

La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria

La projecció de la cultura visual en el dibuix infantil. Una anàlisi des de la perspectiva de gènere en Educació Primària

A gender perspective analysis of the influence of Visual Culture on children's drawings in Primary Education

Estibaliz Gutierrez Ajamil¹

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

estibaliz.gutierrez@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-7784-0639>

Ibai Valor Azurmendi

Kirikiño Ikastola

lvalor@kirikino.eus

Galder Pérez de Pipaón Expósito

Red de Escuelas Públicas de Euskadi

gperezdepipaon@gmail.com

Aritz Fernández Cortázar

Asociación de Escuelas Legazpi

Aritzfernandez0511@gmail.com

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 04/10/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 05/11/2023

Resumen

Este estudio busca identificar la influencia de la cultura visual, y en concreto de los estereotipos de género en el imaginario infantil. Para ello se analizan cualitativamente una muestra de 224 dibujos realizados por 72 participantes de entre 5 y 12 años en tres centros de Educación Primaria de Euskadi. Los resultados gráficos muestran unos claros rasgos sexistas que no concuerdan con el discurso verbal de sus autores sobre la igualdad entre géneros. Los estereotipos identificados en los dibujos se ajustan totalmente a las imágenes idealizadas de los modelos de hombre y mujer hegemónicos en nuestra cultura visual. Por tanto, se puede concluir que el dibujo es una herramienta útil para detectar los estereotipos arraigados en el imaginario infantil, y que la escuela debe

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bº Sarriena, s/n Leioa (Bizkaia), España.

nutrir al alumnado de referentes visuales que ayuden a ampliar su perspectiva respecto a modelos no normativos que favorezcan la diversidad dentro de las aulas.

Palabras clave: dibujo infantil, cultura visual, estereotipos, género.

Resum

Aquest estudi busca identificar la influència de la cultura visual, i en concret dels estereotips de gènere en l'imaginari infantil. Per això s'analitza qualitativament una mostra de 224 dibuixos realitzats per 72 participants d'entre 5 i 12 anys en tres centres d'Educació Primària d'Euskadi. Els resultats gràfics mostren uns trets clarament sexistes que no concorden amb el discurs verbal dels seus autors sobre la igualtat entre gèneres. Els estereotips identificats en els dibuixos s'ajusten totalment a les imatges idealitzades dels models d'home i de dona hegemònics en la nostra cultura visual. Per tant, es pot concloure que el dibuix és una eina útil per a detectar els estereotips arrelats en l'imaginari infantil, i que l'escola ha de nodrir l'alumnat de referents visuals que ajudin a ampliar la seva perspectiva respecte models no normatius que afavoreixin la diversitat dins les aules.

Paraules clau: dibuix infantil, cultura visual, estereotips, gènere.

Abstract

This study seeks to identify the influence of visual culture, and specifically gender stereotypes in children's imagery. For this purpose, a sample of 224 drawings made by 72 participants between 5 and 12 years old in three primary schools in the Basque Country are qualitatively analyzed. The graphic results show clear sexist traits that are not consistent with the verbal discourse of their authors on gender equality. The stereotypes identified in the drawings are totally in line with the idealized images of hegemonic male and female models in our visual culture. Therefore, it can be concluded that drawing is a useful tool for detecting stereotypes rooted in children's imagery, and that the school should provide students with visual references that help to broaden their perspective with respect to non-normative models while promoting diversity in the classroom.

Keywords: children's drawings, visual culture, stereotypes, gender.

Introducción

El dibujo infantil es uno de los recursos más utilizados en el contexto escolar, ya que consiste en una actividad generalmente motivadora para las niñas y los niños, y una fuente de información muy útil para los docentes. A nivel teórico han sido muchos los autores que han estudiado este fenómeno desde diferentes paradigmas, como por ejemplo, J. Piaget (1984), Luquet (1977) V. Lowenfeld (1980), y A. Machón (2016), quienes analizan el desarrollo del dibujo infantil desde un enfoque evolutivo y establecen una serie de etapas, estadios o periodos teniendo en cuenta las cualidades psicomotoras, cognitivas y sociales de la niña o el niño. Otros teóricos del dibujo incluyen la importancia del entorno cultural, como L. Vigotsky (1982), que entiende la creación infantil como un medio con el que el niño comprende y se integra en su contexto cultural a través del lenguaje simbólico, o A. Stern (2008) que, desde un enfoque más etnológico y antropológico, concluye que existe un lenguaje gráfico universal en la infancia, que posteriormente se irá viendo modificado y dirigido por la cultura y la sociedad del individuo.

Este trabajo toma como punto de partida todos los postulados anteriores, asumiendo que el dibujo infantil implica una función simbólica, comunicativa y expresiva que varía según el desarrollo evolutivo cognitivo-intelectual, social y motriz y que es catalizador de la comprensión del entorno social y cultural del creador. Pero es en este último aspecto en el que queremos profundizar a través del estudio que aquí se presenta. Los autores previamente mencionados fueron conscientes en el siglo XX de que el entorno social y cultural repercutía directamente en las representaciones gráficas de los niños, pero hoy en día contamos con una realidad diferente a la suya, especialmente en referencia a la cultura visual. Como explica Fontcuberta (2020) estamos sumidos en una era hipervisual, convivimos a diario con una furia de imágenes difícil de procesar conscientemente. Las niñas y los niños deben aprender a descifrar el lenguaje visual de un modo muy precoz, utilizan la imagen como parte de su día a día, son usuarios habituales de plataformas como *Youtube*, *Netflix*, *Tik Tok* y son capaces de comunicarse digitalmente mediante discursos visuales mundialmente globalizados como *emojis*, *memes* y *selfies*.

En este sentido, algunos estudios muestran la repercusión directa de la cultura visual actual en el imaginario infantil y en concreto en el dibujo del alumnado de Educación Primaria (Alonso-Sanz y Huerta, 2014; Alonso-Sanz, 2015; Chacón y Morales, 2014), detectando ciertos roles y estereotipos de género tradicionales en los dibujos de las niñas y los niños (Escalada, 2016). Sánchez (2018) indica que es en esta etapa educativa cuando el alumnado aprende a ser socialmente identificables por su género y como norma tratan de acomodarse a los patrones o cánones femeninos y masculinos, por lo que resulta necesario que los centros escolares se conviertan en marcos sociales que ayuden al alumnado a superar los estereotipos rígidos en cuanto a la identidad de género. En esa línea, a lo largo de este trabajo se analizan las intersecciones existentes entre el dibujo infantil y la cultura visual dentro de nuestro contexto social actual, contando para ello con una muestra de 224 dibujos realizados por alumnos y alumnas del País Vasco en 2021. Con este análisis visual se

pretenden identificar los sesgos sexistas que predominan en las imágenes creadas por las niñas y los niños, y reflexionar sobre el potencial del lenguaje gráfico en la escuela como medio para conocer nuevos referentes no normativos que ayuden al alumnado a identificarse con modelos alternativos a la feminidad y masculinidad hegemónica de nuestra cultura.

Los estereotipos de género en la cultura visual

Domínguez define los estereotipos como “representaciones de diferentes grupos sociales, generalmente difundidas por los medios de masas y asumidas por la mayoría de las personas, que arrastran y refuerzan juicios morales del pasado limitando nuestras posibilidades y la forma de relacionarnos” (2021, p.73). Esta autora añade que los estereotipos surgen de la necesidad de simplificar y hacer accesible una información compleja, junto con la repetición de los códigos visuales heredados. Generalmente, los estereotipos en nuestra sociedad tienen un sesgo patriarcal, ya que históricamente los creadores de contenido cultural han sido hombres, blancos, heterosexuales que han generado códigos en función de su percepción de la realidad. Domínguez explica:

No es que la mirada masculina, blanca y heterosexual tenga nada de malo, su perspectiva es tan válida como la de cualquier otra persona, el problema es la falta de otras. No disponer de diversidad de miradas provoca que exista un modelo único de pensamiento, de conducta y de moral, y sean rechazadas, incluso castigadas, todas las opciones que salgan de ese molde. (2021, p. 79)

Continuando con la perspectiva histórica, si analizamos los roles de género en nuestra cultura artística y visual, es fácil identificar los estereotipos que se han ido consolidando, en especial en torno a la figura de la mujer. Generalmente en la Historia del Arte los creadores han sido hombres que representaban lo femenino desde los estereotipos de “musa” o de cuerpo desde una perspectiva estética, catalizando así la idea de mujer-objeto pasivo que es expuesta para ser contemplada (consumida) por el espectador. En esta línea Mengual et al. (2021) abordan la ausencia de referentes femeninos en la Historia del Arte, donde las artistas mujeres han visto restringido su acceso a los campos académicos, a las técnicas artísticas y a los espacios de exposición públicos, haciendo que sus discursos visuales queden invisibilizados.

Ese sesgo de género ha sido heredado a través del imaginario compartido y también se manifiesta en la cultura visual más reciente. En ese sentido Domínguez (2021) analiza la permanencia de los estereotipos de género artísticos e históricos en los *mass media* de la actualidad (publicidad, redes sociales, etc.), y concluye: “una cosa es que las imágenes puedan llegar a más personas y otra muy distinta que quienes las generan tengan la intención de compartir su poder o cambiar sus relatos” (p.65). Es decir, que los estereotipos de las musas de las pinturas se han trasladado al formato audiovisual y fotográfico, actualizando los cánones estéticos, pero no los mensajes que subyacen en la imagen. En este sentido, Acaso (2017) opina que nos encontramos “en un momento histórico

en el que las imágenes están furiosas y no existe ningún freno ante la violencia que expande la pornografía *mainstream* heteronormativa” (párr. 5).

Dentro del tipo de imagen diseñada específicamente para la infancia, la mirada hegemónica de la cultura visual patriarcal tiene una gran relevancia, como explica Bernárdez (2018), el estereotipo de heroína y de muñeca que se les ofrece a los niños y a las niñas en la cultura mediática pop muestra un referente ideológico de “poder blando” (soft power), construyendo el imaginario sobre la mujer a partir de los modelos femeninos que más han gustado al público en los últimos años. La publicidad infantil también forma parte de esa cultura visual en la que según el estudio de González-Anleo Cortés del Rosario y Garcelán (2018), aunque se observa una tendencia descendente en el estereotipo de “masculinidad tradicional”, los roles de género sexistas aún están muy presentes en la representación de la mujer y “se siguen manteniendo aquellos históricamente más arraigados como los relacionados con la maternidad, los cuidados y la belleza” (p. 95).

Debido a la influencia directa de la cultura visual sexista y del imaginario estereotipado en la conducta social e individual, en los últimos años nos encontramos con diferentes ejemplos con los que se está tratando de favo-recer e incluso de legislar la igualdad de género y los referentes no estereotipados en la infancia. Por ejemplo, en 2022, el Ministerio de Consumo publicó “Libertad para jugar, guía para la elección de juguetes sin estereo-tipos sexistas” con la colaboración de la artista y experta en estereotipos Yolanda Domínguez, quien define el documento del siguiente modo: “La guía consta de 23 páginas en las que se explica la diferencia entre sexo y género, la importancia del juego en la construcción social de las personas, de qué manera nos educa el juego, cómo condiciona las elecciones del mañana y consejos para conseguir una cesta de juguetes equilibrada” (2022, parr.1). Del mismo modo, encontramos referencias a los estereotipos en los últimos decretos curriculares. La LOMLOE (decreto 157/2022), indica como uno de los “retos del mundo actual” el siguiente: “Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural” (2022, p.42), y a lo largo del documento se recogen diversas competencias que buscan identificar prejuicios y estereotipos sexistas en diferentes ámbitos. Asimismo, el decreto 77/2023 del Gobierno Vasco (comunidad donde se ha realizado la investigación descrita en este trabajo), señala como una de las líneas estratégicas del diseño del actual currículum de Educación Primaria “la coeducación, crucial para favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, la orientación sexual, la identidad o la expresión de género (2023, p. 3).

De educandos a agentes prosumidores de la imagen

Resulta innegable que las alumnas y los alumnos de Educación Primaria, como parte de nuestra sociedad, consumen un gran volumen de contenido visual a diario, lo que debería ubicar la Educación en Artes y Cultura Visual como una de las áreas del conocimiento básicas en la escuela del siglo XXI:

Desde que suena el despertador hasta que salimos a la calle, hemos visto más imágenes de las que tal vez vieron nuestros abuelos en casi toda su vida. Esto obliga a repensar las herramientas y las disciplinas con las que hemos encarado el problema de la imagen: la estética, la epistemología, la sociología de la imagen, la psicología, la percepción, etcétera. (Fontcuberta, 2019, p. 29)

Acaso (2014) advierte del poder de la cultura visual que, en forma de imágenes publicitarias, carteles, fotografías, películas... es parte de nuestro día a día, y “al mismo tiempo que nos entretenemos, estamos aprendiendo cosas que quizás no quisiéramos aprender” (p. 117). Domínguez (2021) indica que el cerebro es predominantemente visual, ya que recordamos el 10% de lo que escuchamos, el 20% de lo que leemos y el 70% de lo que vemos. Además, explica que de la información que asimila el cerebro, el 90% lo hace a través de la vista y que “procesamos 60.000 veces más rápido las imágenes que el texto, las preferimos a otros formatos porque requieren menos esfuerzo” (p. 19). Esta autora también incide en la carga emocional vinculada a la imagen, ya que la memoria visual se almacena en el lóbulo temporal, siendo este el lugar donde se procesan las emociones. Volviendo al alumnado de Educación Primaria (de entre cinco y doce años), debemos tener en cuenta que mientras las y los estudiantes comienzan su proceso de alfabetización escrita, ya llevan desde su nacimiento inmersos en la lectura de imágenes, por lo que cuentan con un bagaje mayor en la comprensión de la cultura visual que en la lectoescritura. Las personas nacidas en el siglo XXI conviven desde bebés con ordenadores, televisores, cámaras, *tablets*, *smartphones*... y son consumidores habituales de Internet, videojuegos, redes sociales y diversas plataformas audiovisuales.

Tampoco debemos olvidar que escuela forma parte de la cultura visual infantil mediante murales, carteles, señalética, ornamentación, materiales didácticos, y sobre todo, hoy en día, pizarras y pantallas digitales. En principio, los discursos gráficos y el lenguaje visual que se utiliza como material pedagógico en las escuelas está especialmente adecuado para el público infantil, lo que no evita que las imágenes conlleven una serie de sesgos estereotipados. Gran parte de esta información forma parte del currículum oculto, que Patiño define así:

Entendemos al currículum oculto como un proceso de enseñanza y aprendizaje paralelo e implícito al currículum formal que se expresa de manera cotidiana, consciente o inconscientemente en el ámbito escolar a través de los valores, mensajes, actitudes e intereses de quienes conviven el proceso educativo formal, legitimando con él la cultura y el poder del sistema dominante. (2020, p. 63).

Por tanto, la escuela no se encuentra al margen de los estereotipos de género, y en concreto desde el currículum oculto visual podemos encontrar hoy en día infinidad de imágenes que perpetúan la visión masculina, blanca y heterosexual respecto a los roles sexistas en los libros de texto y materiales audiovisuales didácticos, como muestran numerosos estudios (Cabrera y Martínez-Bello, 2014; Gutiérrez e Ibáñez, 2016; Martínez-Delgado, 2019; Fernández y Sáez, 2020; García, 2021;

Moya-Mata y Riera, 2021). Acaso y Nuere ya defendían hace más de 15 años la importancia de tomar conciencia de ello y formar docentes críticos, entendiendo que en la enseñanza formal “lo que se transmite a través del currículum oculto son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder” (2005, p.208), a través del cual se priorizan: el totalitarismo sobre el poder democrático, el género masculino sobre el femenino, las clases con alto poder adquisitivo sobre el resto, la raza blanca sobre las demás y la cultura religiosa católica y anglosajona sobre otro tipo de culturas.

Si comprendemos la influencia del currículum oculto visual y de los estereotipos tradicionales en el imaginario de las niñas y los niños, es posible inferir una relación directa entre lo que el alumnado de Educación Primaria consume y lo que (re)produce en sus discursos gráficos. Por ese motivo, hoy en día son muchos los docentes que optan por diferentes paradigmas complementarios al currículum formal y al currículum oculto, que favorecen una educación (artística) actual, crítica y respetuosa con la diversidad, como el currículum placenta (Acaso, 2011), la contextualización curricular (Zabalza, 2012), el (no) currículum de Mesías (2019). Este tipo de posicionamiento permite considerar al alumnado como un agente prosumidor activo y con particularidades individuales, que recoge y ofrece contenido en el marco de la cultura visual, evitando así favorecer ese currículum oculto que reproduce estereotipos y relaciones de poder asimétricas.

Teniendo en cuenta que una de las funciones de la escuela es favorecer la alfabetización visual del alumnado, es decir, la capacidad de leer y de crear imágenes, comprendemos que la producción plástica está directamente ligada al aprendizaje formal en la lectura y uso del lenguaje gráfico. Desde esa perspectiva, podemos comprender la creación infantil como una huella gráfica del autor y su contexto, y en el momento que nos situamos como receptores de la imagen creada por la niña o el niño, entramos a formar parte de una relación comunicativa entre creador(a), imagen y espectador(a), tres elementos que conforman un discurso a través del lenguaje visual. Dicho discurso se conforma principalmente por códigos reconocibles de colores y formas, que sirven para componer iconos, símbolos e representaciones del imaginario social. Para que los agentes “autor(a)/emisor(a)” y “observador(a)/receptor(a)” puedan compartir el significado de la imagen, es necesario que ambas personas dominen los códigos visuales propios de su cultura, por lo tanto, si la niña o el niño ya es capaz de representar y transmitir conceptos con sus propias producciones gráficas, está demostrando que domina la alfabetización visual y cuenta con un imaginario cultural. Por tanto, el alumnado de Educación Primaria, en la medida que desarrolla las competencias necesarias para comprender y transmitir conceptos a través del lenguaje gráfico, se convierte simultáneamente en productor y consumidor de imágenes, es decir, en prosumidor de la cultura visual.

Método

Pregunta de investigación y objetivos del estudio

Comprendiendo la cultura visual como un elemento que nutre el imaginario social, en este trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera influyen los estereotipos de género de nuestra cultura visual en el imaginario del alumnado de primaria?

Para dar respuesta a esa pregunta, se establecen los siguientes tres objetivos principales:

- Identificar la tipología de los estereotipos de género en el dibujo infantil.
- Analizar las diferencias entre el discurso verbal y el discurso visual sobre los roles de género en el alumnado de Educación Primaria.
- Detectar la influencia de la cultura visual en los resultados gráficos de las niñas y niños.

Muestra

Para ello, se cuenta con representaciones gráficas (dibujos) y narraciones verbales de alumnas y alumnos de de Educación Primaria en tres centros escolares del País Vasco: uno de Guipúzcoa con participantes de seis y siete años, otro de Vizcaya con participantes de entre nueve y once años y otro de Álava participantes de entre diez y doce años. De ese modo, los resultados se obtienen a partir del análisis cualitativo de una muestra de 224 dibujos realizados por un total de 72 participantes de entre 5 y 12 años, dividido en 3 estudios paralelos:

Tabla 1. Desglose y descripción de la muestra

Trabajo de campo	Edad y curso	Nº y género	N.º de dibujos a analizar
	6 -7 años		
Centro 1 (Gipuzkoa)	1º Educación Primaria	25 alumnas/os	175 dibujos individuales
	10 -12 años		
Centro 2 (Álava)	6º Educación Primaria	21 alumnas/os 14 niños y 7 niñas	175 dibujos individuales
	9-11 años		
Centro 3 (Vizcaya)	5º Educación Primaria	26 alumnas/os 16 niños y 10 niñas	26 dibujos individuales 2 dibujos grupales
Total		72 participantes (45 niños y 27 niñas)	224 dibujos

Fuente: original de la investigación

Áreas e instrumentos de investigación

En 2021, en cada uno de esos centros se realizó un estudio independiente, con sus propios objetivos, métodos y parámetros. Posteriormente, en 2022 y 2023 se ha realizado una investigación general, utilizando los datos de los tres centros referentes a las diferencias de género identificadas en los discursos gráficos y verbales de las y los participantes. Para ello se ha contado con los siguientes temas e instrumentos de investigación resumidos en la Tabla 2:

- En el centro escolar 1 se les pide a las y los participantes que dibujen individualmente una persona de cada género realizando una acción, y profesionales de los siguientes trabajos: la docencia, limpieza, medicina, enfermería y bombero/a. La consigna de las propuestas se realizó en euskera, idioma que al igual que el inglés cuenta con género neutro, y por tanto el alumnado participante no recibe ninguna elicitación que interfiera en la elección del género del personaje.
- En el centro 2 se busca identificar los rasgos físicos del “cuerpo saludable” que conforman el imaginario de participantes entre 10 y 12 años. En este caso se utiliza el dibujo por un lado como herramienta de medición, diseñando un test con imágenes dadas para identificar prejuicios en el alumnado. Para ello se utiliza como indicador la teoría de los somatotipos, mostrándoles a los participantes tres tipologías de cuerpos de hombre y de mujer para que indiquen el más saludable. En ese test también se les indica que dibujen a su deportista referente.
- En el centro 3 se tiene como objetivo comprender la repercusión pueden de los roles de género estereotipados en la vida cotidiana del alumnado de Educación Primaria, en concreto en el tiempo de recreo. Para ello se diseñan dos instrumentos gráficos: por un lado las y los participantes deben dibujar un autorretrato representándose en el patio escolar y posteriormente se lleva a cabo un dibujo grupal, en el que por un lado las niñas y por otro los niños deben consensuar y diseñar un boceto de su patio ideal para luego explicárselo al investigador.

Tabla. 2. Temáticas e instrumentos de investigación

Trabajo de campo	Objetivo principal	Representaciones gráficas (<i>instrumento de investigación</i>)	Narrativas verbales (<i>instrumento de investigación</i>)
Centro 1	Identificación de sesgos sexistas en la vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • “Un chico realizando una acción” y “una chica realizando una acción” (<i>dibujo individual</i>). • “Profesionales de la docencia, limpieza, medicina, enfermería y bombero/a (<i>dibujo individual</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales (<i>diario de campo</i>). • Explicación y argumentación verbal de los dibujos (<i>diario de campo</i>).

Centro 2	Identificación de prejuicios y estereotipos de género sobre el cuerpo saludable	<ul style="list-style-type: none"> • “Rasgos físicos de un cuerpo saludable de hombre y de mujer” (<i>test: imágenes dadas</i>). • “Tu deportista favorito” (<i>dibujo individual</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales (<i>diario de campo</i>). • Redacción de las cuatro características físicas principales de la salud (<i>test</i>). • Nombre y tipo de deporte del personaje dibujado (<i>test</i>).
Centro 3	Identificación de roles y estereotipos de género en el patio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • “Autorretrato en el recreo” (<i>dibujo individual</i>). • “El patio ideal” (<i>dibujo grupal niñas/niños</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión individual sobre el patio (<i>cuestionario</i>). • Palabras escritas en el autorretrato (<i>diario de campo</i>). • Explicación y argumentación verbal de los dibujos grupales (<i>diario de campo</i>).

Fuente: Original de la investigación

Procedimiento

Partiendo de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en los tres centros escolares, en el siguiente apartado se ofrece una síntesis de los principales resultados respecto a los objetivos de investigación. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de los datos detectando qué tipo de estereotipos de género aparecen en los dibujos de las y los participantes y se ha identificado la posible influencia de la cultura visual en ellos; finalmente, se han comparado esos resultados gráficos con el discurso verbal de sus autores y autoras. Aunque en ocasiones se han utilizado parámetros cuantitativos para recoger la frecuencia de los estereotipos de género en el dibujo infantil, la interpretación de los mismos es de corte cualitativo, basándonos en las categorías propias de la figura humana en la cultura visual y sus roles (rasgos físicos, vestimenta, apariencia estética, símbolos, actitud/postura/actividad... de los personajes). En este sentido, se ha optado por limitar las opciones al parámetro binario hombre/mujer, entendiendo que es el código más habitual y por tanto el más familiar en el imaginario actual del alumnado de Educación Primaria. Con el fin de poder contrastar las respuestas visuales y verbales de las y los participantes, los investigadores de los tres centros llevaron a cabo un caldeamiento previo en el que se le pidió al alumnado su opinión sobre la temática a trabajar: en los centros 1 y 2 se dinamizaron debates grupales en el aula, mientras que en el centro 3 se utilizó un cuestionario individual.

Resultados

En los tres centros las respuestas habladas y escritas de las y los participantes fueron unánimes durante la fase de caldeamiento, pudiendo concluir que el alumnado de Educación Primaria que participa en este estudio está previamente sensibilizado respecto a la perspectiva de género, es consciente de la importancia y de la necesidad de tratar a mujeres y hombres por igual, defiende la corresponsabilidad en las tareas del hogar, opina que no hay desigualdades de género en cuanto al ocio y al deporte entre sus iguales y no detecta excesivas conductas sexistas en su entorno

cotidiano. En cambio, los resultados gráficos de estas niñas y niños no indican lo mismo, como muestran los siguientes datos:

En el análisis de los rasgos físicos de los personajes dibujados por el alumnado del centro 1, se observa que en el 100% de los casos se representa a las mujeres con pelo largo, y en el 92% a los hombres con pelo corto. Al consultar a las y los participantes por este hecho, el argumento principal es que se han basado en la imagen de las personas de su alrededor o a su autoimagen, predominando su proceso de socialización y observación del entorno cercano frente a la influencia de la cultura visual. En cuanto a la vestimenta también se han identificado rasgos estereotipados, siendo la mayoría de ellos comunes tanto para las niñas como para los niños. En este caso, los participantes representan a las chicas con vestido o falda y camiseta, y zapatos de tacón o botas y predominan los colores rosa, morado, rojo y amarillo, mientras que los chicos son dibujados en camiseta, pantalón y zapatillas y utilizan para ello generalmente los colores verde, azul, marrón, negro y rojo. Por último, también se han analizado los complementos y ornamentaciones utilizados: a la hora de representar mujeres los complementos más reiterativos son los corazones, las coronas, la comba, anillos, muñecas y flores, mientras que los hombres son representados con balones o coches. Al señalarles a los autores de los dibujos las diferencias físicas entre las mujeres que representan (vestidos, tacones, joyas...) y su propia imagen (participantes-niñas), así como la de las mujeres de su entorno (madres, profesoras...), los niños y las niñas mencionan los referentes que observan en la cultura visual, y en concreto describen un modelo de princesa y un personaje-mujer caricaturizado en cuanto a la estética.



Figura 1. Ejemplos de los resultados del Centro 1. Dibujos realizados por niños/as de 6 años.
Fuente: original de la investigación.

En el análisis de las acciones y las profesiones de cada género, los dibujos de los participantes también muestran una serie de rasgos de género estereotipados. Las actividades con las que más relacionan a las chicas son el baloncesto, la música, la danza y el paseo, habiendo coincidido alrededor de un 20% de respuestas en cada una de ellas. En el caso de la representación masculina en cambio, el 68% ha dibujado a un chico jugando a fútbol y el 12% ha elegido el baloncesto como actividad, quedando relegada otra variedad de respuestas a un porcentaje muy pequeño. En la elección de actividades se detecta una prevalencia de la influencia de su entorno y experiencia de socialización frente a la influencia de la cultura visual, ya que los participantes explican que a la hora de escoger actividades para el personaje se han basado generalmente en sus propios gustos, en el ocio familiar y en sus actividades extraescolares.

Por otro lado, en el análisis de las profesiones, los porcentajes también indican la prevalencia de un sesgo de género en el dibujo infantil. En este caso además, se observa una diferencia significativa entre las respuestas de las participantes-niñas y los participantes-niños, posiblemente porque, por la etapa evolutiva en la que se encuentran, han comenzado a fantasear con sus futuras profesiones. Como ejemplo de ello, encontramos que en enfermería los niños han dibujado un 53% de chicas frente a un 47% de chicos, mientras que las niñas han dibujado un 100% enfermeras mujeres. Centrándonos solo en los resultados globales, los datos indican que en la docencia y la limpieza el reparto por géneros es muy equitativo, estando cerca del 50% en ambos casos, en enfermería representan en un 68% de las veces a mujeres, y en cambio los médicos y los bomberos son hombres en un 88% y 84% de los dibujos respectivamente. La argumentación verbal de los participantes respecto a la elección de género resulta especialmente significativa: mientras que para representar al personal de limpieza y a los docentes se han basado en su realidad más cercana (los profesionales de su centro escolar), para dibujar al personal sanitario o a los bomberos su imaginario parte principalmente de lo observado en la cultura visual. Por tanto, a través de este estudio, es posible inferir cómo los dibujos infantiles cuentan con un mayor sesgo en cuanto a estereotipos de género cuando el imaginario infantil se nutre de la cultura visual, y tiende a una mayor igualdad cuando los referentes a dibujar son del entorno cercano.

Del mismo modo, en los resultados gráficos del centro 2 también se detectan ciertos estereotipos de nuestra cultura visual respecto al imaginario del “cuerpo saludable”. En este caso, basándonos en la teoría de los somatotipos, se observa que las respuestas se dividen casi en la misma proporción entre el cuerpo mesomorfo (musculado) y ectomorfo (delgado) tanto para hombres como para mujeres, habiendo una ligera diferencia en la que predomina la mujer delgada y el hombre musculoso. Ningún participante escogió el cuerpo endomorfo (forma redondeada) como la opción más sana. A la hora de escribir y valorar (con una escala tipo Likert) los rasgos físicos más identificativos del cuerpo saludable se confirma el resultado anterior: el 47,6% de los participantes consideran muy importante la altura, el 52,4% bastante importante la delgadez y el 42,8% bastante importante ser

musculoso como rasgo de salud. Otro resultado característico de este estudio es que entre la variedad de rasgos físicos propuestos por los participantes, varios de ellos hacen referencia al cabello desde su apariencia estética, sin hacer distinciones de género en este caso.

Tras el análisis de los dibujos realizados por las y los participantes, los sesgos respecto al género resultan más evidentes: de 21 participantes únicamente 3 escogieron una deportista mujer, haciendo patente la carencia de información acerca de referentes femeninas en esta área, y de esas tres mujeres dos son bailarinas y otra gimnasta rítmica, ambas disciplinas habitualmente relacionadas de un modo estereotipado con “actividades para niñas”. Entre los deportistas hombres representados, 47,6% son futbolistas, 14,3% jugadores de baloncesto, y en la proporción restante se encuentran ciclistas, tenistas, etc. En este estudio también se ha realizado un análisis de los elementos que han utilizado para caracterizar a los deportistas, obteniendo otros resultados significativos: aunque la mayoría de los complementos dibujados forman parte del propio deporte (balón, raqueta, bicicleta...), también se encuentran numerosos detalles que hacen referencias al cuerpo (músculos abdominales marcados), a la estética (peinado, maquillaje...) y en especial a la vestimenta y al marketing (logotipos, branding, patrocinadores, etc.), lo que demuestra que el público infantil es muy susceptible a nivel visual, y en la etapa de Educación Primaria ya está sobradamente influido por los códigos estéticos y comerciales propios de nuestra cultura, llegando formar parte de su imaginario sobre la salud y el deporte.

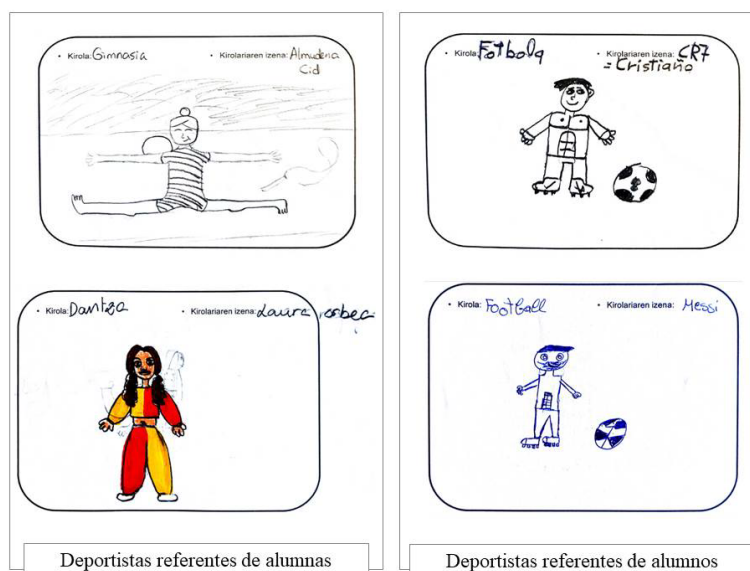


Figura 2. Ejemplos de los resultados del Centro 2. Dibujos realizados por niños/as de 11 años.
Fuente: original de la investigación.

Por último, en el centro 3 encontramos otro tipo de sesgo estereotipado, en este caso en la vida escolar del alumnado. Los resultados del autorretrato individual muestran importantes diferencias en cuanto al género: el 67% de los niños se representa haciendo actividad física o en movimiento,

mientras que el 80% de las niñas se muestra en una postura estática o pasiva. La presencia del campo de fútbol también es notable (aparece en el 67% de los dibujos de los niños y en los 80% de los dibujos de las niñas), y es reseñable que la mitad de las niñas se dibuja a sí misma como observadora pasiva en las gradas, mientras que ningún niño lo hace. Otro dato característico es que dos de las niñas se representan como sujetos intimidados durante el recreo, y a pesar de que no forma parte de la consigna, la mitad de las niñas escriben algo en el dibujo haciendo referencia a sus sentimientos, y por el contrario solo uno de los 16 participantes-niños hace lo mismo.



Figura 3. Ejemplos de los resultados del Centro 3. Dibujos realizados por participantes de 10 años.
Fuente: original de la investigación.

Con la intención de profundizar en estos resultados, en el centro 3 se analizan por separado los dos dibujos grupales de los participantes: el patio ideal de los niños y el patio ideal de las niñas. En primer lugar se observan algunos elementos comunes en ambos grupos, entre otros, un *skate park*, rocódromos, sala con materiales, campo “libre”, servicios, biblioteca, botiquín y ascensor para personas con problemas de movilidad. En el caso del patio ideal de los chicos aparecen los siguientes espacios: bolera, videojuegos-simuladores/láser, huerta, pistas de atletismo, cine, pelotas grandes para jugar en interior, patio normal, “cárcel”, espacio de castigo para chicos y un espacio pequeño para las chicas, este último se repite en dos ocasiones dentro del mismo dibujo. El patio ideal de las chicas, en cambio, tiene las siguientes zonas: jardín, árboles, columpios, dos espacios para niños pequeños, tirolinas, bar sin alcohol/tienda de bocadillos, dos botiquines, piscina, laberintos, campos de fútbol y baloncesto, camas elásticas y zoo. En el análisis cualitativo de estos dibujos se observan diferencias en el tipo de espacios y ocio que prefieren según el género: las niñas utilizan

más espacio en su dibujo para representar espacios naturales y al aire libre y los niños en cambio diseñan espacios para un tipo de ocio más tecnológico o con pantallas (videojuegos, láser, simuladores, cine...).

A partir de estos dibujos, es posible comprender las consecuencias de la concepción actual del diseño del patio y de la hegemonía del fútbol en el recreo, ya que en total entre los dos dibujos grupales aparecen siete campos de fútbol. La explicación que dan los participantes al elemento "campo de fútbol" muestra cómo cada uno de los géneros se relaciona con ello: mientras que los niños lo denominan "patio normal" porque se sienten cómodos con el diseño actual de sus espacios de recreo, el investigador les pregunta a las niñas por qué le ofrecen tanto espacio este elemento si, según lo observado en sus autorretratos, ellas no suelen utilizarlo, y las participantes responden que a una de ellas sí le gusta el fútbol, y que además en su patio ideal no quieren dejar a los chicos sin su espacio de juego. En cambio, en su dibujo los niños se limitan a dejar un espacio reducido para las niñas. En este sentido, también es interesante el elemento "cárcel" y "espacio de castigo para los chicos" que han dibujado los niños, sin hacer referencia a castigos para las niñas. Esto puede deberse a que los niños, como parte de sus dinámicas relacionales en el tiempo de ocio, suelen ser los receptores más habituales de consecuencias punitivas por parte del profesorado, lo que indica también la diferencia de roles relacionados con el género que son incentivados por el propio diseño del patio: mientras que en el dibujo de los niños la dinámica es de juego, libertad y castigo, los elementos y espacios dibujados por las niñas se pueden agrupar en tres categorías: autocuidado, cuidado mutuo, y cuidado hacia los demás.

En resumen, si realizamos un análisis transversal de todos los dibujos recogidos en este trabajo es posible concluir que, aunque la edad de las y los participantes sea muy diferente (desde los cinco hasta los doce años), los estereotipos de género son visibles, patentes y constantes en los tres estudios, estando directamente relacionados con la imagen de "hombre" y de "mujer" que nos ofrece hoy en día nuestra cultura visual: predominan los personajes de raza blanca en ambos géneros, las chicas tienen pelo largo, visten falda o vestido y tacones o botas, son delgadas, se cuidan estéticamente, eligen actividades de ocio pasivas, danza o gimnasia rítmica, y tienen una tendencia "natural o intrínseca" hacia el cuidado de los demás. Mientras que los chicos llevan pelo corto, visten camiseta, pantalones y zapatillas, son musculosos, eligen actividades tecnológicas o de deporte (con gran predilección hacia el fútbol) y tienen una tendencia "natural" a moverse libremente por el espacio y en ocasiones tienen que ser castigados por ello. Podría parecer que esta visión estereotipada de lo que supone ser "una mujer" o "un hombre" está sobradamente desfasada y superada, incluso las respuestas de los participantes de este estudio así lo indicaban en los debates y cuestionarios. En cambio, los dibujos realizados por el alumnado que participa en este estudio no concuerdan con su discurso verbal, y muestran la persistencia de un imaginario que no solo nos limita, sino que tiene consecuencias directas sobre el autoconcepto, la actitud y las dinámicas relacionales

de las niñas y los niños, ya que estos modelos rígidos les dificultan ser y actuar de formas alternativas a lo que su entorno y en especial sus iguales esperan de ellas y ellos.

Discusión y conclusiones

A partir de los datos obtenidos podemos constatar que los estereotipos de género son habituales y recurrentes en el imaginario del alumnado de Educación Primaria, en contraposición a las respuestas verbales que ofrecieron los participantes al inicio de la investigación. Mientras que en los debates y cuestionarios muestran una defensa de la igualdad de género y rechazan estereotipos sexistas, los resultados de este trabajo constatan que los sesgos, prejuicios y estereotipos siguen muy arraigados en el imaginario colectivo. Teniendo en cuenta el discurso verbal de los participantes, podemos inferir que existe un trabajo previo realizado por las familias y la escuela en busca de la eliminación de sesgos sexistas, pero los dibujos de las niñas y los niños en cambio muestran que la cultura visual también forma parte de sus recursos para entender el entorno, y que la hegemonía de personajes estereotipados junto con la ausencia de referentes alternativos dificulta el cuidado a la diversidad en la infancia.

En cuanto a la influencia de la cultura visual, con los más pequeños (de cinco y seis años) se observa en que su imaginario se compone principalmente de las referencias del entorno de socialización, pero en los casos que reproducen el discurso visual mainstream, se acentúan los sesgos sexistas y los estereotipos en el dibujo. En el caso de los alumnos de último ciclo de Educación Primaria (entre nueve y doce años) ya es posible observar cómo esos estereotipos no sólo son parte de su imaginario, sino que también condicionan su actitud y autoconcepto. Por un lado, tienen una imagen sugestionada y confusa sobre la salud que se mezcla con cánones e ideales de belleza (altura, delgadez, músculos, estética...) y se hace patente la influencia de la cultura visual y en especial de la publicidad y el marketing en relación con el deporte, siendo habituales la aparición de logotipos o marcas comerciales en la representación de sus referentes. Por otro lado, los autorretratos de los participantes en el patio hacen patentes las diferencias de género ya no sólo en cuanto a apariencia física, sino también en las actitudes del alumnado en el tiempo de ocio (niños activos y deportistas, niñas pasivas, observadoras y cuidadoras).

A pesar de que los resultados gráficos de este estudio puedan parecer algo desesperanzadores respecto al trabajo por la igualdad de género que se está haciendo en las escuelas y en las familias, es necesario incidir en la permeabilidad del imaginario infantil respecto a la cultura visual, entendiendo que la imagen ofrece tanto riesgos como posibilidades en educación. En ese sentido, en dos de los estudios aquí utilizados, tras analizar los dibujos de las niñas y los niños, se utilizó la alfabetización y producción gráfica como estrategia para desarrollar una perspectiva crítica ante la cultura visual y ampliar el imaginario de los participantes, comprendiendo la Educación Artística como medio para fomentar la mirada crítica del alumnado hacia la cultura visual, y valiéndose de la creación plástica para producir nuevos discursos gráficos más libres de estereotipos. Ante el discurso visual

hegemónico, las prácticas artísticas contemporáneas facilitan la posibilidad de trabajar sobre modelos diversos, aceptando la ambigüedad sin limitarse a dualidades binarias rígidas o a la (in)visibilización de referentes.

En resumen, podemos concluir que el trabajo de sensibilización que realizan las escuelas y las familias respecto a la igualdad y la diversidad se ve ralentizado por un imaginario que promueve y transmite unas relaciones de poder asimétricas. En esta investigación nos hemos centrado en los estereotipos de género, pero es posible que obtuviésemos unos resultados similares si estudiamos los cánones hegemónicos de la cultura visual en cuanto a las etnias, religiones, orientaciones sexuales, tipología de familias, etc. Una alternativa para hacer frente a esta problemática es comprender al alumnado como agente prosumidor de significados culturales, cuidando tanto los referentes visuales que se le ofrecen como la infinidad de posibilidades que pueden crear, sin olvidar la relación directa que existe entre los discursos gráficos que consumen y los que producen. De ese modo, la o el docente puede tomar un posicionamiento crítico y cuidar conscientemente el currículum oculto visual para nutrir el imaginario de las niñas y los niños incluyendo referentes femeninos reales, personajes no normativos, lgtbiq+, racializados, con diversidad funcional y/o física, diferentes tipologías familiares y corporales... favoreciendo que el alumnado pueda sentirse representado desde su identidad individual en la cultura visual de la escuela.

Referencias

- Acaso, M. y Nuere S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207–220.
- Acaso, M. (2011). *Pasos del método placenta*. Recuperado de <http://mariaacaso.blogspot.com/2011/05/pasos-del-metodo-placenta.html>
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. (2017, 27 de noviembre). Educar a La Manada: aprender a pensar como razón de la educación artística en el sistema educativo. Recuperado de <https://mariaacaso.es/educacion-artistica/educar-la-manada-aprender-pensar-razon-la-educacion-artistica-sistema-educativo/>
- Alonso-Sanz, A. y Huerta, R. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 3, 37–53. <https://doi.org/10.4995/sonda.2014.18428>
- Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. En *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 269–283. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28220>

- Bernárdez, A. (2018). *Soft Power: heroínas y muñecas en la cultura mediática*. Fundamentos.
- Cabrera, Y. y Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños. Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la Igualdad y la Diferencia*, 9, 182–215, <http://dx.doi.org/10.18002/cq.v0i9.1011>
- Chacón, P. y Morales, X. (2014) Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. En *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 1–17. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.332>
- Dominguez, Y. (2021). *Maldito Estereotipo. ¡Así te manipulan los medios y las imágenes!* Penguin Random House.
- Dominguez, Y. (2022). *Ministerio de Consumo*. Recuperado de: <https://yolandadominguez.com/portfolio/ministerio-de-consumo/>
- Encalada, M.F. (2016). Reflexiones de la construcción de la identidad de género, a partir del dibujo infantil. En *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 1, 96–102.
- Fernández, R. y Sáez, N. M. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *INFAD*, 2(1), 27–42. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1817>
- Fontcuberta, J. (2019). Imágenes que sobran, imágenes que faltan. Albert Kahn y la posfotografía. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 33, 29–38.
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- González-Anleo, J. M., Cortés del Rosario, M., y Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil. *aDResearch*, 18, 80–99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- García, T. (2021). Análisis de la diversidad en materiales didácticos de educación primaria. *Etic@net*, 1, 1–27, <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.15984>
- Gutiérrez, P. e Ibáñez, P. (2016). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31(1) 109–125.
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1977). *El dibujo infantil*. Científico y Técnica.
- Machón, A. (2016). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Fíbulas.
- Martinez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC*, 18(2), 117–132

<https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>

Mengual Pérez, I., Martínez Gómez de Albacete, J. F., Santamaría Blasco, L., y Zanón Cuenca, M. J. (2021). (e) Técnicas inclusivas de géneros y espacios susceptibles para la igualdad, diversidad e inclusividad. *ARTSEDUCA*, 31, 61–78. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6111>

Mesías, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Moya-Mata, I. y Riera, R. (2021). El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física. Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 13(3) 107–120. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902>

Ministerio de Consumo (2022). *Libertad para jugar, guía para la elección de juguetes sin estereotipos sexistas*. Recuperado de <https://www.consumo.gob.es/es/publicacion/libertad-jugar-guia-eleccion-juguetes-estereotipos-sexistas>

Patiño, A. (2020). El currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, 45, 60–85. <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a3>

Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura económica.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Real Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-cont-fich/es/>

Ramon. R. (2020). Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria. *ARTSEDUCA*, 28, 52–67. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.4>

Sanchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1025–1039. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54456>

Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Carena.

Vigotsky (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22), 6–33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Gutiérrez Ajamil, E., Valor Azurmendi, I., Pérez de Pipaón Expósito, G., y Fernández Cortázar, A. (2023). La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria. *Observar*, 17, 116–135. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.6>