

## **GÉNERO Y DANZA: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **GENDER AND DANCE: CONCEPTIONS OF PRIMARY EDUCATION MUSIC TEACHERS**

**Marina Párraga Martínez**

marina.parragam@um.es

Universidad de Murcia

**Gregorio Vicente Nicolás**

gvicente@um.es

Universidad de Murcia

**Alba María López Melgarejo**

albamaría.lopez@um.es

Universidad de Murcia / ISEN

Recibido: 05/05/2022

Aceptado: 14/06/2022

#### **Resumen:**

Existe una especie de código de comportamiento en el imaginario colectivo que lleva a hombres y mujeres a actuar de una determinada forma en función del contexto en el que se encuentran. El objetivo del presente trabajo ha sido conocer la concepción que el profesorado de Educación Primaria tiene acerca de género y analizar las posibles relaciones que existen entre este y la danza en contextos educativos. Se ha diseñado una investigación analítica de corte cuantitativa, en la que se contó con un total de 81 participantes. Los resultados revelaron que la mayoría del profesorado encuestado no presentaba una concepción estereotipada de género, aunque no todos y todas eran conscientes de que la danza es un reflejo de los estereotipos presentes en la sociedad. Asimismo, las profesoras participantes mostraron una mayor consideración de la danza como actividad femenina frente a los profesores.

**Palabras clave:** danza; educación musical; género; formación de profesorado.

#### **Abstract:**

There is a kind of code of behavior in the collective imagination that leads men and women to act in a certain way according to the context in which they find themselves. The objective of this work has been to know the conception of Primary School teachers about gender and to analyze the possible relations that exist between it and dance in educational contexts. It has been designed a quantitative analytical research in which there were a total of 81 participants. The

results revealed that most teachers surveyed did not have a stereotypical conception of gender, although not all were aware that dance is a reflection of the stereotypes present in society. Likewise, the participating female teachers showed a greater consideration of dance as a female activity compared to male teachers.

**Key words:** dance; music education; gender; teacher training.

## 1. Introducción

### 1.1 Género, masculinidad y feminidad: aproximación conceptual

El comportamiento de las personas se ha visto influenciado a lo largo de los años por una serie de códigos y normas que, consecuentemente, han marcado su vida y libertades. Por esta razón y considerando la perspectiva de género, “hombres” y “mujeres” han ido adoptando unas formas de ser y actuar propias del género con el que la sociedad los identificaba. La cultura, la historia o la sociedad determinan unas formas de ser mujer y hombre, que en función de condicionantes temporales y geográficos instituyen jerarquías de género y prácticas de poder. Este hecho conlleva a su vez, ciertas desigualdades y, por tanto, privilegios de un género sobre otro. Un ejemplo de ello son los arquetipos que se han impuesto sobre el ser masculino y que le han dotado de ciertos beneficios, pero también han generado obstáculos a la hora de comportarse o realizar ciertas actividades consideradas eminentemente femeninas (Nash, 2014).

Margaret Mead, en los albores del siglo XX, llevó a cabo una serie de investigaciones etnográficas cuyas conclusiones establecen que esas construcciones que se crean, así como los roles y comportamientos sexuales que se asignan a las personas, varían en función del contexto socio-cultural en el que se encuentran, puesto que este es un ser moldeable. A pesar de todas las investigaciones que se llevaron a cabo con relación al género durante esta época, no fue hasta los años cincuenta en Estados Unidos cuando surgió realmente el término gender y se constituyó así una diferenciación determinada entre el sexo fruto de una construcción (género) y el sexo anatómico o biológico (Stolcke, 2004). Se cree que la obra de Simone de Beauvoir *Le Deuxième Sexe* escrita en 1949 ha sido uno de los pilares claves a partir de los cuales se ha constituido el concepto de género. En dicha obra se expone que son los procesos individuales y sociales los que forjan las características que se consideran femeninas o masculinas y no la naturaleza biológica del ser humano (Bogino y Fernández-Rasines, 2017). Por esta razón, el género se relaciona con una construcción social, cultural e histórica que tiene lugar a lo largo de la vida y no con cuestiones que forman parte de la anatomía de la persona.

Hidalgo Márquez (2016) clasifica los diferentes planteamientos teóricos que abordan esta temática. Entre ellos, se encuentran algunos de corte biológico, en los que la anatomía y fisiología del cuerpo humano son la causa de las diferencias existentes en el comportamiento de mujeres y hombres; psicoanalista, en los que se resalta el poder e influencia del padre o de la madre, dependiendo de si es niño o niña, en la modulación de la conducta del infante; social, en los que destacan el castigo, el premio y la observación, como modelos para adquirir las conductas “propias” de cada sexo; y cognitivo, que se centra en la socialización de las personas después de que estas hayan sido etiquetadas como hombres o mujeres. Igualmente, se debe destacar que los comportamientos y actitudes que son representativos de un género y otro pueden llegar a desestabilizarse e incluso intercambiarse entre hombres y mujeres, en caso de que la cultura y, en general, la sociedad, establezcan nuevas formas de entender la sexualidad de la persona. Este autor también hace alusión a un concepto denominado androginia psicológica, que surge en los años setenta y viene a definir esa posibilidad de que una persona

pueda manifestar una conducta femenina y masculina en la misma proporción, rompiendo así con todas aquellas teorías comentadas anteriormente, que enfrentan a ambos géneros y los conciben como categorías totalmente opuestas e incompatibles. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se podría señalar que no existe un único origen por el cual se justifiquen los comportamientos considerados masculinos o femeninos, pues el rol sexual que adquiere una persona y, en consecuencia, los comportamientos y actitudes que presenta, pueden ser fruto de diversos factores.

Siguiendo a Yugueros García (2016), y como ya se ha comentado anteriormente, la identidad no se constituye solamente a partir de componentes biológicos, sino que aspectos como los sociales y culturales también inciden en el denominado aprendizaje que tiene lugar a lo largo de la vida de una persona y que marca su identidad. Por ello, la distinción entre mujer y hombre, no solo se debe a sus genitales u otros componentes anatómicos, sino también al aprendizaje que estas personas reciben a lo largo de su vida y que les enseña a ser hombres o mujeres de la manera en la que su contexto lo entiende. Ortega Raya (2006) señala que dichos componentes anatómicos son el origen de la inferioridad con la que se ha visto a las mujeres debido a que se cree que la hembra es físicamente más débil que el hombre y su figura siempre ha quedado subordinada a la reproducción. Por ello, su participación en la vida productiva se ha visto mermada y, consecuentemente, su consideración como sujeto activo, ligado a la confirmación de su existencia en la sociedad y al papel que se le atribuye a la mujer.

Judith Butler, una de las figuras más representativas dentro de la corriente queer, considera que a lo largo de los años se ha ido construyendo un régimen normativo en cuanto a lo que la sexualidad y el género se refieren. Así, se han definido las identidades de género “correctas” y se han rechazado o castigado aquellas que se salían de la norma (Butler, 2007). Además, se han establecido en base a los cánones de la heteronormatividad, que solo existen dos identidades sexuales “auténticas” o “verdaderas”: mujer y hombre (Gros, 2016). Butler (2007) mediante su teoría sobre la performatividad intenta desterrar esta concepción y defiende que el género se basa en una serie de hábitos y actuaciones que las personas aprenden a naturalizar a lo largo del proceso de socialización. Por ese motivo, si se comprende que el género es algo performativo, interpretable y alejado de la naturaleza o biología de la persona, se podrá acabar con todas aquellas desigualdades o discriminaciones que dejan de lado a las personas que se salen de los márgenes del sistema social establecido. Igualmente, para esta autora el sistema social determinará la manera en la que se realice la interpretación de los géneros y, por tanto, si no se establece una identificación entre los rasgos biológicos y físicos de una persona y determinados elementos culturales o conductuales, existirá un desconcierto cuando se intenten asociar determinadas características y comportamientos a una persona, pudiendo romper así con las categorías y estereotipos establecidos socialmente (Mejías Sánchez, 2018). Consecuentemente, teniendo en cuenta las consideraciones que la teoría queer defiende, lo ideal sería repensar acerca de la sexualidad de las personas, renunciando a la reivindicación de la norma y acabando con todas aquellas categorías que se les atribuyen a estas: “homosexual”, “bisexual”, “transexual”, “mujer”, “hombre”, etc.

Igualmente, se deben tener en cuenta otras teorías, las cuales señalan que la masculinidad y la femineidad surgieron como conceptos opuestos dentro de una misma línea temática (Díaz-Loving et al., 2012). De esta manera, los roles atribuidos a mujeres y hombres se justificaban con el hecho de que eran personas totalmente distintas, por lo que sus comportamientos y actitudes no podían ser iguales, sino todo lo contrario. Además, cabe destacar que la masculinidad ha sido y sigue siendo percibida en numerosas ocasiones como fruto del éxito, por lo que el hombre debería afirmar a lo largo de su vida su identidad como tal y asentar así su distinción con respecto a la mujer. La masculinidad comúnmente entendida, huye de todo aquello que se considere

“propio” de la mujer, considerando que el origen de esta huida recae en la idea de que el hombre necesita separarse y dejar atrás esa infancia dependiente de la madre y, consecuentemente, todo aquello relacionado con lo femenino (Chaves Jiménez, 2012). No obstante, existen otras teorías que tratan de explicar cómo se construye la masculinidad y la feminidad desde un punto de vista psicoanalítico. Entre ellas se encuentran la teoría del complejo de castración de Sigmund Freud, la teoría freudiana del complejo de Edipo, la de la consecuencia resultado de la diferencia anatómica de sexos y la teoría de la lógica del falo (Aguilera Torrado, 2013).

Sin embargo, esta búsqueda y reafirmación de la diferencia, conlleva a la exclusión y al asentamiento de los estereotipos de género, que, en líneas generales, marcan tendencias exageradas y contrapuestas de lo que se considera feminidad y masculinidad (ej.: el hombre es comprendido generalmente como un ser competitivo, racional y dominante, y la mujer como un sujeto sumiso y dependiente), es decir, se conciben como caras opuestas de una misma moneda. Sin embargo, la consideración del hombre y la mujer como individuos contrarios ha quedado relegada por investigaciones posteriores y nuevas aportaciones que sugieren que es posible la coexistencia de los atributos propios de la personalidad del hombre y de la mujer en un mismo sujeto. Así, gracias a las transformaciones que se producen en la cultura y que trascienden a la manera en la que se conciben los estereotipos, es posible que se puedan llegar a desvincular ciertos comportamientos y actitudes estereotipadas del hombre y de la mujer. Además, este hecho permitirá que se normalice la idea de que una misma persona puede manifestar diversas formas de ser, sin la necesidad de tener que cumplir con todos los roles característicos del género con el que se identifica (Díaz-Loving et al., 2012; Ramírez Rodríguez, 2006).

## 1.2 Género, danza y educación

Es difícil encontrar una definición del término danza, puesto que, al tratar de concretar su significado, surgen diferentes cuestiones que nos hacen reflexionar acerca de qué se considera danza, si todo movimiento es danza, cuándo no lo es, si esta se puede considerar un lenguaje o si más bien la danza es algo que se asocia al pensamiento (Burgueño Pereyra, 2016). Igualmente, Vicente Nicolás et al. (2010) consideran que atribuirle un solo significado al concepto danza es complejo, dado que difiere según la cultura o época a la que se refiera y, en este sentido, parece imposible recoger en una única definición toda esta variedad de significados. Además, en el proceso de definición debería tenerse en cuenta el tipo de danza de la que se habla, la persona que la haya creado o la esté viendo, cómo se organiza el espacio, el tiempo, la forma de los movimientos que se ejecutan o las relaciones escenificadas (gestos, distancias, miradas...) (Burgueño Pereyra, 2016).

En cuanto a la evolución de la danza a lo largo de la historia, cabe destacar que esta ha sido practicada de múltiples formas y con diferentes fines (religiosos, sociales, pedagógicos...). De la misma forma, se ha empleado como medio de evasión y como símbolo de humanización y liberación de la persona, pero también como signo de identidad, tradición o cultura. Por esta razón, se debe resaltar la importancia de la historia en la evolución de la danza, entendiendo que este arte es el resultado de un proceso de constantes cambios sociales y reflejo de la expresividad de los pueblos (Pérez Soto, 2008; Urtiaga de Vivar, 2017). En este sentido, no es de extrañar que la manera en la que un pueblo o civilización conciba la masculinidad y la feminidad se va a ver reflejada en las formas de expresión dancísticas.

En la sociedad occidental en general, se fue consolidando la idea de que la masculinidad estaba vinculada a la mente y a la razón y, por el contrario, la feminidad quedaba ligada a la emocionalidad y al cuerpo. Debido a esta diferenciación de roles entre la figura femenina y masculina, las mujeres quedaron excluidas durante muchos años de aquellas actividades que implicaban racionalidad y los hombres de aquellas que se identificaban con lo corporal, la

“sinrazón” (Rodríguez Hevia, 2018). Por ello, no resulta difícil de creer que la danza haya sido o incluso siga siendo concebida como una actividad “de mujeres”, donde los hombres quedan en un segundo plano y cuyo único punto de unión con la danza se basa mayoritariamente en los cargos de poder que ocupan en las instituciones donde esta se practica (Fort i Marrugat, 2015). No obstante, existen otras actividades ligadas al cuerpo, como el deporte, en las que los hombres han sido, e incluso siguen siendo, los que ostentan un mayor protagonismo. Esto se debe, entre otras razones, a la permanencia de la mentalidad del sistema heteronormativo que asocia el ámbito físico-deportivo al hombre (Perrino-Peña y González-Palomares, 2020).

Tortajada (2011) indica que la danza ha sido considerada por la cultura occidental como un arte propio de la figura femenina, puesto que es algo subjetivo, artístico, improductivo, cercano al cuerpo y característico de los “débiles”. En este sentido, plantea dicho concepto como un arte sexualizado, porque se relaciona con la mujer y esta, a su vez, se vincula con el placer masculino y la dependencia hacia él. En muchas ocasiones, algunas danzas atribuyen al cuerpo femenino y a la belleza de este arte un significado de deseo, en donde el ser danzante se convierte en objeto que queda bajo una mirada masculina o mirada machista. Sin embargo, debe recordarse que la danza no es una práctica ni de mujeres ni de hombres, sino que es una manifestación artística humana, que puede ser interpretada con independencia del sexo o género de la persona. En consecuencia, lo que la convierte en una actividad de mujeres y lo que acaba con el fin artístico de la danza es el uso machista que se hace de los cuerpos que danzan.

En oposición a esta estética y concepción de la danza dominada por el deseo masculino, surgieron una serie de movimientos dancísticos liderados por mujeres (como Duncan, Fuller, Graham, o Humphrey) que coincidieron temporalmente con los movimientos de liberación de la mujer, los movimientos anti-corsé o los *gender studies*, entre otros. Se debe hacer especial mención a Twyla Tharp, figura muy importante dentro del mundo de la danza impulsora de creaciones que rompían los estereotipos de género y reconsideraban el papel del cuerpo y del movimiento en la danza (Fort i Marrugat, 2015).

En el ámbito educativo, la experiencia dancística permitirá al alumnado conocer la manera en la que se crean las identidades de género a través de la danza y cómo a su vez esta puede ser utilizada como medio para cambiar esos patrones culturalmente aceptados que priman en la sociedad y que promueven las desigualdades. En este proceso, el rol docente es fundamental, debido a que el repertorio y su metodología influirán en la concepción que el alumnado tenga de la danza. La formación del profesorado debe contemplar las competencias necesarias para erradicar aspectos discriminatorios, los estereotipos o los constructos sociales instaurados que restringen la aprehensión y entendimiento de este arte (Llopis Garrido, 2013).

Laban (1993) señala que a través del cuerpo y los movimientos que este ejecuta se aprende a relacionar el mundo interior de un sujeto con el exterior. En la misma línea, Bustos y Díaz Morales (2017) consideran que los límites de la identidad de una persona se forjan a través del cuerpo y esta identidad constituye a su vez el principio de la interacción con el mundo que nos rodea. El problema surge cuando se establece un reconocimiento del cuerpo y una categorización de acuerdo con parámetros sociales que limitan las posibilidades de ser de la persona y llegan incluso a causar angustia o ansiedad en él. En este sentido, cuando la danza es entendida como “semántica que articula el movimiento dotándolo de significación y transformando el cuerpo, y si el cuerpo al transformarse incide en las posibilidades biológicas de la persona, la danza ofrece la manera de explorar la plasticidad de la identidad” (Bustos y Díaz Morales, 2017, p. 204).

Por este motivo y como se ha indicado anteriormente, la formación del profesorado con respecto a la danza es tan importante, ya que se debe asegurar la preparación del alumnado

para la vida y contribuir al desarrollo de su personalidad en un todo integrado. No obstante, para ello es necesario que este se plantee una serie de interrogantes que le ayuden a determinar si su práctica educativa responde o no a los valores que la danza contempla. Entre estas cuestiones y vinculadas también con la temática de género, cabría preguntarse si cuando trabaja la danza en el aula da la posibilidad al alumnado de despertar su sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; si deja a alumnos y a alumnas expresarse libremente y dar su opinión por igual; si percibe la misma felicidad o tensión en las niñas que en los niños cuando danzan; si observa que ellos o ellas presentan cierta incomodidad o vergüenza al realizar este tipo de actividades, etc. (Robinson, 1999). En definitiva, se trata de realizar una autoevaluación crítica y constructiva de la práctica educativa con el fin de mejorar todos aquellos aspectos que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y condicionar lo que el alumnado aprende, percibe o siente cuando practica la danza.

Partiendo de la idea de la danza como medio idóneo para abordar la temática de género en el aula y de la trascendencia de la forma de entender dichos conceptos (danza y género) por parte del profesorado, el presente estudio plantea los siguientes objetivos de investigación: conocer la concepción que el profesorado de Educación Primaria tiene acerca de género y analizar las posibles relaciones que subyacen entre género y danza en el ámbito educativo.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

En este estudio han participado 49 profesoras y 32 profesores de Educación Primaria (N = 81). La elección del profesorado de música se debió a la casuística de la danza en esta etapa educativa, pues no se imparte como área independiente, sino que los contenidos relacionados con ella se abordan desde las áreas de Educación Física y Música. En este caso y teniendo en cuenta la selección de la muestra por conveniencia, este estudio se limitó al profesorado de música. Asimismo, se estableció como requisito que estuvieran ejerciendo en la actualidad la docencia de la música. Al respecto, el 30,9% del profesorado encuestado tenía entre 1-5 años de experiencia, el 14,8% entre 6-10, el 24,7% entre 11-15, el 12,3% entre 16-20 y el 17,3% contaba con más de 20 años de ejercicio en dicha profesión.

### 2.2 Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para la recopilación de datos ha sido un cuestionario ad hoc con preguntas cerradas de carácter politómico que constaba de tres bloques. El primero de ellos fue destinado a datos personales (género de las personas que participaron en el estudio y años de experiencia como docente). El segundo tenía como finalidad conocer la concepción de género del profesorado. Por último, se incluyó un tercer bloque para abordar la relación entre la danza y el género. En cuanto a las respuestas, para los dos últimos bloques se empleó una escala de valoración tipo Likert de 4 puntos (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4 totalmente de acuerdo), a excepción de las seis últimas preguntas del bloque de género que presentaron diferentes opciones de respuesta (1: mujeres; 2: hombres; 3: mujeres y hombres, indistintamente). El enunciado de estas preguntas del cuestionario se encuentra incluido en las Tablas 1, 2 y 3 del apartado de resultados.

El cuestionario fue sometido a un doble proceso de validación para evaluar tanto la estructura como el contenido del instrumento diseñado. Para ello, se creó un comité experto que validó las dimensiones en las que se estructuraban las cuestiones del formulario de acuerdo con su grado de pertinencia, coherencia y suficiencia. De la misma manera, se evaluaron cada uno de los ítems que formaban parte de esas dos dimensiones, considerando su grado de adecuación, relevancia

y claridad. El instrumento se analizó a través de un cuestionario de validación que incorporó escalas ordinales. Los resultados revelaron que la validez de las dimensiones y de los ítems tenían un valor muy alto ( $M = 3.7$ ) según la escala de medida utilizada (1: muy bajo, 2: bajo, 3: moderado y 4: muy alto). Por último, la prueba W de Kendall reveló concordancia estadísticamente significativa entre las personas que conformaban el comité ( $p < .05$ ), si bien el valor de la W fue bajo. Para calcular la fiabilidad del instrumento, se utilizó el método de covariación de los ítems con el estadístico Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado  $\alpha = .64$ , resultando una consistencia aceptable, según Bisquerra Alzina (2012).

### 2.3 Procedimiento

En primer lugar, se diseñó el cuestionario a través de la herramienta Formularios de Google. Posteriormente, fue sometido a evaluación a través del comité experto. Para su distribución se compartió el enlace que se había creado de manera automática en distintas redes sociales pertenecientes a asociaciones de docentes de música, centros educativos o profesorado especialista en la materia, entre otros. El cuestionario iba precedido por una carta de presentación donde se informaba al profesorado del motivo de la investigación, se garantizaba la confidencialidad de los datos recogidos y se señalaba que el estudio iba destinado única y exclusivamente a docentes de música con cierta experiencia docente (mínimo un año). El plazo que se dio para su cumplimentación fue de tres semanas.

### 2.4 Análisis de datos

Se ha utilizado la estadística exploratoria para un análisis descriptivo de las variables, pruebas de normalidad y homocedasticidad. Además, la estadística confirmatoria se ha utilizado para realizar un análisis univariado (frecuencias y porcentajes), bivariado (tablas de contingencia con prueba Chi – cuadrado) y correlaciones con Spearman con valores  $r_s > .5$  y multivariado (W de Kendall). Para la comparación entre la variable género y experiencia docente se han aplicado pruebas no paramétricas para dos grupos independientes (U de Mann – Whitney) y para más de dos grupos (H de Kruskal – Wallis), asumiendo  $\alpha = .05$  como valor crítico para la interpretación de resultados. La información recogida ha sido analizada con el paquete estadístico SPSS versión 24.

## 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en dos apartados atendiendo a los objetivos de estudio.

### 3.1. Concepción que el profesorado tiene acerca del género

En lo concerniente a la primera cuestión acerca de si género y sexo significan lo mismo, tres cuartas partes del profesorado encuestado señalaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con dicha afirmación, mientras que el resto indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo (Tabla 1). En una proporción similar, tres de cada cuatro docentes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el género de una persona se construye a lo largo de su vida y, por tanto, no es algo con lo que se nazca. Con respecto a la influencia de la sociedad en la construcción de los géneros, los resultados mostraron que cuatro de cada cinco participantes consideraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo y solo el 18,5%, creyó que no existe influencia.

Tabla 1  
Opinión del profesorado de Educación Primaria sobre género I

Ítems	% (N = 81)				M	DT
	1*	2	3	4		
Género y sexo significan lo mismo.	33.3	40.7	22.3	3.7	1.96	.843
Una persona no nace perteneciendo a un género u otro, sino que este se construye a lo largo de su vida.	8.6	14.8	54.4	22.2	2.90	.846
La sociedad en general (familia, cultura, política, escuela...) influye en la construcción de los géneros.	3.7	14.8	50.6	30.9	3.09	.778
El género influye en la manera de actuar y comportarse de una persona.	8.6	27.2	53.1	11.1	2.67	.791
Si una mujer se comporta de manera masculina y un hombre se comporta de manera femenina es porque son homosexuales.	66.7	32.1	1.2	.0	1.35	.504
Tanto una mujer como un hombre pueden llegar a presentar al mismo tiempo actitudes y comportamientos masculinos y femeninos.	.0	2.5	42.0	55.5	2.53	.550
Se debería rechazar la clasificación de las personas en categorías como "mujer", "hombre", "heterosexual", "homosexual", "bisexual", "transexual", etc.	1.2	42.0	39.5	17.3	2.73	.758

\*1: muy bajo, 2: bajo, 3: moderado y 4: muy alto

Si se hace alusión a la cuestión en la que se alude a la influencia del género en el comportamiento y manera de actuar de una persona, dos tercios del profesorado encuestado dijeron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. En la afirmación sobre comportamientos masculinos en mujeres y femeninos en hombres asociados a la homosexualidad, el desacuerdo fue prácticamente unánime, pues solo una de las personas encuestadas (1,2%) estuvo *de acuerdo*. La cuestión sobre si los hombres y las mujeres pueden llegar a presentar al mismo tiempo tanto comportamientos como actitudes masculinas y femeninas, reflejó unos resultados similares a la anterior, debido a que el 97,6% de participantes señaló estar *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* con esa afirmación.

En relación con la afirmación de si se debería rechazar la clasificación de las personas de acuerdo a categorías como "mujer" u "hombre" (entre otras), hubo menor consenso que en las respuestas anteriores. En este caso, el 42% del profesorado indicó estar *en desacuerdo* frente al 39,5% que estaba *de acuerdo*. Igualmente, es relevante mencionar que solo el 1,2% consideró estar *totalmente en desacuerdo* con esta cuestión.



Atendiendo a las seis últimas cuestiones del Bloque I cuyas opciones de respuesta difieren de las anteriores, se debe resaltar que en todas ellas la opción más frecuente (con porcentajes cercanos o superiores al 80%) fue *mujeres y hombres, indistintamente* (Tabla 2). No obstante, hubo algunas de estas preguntas en las que las personas que marcaron una opción diferente conformaron un porcentaje que, aunque no sea muy elevado, debería ser tenido en cuenta. Así, en la cuestión sobre quiénes están más capacitadas/os para desempeñar tareas organizativas y cooperativas, un 9,9% de docentes señaló a las mujeres. De la misma manera, cuando se preguntó quién se consideraba que era más emocional y sensible, el 22,2% de sujetos entrevistados dijo que las mujeres. Sin embargo, cuando se cuestionó quién era más racional y agresiva/o, el 13,6% indicó que los hombres.

Tabla 2  
*Opinión del profesorado de Educación Primaria sobre género II*

Ítems	% (N = 81)		
	H*	M	MH
Están más capacitadas/os para desempeñar tareas técnicas y mecánicas.	1.2	1.2	97.6
Están más capacitadas/os para desempeñar tareas organizativas y cooperativas.	1.2	8.9	88.9
Tienen mejor rendimiento en carreras de letras, humanidades y Ciencias Sociales.	1.2	3.7	95.1
Tienen mejor rendimiento en carreras científicas y técnicas.	4.9	.0	95.1
Son más emocionales y sensibles.	1.2	22.2	76.6
Son más racionales y agresivos/os.	13.6	3.7	82.7

\*H: hombre, M: mujer, MH: hombres o mujer indistintamente.

Por último, la prueba de U de Mann-Whitney constató que no existía relación significativa entre el género de las personas participantes y las variables del Bloque I. Asimismo, la prueba de Kruskal-Wallis confirmó que tampoco había relación entre estas variables y los años de experiencia.

### 3.2 Concepciones en torno a la danza y el género

En primer lugar y en relación con la consideración de la danza como una expresión artística universal presente en todos los pueblos y culturas, prácticamente todo el conjunto de participantes estuvo *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* con esta premisa (Tabla 3). Seguidamente, con respecto a la cuestión de si la danza contribuye al desarrollo de la/s identidad/es de una persona, uno/a de cada diez docentes indicó estar *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo*. En referencia a contribución de la danza al desarrollo integral de la persona, la práctica totalidad de la muestra indicó estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. De la misma manera, es importante señalar que únicamente un 3,7% del profesorado opinó estar *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo* con la afirmación de que la danza depende de distintas dimensiones que determinan la manera en la que esta se crea y constituye.

Atendiendo a la cuestión sobre si la mayoría de danzas reflejan los estereotipos presentes en la sociedad en la que se crean, cuatro de cada cinco personas encuestadas consideraron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con dicha afirmación. En cuanto a la existencia en la danza de roles masculinos y femeninos fuertemente arraigados y difíciles de cambiar, se debe subrayar el contraste en las respuestas obtenidas. Así, aproximadamente la mitad de participantes estaba *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo*, mientras que la otra mitad señaló las opciones *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. En lo concerniente a la consideración de la danza como actividad femenina, es relevante indicar que solo un 2,4% de docentes estuvo *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esa idea. Si se hace referencia al empleo de la danza como actividad que favorece la ruptura de estereotipos relacionados con el hombre y la mujer, es importante comentar que 19 de cada 20 docentes señalaron estar *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* con dicha cuestión.

Tabla 3  
Opinión del profesorado de Educación Primaria sobre danza y género

Ítems	% (N = 81)				M	DT
	1*	2	3	4		
La danza es una forma de expresión artística universal, presente en todos los pueblos y culturas.	1.2	1.2	14.8	82.8	3.79	.518
La danza contribuye al desarrollo de la/s identidad/es de una persona.	1.2	8.6	34.6	55.6	3.44	.707
La danza es una actividad que contribuye al desarrollo integral de la persona.	.0	1.2	9.9	88.9	3.88	.367
La danza depende de dimensiones sociales, históricas o culturales (como normas, valores, símbolos, ideologías...), que determinan la manera en la que se crea y se constituye esta forma de expresión.	1.2	2.5	55.6	40.7	3.36	.598
La mayoría de danzas reflejan los estereotipos presentes en la sociedad en la que se crean.	1.2	19.8	58.9	21.1	2.99	.680
En la danza existen unos roles de género masculinos y femeninos fuertemente arraigados que difícilmente se pueden cambiar.	4.9	43.2	38.3	13.6	2.60	.785
La danza es una actividad femenina.	79.1	18.5	1.2	1.2	1.25	.537
La danza puede ser empleada como actividad que favorezca la ruptura de los estereotipos relacionados con el hombre y la mujer.	2.5	2.5	30.9	64.1	3.57	.670

\*1: muy bajo, 2: bajo, 3: moderado y 4: muy alto

En referencia a la relación de las variables del Bloque II con las variables independientes, la prueba de U de Mann-Whitney constató que no existía relación significativa entre el género de

las personas encuestadas y las variables de este bloque. Únicamente se observó que el género sí influía en la concepción de la danza como una actividad femenina ( $U = 621.500$ ,  $p = 0.026$ ). En este caso, todos los maestros consideraron que la danza no es una actividad femenina, frente a un 4% de las maestras que pensó que sí. Asimismo, la prueba de Kruskal-Wallis confirmó que tampoco había relación entre estas variables y los años de experiencia. No obstante, sí se deben destacar dos correlaciones observadas entre las variables del bloque de danza y género. De este modo, resulta relevante destacar que el profesorado que consideraba que la danza contribuye al desarrollo de la/s identidad/es de una persona también pensaba que la danza depende de dimensiones sociales, históricas o culturales que determinan la manera en la que se crea y se constituye esta forma de expresión ( $r_s(8) = .498$ ,  $p = .000$ ). Igualmente, pero en sentido inverso, cuanto mayor era la consideración de la danza como actividad femenina, menor era la valoración de su contribución al desarrollo integral de la persona ( $r_s(8) = .414$ ,  $p = .000$ ).

#### 4. Discusión y conclusiones

Actualmente, los temas relativos al género y la danza han ganado protagonismo en el ámbito científico y académico, aunque en el contexto educativo el camino que queda por recorrer aún es largo. Género, danza y educación guardan una estrecha relación y una inadecuada convergencia entre ellos podría promover resultados no deseados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la necesidad de una formación amplia y variada por parte del profesorado con respecto a estas temáticas es cada vez mayor y justifica los objetivos planteados al inicio de esta investigación: conocer la concepción que el profesorado de Educación Primaria tiene acerca del género y analizar las posibles relaciones que subyacen entre género y danza.

En relación con el primer objetivo, se debe señalar que la mayor parte del profesorado es consciente de que género no es lo mismo que sexo, pues este se construye a lo largo de la vida y, por tanto, queda influenciado por la sociedad. En este sentido, se puede afirmar que el conjunto de sujetos participantes comparte la idea que defienden Bogino y Fernández-Rasines (2017) que recuerda que son los procesos individuales que tienen lugar a lo largo de la vida de la persona y los aspectos sociales los que forjan el género de una persona y no la naturaleza biológica o anatómica del ser humano. No obstante, cuando se les pregunta si el género influye en la manera de actuar y comportarse de las personas, un número importante de participantes no considera cierta esta cuestión. Este hecho hace pensar que no son verdaderamente conscientes de la amplitud que abarca dicho concepto y, como indica Yugueros García (2016), que el género también lleva implícito el aprendizaje que las personas reciben durante toda su vida y que les enseña a ser y comportarse de la manera en la que su contexto entiende los géneros.

En cuanto a la cuestión de si los comportamientos masculinos y femeninos en mujeres y hombres, respectivamente, se asocian a la homosexualidad y la de si mujeres y hombres pueden llegar a presentar al mismo tiempo actitudes y comportamientos femeninos y masculinos, las respuestas obtenidas indicaron una opinión similar. Así, prácticamente todo el profesorado se posicionó en contra de la primera cuestión y a favor de la segunda. Esto permite concluir que el profesorado es consciente de la androginia psicológica, es decir, que un hombre y una mujer pueden llegar a presentar al mismo tiempo actitudes y comportamientos masculinos y femeninos (Hidalgo Márquez, 2016). Igualmente, cabe destacar que para la cuestión de si se debería rechazar la clasificación de las personas de acuerdo a categorías como “mujer”,

“hombre”, “bisexual”, etc., más de la mitad de docentes señaló que sí. Por tanto, se puede indicar que apoyan una de las ideas principales que la teoría *queer* defiende, es decir, renunciar a la norma y acabar con dichas categorías que se atribuyen a hombres y mujeres.

De la misma manera, las respuestas obtenidas permiten señalar que el profesorado no presenta una visión estereotipada de los géneros, aunque es cierto que, en algunas cuestiones relacionadas con la sensibilidad, la razón o la agresividad se sigue teniendo una leve conciencia estereotipada. Quizá este hecho se deba a que la cultura occidental se encuentra fuertemente arraigada a una concepción en la que la racionalidad siempre ha sido asociada a los hombres y la corporalidad, sensibilidad y emocional han estado ligadas a la figura femenina (Rodríguez Hevia, 2018).

Con respecto al segundo objetivo del estudio, *analizar las posibles relaciones que subyacen entre género y danza*, los resultados obtenidos indican que prácticamente todo el profesorado encuestado considera que la danza es una expresión universal, no exclusiva de la figura femenina, que contribuye tanto al desarrollo de la/s identidad/es de la persona, como al desarrollo integral de la misma y que depende de distintas dimensiones que determinan la manera en la que se crea y constituye. En consecuencia, siguiendo a Burgueño Pereyra (2016) y a Monasterio Astobiza (2017), se puede concluir que, a pesar de la complejidad del concepto de danza, el profesorado es capaz de comprender su transversalidad, así como múltiples factores que intervienen en ella y la implicación que estos tienen en la vida del alumnado.

Es importante señalar que más de las tres cuartas partes del profesorado encuestado son conscientes de que la danza es un reflejo de los estereotipos presentes en la sociedad. Sin embargo, el hecho de que la mayoría no advierta dicho reflejo reafirma la importancia de la formación de este colectivo con el objetivo de acabar con todos aquellos aspectos discriminatorios o estereotipados que existen en torno a la danza y que condicionan la manera en la que esta es entendida (Vicente Nicolás, 2017).

En cuanto a la creencia de si existen en la danza roles masculinos y femeninos fuertemente arraigados que difícilmente se pueden cambiar, no hay consenso en las respuestas obtenidas, pero sí en que la danza puede ser utilizada como actividad que favorezca la ruptura de estereotipos relacionados con el hombre y la mujer. Al respecto, se puede señalar la importancia de invertir roles en coreografías y ejercicios de danza o no hablar de ellos asociándolos a “niñas” o “niños”, debido a que el hecho de romper con los estereotipos no conlleva solo diseñar movimientos diferentes o una estética distinta, sino que también implica otros factores como, por ejemplo, el lenguaje que se emplea al enseñar la danza (Mora, 2010).

Debe destacarse en esta última sección del trabajo la correlación que indica que cuanto más se cree que la danza contribuye al desarrollo de la/s identidad/es de la persona, más se considera que las dimensiones sociales, históricas o culturales determinan la forma en la que se constituye y se crea dicho arte. Esto podría reportar resultados muy positivos en el ámbito educativo, si se entiende que al fomentar experiencias dancísticas donde se permita al alumnado conocer cómo se crean o constituyen las identidades de género, se podrá utilizar para cambiar patrones aceptados cultural, histórica o socialmente y, por tanto, se promoverá la erradicación de las desigualdades.

En contraposición a la correlación anteriormente expuesta, se considera relevante señalar que cuanto más piensa el profesorado que la danza es una actividad femenina, menos cree que contribuye al desarrollo integral de la persona. Este hecho se podría fundamentar con las

aportaciones de Rodríguez Hevia (2018), quien indica que la feminidad ha estado ligada a la emocionalidad, al cuerpo y a la “sin razón”, mientras que la figura masculina se ha visto asociada a la mente y a la razón. De esta manera, las personas que tengan una concepción estereotipada de la danza y que consideren que es algo femenino alejado de la racionalidad tendrán más dificultades para considerar que esta puede tener beneficios y ser un pilar clave en el desarrollo integral de la persona. Este hecho permite realzar una vez más la importancia de tener una conciencia adecuada sobre género y danza y la repercusión en la práctica educativa que pueden tener determinadas concepciones. De esta forma, si la danza no se considera importante o se concibe como “algo de chicas”, los planteamientos que se lleven a cabo serán insuficientes y, por tanto, el alumnado no podrá enriquecerse y disfrutar de sus múltiples beneficios.

Si se hace alusión a las variables independientes de la investigación, años de experiencia docente y género de las personas encuestadas, debe recordarse que no existe relación entre estas y la concepción que el profesorado tiene sobre el género y la danza, a excepción de una mayor consideración de la danza como actividad femenina por parte de las profesoras. Este hecho se podría justificar con los argumentos de Rodríguez Hevia (2018), que sugieren que la historia y cultura occidental ha tendido a establecer una asociación entre esta práctica y las mujeres. Igualmente, los resultados del estudio de Vicente Nicolás (2017) revelaban una mayor preferencia de las niñas con respecto a los niños por la danza.

Por último y a modo de conclusión, se considera relevante aludir a la influencia que puede tener en el desarrollo integral de la persona que el profesorado adopte actitudes o ideas erróneas acerca del género y de la danza. En este sentido, resulta de interés destacar el papel docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que las concepciones que presente pueden ser clave y de gran ayuda para establecer nuevas formas de entender la sociedad y, también, para contribuir a su desarrollo de una manera más justa e igualitaria.

## Referencias

- Aguilera Torrado, A. (2013). Feminidad y Masculinidad: una aproximación psicoanalítica al enigma de los sexos. *Revista Psicoespacios*, 10(7), 241-272. <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/136/667>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2012). *Metodología de la investigación Educativa*. La Muralla.
- Bogino, M. y Fernández-Rasines, P. (2017). Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 45(5), 158-185. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5375>
- Burgueño Pereyra, N. (2016). Danza y género/posibles miradas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 24, 129-154. <https://doi.org/10.34096/tdf.n24.3148>
- Bustos, A. y Díaz Morales, R. (2017). Identidades en movimiento: la danza y la experiencia del sujeto en cinco bailarinas-estudiantes universitarias. *Daimon Revista Internacional de Filosofía, suplemento 5*, 199-210. <https://doi.org/10.6018/daimon/270021>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Trad. M. A. Muñoz). Paidós. (Orig. 1999).
- Chaves Jiménez, A. R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13. <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.1>

- Díaz-Loving, R., Velasco-Matus, P. W. y Rivera-Aragón, S. (2012). Masculinidad-feminidad y salud mental. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 15, 135-156. <http://dx.doi.org/10.26439/persona2012.n015.130>
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *Ausart*, 3(1), 54-65. <http://doi.org/10.1387/ausart.14406>
- Gros, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría *queer*. *Civilizar*, 16(30), 245-260. <https://doi.org/10.22518/16578953.547>
- Hidalgo Márquez, M. B. (2016). *Más allá del rosa o azul: análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12314>
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna* (Trad. A. Ares Vidal). Paidós. (Orig. 1948).
- Llopis Garrido, A. (2013). *La danza en las titulaciones de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte: actitudes y experiencias del alumnado desde una perspectiva de género* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Mejías Sánchez, C. L. (2018). Bioética Queer. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 26, 239-246. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000192/559>
- Monasterio Astobiza, A. (2017). Filosofía de la danza: Cuerpo y expresión simbólica. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía, suplemento 5*, 295-305. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268861>
- Mora, A. S. (2010, diciembre 9-10). Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza (Comunicación). *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5678>
- Nash, M. (2014). *Feminidades y masculinidades: arquetipos y prácticas de género*. Alianza Editorial.
- Ortega Raya, J. (2006). *La aportación de Simone de Beauvoir a la discusión sobre el género* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2039#page=1>
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Lom Ediciones.
- Perrino-Peña, M. y González-Palomares, A. (2020). Género y planes de estudio: Análisis del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 291-308. [10.30827/profesorado.v24i3.8151](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8151)
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión. En G. Careaga y S. Cruz (Coords.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-56). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robinson, J. (1999). *El niño y la danza* (Trad. S. López Santos). Mirador. (Orig. 1992).
- Rodríguez Hevia, G. M. (2018). *La representación del cuerpo femenino y la construcción del género en la Danza del Vientre de Occidente* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/49075>

- Tortajada, M. (2011). *Danza y Género*. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puto cuento: la cultura del género. *Revista Estudios Feministas*, 12(2), 77-105. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200005>
- Urriaga de Vivar, J. (2017). Evolución de la danza y su lugar de representación a lo largo de la historia. *AXA. Una Revista de Arte y Arquitectura*, 22, 1-22.
- Vicente Nicolás, G. (2017). Danza en Educación Primaria ¿una cuestión de género? En B. Martínez y A. M. Díaz (Coords.). *Danza, género y sociedad* (pp. 295-318). Universidad de Málaga.
- Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M. y Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34667/18778>
- Yugueros García, A. J. (2016). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *EHQUIDA. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 4, 61-70. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>