

Profesorado, danza y género: implicaciones metodológicas en el aula de música

Gregorio VICENTE-NICOLÁS
Marina PÁRRAGA-MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Gregorio Vicente-Nicolás
Universidad de Murcia
gvicente@um.es

Marina Párraga-Martínez
Universidad de Murcia
marina.parragam@um.es

Recibido: 28/01/2021
Aceptado: 13/07/2021

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer y analizar cuáles son los planteamientos metodológicos del profesorado de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza desde una perspectiva de género. Se llevó a cabo una investigación analítica de corte cuantitativo transversal en la que han participado 81 docentes de música de Educación Primaria. Para la recogida de la información se diseñó un cuestionario *ad hoc* estructurado en dos secciones: la primera de ellas hacía referencia a datos identificativos y de experiencia docente, mientras que la segunda contenía preguntas relacionadas con la metodología que empleaba el profesorado durante las actividades de danza. Para el análisis de datos se ha utilizado la estadística exploratoria para un análisis descriptivo de las variables y estadística confirmatoria para realizar un análisis univariado, bivariado y multivariado. Los resultados revelan que el personal docente con más experiencia muestra un enfoque metodológico más sensible a las cuestiones de género. En relación con el género de las personas encuestadas, se ha observado que las maestras promueven la danza libre y creativa a un nivel superior de lo que lo hacen los maestros, si bien son ellas a su vez, las que tienen una mayor consideración de la danza como actividad femenina.

PALABRAS CLAVE: Danza; Profesorado; Género; Educación Musical; Metodología

Teachers, dance and gender: methodological implications in the music classroom

ABSTRACT

The main objective of this study was to know and analyze the methodological approaches of primary school teachers during the practice of dance activities from a gender perspective. A cross-sectional quantitative analytical research was carried out with the participation of 81 primary school music teachers. For the collection of information, an ad hoc questionnaire was designed and structured in two sections: the first one referred to identification data and teaching experience, while the second one contained questions related to the methodology used by teachers during the dance activities. For data analysis, exploratory statistics were used for a descriptive analysis of the variables and confirmatory statistics for univariate, bivariate and multivariate analysis. The results reveal that the more experienced teachers show a more gender-sensitive methodological approach. In relation to the gender of the respondents, it has been observed that female teachers promote free and creative dance at a higher level than male teachers, although they in turn are more likely to consider dance to be feminine.

KEYWORDS: Dance; Teachers; Gender; Music Education; Methodology.

Introducción

Existe una especie de código de comportamiento en el imaginario colectivo que, consciente o inconscientemente, influye en la manera en la que las personas actúan y sienten. Concretamente, desde el punto de vista del género, el hecho de ser “hombre” o “mujer” ha marcado la vida y las expectativas de muchas de ellas, pero también ha condicionado sus libertades. Tal y como reflejan Couto Moreira Lara y Gonzaga Jayme (2018), la cultura, la historia y la sociedad, entre otros, han ido construyendo con el paso de los años unas formas de ser mujer y hombre en función del momento y lugar en el que se encontrase y estas, a su vez, han supuesto el establecimiento de jerarquías de género y prácticas de poder. Este hecho ha conllevado a que existan ciertas desigualdades y, por tanto, privilegios de un género sobre otro en determinadas situaciones. Por esta razón, cuando se hace alusión al concepto de *género*, no se debe confundir con el de *sexo*, ya que el sexo guarda relación con el componente anatómico y biológico del individuo, mientras que el género se relaciona con un proceso de construcción que sucede a lo largo de la vida. Además, este queda influenciado por el contexto social, cultural o histórico en el que se enmarca la persona (Bogino Larrambeberé y Fernández-Rasines, 2017; Yugueros García, 2016).

Bogino Larrambeberé y Fernández-Rasines (2017) realizan a su vez un amplio análisis de los significados que se le han atribuido al concepto de género y lo definen como algo que se relaciona tanto con el sujeto, a nivel individual, como con la organización de la sociedad. Además, este se manifiesta a través de la simbología cultural, las normas, microestructuras como la familia, macroestructuras como la educación, la economía o la política y también en la identidad fruto de la subjetividad histórica.

De la misma manera, cuando se hace alusión a términos como *feminidad* y *masculinidad*, se debe tener en cuenta que estos también quedan influenciados por una serie de normas establecidas por las instituciones políticas, religiosas, económicas o jurídicas, que a su vez quedan determinadas por las necesidades del momento y por las interacciones que se producen entre los miembros de la sociedad (Butler, 2007; Ambrosy, 2012). Por ello, ciertos comportamientos se han normalizado como “característicos” de un género en diversas culturas y épocas. Un ejemplo de ello ha sido la concepción del hombre como la persona encargada de realizar las tareas en los espacios sociales, además de considerar que aquellos comportamientos de expresión de sentimientos no eran propios de su figura. En cambio, la mujer ha sido ideada como una persona que se dedicaba a realizar su vida en los espacios domésticos y sí que podía mostrar sus emociones y sentimientos, sin que ello resultase impropio. Igualmente, se ha considerado que la masculinidad estaba ligada al poder, la fuerza, la agresividad, la razón o la actividad, mientras que la feminidad se relacionaba más con la sensibilidad, la pasividad o la inferioridad (Chaves, 2012).

Atendiendo a la temática de esta investigación, cabe hacer especial mención a la *teoría queer*, la cual surge a partir de los años 80 y sostiene una nueva forma de repensar los conceptos de sexo y género. El término *queer* engloba dos significados distintos. Por un lado, la idea de raro o extraño y, por otro, se emplea como insulto hacia hombres y mujeres

que presentan comportamientos sexuales distintos de los comúnmente establecidos o aceptados por la sociedad. En este sentido, dicha teoría defiende que desde el plano social se renuncie a todos aquellos parámetros enmarcados dentro del concepto de normatividad y que son consolidados y apoyados por el sistema patriarcal y heterosexista en el que se desarrollan. Por esta razón, esta teoría apoya, entre otros ideales, deshacer el concepto de género, puesto que definirlo a partir de elementos pertenecientes al sistema heteronormativo vuelve a situarlo dentro del contexto marcado por las relaciones desiguales de poder (Posada Kubissa, 2014). Sin embargo, para el determinismo biológico (cuyos orígenes se remontan a la obra *La Política* de Aristóteles), el comportamiento humano es innato y queda determinado por una serie de atributos biológicos y anatómicos, por lo que la persona no tiene control sobre su carácter o comportamiento. Así pues, hombres y mujeres son diferentes entre sí, de tal manera que se le asocian unas formas concretas de ser o actuar (Posada Kubissa, 2014; Mejías Sánchez, 2018).

En contraposición a este último planteamiento, resulta interesante exponer el concepto de la performatividad que propone Judith Butler, una de las figuras más representativas de la teoría *queer*. Para esta autora, el género no se relaciona con la biología o anatomía de la persona, sino que es algo performativo e interpretable que las personas aprenden a naturalizar a lo largo del proceso de socialización. En este sentido, si se entiende que el género no guarda relación con la naturaleza biológica de la persona, sino que es algo que puede ser interpretado de múltiples formas, se podrá poner fin a las desigualdades y discriminaciones que existen en torno a las personas que se hallan alejadas de los parámetros socialmente establecidos (Butler, 2007; Mejías Sánchez, 2018).

Por otro lado, es importante señalar también que el sexo biológico, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, están presentes y coexisten en todas las personas. El problema surge cuando se desafían las relaciones o asociaciones entre cada una de estas dimensiones y se rompe con lo socialmente establecido. Ambrosy (2012) hace alusión a la complejidad sexual del ser humano y afirma que la cultura tiene una gran influencia en cada una de estas dimensiones, puesto que, por ejemplo, se encarga de asociar a cada sexo un género y consecuentemente, un rol distinto. De esta manera, la mayoría de personas han ido adoptando con el paso de los años las características que se correspondían y eran aceptadas socialmente con su género, tal y como indica Butler (2007). Por ello y, siguiendo a esta autora, la sociedad tiende a posicionarse hacia las personas que presentan “coherencia” entre su sexo, su género y su orientación sexual, mientras que existe cierto rechazo hacia aquellas que tienen un sexo diferente a su identidad sexual, que presentan una orientación sexual distinta a la establecida para su sexo o quienes adquieren un rol social diferente al que debieran. Sin embargo, según Butler (2007), lo ideal sería considerar 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.

Danza y género

Durante muchos años se ha intentado establecer una definición clara del concepto *danza*, pero según quién lo haya hecho y en qué momento de la historia lo haya enmarcado, este concepto ha adoptado un significado u otro. No obstante, aunque no haya una definición concreta, la mayoría de personas que han investigado sobre el tema coinciden que es un concepto asociado al cuerpo, que ha estado presente a lo largo de la historia y que se ha utilizado con distintos fines, de ahí la variedad de sus técnicas y formas de representación. Además, es un lenguaje asociado al pensamiento que permite comunicar y expresar sentimientos gracias a la corporalidad del ser danzante. En este sentido, cabe destacar que la danza adquiere un papel muy importante en las distintas culturas y civilizaciones, pues esta puede ser utilizada como medio de expresión que permita la interacción y comunicación entre la ciudadanía a través de los códigos, símbolos o normas que esta representa (Monasterio Astobiza, 2017; Urriaga de Vivar Gurumeta, 2017).

Los múltiples cambios acontecidos en la sociedad a lo largo de la historia, así como las diversas formas de expresión de cada pueblo, se han visto reflejadas y han condicionado la manera de bailar (Pérez Soto, 2008; Urriaga de Vivar Gurumeta, 2017). Por ello, no resultará extraño considerar que la concepción que la sociedad tenga acerca de la masculinidad y la feminidad va a tener una repercusión en las distintas manifestaciones dancísticas y en cómo estas sean percibidas y representadas. Un ejemplo de ello se puede observar en la aristocracia europea de los siglos XVI y XVII, pues esta consideraba que la danza era un modelo de elegancia para la sociedad, de manera que se utilizaba para reflejar y cultivar esa apariencia de delicadeza y galante que la caracterizaba. Así, eran los nobles y reyes quienes bailaban, de manera que la danza era entendida como una actividad de destacada importancia, pero de naturaleza masculina, debido a que las mujeres quedaban excluidas de este tipo de actividades al considerarse actos “públicos”. Sin embargo, tras la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, esta idea cambió al considerar el cuerpo del hombre como instrumento de productividad económica y la danza como un aspecto más moral, que impedía tal productividad. De esta manera, la remuneración destinada al mundo de la danza se redujo y, con ello, el interés de participación de los hombres, lo que supuso que la mujer obtuviera mayor espacio y oportunidades en el mundo de la danza (Couto Moreira Lara y Gonzaga Jayme, 2018).

Siguiendo esta línea y como indica Baz (2009), se podría señalar que la danza es una expresión universal resultado de una simbología, de manera que no se puede entender sin considerar la parte social, estética e institucional que hay tras ella. Igualmente, para esta autora, los cuerpos que se mueven (ya sean de hombres o mujeres) son portadores de la ideología de cada sociedad y de los discursos que tienen lugar en ella, por tanto, son realidades subjetivas y cambiantes. De esta forma, cuando se aluda a la danza y a la construcción de la masculinidad y de la feminidad a través de ella, se tiene que tener en cuenta el contexto en el que esta se desarrolle, pues en función de él se va establecer una percepción de los cuerpos y de las expresiones dancísticas y, con ello, unos determinados roles y estereotipos alrededor de su mundo, tal y como queda reflejado en el estudio de Rodríguez Hevia (2018). Así, en el caso de la

cultura occidental, debido a la valoración que se ha venido haciendo del cuerpo y la razón como atributos contrarios y la consecuente asignación de cada uno de ellos a un género (femenino y masculino, respectivamente), se ha asentado una concepción de la danza que la considera propia de las mujeres (Guillén, 1997; Rodríguez Hevia, 2018).

Fort i Marrugat (2015) incide en la importancia que han tenido para la configuración de la historia y práctica de la danza los estudios relativos al género y la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, hace alusión a los roles que se le han atribuido a estas personas a lo largo de los años a través de las distintas culturas. Para este autor, la danza ha sido considerada como una actividad femenina y ha hecho aun más perceptible la división que existe entre mujer y hombre. Del mismo modo, cree que en algunas formas dancísticas se ha transmitido una concepción del bailarín cercana a la homosexualidad y la feminidad. Este hecho lo justifica al tener en cuenta que el número de mujeres que la practican es mayor que el número de hombres y, por tanto, estos últimos, al ser pocos, han adquirido un lenguaje corporal similar al de la mujer. Consecuentemente, en ciertas ocasiones la construcción del género masculino en la danza como figura de poder y fuerza se ha desestabilizado, al verse representado con lenguajes corporales feminizados y asociados al individuo homosexual (Rodríguez Hevia, 2018).

Mora (2008) realiza un estudio sobre danza y género en el que alude a la importancia que adquiere este último en la configuración de las experiencias dancísticas, debido a que el género modifica la construcción de los cuerpos, pero también la subjetividad a lo largo del proceso en el que se construye la danza. De la misma forma, destaca que las entidades en las que tiene lugar la danza se encuentran generalmente burocratizadas y condicionadas por la cultura, valores y normas de la sociedad que las envuelve, de manera que son un reflejo de la diferenciación que se viene haciendo entre lo comúnmente establecido como femenino y masculino.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, debe destacarse que a través de la danza se ponen de manifiesto las diferencias de género presentes en cada ideología cultural y cada sociedad. Estas desigualdades no solo se ven reflejadas en los movimientos, sino que también se observan en el discurso que se emplea para enseñar la danza, en el vestuario que se utiliza, en la manera de practicarla, la técnica empleada o la imagen corporal que se crea y atribuye a las personas implicadas, entre otras (Monasterio Astobiza, 2017; Pérez Soto, 2008; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017). Así, en muchos lugares, la forma en la que se percibe la danza queda determinada por la concepción que se tiene acerca de los cuerpos que se mueven y, consecuentemente, por la ideología o los distintos valores y normas presentes en la sociedad en la que se encuentran (Mora, 2010). Sin embargo, este arte puede servir también como medio de expresión en el que se inviertan los roles, se mezclen o se adopten nuevas personalidades, de manera que se fomente la construcción de nuevas formas de entender los géneros y lo socialmente establecido como propio del hombre y de la mujer.

Educación de género a través de la danza

Desde el punto de vista educativo, muchas personas dedicadas al sector coreográfico han roto las barreras de género en sus danzas, pero todavía el camino que queda hasta llegar a una ruptura global es largo (Vicente Nicolás, 2017). En este sentido, la educación y la figura del docente juegan un papel muy importante, debido a que las danzas que se seleccionen y la manera en la que se trabajen influirán en la concepción que el alumnado tenga acerca de este arte. Consecuentemente, si se trabaja de manera adecuada, repercutirá directa o indirectamente en la sociedad y en la cultura, puesto que los cambios que se generen serán una muestra de la evolución del pensamiento y de que realmente se han roto las barreras impuestas a lo largo de los años entre ambos géneros. Por esta razón, es tan importante la formación del profesorado, para acabar con todas aquellas cuestiones relacionadas con los aspectos discriminatorios que existen en torno a la danza, los estereotipos o los constructos sociales que se han establecido y que condicionan la manera en la que esta es entendida (Díaz Mohedo, 2010; Rodríguez Salamanca, 2020; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017).

Igualmente, se debe tener en cuenta que a través de la danza se transmiten una serie de valores y normas que influyen en la forma en la que se construyen los géneros e identidades. Así, el papel docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje repercute en la forma en la que el alumnado percibe esos roles e identidades. Por este motivo, se considera necesario partir de la educación y de todos sus agentes para superar y acabar con las construcciones sociales, históricas o culturales que promueven las desigualdades entre mujeres y hombres y consolidan comportamientos masculinos y femeninos que refuerzan esos roles históricamente establecidos (Díaz Mohedo, 2005). Asimismo, debe valorarse la influencia de los estereotipos de género, pues como se ha comentado, no solo tienen un reflejo en la sociedad y en el pensamiento de cada persona, sino que también pueden llegar a condicionar la acción educativa. Así, las prácticas sociales consideradas femeninas o masculinas pueden llegar a reflejarse tanto en los contenidos de enseñanza, como en la manera en la que estos se trabajan. Es por tanto necesario superar estos condicionantes, ya que el fin de la educación y de la danza debe contribuir a una nueva construcción y concepción del género, de manera que a través de las actividades que se planteen y la forma de enseñar se promueva la evolución del pensamiento en materia de igualdad.

Fort i Marrugat (2015) señala que la danza ha sido y sigue siendo en muchas ocasiones un instrumento que queda bajo el poder de la figura masculina, ya sea por la usurpación o concepción que se tiene acerca del cuerpo femenino o por otros motivos. De la misma forma, también existen danzas que son representaciones de las relaciones de poder que existen en la sociedad entre hombres y mujeres. En estos casos, es ineludible un enfoque didáctico crítico que analice los movimientos y roles de los bailarines para contribuir a la construcción de un nuevo escenario dancístico donde se puedan apreciar los significados que hay “detrás” de cada danza y cómo estos pueden ser modificados.

Díaz Mohedo (2005) destaca la importancia de las relaciones comunicativas que se establecen entre el profesorado y el alumnado, ya que a través de ellas y también por medio de la práctica docente, se transmite información cultural que condiciona o incluso llegar a ser determinante en la socialización de este último colectivo. Por este motivo y contextualizándolo con la didáctica de la danza a nivel escolar, resulta lógico

considerar que las danzas que se seleccionen, así como la manera en la que estas sean enseñadas, puede contribuir o no a la construcción de identidades femeninas y masculinas que refuercen los roles históricamente atribuidos a cada uno de los sexos. Así pues, el hecho de que no se fomente la participación de los niños en las actividades de danza, que siempre se les dé mayor protagonismo a las niñas, o que los roles en una danza nunca puedan ser intercambiables, hace que se establezca ya una distinción por parte del profesorado que, directa o indirectamente, influye en las concepciones que el alumnado va construyendo acerca de la feminidad y la masculinidad y también del género en la danza. De esta forma, y tal y como defiende dicha autora, la formación del profesorado es crucial para favorecer un cambio en las prácticas que consideran la diferencia de los sexos como algo equivalente a desigualdad. De este modo, a través de los valores que este transmita, las actitudes y comportamientos que tenga en el aula, la manera de enseñar, de comunicar y comunicarse con el alumnado, las actividades que plantee o los recursos que utilice, se pueden ver reforzadas o debilitadas esas desigualdades.

Para alcanzar este enfoque educativo, habría que preguntarse, entre otras cuestiones, qué se enseña y cómo se enseña, puesto que el aprendizaje en materia de igualdad se va forjando desde la socialización que tiene lugar en la niñez, de manera que el alumnado va aprendiendo durante estas edades a sentir, actuar o pensar de acuerdo a los parámetros que sus referentes le van enseñando de manera directa o indirecta. Así pues, con la finalidad de transformar las desigualdades de género, se pretende desarrollar un modelo coeducativo donde se forme a las personas en igualdad de condiciones y se promueva un sistema de normas, valores, expectativas o comportamientos alejado de la jerarquización de sexos. Igualmente, cabe destacar que no por ello se pretende eliminar o invisibilizar las diferencias que existen entre mujeres y hombres, sino que se plantea que las personas puedan elegir libremente cómo actuar, independientemente de lo que la sociedad haya establecido que debe hacer en función de su sexo/género. Así, estas diferencias deberían ser concebidas como expresiones del ser humano en general y no exclusivas de un sexo u otro (Vélez, 2009).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe destacar que trabajar la danza en el ámbito educativo, implica entre otros aspectos que el alumnado desarrolle el sentido de autoresponsabilidad y responsabilidad de grupo, que aumente su conciencia y respeto hacia las demás personas, que participe en procesos democráticos o que entienda cómo se reflejan en la danza las normas o valores presentes en una sociedad o cultura. De esta forma, cuando estas capacidades se prioricen y se consideren relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, esta se convertirá en una disciplina artística fundamental para fortalecer las aptitudes de una ciudadanía responsable (Schupp, 2018). Por esta razón y como se ha comentado a lo largo de este apartado, la danza puede ser una herramienta de gran valor para trabajar los temas relativos al género en la etapa de Educación Primaria. No obstante, para ello el profesorado (en este caso de Educación Musical) debe ser consciente de la trascendencia de dicho concepto y de la repercusión que puede tener la concepción que se tenga acerca de él en su manera de enseñar y promover la práctica de la danza en el alumnado.

Por último, debe recordarse, que en el contexto Educación Primaria en España en el que se desarrolla este trabajo, la danza no ha adquirido la categoría de área o materia. Los contenidos relacionados con dicho arte han sido incluidos en las áreas de Música (Educación artística) y Educación Física en todos los currículos, en ocasiones conformando un bloque independiente y, en la mayoría, incardinados con otros contenidos propios de las otras áreas. Esta situación exige del profesorado especialista de Música las competencias necesarias para la implementación de las actividades de danza en el aula (planificación de actividades, selección de recursos, repertorio, metodología, evaluación), de manera que se puedan abordar en las sesiones todas aquellas funciones que la danza contempla. Es importante recordar que la manera en la que se enseña la danza queda determinada por las concepciones que se tienen acerca de ella (Vicente Nicolás et al., 2010).

Método

Objetivo y diseño de la investigación

A tenor de las ideas expuestas en el corpus teórico de este trabajo, se ha planteado como objetivo de investigación conocer y analizar cuáles son los planteamientos metodológicos del profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza desde una perspectiva de género.

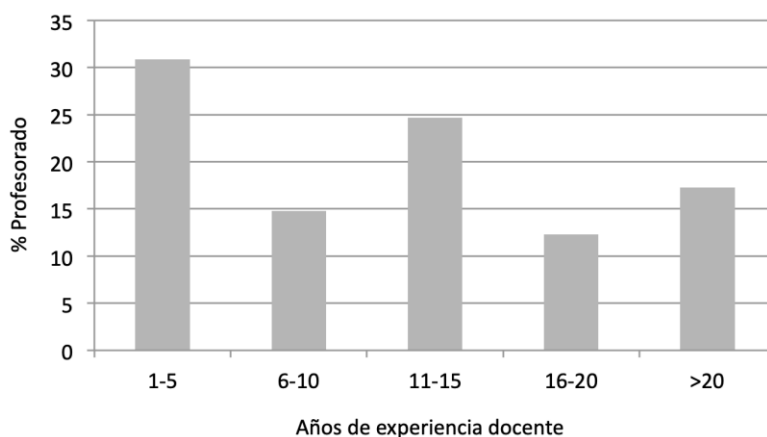
Para dar respuesta al objetivo establecido se ha diseñado una investigación explicativa de corte cuantitativo a partir de las respuestas obtenidas por las personas que participaron en el estudio. En lo que respecta al momento de recogida de la información, se trata de un estudio de carácter transversal (Echevarría, 2016), debido a que los datos han sido recogidos en un momento determinado y a la descripción de las variables y la correlación existente entre las mismas.

Participantes

La muestra de este estudio está conformada por 81 docentes de música de Educación Primaria en ejercicio. Las personas encuestadas fueron seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia, de las cuales el 40% se identificaron con el género masculino y el 60% restante con el femenino. En relación con los años de experiencia como docentes de música en Educación Primaria, un tercio de la muestra tenía entre 1-5 años de experiencia, si bien más del 50% contaba con más de 10 años en el ejercicio de la profesión (Figura 1).

Figura 1

Años de experiencia docente en Educación Musical del profesorado encuestado



Instrumento

Para la recogida de la información se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* con preguntas cerradas de carácter politómico estructurado en las siguientes -secciones: *Datos personales*: género; años de experiencia como docente de música en Educación Primaria.

- II. *Planteamientos metodológicos que emplea el profesorado de música durante la práctica de actividades de danza*. Para la valoración de las respuestas de esta sección se ha utilizado una escala *Likert* de 4 puntos (1: *totalmente en desacuerdo*; 2: *en desacuerdo*; 3: *de acuerdo*; 4 *totalmente de acuerdo*). El enunciado de las preguntas formuladas en esta sección se encuentra incluido en la Tabla 1 del apartado de resultados.

Una vez realizado el primer borrador del cuestionario, se sometió a un doble proceso de validación a través de un cuestionario que incluyó escalas ordinales. Esta valoración fue llevada a cabo por un comité experto que evaluó la estructura del cuestionario de acuerdo a su grado de pertinencia, coherencia y suficiencia y de cada uno de los ítems formulados, considerando su grado de adecuación, relevancia y claridad. Tras el análisis de los resultados obtenidos, se comprobó que la validez de las dimensiones y de los ítems era muy alta adquiriendo *M* un valor de 3.7, sobre 4. Asimismo, la prueba *W* de Kendall reveló concordancia estadísticamente significativa entre las personas que conformaban el comité ($p < .05$), pese a que el valor de la *W* fuera bajo. Finalmente, cabe destacar que se utilizó el método de covariación de los ítems con el estadístico Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del instrumento. El resultado confirmó su fiabilidad, siendo $\alpha = .64$. Tras ello, tuvo lugar la reelaboración del cuestionario.

Procedimiento

Para el diseño del instrumento se ha utilizado la herramienta *Formularios de Google*, que ha permitido generar un enlace de manera automática y difundirlo a través de distintas redes sociales. Se incluyó una carta de presentación al inicio del cuestionario donde se explicaba la finalidad del estudio y se informaba sobre el tratamiento y confidencialidad de los datos. Igualmente, se indicaba el requisito de poseer como mínimo un año de experiencia en la docencia de la música en Educación Primaria.

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.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo la estructura del cuestionario.

En relación con la primera cuestión del bloque que alude a la formación docente en danza, más de la mitad de participantes consideraron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* en que su formación era amplia y variada y solo una persona de cada 20 estuvo *totalmente en desacuerdo* (Tabla 1). La prueba de Kruskal-Wallis mostró una relación significativa entre la experiencia docente y la consideración de tener una formación amplia y variada ($X^2 = 19.318$, $p = 0.001$), de tal forma que el profesorado que menos años de experiencia tenía era el que se consideraba menos preparado y, por el contrario, las personas encuestadas con más de 20 años de experiencia conformaron el grupo autopercebido como más formado.

Tabla 1

Planteamientos metodológicos durante la práctica de actividades de danza

Ítems	% (N = 81)				M	DT
	1	2	3	4		
1. Considero que tengo una formación amplia y variada sobre danza.	4.9	38.3	49.4	7.4	2.59	.703
2. La danza es una actividad femenina.	79.1	18.5	1.2	1.2	1.25	.537

3. En las danzas que planteo en clase, las niñas suelen tener más protagonismo que los niños.	44.4	38.3	12.3	4.9	1.78	.851
4. En las danzas que planteo en clase, los niños y las niñas, por lo general, adquieren el rol de la figura masculina y femenina, respectivamente.	13.6	39.5	30.9	16.0	2.49	.924
5. En las actividades de danza que planteo, si puedo evitarlo, no hablo de roles (hombre/mujer; niño/niña), sino que empleo otros términos (Ej. Grupo "A" y grupo "B").	4.9	6.2	43.2	45.7	3.30	.798
6. En las danzas tradicionales que tienen un rol muy establecido para la mujer y el hombre, permito el intercambio de roles.	.0	2.5	42.0	55.5	3.53	.550
7. Cuando trabajo alguna danza transmisora de estereotipos hablo con el alumnado acerca de ello.	.0	8.6	61.8	29.6	3.21	.586
8. Las danzas que planteo en clase pertenecen a diversas culturas.	.0	.0	25.9	74.1	3.74	.441
9. Las danzas que realizo en clase principalmente son en parejas o en gran grupo.	2.5	11.1	49.4	37.0	3.21	.737
10. En clase realizo danzas en tríos, cuartetos u otros agrupamientos diferentes a la pareja o el gran grupo.	2.5	22.2	52.8	23.5	2.96	.749
11. En las danzas en parejas o en pequeño agrupamiento, fomento que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género.	.0	2.5	48.1	49.4	3.47	.550
12. Planteo actividades de danza donde el alumnado se expresa libremente y de manera creativa.	.0	13.6	45.7	40.7	3.27	.689

Nota: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

Si se hace referencia a la consideración de la danza como actividad femenina, apenas un 2,4% de docentes estuvo *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con ese pensamiento. La prueba de U de Mann-Whitney constató que el género del profesorado que participó en el estudio influía en la concepción de la danza como una actividad femenina ($U = 621.500$, $p = 0.026$), todos los maestros no la consideraban así, mientras que un 4% de las maestras sí.

En lo concerniente al protagonismo que el profesorado otorga a las niñas en las danzas que plantea en clase, un 17,2% de docentes reconoció que sus alumnas recibían mayor protagonismo durante el desarrollo de estas actividades. Con respecto al rol de la figura masculina y femenina que, respectivamente, adquieren los niños y las niñas en las danzas, se observó mayor disimilitud en las respuestas obtenidas, pues prácticamente la mitad del personal encuestado estuvo *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. Por otro lado, atendiendo a si el profesorado emplea una terminología distinta para referirse a los roles presentes en las danzas (hombre/mujer; niño/niña), nueve de cada diez docentes señalaron que utilizaban una terminología alternativa. En esta línea, la práctica totalidad de participantes posibilitaba el intercambio de

roles establecidos para el hombre y la mujer en las danzas tradicionales. Además, se observó una relación significativa entre esta variable y la experiencia docente ($X^2 = 11.815$, $p = 0.019$), de modo que aquellas personas con más años en ejercicio permitían más el intercambio de roles en este tipo de danzas.

En cuanto a la cuestión de si el profesorado habla con el alumnado acerca de las danzas que trabaja en clase y los posibles estereotipos que transmiten, cabe destacar que nueve de cada diez participantes confirmaron que comentaban dichos estereotipos. Igualmente, se constató una relación significativa entre esta variable y la experiencia docente ($X^2 = 15.435$, $p = 0.004$), que indicaba que el profesorado con más experiencia debatía más sobre los estereotipos que sus danzas podían transmitir.

En relación con las danzas que se plantean en aula, la totalidad del profesorado indicó que su repertorio incluía danzas pertenecientes a diversas culturas. Con respecto al agrupamiento de estas, el 86,4% de docentes señaló que son principalmente en parejas o en gran grupo, aunque una proporción similar (75,4%) indicó que también realizaba ejercicios con otros tipos de agrupamiento (tríos, cuartetos...). Por otro lado, la práctica totalidad del grupo encuestado indicó que en las danzas de pareja y de grupos reducidos fomentaban que el alumnado danzara entre sí con independencia de su género.

En referencia a la última pregunta, un 86,4% dijo estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* en que deja que el alumnado se exprese libremente y de manera creativa, aunque uno de cada siete profesionales no planteaba este tipo de actividades. Asimismo, se observó una relación significativa entre esta variable y el género de las personas que participaron en el estudio ($U = 544$, $p = 0.011$). Concretamente, el 90% de las maestras planteaban estas actividades, frente al 78% de los maestros.

A continuación, se destacan determinadas correlaciones que se han establecido entre ciertas variables. Si bien es a partir del valor de 0.5 cuando dichas correlaciones pueden considerarse significativas, también se mencionarán aquellas superiores a 0.4 por considerar que muestran una relación con una intensidad importante. De esta forma, se observó una correlación negativa entre la consideración de la danza como actividad femenina y el planteamiento de danzas pertenecientes a diversas culturas ($r_s(8) = -.436$, $p = .000$) y también en las danzas donde el alumnado se expresa libremente y de manera creativa ($r_s(8) = -.422$, $p = .000$), de modo que el profesorado que más entendía la danza como una actividad femenina, planteaba menos danzas de otras culturas o que implicaban la expresión libre y creativa del alumnado.

Por el contrario, con respecto a las correlaciones positivas, se constató que el profesorado que permitía más el intercambio de roles en las danzas tradicionales con un rol muy establecido, evitaba en mayor medida referirse a los roles de hombre/mujer; niño/niña ($r_s(8) = .535$, $p = .000$). De la misma manera, aquellas personas que permitían dicho intercambio, también planteaban más danzas pertenecientes a diversas culturas ($r_s(8) = .407$, $p = .000$).

Por último, se debe señalar que cuanto más fomentaba el profesorado que el alumnado danzara entre sí con independencia de su género, hablaba más con este acerca de la presencia de los estereotipos en las danzas ($r_s(8) = .404$, $p = .000$), empleaba términos distintos para referirse a los roles de la mujer y del hombre ($r_s(8) = .425$, $p = .000$), permitía más el intercambio de roles en las danzas tradicionales

cuando estos vienen muy establecidos ($r_s(8) = .579, p = .000$) y planteaba más danzas donde el alumnado se expresa de manera libre y creativa ($r_s(8) = .425, p = .000$).

Discusión y conclusiones

En primer lugar, debe destacarse que, excepto en cuatro variables, no se ha constatado una relación entre los planteamientos metodológicos que sobre género y danza tiene el profesorado y sus años de experiencia como docente de Educación Musical o su género. Al respecto y siguiendo a Mesas Escobar (2018), se podría afirmar que la concepción que las personas presentan acerca del género es algo subjetivo que se construye a partir de un proceso psíquico, dinámico y más allá de la experiencia o identidad del sujeto en cuestión.

En relación con el conjunto de variables estudiadas, deberían destacarse las siguientes consideraciones finales:

- Las maestras promueven la danza libre y creativa a un nivel superior de lo que lo hacen los maestros.
- Cuanto menor es la experiencia docente, menos formado se siente el profesorado con respecto a los temas relativos a la danza.
- El profesorado con una trayectoria laboral más larga dentro del ámbito de la Educación Musical en Primaria, es el que más habla con el alumnado acerca de las danzas transmisoras de estereotipos.
- A mayor experiencia docente, mayor permisibilidad para intercambiar los roles en aquellas danzas tradicionales donde se encuentran muy definidos para el hombre y la mujer.

Si se hace referencia a los planteamientos metodológicos que utiliza el profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza, se debe indicar que, a pesar de que la mayor parte del profesorado no utilice una terminología sexista para referirse a los roles, realice danzas con distintos tipos de agrupamiento o permita la danza entre el alumnado con independencia del género, existen otros planteamientos que se contraponen a esta manera de enseñar. Entre ellos, se puede destacar el protagonismo que se da a las niñas, debido a que un 17,2% de docentes otorga menos protagonismo a los niños durante esta actividad artística. De la misma manera, casi la mitad de personas encuestadas afirma que en la realización de danzas atribuye a los niños y a las niñas el rol de la figura masculina y femenina, respectivamente. Esto nos hace pensar en la importancia de que la praxis metodológica guarde cierta cohesión y sentido con las concepciones de género que tenemos o consideramos que tenemos. Con ello se quiere destacar que es realmente en la práctica educativa cuando se aprecia la verdadera visión que se tiene acerca de la danza y el género, pues es en ese momento cuando se materializan las concepciones que se tienen y donde se refleja si realmente presentan un enfoque estereotipado o no. Por ello, no resultará del todo eficiente que se fomente, por ejemplo, que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género o que no se utilice una terminología sexista, si después se va a dar mayor protagonismo a las niñas y se van a atribuir directamente un rol a cada sexo. Esta discrepancia entre praxis y pensamiento en cuestiones de género también ha sido tratada por Rodríguez

Salamanca (2020), quien afirma que para poner en práctica la teoría de género y feminista es necesario la de-construcción del género en el propio sistema educativo. Posiblemente, si las instituciones educativas promoviesen más dicha de-construcción, quizá al profesorado le resultaría más sencillo poner en práctica su pensamiento o llevar a cabo en el aula metodologías que apoyasen la igualdad entre personas, independientemente de su sexo o género.

En lo que respecta a las correlaciones observadas entre variables se puede señalar que cuanto más evitan las personas encuestadas hablar de roles (hombre/mujer; niño/niña) en sus danzas, más permiten el intercambio de roles en las danzas tradicionales con un rol muy establecido para el hombre y la mujer. Consecuentemente, se puede indicar que el profesorado que observa que existen unos roles arraigados en las danzas para mujeres y hombres, tienden más a utilizar estrategias que traten de disociarlos. Igualmente, cabe resaltar que el profesorado que no habla de roles, presenta una visión más amplia de lo que es el género y la danza, pues así lo refleja en su práctica metodológica. Como bien queda reflejado en los trabajos de Rodríguez Hevia (2018) y Urtiaga de Vivar Gurumeta (2017), el cuerpo, el papel de hombres y mujeres y la forma de entender la danza, ha ido variando a lo largo de la historia. Esto ha supuesto cambios, no solo en las formas de bailar, en la estética o el vestuario, sino también en los roles atribuidos. En este sentido, se puede señalar que siempre ha habido roles en la danza que se han modificado según la época. Por ello, si la sociedad actual ha evolucionado y está considerando nuevas formas de entender el cuerpo o el género, la danza también se debería actualizar y reflejar en ella todos estos aspectos (ruptura de roles, igualdad o libertad de expresión y movimiento, entre otros).

De la misma forma que en las cuestiones anteriores, cuanto más evita el profesorado hablar de roles, más fomenta la danza entre el alumnado con independencia de su género. Como resultado de dicha correlación constatada por los resultados, se podría señalar que la consideración de la danza como actividad humana puede ir asociada a la comprensión y aceptación de la igualdad de los géneros en el ámbito dancístico.

En lo relativo a la posibilidad de intercambiar los roles en aquellas danzas tradicionales en las que se encuentran muy establecidos para la mujer y el hombre, se debe destacar que cuanto más se permite dicho intercambio, mayor es la tendencia a plantear danzas pertenecientes a diversas culturas y a fomentar que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género. En este sentido, se puede apreciar cómo el profesorado que promueve la ruptura de estereotipos y fomenta la educación en igualdad de género, también promueve una enseñanza de la danza que no se limita a un único contexto cultural. Podría afirmarse que cuanto más diverso es el repertorio, más variados son los roles y las combinaciones posibles entre ambos sexos. No deben relegarse al olvido las ideas de Giráldez (1997) que enfatizaban la idoneidad de danzas de diferentes culturas para el desarrollo de una conciencia multicultural y la promoción del entendimiento y aceptación entre personas.

En referencia a la asociación constatada entre el fomento de la danza en el alumnado con independencia de su género y la promoción de la danza libre y creativa, cabe indicar que estos resultados coinciden con las aportaciones de Canales-

Lacruz y Rey-Caro (2014) que señalaban las limitaciones de los patrones hegemónicos de masculinidad en las actividades expresivas corporales y que cuanto mayor sea la ruptura con las atribuciones de género, menos se coartará su potencial expresivo.

Las argumentaciones a partir de los resultados obtenidos expuestas a lo largo de este apartado, así como las consideraciones finales, permiten afirmar que el objetivo principal del estudio se ha alcanzado satisfactoriamente, pues se aporta y se analiza información desde una perspectiva de género de los planteamientos metodológicos del profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza.

Para concluir, resulta de interés destacar el papel del profesorado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues gracias a él y a su práctica metodológica, se pueden establecer nuevas formas de entender la sociedad que contribuyan tanto al desarrollo integral del individuo como al bien común de la ciudadanía. Si bien a nivel científico y académico los temas relativos a la danza y género han adquirido mayor importancia en los últimos años, en el marco educativo aún queda un largo camino por recorrer. Es necesario que el profesorado que protagoniza la implementación de la danza en las aulas adquiera las competencias básicas en cuestiones de género, para que su práctica educativa favorezca una enseñanza igualitaria y de calidad, pues una mala praxis puede conllevar que se sigan perpetuando diferencias y estereotipos no deseados. Como indica Bona (2016), si no se promueve una enseñanza de calidad, basada en el respeto y en la igualdad de género, se estará contribuyendo a la proliferación de las desigualdades, de las injusticias y de las discriminaciones sociales.

Referencias

- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios pedagógicos*, 38(2), 277-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200017>
- Baz, M. (2009). Cuerpo y otredad en la danza. *Tramas*, 32, 13-30. <https://tramasojs.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/download/542/539>
- Bogino Larrambeberé, 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>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Plaza & Janés.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- Canales-Lacruz, I., y Rey-Caro, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115329361009>
- Chaves, A. R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.1>

- Couto Moreira Lara, T., y Gonzaga Jayme, J. (2018). Quando dançam os homens: a questão das masculinidades em estudos sobre dança, gênero e sexualidade [Cuando bailan los hombres: el tema de la masculinidad en estudios de danza, género y sexualidad]. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 28, 76-87. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/500/438>
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660907/REICE_3_1_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echevarría, H. D. (2016). *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRío editora.
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *Ausart*, 3(1), 54-65. doi: <http://doi.org/10.1387/ausart.14406>
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*, 1, 1-13. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>
- Guillén, N. (1997). Cuerpo femenino en movimiento: subjetividad que se pone en escena, texto sin palabras. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 1 (6), 226-236. doi: <https://doi.org/10.32870/lv.v1i6.315>
- Mesas Escobar, E. C. (2018). Cómo construirse un hombre. Un caso clínico de arteterapia con un joven con síndrome de Down y conflicto en la identidad de género. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 155-171. doi: <https://doi.org/10.5209/ARTE.59855>
- Monasterio Astobiza, A. (2017). Filosofía de la danza: Cuerpo y expresión simbólica. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía, suplemento 5*, 295-305. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268861>
- Mora, A. S. (2008, diciembre 10-12). Cuerpo, género, agencia y subjetividad (Comunicación). *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev6266>
- 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>
- 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>
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. LOM Ediciones.
- Posada Kubissa, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 63, 147-158. <https://doi.org/10.6018/daimon/190041>
- 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]. RUO, Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/49075/TD Gloria MariaRodriguezHevia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/49075/TD_Gloria_MariaRodriguezHevia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología feminista en el aula. *Revista de estudios de género, La Ventana*, 51, 32-52. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7073>
- Schupp, K. (2018). A call to action. *Dance Education and Responsible Citizenship. Journal of Dance Education*, 18(3), 93-94. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1486074>
- Urriaga de Vivar Gurumeta, 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.
- Vélez, C. M. (2009). La educación: una opción para erradicar la discriminación de género. *Trasatlántica de educación*, 6, 79-87. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1511819
- Vicente Nicolás, G. (2017). Danza en Educación Primaria ¿una cuestión de género? En B. Martínez del Fresno y A. M. Díaz Olaya (Coords.), *Danza, género y Sociedad* (pp. 295-318). UMA Editorial, Colecc. Atenea-Estudios de Género.
- Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., y Carrillo Vigueras, 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. doi: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>