lo que cuentas, sino cómo lo cuentas. Invita a escuchar con otros oídos:

¿cómo suena la exclusión?, ¿cómo suena la libertad?, ¿cómo suena una historia contada por todas?

MUJERES COMPOSITORAS

Aquí encontrarás un listado de compositoras de diferentes épocas y estilos: un punto de partida para redescubrir y poder compartir en tus clases. No es una lista cerrada (¡ni lo pretende ser!), ya que hay mil nombres aún por recuperar. Más adelante encontrarás también pequeñas biografías y una playlist de música de compositoras para empezar a introducirlas en el aula.

Recuerda que, como docente, tú también formas parte de esta investigación. Sigue ampliando y no te olvides de compartirlo con el resto de profesorado!

EDAD MEDIA

CASIA DE CONSTANTINOPLA	810-867	ITALIA
HILDEGARD VON BINGEN	1557	ESPAÑA
BEATRIZ DE DÍA	1575-1640	ITALIA

SIGLO XVI-XVII

MADDALENA CASULANA	1544-1590	ITALIA
GRACIA BAPTISTA	1557	ESPAÑA
CLAUDIA SESSA	1570-1617	ITALIA
RAFFAELLA ALEOTTI	1575-1640	ITALIA
SULPITIA CESIS	1577	ITALIA
FRANCESCA CACCINI	1587-1640	ITALIA
LUCREZIA ORSINA VIZZANA	1590-1662	ITALIA
SETTIMIA CACCINI	1591-1638	ITALIA

SIGLO XVII-XVIII

CHIARA MARGARITA COZZOLANI	1602-1678	ITALIA
LEONORA DUARTE	1610-1678	BÉLGICA
BÁRBARA STROZZI	1619-1677	ITALIA
ISABELLA LEONARDA	1620-1704	ITALIA
ELISABETH JACQUET DE LA GUERRE	1665-1729	FRANCIA

SIGLO XVIII-XIX

ANNA AMALIA VON SACHSEN	1739-1807	ALEMANIA
MARIANNE VON MARTINEZ	1744-1812	ALEMANIA
MARIA ANNA MOZART	1751-1829	AUSTRIA
FRANCESCA LEBRUN	1756-1791	ALEMANIA
MARÍA THERESIA VON PARADIS	1759-1824	AUSTRIA
HELÈNE DE MONTEROULT	1764-1836	FRANCIA

SIGLO XIX-XX

LOUISE FARRENC	1804-1875	FRANCIA
FANNY HENSEL MENDELSSOHN	1805-1847	ALEMANIA
CLARA (WIECK) SCHUMANN	1819-1896	ALEMANIA
AUGUSTA HOLMES	1847-1903	FRANCIA
LUISE ADOLPHA LE BEAU	1850-1927	ALEMANIA
TERESA CARREÑO	1853-1917	VENEZUELA
CECILE CHEMINADE	1857-1944	FRANCIA
IDA GEORGINA MOBERG	1859-1947	FINLANDIA
LUISA CASAGEMAS	1873-1942	ESPAÑA
MARY CARR MOORE	1873-1957	EEUU
MABEL DANIELS	1878-1971	EEUU
ALMA MAHLER	1879-1964	AUSTRIA
REBECCA CLARKE	1886-1979	EEUU
NADIA BOULANGER	1887-1979	FRANCIA

SIGLO XIX-XX

FLORENCE PRICE	1887-1953	EEUU
MARÍA RODRIGO	1888-1967	ESPAÑA
GERMAINE TAILLEFERRE	1892-1983	FRANCIA
LILI BOULANGER	1893-1918	FRANCIA

SIGLO XX-XXI

RUTH CRAWFORD SEEGER	1901-1953	EEUU
ETHEL SMITH	1902-1996	EEUU
ROS GARCÍA ASCOT	1902-2002	ESPAÑA
YVONNE LORIOD	1924-2010	FRANCIA
SOFÍA GUBAIDULINA	1931	RUSIA
WENDY CARLOS	1939	ISLANDIA
MARÍA ESCRIBANO	1954-2002	ESPAÑA
UNSUK CHIN	1961	COREA DEL SUR
CLAUDIA MONTERO	1962-2021	ARGENTINA
ANNA CAZURRA	1965	ESPAÑA
RAQUEL GARCÍA TOMÁS	1984	ESPAÑA

SULPITIA CESIS

Sulpitia Cesis fue una compositora italiana del siglo XVI, principios del XVII, laudista y monja, hija del conde Annibale Cesis y su esposa Barbara. Ingresó en el convento de San Geminiano en Módena (también citado como San Agostino), conocido por su excelente nivel musical. Al igual que otras mujeres compositoras en conventos, Sulpitia desafió las restricciones impuestas por la Iglesia y logró incluir instrumentos como el cornetto y el trombón en sus interpretaciones, algo inusual para el contexto religioso de la época.

El cronista Giovan Battista Spaccini, al describir una procesión religiosa celebrada en su convento, señala que “las monjas allí dominan todo tipo de instrumentos musicales, contando con la hermana Sulpitia, hija del conde Cesis, que toca el laúd de forma excelente”. Este testimonio confirma su destacado papel como líder musical dentro de la comunidad conventual.

En 1619, publicó los *Motetti spirituali*, una colección de obras para entre 2 y 12 voces, que dedicó a la monja Anna Maria Cesis del convento de Santa Lucía en Roma. En la dedicatoria, Sulpitia expresó su deseo de que, gracias al prestigio del nombre de su destinataria, sus composiciones pudieran protegerse de posibles críticas y ser interpretadas en otros conventos en honor a Dios. Estas piezas, escritas en estilo policoral, probablemente fueron interpretadas por otras religiosas. Cuatro de los motetes están compuestos para cinco voces y se consideran madrigali spirituali, ya que utilizan textos en italiano en lugar de latín. Es posible, además, que algunas de estas obras se compusieran mucho antes de su publicación.

Información extraída de: <https://www.hildegard.com/product-category/composers/>



HELÈNE DE MONTGEROULT

Hélène de Montgeroult (1764-1836) fue una destacada compositora, pianista y pedagoga francesa cuya obra ha sido redescubierta en tiempos recientes. Nacida en el seno de la nobleza, vivió durante la Revolución Francesa, época en la que incluso fue encarcelada y, según algunas fuentes, evitó la guillotina gracias a su interpretación al piano. Su estilo musical anticipa el Romanticismo y la sitúa como figura clave en la transición entre el Clasicismo y el siglo XIX.



Estudió con Dussek y Clementi, y su legado más importante es el *Cours complet pour l'enseignement du forte-piano*, una colección de estudios pianísticos que combinan la técnica con una fuerte carga expresiva y artística. Este método fue revolucionario en su enfoque pedagógico y formó a generaciones de pianistas en Europa.

Montgeroult también compuso sonatas y música de cámara, destacando por su originalidad armónica y libertad formal. Su música exige una alta capacidad técnica y una gran expresividad, lo que la convierte en un referente temprano del piano romántico.

A pesar de su olvido tras su muerte, su obra ha sido revalorizada y se le reconoce hoy como una figura esencial en la historia del piano.

Su biógrafo, Jérôme Dorival, la definió como “el eslabón perdido entre Mozart y Chopin”.

Información extraída de: https://www.lasoireemusicale.com/es/compositoras/helene-de-montgeroult/cronologia.zhtm?arg_id_noticia=169&arg_time=0

FRANCESCA LEBRUN



Francesca Lebrun (1756–1791) fue una destacada cantante y compositora alemana del periodo clásico, coetánea de Mozart, con quien compartió tanto año de nacimiento como de fallecimiento. Proveniente de una familia de músicos, inició su carrera pública como cantante a los 16 años y pronto fue reconocida por su virtuosismo vocal.

A lo largo de su carrera, actuó en escenarios prestigiosos como la Ópera de Mannheim, el Concert Spirituel de París o La Scala de Milán, que inauguró en 1778 en el papel principal de Europa Riconosciuta de Salieri. También fue compositora de al menos doce sonatas para fortepiano y violín, publicadas a los 24 años.

Continuó el legado musical en su familia a través de sus hijas y nietas, destacando Sophie Dülken como pianista y compositora. Su figura representa uno de los ejemplos más relevantes del virtuosismo femenino en la Europa musical del siglo XVIII.

Información extraída de: <https://musicaescritapormujeres.wordpress.com/2021/03/29/francesca-le-brun/>

MARÍA RODRIGO



María Rodrigo Bellido (1888–1967) fue una destacada compositora y pianista madrileña, considerada una de las figuras más relevantes de la Generación de los Maestros. Fue la primera mujer en España en vivir de la creación musical y en estrenar una ópera, *Becqueriana*, en 1915.

Se formó en el Real Conservatorio de Madrid, donde obtuvo primeros premios en piano, armonía y composición. Posteriormente, amplió estudios en Alemania perfeccionándose con Anton Beer-Walbrunn y coincidiendo con figuras como Carl Orff y Wilhelm Furtwängler. Durante esta etapa europea compuso obras significativas como un Cuarteto de cuerda, una Sinfonía, Tres Lieder en alemán y el Quinteto en Fa mayor. Sin embargo, muchas de sus composiciones, incluidas obras premiadas como la *Obertura Gándara*, han quedado en el olvido y no forman parte del repertorio habitual de las orquestas españolas.

Su vida y obra, marcada por el exilio tras la Guerra Civil y por su compromiso social y educativo, merecen ser recuperadas y valoradas como parte esencial del patrimonio musical español.

Información extraída de: <https://www.melomanodigital.com/maria-rodrigo-desconocimiento-y-olvido/>

PLAYLIST



SCAN ME



Mujeres Compositoras

Lista de Andrea Suárez Muñoz



Mujeres Compositoras
Andrea Suárez Muñoz

O frondens virga
Hildegard von Bingen, Augsburg Early Music...

Sonata a 4 in D Minor, Op. 16, No. 12: II...
Isabella Leonarda, Cappella Strumentale del...

La Copla Intrusa
María Rodrigo, Joaquín Álvarez Quintero,...

Nocturne in Eb Major, Op. 49 - arr. for...
Louise Farrenc, Prague Metropolitan...

Spotify

A screenshot of a Spotify playlist interface. The title is 'Mujeres Compositoras' and it is curated by 'Andrea Suárez Muñoz'. The playlist includes tracks by Hildegard von Bingen, Isabella Leonarda, and Louise Farrenc, with album art for each track visible.

ACTIVIDADES...

...para abrir los ojos, el oído...y el currículum

Este apartado incluye algunas actividades diseñadas para romper el hielo y abrir el debate:

¿Por qué apenas conocemos mujeres compositoras si han existido siempre? ¿Cómo se ha contado y ocultado la historia de la música?

Estas propuestas están pensadas como punto de partida, ideales para trabajar a principio de curso y ayudar al alumnado a tomar conciencia de que lo que se enseña no siempre es todo lo que ha sido.

Pero ojo! el objetivo no es hacer una “semana de las mujeres” y volver al guión habitual. La igualdad real no llega dedicando una unidad didáctica puntual a “ellas”, sino incorporando sus nombres, sus obras y sus historias de forma natural cuando se habla de “grandes compositores”.

Estas actividades son una invitación a hacer las cosas de otra manera. A usar la creatividad para cuestionar, reconstruir y hacer de la clase de música un espacio donde todas las voces tengan sitio, porque si la historia no fue justa, es la educación la que debe serlo.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	REESCRIBIR EL CANON
DESARROLLO	<p>1. Se presenta al alumnado una línea del tiempo “oficial” (se propone la línea temporal del libro de Mc Graw-Hill) con algunos de los nombres más representativos del canon musical: Bach, Mozart, Beethoven, etc. Se les pide que analicen cuántas mujeres hay (ninguna).</p> <p>2. Organizadas por grupos, cada equipo investiga una época (Edad Media, Renacimiento, Barroco, etc.) (también se puede hacer para música popular urbana con otros géneros como el, jazz, flamenco, pop...) con el objetivo de encontrar, al menos, tres mujeres relevantes de ese contexto. Se utilizarán materiales facilitados por el profesorado y otros buscados en internet (previa validación).</p> <p>3. Cada grupo crea una línea del tiempo ”corregida”, incluyendo sus descubrimientos. Deben justificar la inclusión de cada figura con una breve biografía y una audición representativa.</p> <p>4. Se realiza una puesta en común donde cada grupo expone a sus compositoras, muestra audios o vídeos y argumenta su importancia. Opcionalmente, se puede transformar en una “feria musical feminista” o un paseo de la fama donde el alumnado expone sus trabajos en el aula o incluso en los pasillos del centro.</p> <p>5. Debate guiado con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Por qué estas mujeres no aparecían en el libro? – ¿Crees que habría cambiado vuestra visión de la música si las hubierais conocido antes? – ¿Por qué es importante estudiar a todas las personas que hicieron historia, no solo a unas pocas?
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Línea del tiempo clásica • Cartulinas grandes para crear la línea del tiempo. • Dispositivos con acceso a internet para la investigación. • Recursos seleccionados por el docente: enlaces a biografías, bases de datos feministas, audiciones sugeridas, etc. • Altavoces para las audiciones.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos heterogéneos con roles rotatorios. • Recursos adaptados con diferentes niveles de complejidad textual. • Opciones para exponer oralmente, por escrito o de forma artística • Apoyo visual para alumnado con dificultades de comprensión lectora. • Facilitación digital para quienes tengan necesidades específicas.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica del trabajo en grupo. • Autoevaluación del alumnado. • Evaluación docente (observación). • Opcional: creación de una exposición o recurso final (línea del tiempo digital, mural o guía de compositoras) que se pueda compartir en el centro.

RÚBRICA EXPOSICIÓN “REESCRIBIR EL CANON”

Criterio	1 Inadecuado	2 Aceptable	3 Satisfactorio	4 Excelente
Rigor en la investigación	Se presentan pocos datos y sin fuentes claras; las compositoras elegidas no están justificadas.	La información es correcta, pero falta profundidad o contraste de fuentes.	Investigación bien documentada, con fuentes fiables y compositoras bien contextualizadas.	Investigación excelente, con uso crítico de fuentes, datos relevantes y conexión clara con la época o el estilo.
Revisión crítica del canon	No se cuestiona el canon tradicional ni se justifica por qué incluir nuevas figuras.	Se menciona la exclusión, pero sin argumentación profunda.	Se presenta una reflexión crítica con ejemplos claros de exclusión/invisibilización.	Se evidencia un análisis crítico profundo, con conexiones al currículo, género y estructuras de poder.
Creatividad y presentación	Presentación pobre o desorganizada; no resulta atractiva ni clara.	Presentación aceptable, aunque con poca creatividad o algunos problemas de claridad.	Presentación bien organizada, con recursos visuales o digitales cuidados.	Presentación innovadora, original y muy visual, que demuestra implicación artística y comunicativa.
Colaboración y roles grupales	El trabajo ha sido desigual; parte del alumnado no han participado.	Ha habido reparto de tareas, pero con dificultades de coordinación.	Buen trabajo en grupo, con roles definidos y colaboración activa.	Excelente cooperación, roles equilibrados, diálogo respetuoso y responsabilidad compartida.
Capacidad de comunicación oral y argumentación	La exposición es poco clara, con errores o falta de preparación.	Se comunica lo esencial, aunque con poca seguridad o claridad.	Comunicación clara y segura, con ideas bien estructuradas.	Exposición muy clara, argumentada, con fluidez, reflexión y lenguaje inclusivo.

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Actividad: "Reescribir el canon"

Nombre del grupo: _____

Nombre individual: _____

1. ¿Qué he aprendido con esta actividad? (Puedes marcar varias opciones y añadir otras)

- He descubierto compositoras que no conocía.
- He comprendido por qué las mujeres han sido invisibilizadas en la historia de la música.
- He aprendido a buscar información y a contrastar fuentes.
- He reflexionado sobre qué es el canon musical y cómo se construye.
- He trabajado en equipo de forma más cooperativa que en otras actividades.
- Otra:

2. ¿Qué aportación he hecho yo al trabajo en grupo?

(Describe lo que has hecho: investigar, diseñar, presentar, redactar, revisar...)

3. ¿Crees que tu grupo ha trabajado bien en equipo? ¿Por qué?

4. ¿Qué parte de la actividad te ha parecido más interesante o divertida? ¿Por qué?

5. ¿Crees que incluir más mujeres en la historia de la música ayuda a cambiar la percepción que tenemos sobre quién puede ser músico o compositora?

- Sí, totalmente.
- Algo, pero hay que hacer más.
- No lo tengo claro.
- No.

Explica tu respuesta:

6. ¿Qué cambiarías o mejorarías de la actividad para otra ocasión?

7. ¿Te ha hecho pensar esta actividad de manera diferente sobre lo que aprendemos en clase de Música? Sea sí o no, explica por qué:

8. Una frase final que resuma tu reflexión sobre esta actividad:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MÚSICA Y ESTADÍSTICA
DESARROLLO	<p>1. Se comienza con un breve debate guiado: ¿Qué música escuchamos? ¿Cuáles son nuestros referentes? ¿Cuántas mujeres artistas conocemos? ¿Y cuántos hombres? Se proyecta una lista musical (por ejemplo, los 20 éxitos más escuchados en Spotify) y se contabiliza la presencia de mujeres, hombres y grupos mixtos..</p> <p>2. Se forman equipos de 3-4 estudiantes, que deberán escoger uno de estos enfoques estadísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de libros de texto musicales (número de figuras femeninas vs. masculinas). • Análisis de las programaciones de conciertos/festivales (carteles de festivales, programación cultural local). • Análisis de listas de éxitos actuales o históricas. • Análisis de los premiados/as en certámenes musicales (Grammys, Premios Odeón, MTV...). <p>Cada grupo recopila al menos 20 datos e identifica el género del artista o agrupación.</p> <p>3. El alumnado debe calcular los porcentajes de mujeres, hombres y grupos mixtos, hacer los gráficos de barras o de sectores para representar visualmente los datos y establecer comparaciones temporales o por estilo musical.</p> <p>4. Se plantea una interpretación crítica de los datos obtenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos dicen estos datos sobre el acceso de las mujeres a la visibilidad en la música? • ¿Qué factores podrían explicar estos resultados? (industria, medios, cultura, educación, etc.) • ¿Cómo cambiarían estos datos si fuéramos quienes diseñáramos un festival o un libro de texto? <p>5.Cada grupo expone sus conclusiones en formato infografía, mural o presentación oral. Se puede organizar una jornada de "divulgación musical" donde se invite a otros grupos o familias.</p>
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos con acceso a internet para la investigación y proyector. • Herramientas digitales: hojas de cálculo, calculadoras, Canva . • Cuaderno del alumnado para registrar sus observaciones. • Plantilla para recogida de datos (proporcionada por el profesorado) • Guía de análisis de género en contenidos culturales.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos heterogéneos (habilidades matemáticas, digitales y comunicativas). • Simplificación de cálculos o plantillas guiadas para alumnado con NEE. • Se pueden usar gráficos hechos a mano si no hay acceso a dispositivos.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica. • Autoevaluación del alumnado.

RÚBRICA MÚSICA Y ESTADÍSTICA

Criterio	1 Inadecuado	2 Aceptable	3 Satisfactorio	4 Excelente
1. Recogida de datos y precisión estadística. (Parte matemáticas)	No recogen datos suficientes o los cálculos están incompletos o erróneos.	Muestra escasa o poco variada. Hay errores en cálculos estadísticos.	La muestra es suficiente pero algo limitada. Cálculos correctos con algún pequeño error puntual.	Recogen una muestra suficiente, variada y pertinente. Realizan cálculos correctos sin errores.
2. Organización de la información y uso de herramientas digitales	Información desordenada o sin herramientas digitales. Gráficos ausentes o inadecuados.	Presentación correcta pero con desorganización o uso limitado de herramientas digitales.	Información clara y ordenada. Se utilizan herramientas digitales con eficacia.	La información está perfectamente ordenada. Utilizan hojas de cálculo, gráficos claros y bien presentados. Buen uso de TIC.
3. Análisis crítico con perspectiva de género	No hay análisis crítico ni perspectiva de género. Se limitan a enumerar resultados.	El análisis es descriptivo, poco profundo. Se limitan a comentar los datos.	El análisis es correcto, identifica desigualdades y plantea alguna reflexión crítica.	El análisis va más allá de los datos: identifican causas, interpretan desigualdades y proponen alternativas. Lenguaje inclusivo.
4. Presentación oral o visual del trabajo	Presentación desorganizada, incompleta o ausente. Participación muy desigual.	Presentación aceptable, poco estructurada o con escasa participación de algunos miembros.	Presentación adecuada, con apoyo visual. Participan casi todos los miembros del grupo.	Comunicación clara, expresiva y rigurosa. Se apoyan en recursos visuales atractivos. Participación equilibrada del grupo.
5. Trabajo cooperativo y responsabilidad grupal	Falta de trabajo en equipo. Problemas de implicación o colaboración.	Cooperación irregular. Algunos miembros han asumido casi toda la responsabilidad.	Buena cooperación, con algún pequeño desequilibrio en la implicación de los miembros.	Trabajo coordinado, han participado de manera equitativa y respetuosa. Se aprecia el esfuerzo conjunto.

RECURSOS DIGITALES

*take this opportunity
by again for.*

Sakira Ventura es la musicóloga y profesora española creadora del “Mapa de Creadoras de la Historia de la Música”, una innovadora herramienta interactiva que geolocaliza a más de 600 compositoras de todo el mundo, brinda sus biografías y obras para visibilizar su legado y corregir la omisión histórica en los relatos musicales.



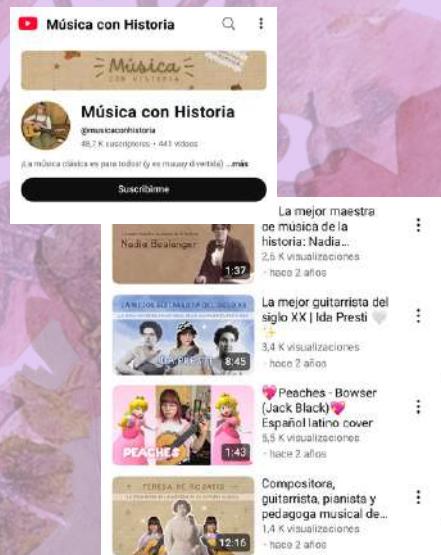
The website features a large image of a person playing a brass instrument. Below it is a call-to-action button labeled "ASOCIATE!". The header includes the logo "Mujeres en la Música" and social media links. The main content area has sections for "Nuevas secciones", "Artículos", and "Entrevistas". At the bottom, there's a section titled "macho forte" with a small image of a classical instrument.

Mujeres en la Música (Asociación AMM): un proyecto que promueve el reconocimiento y la difusión del trabajo de mujeres en el ámbito musical, apostando por la creación de redes, actividades formativas y recursos educativos destinados a promover su presencia en la docencia, la interpretación y la investigación musical. Cuenta con un catálogo inmenso de mujeres compositoras contemporáneas.

The website has a header with navigation links like "ARTISTS", "INTERVIEWS", "THE BIG LIST", "PILOTHYMUS", "JOURNALS", "LET HER MUSIC PLAY", and "ABOUT". A search bar is at the top right. The main feature is "THE BIG LIST" which shows six portraits of women from different centuries: "Left: Century 0 before Christ", "12th Century", "14th Century", "16th Century", "18th Century", and "20th Century". Below the grid is a "JOIN THE BIG LIST" button.

Donne. “The big list” es una iniciativa global que mantiene una base de datos en constante expansión con más de 5.000 compositoras (desde la Edad Media hasta la actualidad), permitiendo búsquedas por país, siglo y género musical para visibilizar trayectorias históricas y contemporáneas .

DIVULGADORAS Y BIBLIOGRAFÍA QUE PUEDE SERVIRTE DE AYUDA



MARÍA PEDREÑO
Tiktok: @mariapalbero

PAULA GRANADOS
Instagram:
@mujerescompositoras

YouTube:
Música con Historia

