

Perspectivas de género en las canciones a través de los libros de textos musicales en Educación Primaria

Desirée García Gil, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

Begoña Lizaso Azcune, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

Resumen: Aunque es concebida como una asignatura eminentemente práctica, frecuentemente el especialista de música en Educación Primaria apoya su docencia en un libro de texto sobre el que sustenta gran parte de los contenidos musicales que ofrece al grupo. En ellos, pueden observarse una gran cantidad de ejercicios rítmicos, melódicos, audiciones, explicaciones teóricas y actividades para instrumentos o movimiento sobre los que articula su propia metodología. Entre ellos cabe destacar el uso que los libros de texto musicales hacen de las canciones infantiles de procedencia histórica, folclórica o didácticas, empleadas para trabajar con diversos procedimientos. Ahora bien, ¿cuál es el papel de la identidad femenina dentro de esas canciones? ¿según su contenido textual, qué rol ocupa la mujer? ¿es apropiado para presentarlo en una sociedad dónde debe primar la igualdad de género? La presente propuesta analiza los estereotipos femeninos contenidos en las canciones infantiles de los libros de música de tres de las principales editoriales españolas: SM, Santillana y Anaya. A partir del estudio se podrán obtener conclusiones sobre el planteamiento y transmisión del modelo femenino que actualmente se está implantando en la escuela.

Palabras Clave: Género, Educación Musical, Libros de Texto

Abstract: Although it is conceived as an eminently practical subject, frequently the music specialist in Primary Education supports his teaching on a book of text which holds a great part of the musical contents that the teacher offers to the group. Inside them, it can be observed a great amount of rhythmic and melodic exercises, listenings, theoretical explanations and activities for instruments or movement which the teacher articulates his own methodology on. Among them it is necessary to emphasize the use that the musical textbooks do of the infantile songs from a historical, "folkloric" or didactic origin, used to work with diverse procedures. However, what is the paper of the feminine identity inside those songs? According to his textual content, what role does woman occupy? Is it suitable to present in a society where the gender equality should be a top priority? The present proposal analyzes the female stereotypes contained in the infantile songs on the books of music of three of the main Spanish publishing houses: SM, Santillana and Anaya. From the study, conclusions will be able to be obtained about the exposition and transmission of the feminine model which nowadays is being implanted in the school.

Keywords: Primary Education, gender equality, female stereotypes, model feminine

CONCEBIDA COMO UNA asignatura teórico-práctica, el especialista de música en Educación Primaria frecuentemente apoya su docencia en un libro de texto sobre el que sustenta gran parte de los contenidos musicales que ofrece al grupo. En ellos pueden observarse una gran cantidad de ejercicios rítmicos, melódicos, explicaciones



teóricas o actividades para instrumentos con los que el maestro pretende desarrollar una adecuada metodología. En este contexto, cabe destacar el uso que los libros de texto musicales hacen de las canciones infantiles de procedencia histórica o folclórica así como didáctica que son aplicadas para trabajar desde la memoria auditiva y la audición interior a diversos contenidos rítmicos y melódicos. Ahora bien, ¿cuál es el papel de la identidad femenina dentro de esas canciones? ¿Según su contenido textual, qué rol ocupa la mujer? ¿Es apropiado para presentarlo en una sociedad dónde debe primar la igualdad de género?

El presente artículo analiza los estereotipos femeninos contenidos en las canciones infantiles de los libros de música de tres de las principales editoriales españolas: Santillana, Anaya y SM. De acuerdo con este planteamiento, el estudio se articula en tres secciones diferenciadas que se corresponden con los objetivos de la investigación. En primer lugar, es necesario analizar ciertas consideraciones sobre sexo, género y educación que serán determinantes para entender ciertos mensajes Sublimizares de los textos, junto con las razones pedagógicas y musicales que justifican la importancia de las canciones infantiles en el desarrollo individual y social del ser humano. En segundo lugar es relevante discriminar cuáles son las variables puestas en juego a la hora de realizar el examen de las canciones infantiles, lo que quedará explicitado en la metodología de investigación. Por último, las conclusiones permitirán discriminar sobre la positiva o negativa percepción y transmisión del universo femenino que a través de las canciones se está perpetuando en la escuela.

Mujer y canción

El presente estudio focaliza su atención en la comprensión del papel de la mujer en las canciones infantiles presentadas en los libros de texto. Por ello, la justificación teórica de la investigación pasa por determinar cuestiones relativas a sexo y género y cómo éste último ha necesitado sufrir un proceso de evolución social desde el ámbito de lo privado a lo público, ya que muchas de estas connotaciones históricas se reflejaron de modo directo e indirecto en los textos analizados. Pero además, no debe olvidarse la importancia del contingente donde estos discursos son reproducidos, las canciones infantiles, que representan de por sí, un sustrato cultural que reproduce mensajes y usos heredados de forma casi inconsciente entre generaciones.

Estereotipos, Mujer y Educación

Dentro de los estudios de género, una de principales puntos de partida reside en la discriminación e identificación de las diferencias terminológicas entre “sexo” y “género”, las cuales son fundamentales en este tipo de investigaciones independientemente de su naturaleza (ya sea histórica, musicológica, pedagógica, biológica, etc.):

[...] el sexo y el género son frecuentemente utilizados de manera intercambiable en el discurso popular, habiéndose convertido el género en el sinónimo políticamente correcto del sexo. Se puede leer, por ejemplo, a diario en la prensa, que ambos géneros se encontraban presentes en la concentración política. Pero si los dos términos son sinónimos, ¿por qué conservar la distinción terminológica? A menudo también el género se ha interpretado con exclusiva alusión a las “mujeres”, como si los “hombres”¹ no fueran

¹ Las comillas son del original.

seres conformados por el género. Sin embargo, otros problemas más serios con la distinción sexo/género están detrás de este tipo de confusión. Si el género es una interpretación cultural del sexo entendido como biológico o natural, o como relativo a los cuerpos físicos o materiales, entonces finalmente el género se basa en diferencias relacionadas con el cuerpo, que es en ese caso considerado como ajeno o al margen de la historia o la cultura” (Rose, 2012: pp. 48-49).

Así, nos parece razonable aceptar la categorización de Rose de “género” como construcción cultural y “sexo” como construcción biológica. Es decir, mientras el primero está determinado por variables socio-políticas, históricas e incluso Geológicas, el segundo, el “sexo” es inmutable, viene dado por la naturaleza. Esta idea de “género” como constructo está fuertemente influida por la conocida consideración de Simone de Beauvoir sobre la formación del individuo femenino: “no se nace mujer: llega uno a serlo” (2002: p. 13). Entonces, la educación y la formación a la que tenga acceso el sujeto será determinante, incluso, en su formación como “mujer”. De ser así, la potencialidad del mismo vendrá dada por todas las influencias que reciba, al mismo tiempo que estará restringida al imaginario político-educacional-social y económico en el que intervenga.

De acuerdo con esto, el hombre y la mujer podrán y deberán participar de las mismas oportunidades y posibilidades físicas y psíquicas, pues es labor de la sociedad al completo, y de los órganos que la regulan, la creación de una comunidad de iguales. En este sentido, es necesario que se apueste, desde todos los ámbitos educativos y por ende, sociales, por una educación “paritaria” y “equitativa”, esto es, que transforme “la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades” (Espín López, Marín Gracia y Rodríguez Lajo, 2006: p. 78).

Sierra Pellón nos recuerda que independientemente de estos ideales “los procesos de socialización de hombres y mujeres en la España contemporánea” estuvieron determinados por la “dominación masculina” ya que no la “selección y adjudicación de conocimientos” sino también “la manera y la eficacia de transmitirlos” se realizó privilegiando al hombre sobre la mujer y por lo tanto, manteniendo una relación de subordinación entre ambos; iniciativas tales como las Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer, la Fundación de la Escuela de Institutrices y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer persiguieron imponer y aclarar el destino de la mujer en la sociedad, además de definir su propia identidad: “ser madre, madre del hogar doméstico y madre de la sociedad” (2002: pp. 13-17). Sin embargo, al mismo tiempo que desde los ámbitos gubernamentales se estaba determinando el lugar de la mujer en el espacio privado y público, con una multiplicidad de restricciones, se estaba favoreciendo el conocimiento del mismo. Es decir, aunque la mujer no pudiera intervenir en ellos de manera activa, estaba siendo testigo de los cambios y las transformaciones, y por lo tanto de los logros y los fracasos, que se estaban produciendo en todos los ámbitos. Así, cuando pudo acceder de manera más activa a cada uno de ellos, llevaba un conocimiento adquirido que le facultó a su mejor desenvolvimiento en el mismo.

El análisis de la influencia de la educación, y de todas las variables relacionadas con ella, como factor determinante en la integración de la mujer en el mundo laboral ha procurado un gran número de conclusiones que se deben tener en consideración. Así, en el estudio descriptivo sobre estereotipos sexistas como factor determinante en el desarrollo personal y profesional coordinado por Araceli Sebastián Ramos se advierte que, a pesar de los esfuerzos legislativos, el sexismo todavía no ha sido desterrado de las aulas, las cuales continúan re-

produciendo patrones estereotipados impidiendo así una educación igualitaria. Al mismo tiempo, el examen subraya que este hecho se incrementa tanto en la Educación Secundaria como en la Educación Superior donde las mujeres acceden principalmente a estudios humanísticos, biosanitarios y ciencias sociales, mientras que los varones optan por una formación científico-técnica. La investigación concluye con la consideración de que además del influjo familiar y social, dicha separación académica estriba en la “desigual educación que reciben” los alumnos “en los centros de enseñanza desde edades tempranas”:

“El profesorado, los materiales y contenidos curriculares e incluso las propias metodologías didácticas están impregnados de estereotipos de género vigentes en la sociedad que se proyectan sobre las representaciones y valores que desarrolla el alumnado y, en último caso, en sus elecciones académico-vocacionales” (2006: p. 14).

Nuestra propia investigación y práctica didáctica corrobora el hecho apuntado por Sebastián Ramos: los estudios de ciencias sociales son cursados por un público mayoritariamente femenino. Aún más, dentro de las Diplomatura en Educación (y a partir del Plan Bolonia, Grados en Educación), el alumnado es mayoritariamente femenino por lo que la asignatura académica donde llevamos a cabo la experiencia didáctica estaba conformada en gran parte por alumnas.

Cuando los especialistas en educación fueron conscientes de que la discriminación femenina y por tanto, el sexismo era el resultado de un concepto de socialización mal entendido desde la misma escuela, surgieron diferentes impulsos para su estudio y por ende, para su cambio.

Subirats admite que la discriminación no vino dada solo desde la legislación o de los órganos gubernamentales que dictaban las directrices a seguir, sino que los propios maestros y profesores (tanto hombres como mujeres) de modo inconsciente siguieron reproduciendo dicha discriminación: las niñas debían comportarse de un modo y los niños de otro, ya que lo que era correcto para unos no lo era tanto para otras. Así, se reproducía en la escuela un “orden patriarcal” que dictaba “lo que es legítimo y lo que no lo es para cada uno de los dos grupos sexuales” contribuyendo “a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones” (1999: p. 27).

Aunque todavía es pronto para asegurar que se ha producido un cambio y que éste es positivo, no puede obviarse el hecho de que la educación de la mujer está dando pasos hacia una sociedad igualitaria: mayor presencia femenina dentro de todos los ámbitos del sistema educativo, incremento de sus calificaciones académicas y, aunque no se ha llegado a la paridad, aumento de la presencia de la mujer en las carreras técnicas.

Las canciones folclóricas infantiles

Gran parte de las canciones infantiles que el maestro enseña a sus alumnos o que son transmitidas entre generaciones provienen del folclore o canto popular. Aunque existen muchas definiciones para el término, creemos necesario centrar nuestra atención en la siguiente:

“Composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o aquellas en las que él representa o asume el papel esencial. En muchos casos, los niños sólo imitan las melodías que les transmiten otras personas, pero también en algunos momentos podemos ver que hay algunos niños que han hecho suyos como canciones

infantiles textos que no fueron creados originariamente para ello, por eso en muchos casos, el niño ha sido el que ha posibilitado la pervivencia del texto porque lo ha seguido interpretando” (Cerrillo en Blanco Rivas, 2011: pp. 73-74).

En relación a la aseveración de Cerrillo, debe destacarse la importancia de la transmisión oral en el conocimiento y la pervivencia de este repertorio porque gracias a este modo de difusión, la sociedad participa de una herencia cultural creada ex profeso o no para producir un saber. Debido a esto, dicho legado es de gran importancia en la formación del individuo ya no solo gracias a la riqueza musical que dichas canciones poseen sino también, por la gran cantidad de costumbres, historias y hábitos que sus letras albergan. El canto del pueblo se convierte así en una importante herencia portadora de saberes culturales y musicales que deben ser aprendidos desde la infancia. Esto es debido tanto a su sencillez musical que posibilitan su fácil asimilación (siendo el punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de otras obras de mayor envergadura) como a la riqueza semántica de sus contenidos (uniendo de este modo al individuo con un pasado y presente histórico). Al mismo tiempo, es una vía de relación con su entorno cultural y social posibilitando su integración en un grupo.

Así, es indudable que debe observarse con mucho recelo el tipo de contenido semántico que portan las canciones infantiles porque reflejan una visión del mundo y de los hábitos sociales que serán adoptadas por el público infantil al que van dirigidas. Sin embargo, con la misma facilidad que pueden adherirse pueden desaparecer o pasar inadvertidas ya que van destinadas a un sujeto en formación y por lo tanto inestable. Esto es, a edades tempranas, el individuo es el más vulnerable a la penetración cultural y al mismo tiempo, el más susceptible de olvidar sus raíces (Florescano, 2004).

Algunos músicos e historiadores han puesto el acento en la falta de artificio de este legado, cuya belleza proviene entonces de la pureza de su contenido. Es por tanto su “ingenuidad” el factor determinante que permite su transmisión:

“[...] la esencia del canto popular consiste en la ingenuidad y en la plenitud, dentro de las más sencillas formas. Es gracia pregonada por la emoción viva, por la exaltada imaginación, como todo arte al que vivifica belleza; pero el canto del pueblo, por falta de refinamiento educativo, tiene una expresión más directa de la emoción estética. El pueblo es crédulo y sencillo ante las maravillas del mundo; el pueblo es niño... Y en el pueblo todo tiene un sentido más gracioso, una virginidad más pura, una inocencia que sobrepasa a toda sabiduría”. (Millet en López Chavarri, 2008: p. 10).

Entonces, si el folclore popular (conformador en parte de la idiosincrasia del individuo) es una puerta al mundo, las canciones infantiles (que copian estructuras literarias o musicales de éste) deben formar parte del aprendizaje de todo ser humano. Así por ejemplo, las canciones de cuna forman parte del mundo afectivo del recién nacido ya que, a través de ellas, establece un vínculo de comunicación y experiencias placenteras con su entorno más cercano (madre, padre, etc.):

“El hilo de una melodía extiende indefinidamente [...] la interioridad segura del hogar, permitiendo así que quien canta o quien escucha se aventure a entrar en el mundo oscuro y caótico de lo “no hogareño”, con la confianza de que esas condiciones del hogar que proporcionan una aprobación tranquilizadora estén presentes en la rei-

teración musical transferible de canciones y cadencias recordadas, y mediante cuya interpretación lo no familiar queda dominado y a salvo” (Davis, 2009: p. 79).

De este modo, las canciones aprendidas desde el seno familiar ayudan a prolongar fuera del mismo el estado de bienestar y seguridad que éste proporciona. Es por esto que se ayuda al niño a promover una relación grata con el contexto “no hogareño” al que se refiere Davis, produciéndose una relación confortante con su medio privado (familia) y público (amigos, compañeros).

No cabe duda que las canciones infantiles son por tanto, una “vía de endoculturación social” debido a que en muchos casos son enseñadas cuando se configura en el individuo tanto “su cultura sociopolítica” como sus “ideas político-sociales”: hecho determinante que tiene lugar principalmente en la infancia, al tomar conciencia a través de sus letras del mundo que les rodea (Fernández Poncela, 2005: p. 14).

En este sentido, junto al carácter formativo que éstas proporcionan, debe tenerse en cuenta que también facultan para desarrollar habilidades sociales ya que las canciones son interpretadas habitualmente de forma colectiva. Mientras otras actividades infantiles participan de una especie de alienación social (piénsese por ejemplo en los juegos de ordenador), éstas propician y necesitan de la integración de varios individuos:

“[...] pero los que se dan la mano para jugar al corro, echan a suertes para comenzar un juego o entonar una misma canción, notan que comparten un tesoro común que les proporciona su lengua y se sienten partícipes de una misma tradición y una misma cultura” (Reviejo y Soler, 2000: p. 8).

Para Martín Escobar y Carbajo Martínez (2009), el individuo puede acercarse al aprendizaje de las canciones infantiles desde diferentes roles: como oyente (fundamentalmente adquiridas desde el entorno familiar) o como intérprete (asimiladas desde el seno de la sociedad infantil, “en el campo, en la calle, en el patio de la escuela, en excursiones”, junto a sus juegos o actividades lúdicas). Sin embargo, desde nuestra propia perspectiva, ambas manifestaciones pueden darse simultáneamente desde los dos ámbitos: el niño puede actuar como oyente en el centro escolar o en la calle y como intérprete en su entorno familiar.

Lo cierto es que dicho aprendizaje viene acompañado inevitablemente por una curiosidad intelectual motivada por el contenido puramente musical (como los ritmos y las melodías) o literaria (derivada de los temas que desarrollan) que el maestro debe conocer, razonar y posteriormente transmitir. Son, por consiguiente, el producto de una elaboración llevado a cabo a lo largo del tiempo: sus transformaciones han afectado a los elementos que la configuran (ritmo, melodía, texto) y están dirigidas no sólo a la capacidad de comprensión y entendimiento de la persona sino también a su disfrute.

Sin embargo, el docente debe controlar el contenido temático de las canciones que presenta al grupo para que éstas sean verdaderamente educativas y en ningún caso discriminativas. Del mismo modo que el profesor está atento a que la dificultad musical sea acorde al nivel del desarrollo evolutivo del alumno, el contenido textual debe ser observado con la misma atención (evitando letras inadecuadas en relación a la aceptación social, racial, religiosa, cultural y sexual). Sin embargo este último punto puede que no sea valorado por aquel educador que enseña estas canciones sin realizar un análisis crítico del mensaje que difunden, ya que pueden transmitir inconscientemente ciertas consideraciones perjudiciales para el

desarrollo del individuo en sociedad. Esto es incluso más pernicioso en el caso de las canciones sexistas, especialmente en las canciones populares, ya que en muchos casos se están perpetuando roles o actividades negativas para la consideración de la mujer: bien sea porque han caído en desuso o bien porque en la actualidad dichas acciones son realizadas por el hombre y la mujer indistintamente.

El rol de la mujer en las canciones infantiles de los libros de texto: muestra elegida y metodología empleada

Como muestra elegida para el estudio de los roles e identidades femeninas presentadas en las canciones infantiles, se han utilizado los libros de texto para la asignatura de Música en Educación Primaria publicados por Anaya, Santillana y SM entre 2008 y 2011: son, por tanto, el material más actual que los diferentes centros educativos españoles pueden utilizar en este momento. A continuación, presentamos y resumimos las principales directrices educativas que cada una de las editoriales utilizadas muestran en sus páginas web, las cuales enfatizan diferentes aspectos en cada una de sus presentaciones².

La editorial Santillana se fundó hace cincuenta años, en 1960. Cuenta con libros para todas las etapas: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos. Su oferta educativa está adaptada a todas las lenguas oficiales del Estado, además de Latinoamérica. Los contenidos que presentan es riguroso en los conceptos tratados, utilizando al mismo tiempo un lenguaje sencillo y claro apto según los niveles de enseñanza: esto garantiza su comprensión y asimilación por parte del alumno. Además el diseño y presentación del material está siempre en función de las estrategias didácticas que pretenden desarrollar, incluyendo los últimos conocimientos y actualizaciones educativas, técnicas de comunicación y nuevas tecnologías.

La página web del Grupo Anaya reseña su andadura editorial: se fundó en 1959 por Germán Sánchez Ruipérez en Salamanca, recibiendo el apelativo de Ediciones Anaya y sus publicaciones se orientaron desde el comienzo al mundo educativo. En 1993, Ediciones Anaya se transforma en Anaya Educación, para responder a las nuevas necesidades sociales, educativas y culturales planteadas por la reforma. En la actualidad, el Grupo Anaya se proyecta como un importante proveedor de contenidos que opera en los campos de la educación, la cultura, lo profesional, el ocio y el entretenimiento.

El grupo SM presenta según sus responsables “un ambicioso y comprometido proyecto que es posible gracias a la labor de un equipo cohesionado que comparte unos principios: diálogo, intercambio y reflexión permanente con el mundo de la cultura y de la educación”. Al mismo tiempo, se destaca la rigurosa “selección de contenidos y temas, así como de autores, ilustradores y traductores; seguimiento exhaustivo de los procedimientos, desde la concepción y producción hasta la comercialización y distribución de sus productos”. Aunque quizá, uno de los puntos más relevantes de esta editorial sea su continua adhesión al currículum gracias, en parte, a la “permanente actualización de técnicas e incorporación de las nuevas tecnologías”.

Para realizar la investigación se toma como punto de partida el estudio llevado a cabo por Pascual y Cabo (2010) en el que se analizaba “el uso del léxico y de la sintaxis en las canciones de cuna españolas para interpretar el papel social de sus participantes dependiendo

² Las páginas webs de las tres editoriales a las que hacemos referencia son las siguientes: <http://www.santillana.es>; <http://www.anaya.es>; www.sm.com.

de su género y para examinar hasta qué punto [dichas] representaciones se ajustan a la realidad social” (p. 147). En esa ocasión se analizaron los datos en dos direcciones diferentes: se discriminó el papel del género de los personajes en cuanto al tipo de actividad que éstos desarrollaban en la oración, y se creó un segundo sistema de categorías dependiendo del género de los sujetos sintácticos y de la actividad que desarrollaban en sus respectivos contextos.

De este modo, en la presente investigación se han revisado y analizado las 279 canciones de 40 libros de texto, entre material del alumno y del profesor, de las tres editoriales: estos corresponden a los seis cursos que comprende la Educación Primaria. De este corpus de piezas, de origen folclórico o de nueva creación (compuestas expresamente para el libro), se desprende que los temas literarios utilizados se clasifican en las siguientes categorías temáticas³:

34% Canciones provenientes del folclore	66% Canciones de nueva creación
78% Relaciones sociales	21% Relaciones sociales
20% Rutinas	10% Navidad
2% Navidad	9% Implican acción y juego. Adivinanzas cantadas.
	8% Instrumentos musicales y elementos del lenguaje musicales
	6% Elementos naturales (lluvia, viento, etc.)
	5% Animales
	4% Canciones en otros idiomas (francés, inglés y lenguas minoritarias)
	2% Partes del cuerpo
	1% Morales

Hemos centrado nuestra atención en los dos grupos principales: las provenientes de canciones populares (34%) y las de nueva creación (66%), seleccionando aquellas que reflejan acciones, usos y costumbres relativas a la relación entre hombre-mujer desde diferentes perspectivas (como integrantes de un grupo familiar o una colectividad social) y en las que se trata la figura de la mujer de forma individual, relacionada con una acción concreta. Este último grupo ha sido rotulado genéricamente como “relaciones sociales” (21%). A partir de esta selección se abarca un total de 153 canciones infantiles que han sido numeradas en función de los diferentes cursos (de primero a sexto), los destinatarios (alumnos y profesores) y según las ediciones: primero Anaya, segundo Santillana y por último SM.

³ La división temática utilizada no ha discriminado ningún argumento, esto es, reúne los contenidos literarios que aparecen en la totalidad de canciones, folclóricas y de nueva creación, revisadas. No se ha encontrado otro trabajo científico que haya realizado una división del muestreo similar. Esto puede deberse al hecho de que el análisis realizado ha considerado los libros de textos musicales más recientemente publicados para Educación Primaria dentro del contexto español.

El grupo de canciones seleccionado se ha analizado posteriormente teniendo en cuenta determinadas variables. En primer lugar, se ha valorado si la figura femenina es sujeto activo o pasivo de la acción descrita, es decir, si está en control de la situación o depende de otro sujeto. A continuación se presentan varios ejemplos para las dos variables señaladas:

Variable	Ejemplo	Canción
Femenina Activa	(24) “A la mar fui por naranjas/ cosa que la mar no tiene/ vine toda mojadita”	A la mar fui por naranjas
	(32) “La señorita Tere ha entrado en el baile/ que lo baile, que lo baile, que lo baile”	Salga usted
Femenina Pasiva	(16) “Que va a venir tu novio, güi, güi, güi/ a darte un beso, trico, trico, tri.	La chata Berengüela
	(35) “¿Quieres que te ponga/ la mantilla blanca?/ ¿Quieres que te ponga/ la mantilla azul?”	La farola del mar

En segundo lugar, se ha determinado cuál es el estereotipo de mujer que el texto de las canciones reflejan y para ello se han establecido cuatro variables, al ser éstas las formas más comunes de presentación de la figura femenina: mujer dedicada a tareas domésticas o una extensión de éstas, mujer de la que se destaca su belleza física, mujer desarrollando una actividad (laboral o de ocio) y mujer dentro de una colectividad (familiar, social). Por ejemplo:

Variable	Ejemplo	Canción
Tareas domésticas	(23) “Estaba una pastora,/ larán, larán, larito/ estaba una pastora/ haciéndose un quesito	La pastora
Belleza física	(10) “Su cabello es dorado/ como la espiga/ y su piel es tan blanca/ como la harina/ como la harina”	La panadera
Actividad	(56) “Una lo lava,/ otra lo tiende,/ otra le tira rosas/ y otra claveles”	Arroyo claro
Colectividad	(79) “En coche va una niña, carabí, (bis)/ hija de un capitán, carabí urí, carabí urá”	En coche va una niña

El análisis de estas categorías permitirá determinar la imagen de la mujer, las relaciones de género y la actividad profesional o de trabajo tanto en los productos literarios generados popularmente como en aquellos de nueva creación.

Resultados

Llama la atención que el atributo de la mujer que más se destaca en el texto de las canciones sea su belleza física, en detrimento de su capacidad intelectual o laboral. En un 34% de la muestra seleccionada se alaba la tez, la vestimenta, el pelo e incluso la habilidad que éstas tengan para arreglarse:

(101) *“Los ojos de mi morena/ despiden chispas de fuego/ y el infeliz que los mira/ se siente abrasar por ellos”.*

(51) *“Ayer te vi que subías/ por la alameda primera/ con la saya colorada/ y el pañueluco de seda”.*

(76) *“Blancanieves, una chica/ más hermosa que una flor,/ los enanos la encontraron/ dormidita en un colchón”.*

Es evidente que las alabanzas y piropos que recibe la mujer la configuran como un objeto de deseo o adoración principalmente masculino. De ahí, que pueda caer en el peligro de que ésta sea valorada principalmente en función de su belleza, aislando u obviando las restantes cualidades ya sean morales o intelectuales. Sin embargo, lo que en unas ocasiones es destacado positivamente, en otras puede ser censurado:

(54) *“Ayer mismo, a la mañana/ y detrás de un farol,/ estaba la fulanita/ dándose polvos de arroz./ Fulanita de mi vida, ¡ay!, si tú sigues así,/ se va a parecer tu cara/ a la cara de un albañil”.*

Se aprecia que la crítica recibida se hace en tono de burla e incluso, casi de desprecio. Obsérvese como en los versos anteriores la mujer que se acicala es puesta en relación con profesiones relacionadas con una estratificación social baja o que no necesita un conocimiento intelectual elevado.

Cuando se hace referencia a la actividad que realiza la figura femenina, ésta es puesta en relación mayoritariamente con una actividad manual (78%):

(71) *“Ya no va la Sinda/ por agua al arroyo,/ ya no va la Sinda,/ ya no tiene novio”.*

Así, en el 78% de los textos en los que la mujer que realiza una acción, ésta es siempre manual y desarrollada en los límites del hogar (va por agua a la fuente, cuida de un rebaño, siembra flores o frutas, lava en el arroyo, etc.), al mismo tiempo que se realiza individualmente o entre iguales. Por tanto, surge la idea de que la figura femenina es en la mayoría de los casos puesta en relación con el ámbito de lo privado: no realiza un trabajo corporativo, no se mezcla con una colectividad salvo que sea con las de su mismo género. Si embargo, en el caso de que interactúe con otra persona, ésta es un hombre que decide, protege o establece normas, en definitiva, una autoridad representada por la figura de padre (30%) o del novio (o pretendiente) o del marido (55%).

Dicha idea se relaciona con la patente necesidad de encontrar esposo, aunque solo las “guapas” aparecen como sujetos susceptibles de alcanzar ese objetivo que se focaliza en el matrimonio:

(87) *Al jardín de la alegría/ quiere mi madre que vaya,/ a ver si me sale un novio/ el más bonito de España.*

(16) *Que va a venir tu novio, güi, güi, güi,/ quítate eso, trico, trico, tri/*

En este último texto, *La chata Berengüela*, también se puede apreciar otra de las constantes ya citadas: la mujer es adoctrinada por una figura de mayor autoridad, como el padre (32%) o la madre (16%), quien le señala cuál debe ser su comportamiento. En la canción a la que se está haciendo referencia, el verso “quítate eso” corresponde a la madre de Berengüela que le aconseja que debe quitarse la pintura de la cara ya que va a venir su novio a verla. Incluso, si la mujer quiere casarse, debe pedir permiso al padre:

(13) *“¡Oh, bello alpino,/ regálame esas flores! (bis)/ Ría, ría, rataplán,/ ¡regálame esas flores!/ Te las regalo/ si te casas conmigo. (bis)/ Ría, ría, rataplán,/ si te casas conmigo./ Para casarnos/ has de hablar con mi padre. (bis)/ Ría, ría, rataplán,/ has de hablar con mi padre.*

En al menos un centenar de canciones, la mujer muestra un papel sumiso en relación a la figura masculina, ya sea porque debe acatar las directrices o el comportamiento que le imponen, o porque se deba dedicar a tareas domésticas. En todas estas ocasiones se censura de una manera velada e incluso explícita que la mujer muestre una actitud independiente. Así, el ejemplo anterior refleja claramente una relación de poder entre el padre y la hija, pues el primero debe dar su consentimiento para poder contraer matrimonio. Pero incluso, esta acción revela una dominación consentida, pues es la propia mujer quien instiga al amado a preguntar al padre. Es por tanto, una acción que si bien puede considerarse perjudicial porque resta autonomía a la mujer, es consentida por ella misma. El hombre entonces muestra una posición de dominación física y social que corresponde con la idea de que la mujer no se puede “defender por sí misma y que los hombres deben por tanto encargarse de sus vidas físicamente” (Kozol en Pascual y Cabo, 2010: p. 150).

Del mismo modo que existe este sometimiento a la figura de autoridad que representa el padre, también se reproduce un arquetipo de mujer que guarda fidelidad al marido. El siguiente fragmento es la sexta estrofa del *Romance del conde Flores*, donde se relata y se ensalza la figura de la Condesa que espera abnegada la vuelta de su marido de la “Grande guerra” entre España y Portugal. Aunque antes de marchar, el Conde le advierte que si no tiene noticias suyas en siete años, ésta se puede volver a casar, la Condesa se mantiene siempre fiel a su marido. Así, ante el consejo de su padre de volver a contraer matrimonio por falta de noticias, la Condesa revela un fuerte compromiso con el marido ausente:

(92) *“No lo querrá el Dios del Cielo/ ni la Santa Trinidad;/ mientras mi marido viva/ no me puedo desposar”.*

El romance está plagado entonces de lugares comunes en lo referente a arquetipos femeninos de fidelidad conyugal. Por ejemplo, la mujer es exhortada a cumplir siete años de espera, los mismos siete años que debió esperar Penélope, referente de la mujer fiel, a Ulises durante su vuelta de Troya. Tampoco puede obviarse el hecho de que este rol de mujer abnegada y fiel es fuertemente alabado por la voz poética: la mujer que espera es una condesa, una noble. Esto hace que inconscientemente se relacione un elevado concepto de la moralidad (que puede servir de ejemplo) con una clase social alta. Además, la ausencia del conde provoca

una inquietud a la mujer que hace que ésta deba salir a buscarlo: al final del romance se cuenta como ella abandona el castillo (siempre con el consentimiento de su padre) para ir a buscar a su marido, que se encuentra en otro lugar. Por lo tanto, esta idea de fidelidad corresponde solo a la mujer, ya que el hombre queda exculpado de respetar dicho compromiso.

También debe subrayarse la poca autonomía que tiene la mujer en su condición social. En el 40% de las canciones, ésta siempre depende del hombre al ser su figura definida en función de éste: es la hija o la esposa de alguien.

Son escasas las canciones en las que la mujer decide por ella misma salir del ámbito de lo privado (la familia), para pasar al ámbito de lo público (la sociedad). En el romance *En Sevilla un sevillano*, la figura femenina siente la necesidad de salir de casa y ocupar un puesto de varón:

(36) “En Sevilla un sevillano/ siete hijos le dio Dios, y tuvo la mala fortuna/ que ninguno fue varón.// Un día, a la más pequeña/ le llegó la inclinación/ de ir a servir al rey/ vestidita de varón.// No vayas, hija, no vayas, que te van a conocer;/ tienes el pelo muy largo/ y te dirán que eres mujer.// Si tengo el pelo muy largo,/ padre, córtelo usted,/ que con el pelo cortado/ un varón pareceré.

Solo en esta canción (de las 153 canciones analizadas) la mujer tiene un papel activo, tomando sus propias decisiones y apartándose de un estereotipo relacionado con labores domésticas o acciones sencillas. Así, ella decide ir a servir al rey como hacen los hombres y, aunque debe pedir permiso al padre, consigue acceder a dicha profesión aunque sea de una manera subrepticia: no puede revelar su propia naturaleza porque al rey deben protegerlo personas fuertes, otros hombres. El deseo de la mujer a acceder a una profesión tradicionalmente femenina es un riesgo no sólo físico, sino moral: se están incumpliendo las normas sociales establecidas y se reacciona con la tradición que determina que puesto debe ocupar cada uno. Sin embargo, esta determinación femenina se produce en un transcurso en la que la mujer no deja de ser censurada o repudiada en su propia condición: ya desde el comienzo del romance la voz poética cataloga de ‘desgracia’ el tener una prole femenina (probablemente porque no es mano de obra para los trabajos del campo o la hacienda ya que su trabajo prácticamente se limita a las tareas del hogar).

El análisis muestra, por consiguiente, una evidente desigualdad entre géneros que producen estereotipos muy claros de subyugación de la mujer, es decir, de anulación de la identidad femenina.

Conclusiones

A través del aprendizaje de canciones infantiles el individuo adquiere una serie de capacidades que le facultan para su desarrollo individual y social, estableciendo relaciones personales dentro de una estructura mayor que la familia. Así por ejemplo, las canciones que se refieren a las estaciones, a los días de la semana e incluso a instrumentos musicales están transmitiendo conceptos culturales occidentales que permiten la inclusión en dicho colectivo. Del mismo modo, las canciones “morales” ponen en evidencia una serie de normas sociales que serán determinantes para el adecuado transcurso de las relaciones humanas.

Sin embargo, se debe poner el acento y no descuidar el contenido de los textos que se ofrecen a los alumnos. El análisis hace tener en cuenta la siguiente consideraciones. Son las

canciones populares, es decir aquellas provenientes de un cancionero, donde se presenta un arquetipo de mujer sumisa y abnegada, dependiente siempre de una figura masculina de autoridad. El problema consiste en que estos roles no marcan una protección familiar o marital, sino la necesidad o adaptación a un control que le resta autonomía. Además, la mujer no es valorada en función de una cualidad intelectual, sino principalmente física (su pelo, su piel, su figura) lo que lleva a otra discriminación evidente. Todo aquel perfil que no se ajuste a esta norma quedaría automáticamente rechazado. Son por lo tanto consideraciones negativas en la conformación de un ideario social ya que reproducen un tópico actualmente superado y fomentan actitudes discriminatorias para la mujer.

Sin embargo, estos arquetipos de mujer están siendo superados en las canciones infantiles de nueva creación. Aunque todavía permanecen ciertas reminiscencias de sus predecesoras, éstas manifiestan un deseo de tratar a la mujer entre iguales, porque en muchos casos desaparece la consideración hombre-mujer: son las “personas” quienes entran a un museo (7), quienes van a clase (22), quienes tocan instrumentos (16), etc. Estas canciones apuestan por una sociedad plural en la que prima la igualdad social, sexual, intelectual y laboral.

El peligro recae entonces en el hecho de que focalizando el interés en un legado cultural que hemos aceptado como necesario en el desarrollo del individuo, estemos pasando por alto aquello que verdaderamente pone en evidencia. Los contenidos que ensalzan una consideración de la mujer inferior al hombre, tanto laboral como personal, son inadecuadas para el desarrollo de una sociedad plural. No podemos sustraernos del hecho de que todo este legado es reflejo de unos usos y costumbres que han caracterizado nuestra anterior sociedad y que paralelamente demuestran la trascendencia de las canciones como vehículo de apropiación y transmisión de unos valores o contravalores asumidos por la misma. Entonces, el educador debe considerar el importante papel que tiene que asumir en la discriminación y en la presentación de un legado cultural que corre el riesgo de separar irracionalmente al hombre de la mujer.

Referencias

- Beauvoir, S. (2002). *El segundo sexo. Volumen II. La experiencia vivida*. Madrid: Cátedra.
- Blanco Rivas, E. (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca: Vitor.
- Davis, R. A. (2009). "Educación musical e identidad cultural". En: D. K. LINES and K. David (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Espín López, J. V.; Marín Gracia, M. A.; Rodríguez Lajo, M. (2006): "Las imágenes de las mujeres en la publicidad: estereotipos y sesgos". *Redes.com*, 3, 77-90.
- Fernández Poncela, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.
- Florescano, E. (2004). *El patrimonio nacional de México. II*. México, FCE: Conaculta.
- López Chavarri, E. (2008). *Música popular española* (Edición facsímil). Valladolid: Maxtor.
- Martín Escobar, M. J. y Carbajo Escobar, C. (2009). *Cancionero infantil de la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pascual y Cabo, D. (2010). "Construcción social de género en el cancionero infantil español". *Ensayos. Revista de la Facultad de Albacete* 25, 141-155.
- Reviejo, C. y Soler, E. (2000). *Cantares y decires. Antología del folclore infantil*. Madrid: Ediciones SM.
- Rose, S. O. (2012). *¿Qué es historia del género?*. Madrid: Alianza.
- Sebastián Ramos, A. (2006): *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Sierra Pellón, C. (2002). "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular", *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M. (1999): "Género y Escuela", en Lomas, C. (Coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 19-32.

Sobre los Autores

Dra. Desirée García Gil: Doctora Mención, doble licenciada en Música y Literatura Comparada. Desarrolla una doble labor investigadora de índole musicológico y didáctico: en cuanto a la primera, estudia la música contemporánea de principios de siglo, con especial atención a la relación música-poesía en las obras de los compositores catalanes y su relación con músicos y literatos franceses; en cuanto a la segunda, trabaja sobre el uso de nuevas tecnologías para educación primaria y secundaria, desarrollo de la creatividad y mujer y música. Participa en cuatro Proyectos de Investigación I+D financiados por el Ministerio de Educación (2006 y 2010), la Junta de Andalucía (2006) y la Agence National Recherche de Francia (Paris 8) para "Dramaturgie musicale contemporain en Europa" (2008). Es miembro del Grupo de Investigación "Estudios de género en la actividad física y el deporte" de la UCM.

Dra. Begoña Lizaso Azcune: Profesora Titular en el Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la UCM. Ha participado como asistente y como ponente en seminarios y congresos nacionales e internacionales. Ha publicado diferentes títulos dirigidos a los distintos niveles educativos. Obtuvo el Premio Nacional "Educación y Sociedad" otorgado por el MEC (1995). Ha colaborado como asesora pedagógica con la editorial SM. Ha impartido y coordinado diferentes cursos y en la actualidad es Coordinadora

del Máster del profesorado de Educación Secundaria (UCM) en tres especialidades: Música, Educación Física y Artes Plásticas y visuales. Es miembro del Grupo de Investigación "Estudios de género en la actividad física y el deporte" de la UCM.