

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO EN EL CANCIONERO INFANTIL ESPAÑOL

Diego Pascual y Cabo
Universidad de Florida

*"La lengua tiene un valor simbólico enorme;
lo que no se nombra no existe..."*

Eugenia Lledó Cunil

Recibido: 30/04/2011

Aceptado: 17/05/2011

Resumen:

En el presente estudio se analiza la construcción social de género a través del contenido de 51 canciones infantiles de la tradición popular española. Con la Etnosintaxis como marco teórico, pretendo analizar la relación bidireccional que existe entre la lengua y la sociedad centrándome en las diferencias de género dentro del ámbito español actual. Los resultados obtenidos evidencian una separación marcada que refleja, al menos de forma parcial, la desigualdad social en que vivimos.

Palabras clave: lengua y género, construcción social de género, literatura infantil

Abstract:

The present study analyzes the social construction of gender as represented in 51 children's folk songs in the Spanish culture. Taking Ethnosyntax as the theoretical frame, this paper attempts to analyze the bi-directional relationship that exists between language and society focusing on gender-related differences in contemporary Spain. Results suggest that these songs have, embedded in them, a salient division that reflects, at least partially, the social inequality that we live in.

Key words: language and gender, social construction of gender, children's literature

Introducción

Numerosos proyectos han tratado el tema de la discriminación de género tanto en la tradición lingüística como en la literaria. No obstante, apenas existen estudios que examinen cómo la lengua española contribuye a la pervivencia de la discriminación

sexual a través de canciones populares. Así pues, este estudio se justifica ante la necesidad de interpretar y cuantificar cómo la lengua usada en el cancionero infantil español renueva de forma constante un modelo de actuación estereotipado para la mujer. Nuestro propósito es demostrar cómo dicho lenguaje afecta negativamente a la construcción social y cultural de género. Para ello, recurrimos a la Etnosintaxis (Wierzbicka, 1979; Enfield, 2002) desde la cual podemos establecer el vínculo entre el uso de las estructuras sintácticas y la interpretación de los roles sociales.

Los resultados aquí obtenidos evidencian cómo nuestra sociedad ha codificado en la lengua sus creencias implícitas sobre los respectivos roles de los hombres y las mujeres. Esta manera de actuar desarrolla un conflicto social que enfrenta el empleo del llamado género no marcado o inclusivo, es decir, el uso del género masculino para designar ambos sexos, con el actual interés general de avance y desarrollo hacia la igualdad y la diversidad. Aunque el uso inclusivo del género masculino tiene defensores (e.g. Fallas Alvarado, 2010; Arias Navarro, 2003), sus detractores (e.g. García Meseguer, 1994; Suardíaz, 2002; Alario, Bengoechea, Lledó & Vargas, 1995) argumentan que el problema recae en el hecho de que el género masculino por sí solo no recoge de forma completa el conjunto de realidades extralingüísticas del momento en que vivimos. Según Alario et al. (1995), su uso no solo produce ambigüedades y confusiones en la interpretación de los mensajes sino que a su vez oculta o excluye al género femenino. Así pues, podemos afirmar que el uso del género no marcado en español --siempre masculino-- está basado en un pensamiento androcéntrico que está inculcado en nuestra sociedad patriarcal (Calero Fernández, 1999) y que considera a los hombres como sujetos de referencia y a las mujeres seres dependientes o que viven en función de ellos.

Para examinar esta idea hemos dividido este estudio en siete secciones. En la próxima sección se presenta el debate en curso sobre el sexismo lingüístico y se relaciona con la lengua usada en el cancionero infantil. La construcción social y cultural de género se desarrolla en la tercera sección. El objetivo del estudio, la metodología seguida y los resultados obtenidos aparecen en las secciones cuatro, cinco y seis respectivamente. A modo de conclusión, se discuten los resultados en la séptima y última sección.

1. Sexismo Lingüístico

Durante siglos, las mujeres han estado subyugadas, maltratadas y despreciadas. Tanto es así que, en comparación con el del hombre, su papel en la sociedad ha pasado casi inadvertido. Hoy en día parece que el panorama está cambiando. La *mujer* ya no es un personaje secundario. Vivimos en una sociedad cada vez más multicultural y más preocupada por la corrección y por la igualdad interpersonal en todos los sentidos. En cuanto a su vínculo con las relaciones entre sexos, la lengua española es una

herramienta de transmisión cultural que, por lo general, parece esconder más problemas que soluciones. Con su uso muchas veces legitimamos la diferencia de género de forma inconsciente. Por lo general, nuestra sociedad pide igualdad en cuanto al sexismo lingüístico, pero no siempre se aportan ideas que lleguen a solucionar el problema sin causar aún más contrariedades. Se puede citar como ejemplo la reacción impulsiva de Arias Navarro (2003) contra la nueva práctica de utilizar el símbolo de la arroba (antigua medida de peso que equivalía a 11,5 kilogramos) para indicar tanto el género masculino como el femenino. En su artículo, Arias Navarro arremete de forma desmesurada contra aquellos que usan dicho símbolo argumentando ignorancia y desconocimiento general del sistema lingüístico. Sin embargo, la propuesta de su uso responde de forma directa al reciente llamamiento general para delimitar el uso inclusivo de la forma masculina.

La discusión sobre el sexismo lingüístico en la lengua española está en boca de muchos: los hay quienes se quejan de la poca presencia en general del sexo femenino en la lengua española. No sin razón debaten acerca del uso de palabras que designan profesiones que antes solo eran ocupadas por hombres (e.g. presidente/presidenta, ministro/ministra, diputado/diputada), pero que en el presente son desempeñadas por más y más mujeres como reflejo de los cambios sociales y profesionales que caracterizan la nueva realidad en que vivimos (Calero Fernández, 1999). Por otro lado, están aquellos que apelan el uso inclusivo del género masculino como solución para referirse tanto a lo masculino como a lo femenino sin pensar que exista discriminación alguna. En España, “éste es un tema de destacada relevancia desde la Transición. Incluso los periódicos han adaptado el uso de su lengua para reflejar los cambios en la sociedad” (Stewart, 1999, p. 24). Desde el punto de vista académico, también se pueden citar numerosos estudios que analizan la correspondencia entre el género gramatical en español y sus posibles manifestaciones en la sociedad (McConnell-Ginet, 1980; Martyna, 1980; Perissinotto, 1983; Eisenberg, 1986; Nissen, 1986; García Meseguer, 1994; Howard, 2001; Suardíaz, 2002).

De especial interés para el presente estudio es el análisis de Berrocal de Luna & Gutiérrez Pérez (2002) en el que, tras examinar la lengua usada en 13 canciones tradicionales españolas, observan una clara desigualdad sexista con respecto a las funciones y al tipo de tareas desempeñadas por ambos sexos. Por ejemplo, en su análisis apuntan que los personajes femeninos son descritos con un alto índice de adjetivos diminutivos (e.g. “morenita”, “casadita” o “señorita”) y que por lo general, su participación en las canciones se ve relegada a las tareas domésticas (e.g. “barrer” o “fregar”). Por el contrario, los hombres “suelen adoptar unas profesiones más tradicionalmente «masculinas» como soldado, caballero, barquero o zapatero” (2002, p. 189). Tras su observación concluyen que esta “distinción entre el papel del hombre y de la mujer... puede ser un impedimento para lograr la igualdad entre ambos géneros” (Berrocal de Luna & Gutiérrez Pérez 2002, p. 190). En cuanto a su papel en la literatura

infantil (y juvenil), los personajes de sexo femenino siempre han sido representados como seres dependientes, que por ser temerosos de riesgos y aventuras, siempre quedan a la espera del varón (Cabal 1998). Sus mayores meritos, según Cabal (1998) son “el sufrimiento, el sacrificio, el trabajo, el silencio, la inocencia que llega a ser bobería y, por supuesto, la belleza” (p.41). Esta desigualdad que observamos en la literatura infantil es solo el reflejo de nuestra sociedad y encontramos apoyo tangible en el análisis de Gaviria (1993). En su análisis, Gaviria buscó una explicación a por qué las mujeres y los hombres acaban desempeñando profesiones distintas a pesar de que, supuestamente, tienen las mismas oportunidades (citado en Calero Fernández, 1999).

En el presente, el debate existente entre el papel de la identidad, la sexualidad, el poder y la marginalización está siendo analizado desde varios puntos de vista entre los que destaca la Teoría Queer (e.g. Sullivan 2003; Leckey & Brooks, 2010). Desde una perspectiva estrictamente lingüística, la relación bidireccional entre la lengua y la percepción de la realidad de los seres humanos ha sido un tema minuciosamente estudiado desde finales del S. XIX. Antes, el alemán Humboldt (1767-1835) ya había introducido sus ideas sobre lingüística y filosofía que influyeron en renombrados lingüistas como Sapir, Whorf, Heidegger y Chomsky. El debate no tomó verdadero impulso hasta finales del S. XX, tras la publicación del ‘Principio de Relatividad Lingüística’ de Whorf (1956). Desde entonces, esta visión ha sido punto de mira de muchas críticas (e.g. Deutscher, 2010). Una perspectiva más actual y aceptada es la que tiene como marco teórico la Etnosintaxis. Wierzbicka (1979) fue la primera en usar ese término con la idea de que la sintaxis de cada lengua debe ser la que determina el perfil cognitivo de sus hablantes. En términos generales, la Etnosintaxis es entendida como “el estudio de las conexiones entre el conocimiento cultural, las actitudes y prácticas de los hablantes, y los recursos morfosintácticos que emplean en sus discursos” (Enfield, 2002, p. 3). Con respecto a estas conexiones, Enfield hace una importante distinción entre la Etnosintaxis en su sentido más amplio (“*broad sense*”) y la Etnosintaxis en su sentido más restringido (“*narrow sense*”). En cuanto a su sentido más restringido, el objetivo de la Etnosintaxis es examinar cómo se han codificado significados culturales específicos en construcciones gramaticales determinadas. En su sentido más amplio --en el que nos centramos en este artículo-- el objetivo es otro; uno menos específico y menos determinado pero igualmente informativo. Desde este punto de vista, la Etnosintaxis analiza la relación general que existe entre la cultura y la lengua para explicar como la primera influye en la segunda; y como la segunda a su vez ayuda a fomentar la primera ya sea en su descripción gramatical o en su contenido. Por lo tanto entendemos que en el proceso de retroalimentación que ocurre entre las normas sociales/culturales y la lengua hablada en una comunidad dada, sus hablantes hacen uso de la lengua como mecanismo para (re)negociar su posición en la sociedad. Partiendo de este principio, es posible entender el interés en el estudio de la

construcción social de género a través de la exposición al lenguaje que tiene lugar en las primeras etapas de la adquisición de la lengua.

Durante los primeros años de vida, el ser humano desarrolla, entre otras propiedades esenciales, gran parte de sus destrezas lingüísticas y sociales. Es por lo tanto aceptable la conjetura basada en la importancia de los momentos de intimidad entre los padres y el recién nacido ya que es en estas circunstancias cuando se crean bases sólidas que sirven de cimiento para el futuro. Orr (2002) analiza esos momentos y atribuye a la madre un papel decisivo en el desarrollo de los aspectos más básicos de la lengua de sus hijas a la vez que también influye en sus conductas éticas y morales. Arriagada (2005), González (2005), Veltman (1981) y Zentella (1997) también atribuyen a las madres el papel de principales suministradoras de tradición y cultura. Por lo tanto, podemos obtener valiosa información sobre el tipo de construcción social que se transmite a través de la lengua que las madres (en mayor parte) y los padres emplean al comunicarse con los más jóvenes en los momentos de intimidad.

Las canciones de cuna sirven, debido a su presencia durante los momentos decisivos en el desarrollo de los más pequeños, de valiosa fuente de información sobre cómo se enseñan ciertos modelos de comportamiento. Además, las canciones tienen un fuerte contenido social que sirve, en parte, para establecer la base de la división social (Orr, 2002). La letra de las canciones prefigura la actuación del individuo basada en su género. En estas canciones, por lo general, los sujetos masculinos presentan una imagen de fuerza y despreocupación mientras que “el papel de las mujeres se ve reducido a la procreación biológica y a la reproducción material y afectiva en el seno del hogar” (Fernández Poncela, 2006, p. 65). Se les dice cómo deben ser y cómo han de actuar, y se invita a los hombres a tener en cuenta dicho modelo en la selección de pareja.

2. Construcción social del género

La socialización es un proceso que comienza en la infancia, momento en el cual el niño o la niña se convierte en miembro de la sociedad. Parte esencial de esa socialización es la construcción de género. El proceso de construcción de género se ha convertido en algo imperceptible para la gran mayoría: no nos damos cuenta de hasta qué punto somos nosotros mismos los creadores responsables del género que nuestros descendientes van a manifestar en sus vidas. No nos detenemos a pensar lo trascendental que es tanto nuestro comportamiento como nuestro uso de la lengua. Popularmente, se piensa que el género viene labrado en nuestros genes y que desde el momento en que nacemos nos dedicamos a desarrollar algo inherente a nosotros, que sigue su curso natural. No obstante, como Lorber indica, “el género, como la cultura es una producción humana y depende del esfuerzo constante de todos” y es que el género se define y se redefine constantemente en la interacción entre los humanos (2007, p. 54). Cuando los niños nacen, su único marcador de género son los genitales y

a partir de ese momento somos los adultos a su alrededor los que empezamos a darle forma social: con un tipo de ropa que refleja nuestros valores o incluso los colores tan cuidadosamente elegidos para decorar su cuarto. Crawford, de forma muy elocuente, dice que “el proceso de creación de seres humanos con género empieza en su nacimiento...la mantita rosa o azul con la que rápidamente se envuelve al recién nacido representa género. La mantita sirve como pista social para que, desde un principio, se trate al recién nacido como varón o hembra, no como ‘ser humano genérico’” (Crawford, 1995, p. 13). Aquí nos atrevemos a sugerir que la construcción de género empieza a producirse incluso antes del nacimiento, ya que nuestra sociedad se esfuerza en encontrar un nombre propio que llene de personalidad al recién nacido, una personalidad ya determinada desde ese momento por el género.

En la tradición occidental, no nos damos cuenta de nuestras expectativas sociales en cuanto al género hasta el momento en que recibimos señales ambiguas o inesperadas. Asociamos el azul y los deportes con el género masculino pero el rosa y las princesas con el femenino. En el momento en que algunos de estos términos se desvían de su patrón esperado surge la confusión y los malentendidos, e incluso puede llegar a producir sentimiento de vergüenza para todos los participantes en el acto comunicativo. Según Fernández Poncela (2006, p. 27), “hoy sabemos que niños y niñas llegan a conductas de tipificación sexual alrededor de los cinco años. Los estereotipos y roles sexuales fijan el comportamiento masculino y femenino de forma excluyente.” Los más pequeños aprenden sus roles sexuales a través de la imitación y la identificación y en este proceso de aprendizaje las canciones juegan un papel importante ya que “crean y refuerzan los papeles sexuales que hay que aprender” (Fernández Poncela, 2006, p. 27).

De vital importancia son por lo tanto las herramientas lingüísticas con las que estimulamos a los más jóvenes durante sus primeros años de vida, sobre todo si pensamos que lo que define a un género también define al otro, aunque en este caso sea por su ausencia, ya que no se suelen observar las mismas características en ambos géneros al mismo tiempo ni en la misma persona. Según Lorber y siguiendo esta corriente, es fácil llegar a la conclusión de que el trabajo que los adultos desarrollan como madres o padres, forma las experiencias de la juventud y estas experiencias a su vez producen sentimientos, conciencia, relaciones, habilidades y maneras de ser que llamamos masculino o femenino. Todos estos procesos constituyen la construcción social del género que, como el estatus social, se erige cuidadosamente a través de la enseñanza, del aprendizaje, emulación y refuerzo (2007).

Hasta aquí se ha presentado una breve síntesis de la construcción de género. A continuación se detalla nuestra pregunta de investigación y su correspondiente hipótesis.

3. Objetivo del estudio

En el presente proyecto se analiza el uso del léxico y de la sintaxis en las canciones de cuna españolas para interpretar el papel social de sus participantes dependiendo de su género y para examinar hasta qué punto estas representaciones se ajustan a la realidad social en que vivimos. Con este objetivo tomamos como punto de partida el ya mencionado análisis de Berrocal de Luna & Gutiérrez Pérez (2002) y procedemos con la siguiente línea de investigación: el estudio comienza con un análisis cualitativo en el que se describe la representación del género femenino a través de las canciones de cuna. Posteriormente hacemos uso de un breve análisis cuantitativo que contribuye, de forma adicional, al tema y a las ideas aquí desarrolladas. Con estos análisis pretendemos encontrar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Conservamos con su uso -de forma inconsciente- una ideología en la que el sexo femenino se encuentra subordinado, relegado a las tareas domésticas y a la espera pasiva de la llegada triunfal del sexo masculino? ¿Existe alguna diferencia entre cómo se representan los participantes masculinos de los femeninos?

Tomando como punto de partida la Etnosintaxis, entendemos que la lengua y la cultura están estrechamente relacionadas entre sí. El fruto de tal relación se puede percibir a distintos niveles. Por ejemplo, según Enfield (2002), podemos observar como los esquemas sociales (y culturales) de una comunidad X son codificados a través de sus hablantes en su lengua Y. Dichos esquemas sociales pueden ser apreciados tanto a través de estructuras sintácticas ("*narrow sense*") como a través de su contenido ("*broad sense*"). Ponemos a prueba tal aseveración al estudiar la lengua que se usa en el cancionero infantil español como muestra que representa las diferencias sociales que existen entre el sexo masculino y el femenino en la sociedad española. Así pues, la relación entre los participantes, las actividades que éstos desarrollan y las estructuras sintácticas utilizadas en el cancionero infantil debe ser materializada de distinta manera según su sexo. Se predice entonces que el papel desigual que existe en nuestra sociedad aparecerá representado como tal en las canciones de cuna tradicionales españolas. Esta representación se podrá cuantificar contrastando el tipo de sujeto (ya sea activo o pasivo) y de su género (ya sea masculino o femenino).

Con este objetivo en mente, aportaremos datos que muestran de forma más concreta como el género masculino domina con su presencia activa las letras y las estructuras sintácticas de las canciones de cuna españolas. A continuación describimos la metodología seguida en este proyecto.

4. Metodología

Para este estudio se ha tomado como punto de partida la metodología utilizada por Berrocal de Luna & Gutiérrez Pérez (2002) en la cual se estudia la lengua utilizada en una muestra de 13 canciones populares españolas. En su trabajo los datos fueron

codificados dependiendo de su vinculación con hombres o mujeres estableciéndose las siguientes categorías: a) acciones implícitas identificadas según los verbos utilizados; b) calificativos que se utilizan en función del género y c) función social de cada uno.

En el presente estudio hemos analizado de forma sistemática la estructura de 485 versos procedentes de 51 canciones de cuna de origen español. Para ello hemos examinado los datos de dos maneras diferentes. Primero hemos codificado el papel del género de los personajes en cuanto al tipo de actividad que éstos desarrollan dentro de la oración. De esta manera cada participante en cada oración ha sido incluido en una de los siguientes cuatro categorías: i) masculino pasivo, ii) masculino activo, iii) femenino pasivo y iv) femenino activo. Para la asignación de los roles en su categoría correspondiente, nos hemos basado en una combinación del estudio de la estructura sintáctica, papeles temáticos, acciones implícitas y otros matices contextuales como los siguientes: quién toma las decisiones, quién está en control de la situación o quién depende de quién. A continuación se presentan ejemplos para cada una de las variables establecidas:

Variable	Ejemplo	Canción
Masculino pasivo	(1) “Mumbrú ya se ha muerto”	Mumbrú se fue a la guerra
Masculino activo	(2) “al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas/no pagan dinero”	Al Pasar la barca
Femenino pasivo	(3) “me quiero casar con una señorita de este lugar/que sepa coser/que sepa bordar”	Arroz con leche
Femenino activo	(4) “si es la voz del Conde Olinos/le mandaré matar”	El Conde Olinos

Cuadro 1: Distribución de personajes según sexo y rol en cada canción.

En segundo lugar, hemos creado un segundo sistema de categorías dependiendo del género de los sujetos sintácticos y de la actividad que desarrollan en sus respectivos contextos. Si por cuestiones de ritmo, entonación o melodía se repite de forma parcial o completa una estructura, los sujetos se computan sólo una vez. Así pues, como se puede observar en el cuadro 2, se crearon tres categorías pertenecientes a la variable sujeto.

Variable	Ejemplo	Canción
Sujeto indeterminado	(5) “A las puertas del cieloØ venden zapatos/para los angelitos que están descalzoš”	A las puertas del cielo
Animado masculino	(6) “Bartolo tenía una flauta...a todos daba la lata”	La flauta de Bartolo
Animado femenino	(7) “Todas las vecinas fueron al entierro	”Ya se murió el burro

Cuadro 2: Distribución de versos según tipo de agente.

Para su elaboración hemos seguido un proceso inductivo a partir de acciones implícitas en el texto. Por ejemplo, todos los sujetos omitidos que, aun siendo claramente animados, carecen de referente o que no pueden determinarse en su contexto se han incluido en la primera categoría. Como discutiremos posteriormente, la gran mayoría de estos ejemplos pertenecen a la voz del narrador. Por último lugar, los sujetos inanimados, ya fueran femeninos o masculinos, han sido descartados.

5. Resultados

Por lo general, los sujetos de género femenino aparecen de forma constante a lo largo de todas las canciones seleccionadas. No obstante, el porcentaje de mujeres que desempeñan un papel activo de reconocido prestigio social en el cancionero es muy bajo. Las representantes femeninas suelen ser virtuosas en cuanto a su paciencia y dedicación casi exclusiva a las tareas domésticas y al cuidado de sus hijos o hijas (Fernández Poncela, 2006). Tales expectativas quedan claras a lo largo del conjunto de canciones examinadas en las que por lo general se valora el conocimiento de la mujer ya sea por sus habilidades (8) o por su físico (9):

(8) *“me quiero casar/con una señorita/de este lugar/que sepa coser/que sepa bordar/que sepa la tabla de multiplicar//” (Arroz con leche).*

(9) *“al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas no pagan dinero” (Al pasar la barca).*

Contrasta de manera impactante cómo, según los resultados que se describen en el siguiente cuadro, el género femenino aparece aproximadamente en relación de 1 a 3 en los mismos contextos. Al analizar estos resultados, podemos sacar la siguiente conclusión: los personajes de género masculino aparecen representados como más activos que pasivos y a su vez éstos son más activos que los personajes de género femenino. Por lo tanto, los participantes masculinos y femeninos están representados exactamente en la manera que la sociedad espera: los hombres son activos, varoniles y toman decisiones. Las mujeres por el contrario son pasivas, delicadas y afeminadas.

Papel desempeñado	Activo (%)	Pasivo (%)	Total (%)
<i>% por género</i>			
Masculino	83.67	16.33	100
Femenino	35.85	64.15	100
<i>% total</i>			
Masculino	40.20	7.84	48.04
Femenino	18.62	33.34	51.96

Cuadro 3: Porcentajes por género.

En cuanto al género femenino, cabe destacar que de las 51 canciones analizadas, sólo en dos ocasiones aparece la mujer como participante activa tomando sus propias

decisiones que no están relacionadas en modo alguno con el papel tradicional de la mujer en la casa:

(10) *“h, i, j, k/l, m, n, a/ que si tú no me quieres/ otro novio me querrá” (El Patio de mi casa)*

(11) *“...Desde la torre más alta/la Reina le oyó cantar/- Mira hija, como canta/la sirenita del mar/La sirenita del mar//- No es la sirenita, madre/que ésa tiene otro cantar//es la voz del Conde Olinos/que por mí penando está/Que por mí penando está//- Si es la voz del Conde Olinos/yo le mandaré matar/que para casar contigo/le falta sangre real/Le falta sangre real//...” (El Conde Olinos)*

Es constante, sin embargo, su papel sumiso ya que en hasta 32 ocasiones se observa el personaje femenino en actividades relacionadas con el servicio al hombre, el hogar, o la cría. Esta manera de comportamiento se retroalimenta con el constante uso de las canciones de cuna y no permite, o al menos, no ayuda a que el género femenino manifieste actitudes y comportamientos más independientes, más enérgicos y vigorosos. En (12) y (13) se puede observar como incluso en los animales, el género femenino también se ve relegado a una segunda posición. En (12) se estereotipa el rol femenino y se restringe al uso doméstico. En (13) no es suficiente con nombrar la gatita, ésta ha de ser relacionada con un varón:

(12) *“cinco lobitos tiene la loba/cinco lobitos detrás de la escoba//cinco parió y cinco crió /y a los cinco tetita les dio” (Cinco lobitos).*

(13) *“estaba el señor don gato/sentadito en su tejado/marama miau miau/...ha recibido una carta/que si quiere ser casado/.../con una gatita blanca/sobrino de un gato pardo//...” (El señor don gato).*

A diferencia de los personajes femeninos, los masculinos no siempre aparecen representados en las canciones de cuna, pero cuando lo hacen, suelen ocupar un rol principal y exhibir poderío físico y/o social. “La imagen tradicional del hombre como ‘protector’ se debe a la idea de que las mujeres no pueden defenderse por sí mismas y que los hombres deben por lo tanto encargarse de sus vidas físicamente” (Kozol, 2007, p. 664). Por lo tanto, se puede confirmar que el papel del género masculino es predominantemente activo y que se puede clasificar en tres categorías principales: como una persona capaz de tomar decisiones (14), una persona que todo lo sabe hacer (15) y por último, una persona que corrige o endereza todos los problemas (16):

(14) *“...[L]a volví a pasar, me volvió a decir: las niñas bonitas no pagan aquí//” (Al pasar la barca)*

(15) *“Mi niño chiquito/no tiene cuna/su padre carpintero/le va a hacer una”(Mi niño chiquito)*

(16) *“Si te mareas leré/ a la botica leré /que el boticario leré /te de pastillas leré//” (el Cochecito leré)*

En varias ocasiones la figura masculina se encuentra alejada del entorno familiar. En esos momentos se puede observar un malestar general ya que su ausencia provoca ansiedad y parece poner al resto de la familia en pausa. La figura femenina sigue su patrón de conducta ya que se queda en casa lamentando la ausencia del hombre:

(17) *“Mumbrú se fue a la guerra/ qué dolor que dolor qué pena/... /que Mumbrú ya se ha muerto/qué dolor, qué dolor, qué entuerto/ que Mumbrú ya se ha muerto/ lo llevan a enterrar” (Mumbrú se fue a la guerra).*

Como estamos viendo, la subyugación del género femenino es constante en este tipo de literatura. Por lo general, el devenir de la mujer depende del hombre, o la fémina en sí misma es definida a través del hombre. Por ejemplo, no es suficiente en (18) nombrar a la niña, su existencia es definida en su relación con un hombre.

(18) *“En coche va una niña, carabí/ hija de un capitán/” (En coche va una niña).*

En ocasiones, se puede observar cómo la mujer no tiene ni voz ni voto. El hombre, no obstante, siempre tiene el poder de decisión y, como podemos ver tanto en (19) como en (20), sus decisiones dependen principalmente del físico de la mujer o de sus destrezas (21):

(19) *“al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas/no pagan dinero/” (Al pasar la barca).*

(20) *“me quiero casar/con una señorita/de este lugar//Con ésta, sí/Con ésta, no/Con esta señorita/me caso yo//” (Arroz con leche).*

(21) *“Yo quería a una de sus hijas// ¿Y qué oficio le daría?// La pondría de lavandera//” (Mata tiru tiru la).*

Con los datos hasta aquí citados, se puede observar una clara tendencia hacia la división estereotípica entre hombres y mujeres en la que los hombres representan papeles más activos que las mujeres a menos que sean roles que giren en torno al contexto familiar. Esta es la división de género que inculcamos de manera inconsciente en las mentes de las niñas y niños desde los primeros momentos de sus vidas. Young & Turner (1993) también defienden esta postura y comentan que:

“historically, women’s difference from men has been used to deny them access to the opportunities and privileges granted by and for the majority culture. The exclusion of women is written into the very foundations of Western thought and has been institutionalized over the course of a three-thousand-year history” (p.12).

Con este tipo de contenido se está estableciendo una “clara distinción entre el papel del hombre y el de la mujer que puede ser un impedimento para lograr la igualdad entre ambos géneros” lo que hace que la subordinación del género femenino prosiga sin encontrar una solución para un problema de género que va más allá de las palabras (Berrocal & Gutiérrez, 2002, p. 190).

Sabemos y aceptamos que la comparación de porcentajes no es adecuada para establecer diferencias significativas entre variables, aun así destacamos su importancia descriptiva ya que tal comparación muestra de forma efectiva los patrones generales en cuanto al uso de sujetos masculinos o femeninos en estas canciones. Con esto en mente y tras la codificación de los 485 versos se observan los siguientes resultados:

Sujeto	Número	Porcentaje
Sujeto indeterminado	88	18.14
Animado masculino	242	49.89
Animado femenino	115	23.71
Sujetos descartados	40	2.88
Total	485	100

Cuadro 4: Distribución de sujetos según variables.

En el cuadro anterior podemos observar como el porcentaje de sujetos más altos es el masculino (49.89%) seguido del femenino aunque de forma alejada (23.71%). En cuanto a los sujetos indeterminados se debe mencionar que la mayoría de las veces que el sujeto fue encasillado en esta categoría, éste se refería al narrador que aun siendo sujeto animado, no tenía alusión explícita a su género. Desde el punto de vista de la tradición social podríamos pensar que como las mujeres son las que suelen hacer uso de las canciones de cuna con mayor frecuencia, podríamos atribuir al género femenino este 18.14% lo cual les acercaría al porcentaje de los hombres. Incluso así, el porcentaje de sujetos masculinos estaría diez puntos por encima del porcentaje de sujetos femeninos.

Estos datos resaltan la disparidad en cuanto a la presencia o la ausencia de los participantes en estas canciones según su género. Así pues, se puede observar una vez más la tendencia general en la que los participantes de género masculino en el cancionero infantil español son más numerosos y como vimos anteriormente (cuadro 3), se comportan de manera más activa que los personajes femeninos. Aunque observamos que el género masculino aparece con un porcentaje superior en cada una de las categorías, podríamos pensar que esta disimetría podría atribuirse de forma parcial al uso del género masculino como género no marcado que por lo tanto el género femenino se encuentra incluido en él de alguna manera. Recordemos no obstante, que éste no es el caso en nuestro análisis ya que estos tipos de sujetos fueron incluidos en la categoría de 'sujeto indeterminado'.

Conclusión

Ha quedado subrayada la importancia de la lengua a la que exponemos a los más pequeños durante sus primeros años de vida. Durante ese tiempo recurrimos en múltiples ocasiones al cancionero popular como medio para ofrecer una experiencia placentera y para desarrollar una unión afectuosa entre padres, madres, hijos e hijas.

Los más pequeños forman una relación entre las palabras que escuchan en las canciones y las circunstancias que les rodean, ya que, al igual que con la lectura, a esa edad sólo tienen acceso a la realidad que les proveemos.

Para concluir, las canciones analizadas muestran diferencias marcadas entre el comportamiento de sus participantes. Los resultados aquí expuestos evidencian la separación de roles dependiendo del género: papeles activos para personajes de género masculino contrastan con papeles pasivos para aquellos de género femenino. Además, estos datos refuerzan la idea de que “la lengua refleja el sexismo de la sociedad a través de sí misma, como parte intrínseca del comportamiento social, que ayuda a crear y mantener una atmósfera de desigualdad” (Martyna, 1980, p. 69). A partir de la interpretación de los resultados se puede considerar que el cancionero refleja, en cierta medida, la situación del género femenino en nuestra sociedad. A su vez, éste sirve como instrumento cultural que prolonga, generación tras generación, un círculo vicioso que no presenta soluciones para el problema de la discriminación de género. A través de las canciones de cuna, el sexo femenino recibe mensajes de devaluación y subordinación que podrían llegar a ser internalizados durante unos años que se presentan fundamentales para su desarrollo social.

Con miras hacia el futuro y continuando con esta línea de investigación, sería interesante llevar a cabo una investigación similar en la que se contraste, desde una perspectiva diacrónica, el contenido de las canciones más tradicionales con el de las más actuales. Un estudio de tales características podría revelar información importante ya que podríamos observar las tendencias generales (reforma o preservación del status quo) en cuanto a las diferencias de género en nuestra sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Alario, C. et al. (1995), *Nombra: La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Arias Navarro, J. (2003). *Género y arrobos*. Retrieved from <http://www.babab.com>
- Arriagada, P. (2005). Family context and Spanish-language use: A study of Latino children in the United States. *Social Science Quarterly*, 83, 599–619.
- Berrocal de Luna C. & Gutiérrez Pérez, J. (2002). “Música y Género: Análisis de una muestra de canciones populares”. *Comunicar*, 18. (pp. 187-190). Retrieved from <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=18&articulo=18-2002-30>
- Cabal, G. (1998). *Mujercitas: ¿Eran las de antes? Y otros escritos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Calero Fernández, M.A. (1999). *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

Crawford, M. (1995). *Talking difference: On gender and language*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Deutscher, G. (2010, August 26). Does Your Language Shape How You Think?. The New York Times. Retrieved from <http://www.nytimes.com>

Eisenberg, D. (1986). "Grammatical sexism in Spanish". *Journal of Hispanic Philology*, 9-3, 189–196.

Enfield, N.J.. (2002). *Ethnosyntax: Explorations in grammar and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Fallas Alvarado, C. (2010, September 9). "El género inclusivo en español es el masculino". Retrieved from <http://www.elcastellano.org/noticia.php?id=1528>

Fernández Poncela, A. M. (2006). "Género y canción infantil". *Política y Cultura*, 26, 35-68. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/267/26702603.pdf>

García Meseguer, A. (1994). *Is the Spanish language sexist? An investigation of grammatical gender*. Barcelona: Paidós.

Gaviria Soto, J. L. (1993). *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid: Instituto de la mujer, D.L.

González, N. (2005). *I am my language: Discourses of women and children in the borderlands*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.

Howard, H. (2001). Age/Gender Morphemes Inherit the Biases of Their Underlying Dimensions. In R. Dirven, B. Hawkins & E. Sandikcioglu (Eds.), *Language and Ideology*, Vol.1 (pp. 165-195). Amsterdam: John Benjamins.

Kozol, J. (2007). *Still separate, still unequal: America's educational apartheid*.

In Rothenberg, P. (Ed.), *Race, class and gender in the United States*. New York, NY: Worth Publishers.

Leckey, R., & Brooks, K. (2010). *Queer theory: Law, culture, empire*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Lorber, J. (2007). "Night to his day": *The social construction of gender*. In Rothenberg, P. (Ed.), *Race, class and gender in the United States*. New York, NY: Worth Publishers.

Martyna, W. (1980). *The psychology of the generic masculine*. In S. McConnell-Ginet & R. Borker & N. Furman (Eds.), *Women and language in literature and society* (pp. 69-78). New York, NY: Praeger Publishers.

- McConnell-Ginet, S. (1980). *Linguistics and the feminist challenge*. In Sally McConnell-Ginet, Ruth Borker, and Nelly Furman (Eds.), *Women and language in literature and society* (pp 3-25). New York, NY: Praeger Publishers.
- Nissen Uwe, K. (1986). "Sex and gender specification in Spanish". *Journal of Pragmatics*, 10, 725–738.
- Orr, D.(2002). *Mothers as moral educators: Teaching language and nurturing souls*. In Andrea O'Reilly & Sharon Abbey (Eds.), *Mothers and daughters: Connection, empowerment, and transformation* (pp. 161-174). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Perissinotto, G. (1983). Spanish hombre: Generic or specific? *Hispania*, 66 (4), 581–592.
- Stewart, M. (1999). *The Spanish language today*. New York, NY: Routledge.
- Suardíaz, Delia E. (2002). *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Sullivan, N. (2003). *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press.
- Veltman, C. (1981). Anglicization in the United States: The importance of parental nativity and language practice. *International Journal of Society and Language*, 32, 65-84.
- Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wierzbicka, A. (1979). "Ethno-syntax and the philosophy of grammar". *Studies in Language*, 3:3, 313-83.
- Young, J. & Turner, K. (1993). *Challenging the Canon: Folklore Theory Reconsidered from Feminist Perspectives*. In Susan Tower, Linda Pershing & Jane Young (Eds.), *Feminist theory and the study of folklore*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Zentella, A. (1997). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.