

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La influencia de los factores socioculturales en la
perspectiva de género en niños de Educación
Primaria: una comparativa entre España y Japón

The influence of sociocultural factors on Primary School
children's gender perspective: a comparative between
Spain and Japan

Autor

Aimar González San Emeterio

Director

Tatiana Iñiguez Berrozpe

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza

2018

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Contextualización	5
1.2. Justificación	5
1.3. Estructura	6
2. OBJETIVOS	7
3. METODOLOGÍA	8
3.1. Muestra	8
3.2. Instrumento de recogida de datos	9
3.3. Análisis	9
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1. Construcción social del género	11
4.1.1. Definición del concepto de género	11
4.1.2. Géneros binarios	11
4.1.3. Formación de la identidad y la perspectiva de género	12
4.2. Estereotipos	13
4.2.1. ¿Qué son los estereotipos de género?	13
4.2.2. Aspecto histórico-social	16
4.2.3. Factores culturales	18
4.3. ¿Cómo se traslada a la expresión plástica?	23
4.3.1. La ventaja del dibujo como instrumento de expresión	23
4.3.2. La semiótica del dibujo: el uso de símbolos	24
4.3.3. Educación plástica en España y en Japón	25
4.4. España y Japón	26
4.4.1. Contexto histórico	26
4.4.2. Roles de género, estereotipos y gestos	28
4.4.3. Tareas domésticas, matrimonio y familia	30
4.4.4. Educación y mundo laboral	32
4.4.5. La construcción sociocultural del género en España y Japón	34

5. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO	38
5.1. Símbolos relacionados con los estereotipos de estética femenina	38
5.2. Símbolos relacionados con los estereotipos de estética masculina	41
5.3. Símbolos relacionados con el vínculo afectivo de las figuras representadas	44
5.4. Símbolos relacionados con el rol de las figuras	47
6. DISCUSIÓN	50
7. CONCLUSIONES	52
8. REFERENCIAS	53
9. ANEXOS	58

Resumen

En este trabajo de investigación se analizarán los diferentes factores socioculturales que afectan en la construcción de la perspectiva de género en los niños de Educación Primaria. Se compararán, además, dos sociedades, la española y la japonesa, con el fin de ampliar el margen de estudio y proporcionar una visión más completa del tema. Para ello, se pedirá a niños de un colegio de España y otro de Japón que dibujen lo que consideran que es un “hombre” y una “mujer”, con el objetivo de profundizar en los estereotipos de género que aparecen representados en el dibujo infantil.

Palabras clave: género, perspectiva de género, dibujo infantil, estereotipos, España, Japón.

Abstract

In this research work we will analyze the different sociocultural factors that affect the construction of the gender perspective in Primary School children. In addition, two societies, the Spanish and the Japanese, will be compared in order to broaden the scope of study and provide a more complete view of the subject. For this, children from a school in Spain and another in Japan will be asked to draw what they consider to be a "man" and a "woman", with the aim of delving into the gender stereotypes that are represented in the children's drawing.

Key words: gender, gender perspective, children's drawing, stereotypes, Spain, Japan.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo pertenece a la asignatura Trabajo de Fin de Grado, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, del año académico 2017/18. Este trabajo de investigación se enmarca dentro de los estudios sociológicos, en cuanto a su pretensión de argumentar cómo o de qué forma los diferentes aspectos de la sociedad afectan en la perspectiva de género. Además, en base a esto, se compararán dos culturales o sociedades, la española y la japonesa, con el fin de aportar más datos de carácter sociocultural. De esta forma, el trabajo se enfocará hacia los estereotipos asociados al género, desde el punto de vista de diferentes autores y en los dos países, viendo las similitudes y diferencias entre los mismos.

Este estudio sociológico se llevará a cabo a través del análisis de la semiótica del dibujo infantil, ya que los símbolos pueden ayudar a la comprensión de la percepción de la realidad que tienen los niños, más concretamente en este caso, su visión del género. Para ello, previamente, se recogerán diferentes teorías en torno a la idea del género e información sobre ambos países, España y Japón, que ayudarán a la comprensión del contexto de dicho concepto.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este trabajo se debe a mi interés personal sobre la cuestión del género en todas sus dimensiones, identidad de género, perspectiva de género y expresión de género. Por ello, he decidido centrarme en cómo se forma la perspectiva de género en la infancia, partiendo del análisis de los estereotipos sociales que encontramos en nuestro día a día.

Además, la razón de la elección del dibujo como instrumento de análisis y recogida de datos se debe a su ventaja como medio de expresión, por lo que es más sencillo ver las ideas transmitidas a través de los símbolos utilizados.

Por otra parte, la cultura japonesa siempre ha sido de mi interés y conozco muchas facetas de su sociedad. Es por ello que he querido incluir a este país, tan diferente al nuestro, en este estudio sociológico y comparar los resultados.

1.3. ESTRUCTURA

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: tras los objetivos de la investigación y los datos de la metodología, se encuentra el marco teórico, seguido de los resultados del trabajo de campo, y finalmente de la discusión y conclusiones.

En el marco teórico nos encontramos con cuatro apartados que recogen la información y teorías necesarias para la realización de este estudio: en primer lugar se hablará de la construcción social del género; en segundo lugar se profundizará en el tema de los estereotipos; después se tratará la cuestión del traslado de los estereotipos a la expresión plástica; finalmente se analizarán detalladamente los diferentes aspectos de las culturas española y japonesa que afectan a esta investigación.

En el apartado de los resultados del trabajo de campo se llevará a cabo el comentario del análisis de la semiótica de los dibujos de España y Japón en función a cuatro categorías de indicadores: los símbolos relacionados con los estereotipos de estética femenina, los símbolos relacionados con los estereotipos de estética masculina, los símbolos relacionados con el vínculo afectivo de las figuras representadas, y los símbolos relacionados con el rol de las figuras.

2. OBJETIVOS

A continuación se van a exponer los objetivos generales y específicos del presente trabajo de investigación. En primer lugar, el objetivo general será el siguiente:

- Argumentar cómo influyen los factores socioculturales en la construcción de la perspectiva de género en la infancia, usando el dibujo como instrumento de análisis.

Partiendo de este objetivo general, nos encontramos con los siguientes objetivos específicos que se pretenden lograr durante la realización de este trabajo:

- Analizar las distintas posiciones de diversos autores en cuanto a la perspectiva de género.
- Revisar el contexto sociocultural e histórico de España y Japón, y cómo éste afecta en los estereotipos de género.
- Analizar los diferentes tipos de factores culturales asociados al género que se pueden encontrar en una sociedad y, concretamente, en el ámbito educativo.
- Comparar los estereotipos de género en España y Japón con el dibujo como instrumento de análisis.
- Profundizar en la semiótica del dibujo asociada a los estereotipos de género.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

La recogida de datos se ha llevado a cabo en colegios de España y Japón, ambos con un contexto socio-económico similar. En España se ha realizado en el Centro de Educación Infantil y Primaria César Augusto de Zaragoza, un colegio público del barrio de la Romareda (distrito Universidad). Este centro está en una zona donde hay varios colegios e institutos, lo cual se refleja en la vida activa del barrio y en la finalidad de los servicios de los que dispone.

Basándonos en los datos demográficos del Observatorio Municipal de Estadística de Zaragoza (2018) y en los datos del Proyecto Educativo del Centro (PEC), podemos decir que su contexto socioeconómico es considerado de clase media o media-alta, donde el porcentaje de población extranjera en el barrio es bajo (un 11,6% en 2017). Por ello se puede afirmar que nos encontramos ante un grupo cultural bastante homogéneo. Este colegio cuenta con dos vías en los cursos de Educación Primaria, a excepción del primer curso y los de Educación Infantil que tienen tres vías. Además, cabe señalar que el número total de alumnos del centro, tanto los de Educación Infantil como de Educación Primaria, es de 506 en el curso 2017/18.

El centro japonés que ha colaborado en esta investigación es el *Setagaya Kuritsu Matsubara Elementary School*. Está situado dentro del área de Tokio, más concretamente en una zona residencial del distrito de Matsubara, en la ciudad de Setagaya. Según los datos de población del Ayuntamiento de Setagaya, su porcentaje de extranjeros es de un 4,6%, por lo que, al igual que el colegio de Zaragoza, se puede decir que el índice de población inmigrante es bajo. Además, del mismo modo que el centro español, no se trata de un colegio rural ni expresamente metropolitano, aunque el japonés dispone de un mayor número de alumnos, 637 en el curso de 2018. Se trata de un colegio que dispone únicamente de Educación Primaria (no ofrece la etapa de Educación Infantil), con tres vías, excepto el segundo curso de Educación Primaria, que tiene cuatro vías.

El número de alumnos que han participado es de veinticuatro en cada centro escolar, todos ellos de tercer curso de Educación Primaria, por lo que hablamos de niños

de entre ocho y nueve años de edad. Además, se ha realizado de forma anónima, sin distinción de género de dichos participantes.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para esta investigación, se ha solicitado al alumnado participante la realización de un dibujo en el que debían plasmar su idea de la figura de un hombre y de una mujer. Para ello, se les ha proporcionado el mismo tiempo de realización: una hora (durante la sesión de Educación Artística). Además, para facilitar la correcta comprensión de la tarea a realizar, las pautas dadas por el profesor del aula han sido en su lengua materna, español o japonés. Dichas pautas han sido las mismas para ambos colegios, siendo el enunciado de la tarea el siguiente: “Dibuja la figura de un hombre y la figura de una mujer con los materiales artísticos que quieras”. (Ver Anexo 1)

De esta forma, cabe señalar que se les pidió no escribir su nombre para que fuera anónimo y, además, tampoco hubo ninguna limitación de tipo artística (ya que podían utilizar los materiales que quisiesen, colorearlo o no) ni si dichas figuras debían estar relacionadas o desempeñar una función laboral.

3.3. ANÁLISIS

Una vez recogidos los dibujos, éstos se clasificaron en función de la presencia o ausencia de los estereotipos de género observados, para su posterior análisis desde un punto de vista sociocultural. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos marcados en el presente trabajo es la demostración de cómo influyen los factores socioculturales en la construcción de la perspectiva de género, se prestará especial atención a los símbolos asociados a los estereotipos de género presentes en la sociedad española y japonesa.

A continuación se presentan los indicadores que se han tenido en cuenta a la hora de realizar el análisis de la semiótica de los dibujos:

Tabla 1: Indicadores de los estereotipos de género a analizar

SÍMBOLOS RELACIONADOS CON LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO OBSERVADOS	
Estereotipos de la estética femenina	<ul style="list-style-type: none"> - Vestidos o faldas - Zapatos de tacón - Pendientes y demás joyas - Pelo largo - Maquillaje - Color rosa/morado - Estampados florales o coloridos
Estereotipos de la estética masculina	<ul style="list-style-type: none"> - Músculos - Barba/bigote - Pelo corto - Tabaco - Armas - Color azul/básicos - Alusión a lo militar
Vínculo afectivo de las figuras	<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño y espacio que ocupan en el soporte artístico - Relación entre las figuras - Posición de las figuras
Rol de las figuras	<ul style="list-style-type: none"> - Matrimonio/pareja - Maternidad - Trabajo

Fuente: Elaboración propia

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

4.1.1. Definición del concepto de género

Tomando como referencia los materiales elaborados por la Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza (2011) para trabajar el género y la sexualidad, existe una diferencia clara entre sexo y género. Mientras que el sexo se atribuye directamente a la parte biológica de la persona, entendemos como género la asociación sociocultural del rol de una persona con un sexo. Giddens (1989) define el sexo como “las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres”. Por otra parte está el género, definido por Light, Keller y Calhoun (1991) como “todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres”.

Actualmente hay múltiples definiciones y concepciones de la idea de género, destacando las realizadas por organizaciones o colectivos LGTBIQ+ (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales, Intersexuales, Queer y el resto de sexualidades). Se tomará como referencia la siguiente:

“Constructo socio-cultural que se ha aprendido y es dependiente del tiempo (momento histórico) que forma parte del ideario colectivo y puede incluir determinados comportamientos, anatomías, actitudes, estilos, formas de vida, intereses, emociones, sentimientos, etc., por los que se identifican las personas de una sociedad. Sus formas de expresión son variadas y variables”. (COGAM, 2015, p. 109)

4.1.2. Géneros binarios

Teniendo como base estas definiciones del concepto de género, es necesario para esta investigación hablar más concretamente del binarismo de género. Esta idea está asociada a los roles binarios de género que se han aceptado históricamente por la sociedad, es decir, el significado de “ser mujer” o “ser hombre” como dos identidades opuestas y únicas. De esta forma, se han dejado de lado las demás clasificaciones dentro del género (como son el género fluido, agénero, pangénero, bigénero, etc.) dada dicha dualidad.

Por ello, y según desarrolla el colectivo COGAM, se ha establecido una serie de estereotipos socialmente reconocidos relacionados directamente con este binarismo,

asociando ser mujer con lo femenino y ser hombre con lo masculino. Esta cuestión será tratada más profundamente más adelante.

4.1.3. Formación de la identidad y la perspectiva de género

Centrándonos ahora en un enfoque de carácter más psicosocial, se pueden tomar como referencia los estudios de Rocha (2009), quien habla del proceso de construcción de la perspectiva de género como un proceso complejo donde influyen factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos.

Los estudios relacionados con este tema, consideran primero hablar del desarrollo de la identidad de género. Cuando se habla de identidad, ya sea de género, étnica, nacional o de cualquier tipo, se habla de la persona como parte de un grupo, identificándose con el mismo y diferenciándose de otros. De esta forma, cabe señalar que, para que un niño pueda desarrollar su perspectiva de género, esto es, su visión de lo que considera qué es un hombre y qué es una mujer, primero ha de haber afianzado su propia identidad de género. Kohlberg y Ullian (1974), dentro de su clasificación de las etapas del desarrollo de la identidad de género y sexual, establecen que la edad a la que un niño adquiere su identidad de género es en torno a los tres años. Ésta surge como consecuencia de los juicios realizados por los niños en cuanto a las diferencias físicas entre hombres y mujeres. A pesar de ello, Kohlberg (1966) propone que el desarrollo completo de la idea de género es un proceso gradual más largo en el tiempo, dándose de los dos a los siete años de edad.

De acuerdo con lo anterior, estas ideas nos remiten a su vez a la teoría del aprendizaje social, donde queda patente la importancia de los factores sociales en los que crece un individuo. Por lo tanto, y de acuerdo con estos planteamientos, podemos decir que los niños observan, y después imitan, los roles de género de la sociedad en la que viven. Esto quiere decir que la construcción del género tiene una sólida base social, donde las personas adultas, ya sean padres, profesores u otros ciudadanos, influyen de forma considerable en este proceso.

Siguiendo con un enfoque más psicológico, la American Academy of Pediatrics (2015), estableció un marco de la evolución de la identidad de género en los niños y, en consecuencia, de su percepción de los roles de género. Según sus afirmaciones, los dos años es la edad en la que son conscientes de las diferencias físicas entre los niños y las

niñas. Alrededor de los tres años es cuando se forma la identidad de género, es decir, saben identificarse como niño o niña. Esta identidad de género se afianza a los cuatro años en la mayoría de los niños, aunque a lo largo de los siguientes años es cuando van aprendiendo las conductas y roles de género progresivamente.

Además, si hablamos más concretamente de los roles de género de una sociedad, la autora González (1999) nombra varias teorías explicativas de la relevancia de los factores cognitivos a la hora de elegir un rol de género. Las **teorías basadas en el autoconcepto** se refieren a la percepción de la habilidad de uno mismo para poder desempeñar una tarea u otra, en este caso, actividades y roles estereotipados. Las **teorías de la atribución** relacionan esta elección con las expectativas de éxito, los sentimientos producidos por los resultados que se obtienen y el nivel de esfuerzo que se necesita para lograr los objetivos. Trasladando esto a los roles, esta teoría supone que los hombres tienden a atribuir sus fracasos a causas externas (como la mala suerte o la irresponsabilidad de otra persona), mientras que las mujeres tienden a sentir más responsabilidad de sus fracasos, pero no tanto de sus éxitos. Otro modelo es la **teoría de la indefensión aprendida**, que afirma que, ante los mismos resultados de una tarea, las mujeres tienden más a la indefensión aprendida (asumir que dicho fracaso es natural en cierta manera), mientras que los hombres tienden a la superación de dichos fallos. Finalmente, las **teorías basadas en expectativa-valor** aluden a la elección de una tarea o rol social en función de la motivación que se tenga lograr un objetivo y la motivación para evitar el fracaso.

4.2. ESTEREOTIPOS

4.2.1. ¿Qué son los estereotipos de género?

Para hablar de estereotipos de género, antes se debería entender la definición genérica de la palabra estereotipo, definida por la Real Academia Española (RAE) como “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Si nos fijamos en su etimología, la palabra estereotipo proviene del griego *stereos*, que significa sólido, y *typos*, impresión.

Tal y como afirma González (1999), “los estereotipos tienen una función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social [...]”. También Santos (1996-1997) hace alusión al

papel relevante de la socialización, definiéndolo como un proceso en el que un individuo asume las normas y actitudes socioculturales del lugar en el que vive.

De acuerdo con Espinar (2009), la socialización influye directamente en la adquisición de la identidad del género. Gran parte de este proceso se produce gracias a la imitación y la identificación. Los niños observan y después reproducen las expectativas, roles y normas de género, es decir, lo que socialmente se espera de ellos según su sexo de nacimiento. Como señala la autora, los seres humanos son clasificados nada más nacer según sean niños o niñas. En base a esta clasificación, durante su vida irán recibiendo una serie de mensajes, serán tratados de una forma u otra y estarán sujetos a unas expectativas, todo ello perpetuando los estereotipos de género que existen en una sociedad patriarcal. Por ello, se puede decir que el hecho de estar expuestos a estos estereotipos y roles de género repercute, directa o indirectamente, en la construcción de la propia identidad.

En cuanto a los procesos de socialización, la socialización primaria se da en el ámbito familiar, donde los niños, desde pequeños, van aprendiendo un conjunto de normas y valores sociales en torno a la idea de género. Dichas normas y valores sociales hacen referencia a los estereotipos que se van transmitiendo desde que nacemos. Otros agentes muy influyentes del proceso de socialización aparte de la familia son la escuela y los medios de comunicación (Espinar, 2009). Podría decirse que estas fuentes también son clave como transmisoras de normas, valores y pautas de comportamiento. Todos estos factores socioculturales serán analizados en profundidad más adelante.

Según González (1999), hay tres perspectivas teóricas desde las que se han estudiado los estereotipos. En primer lugar se encuentra la **psicoanalítica**, que considera que dichos estereotipos “desempeñan una función defensiva, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes”. En segundo lugar, el enfoque **sociocultural** entiende que “surgen del medio social y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales”. Finalmente, en último lugar, la perspectiva **sociocognitiva** afirma que los estereotipos “no son más que asociaciones entre unos atributos determinados y unos grupos también determinados”.

Atendiendo a las afirmaciones del colectivo COGAM (2015), y tal y como se ha mencionado anteriormente, existen una serie de estereotipos socialmente reconocidos relacionados con el binarismo de género, es decir, la asociación de “ser mujer” con lo

femenino y “ser hombre” con lo masculino. La Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza (2011) también hace mención de las formas “rígidas y preconcebidas de lo que las mujeres y los hombres deben ser o se espera de ellos”, las cuales son las que conforman los llamados estereotipos de género.

Siguiendo esta idea del binarismo en los estereotipos de género, y teniendo en cuenta los estudios de González (1999), se podría decir que hay comportamientos que se asocian de forma “natural” al desempeño de un trabajo (en el caso de los hombres) y otros orientados a las relaciones interpersonales (en el caso de las mujeres), debido a una estereotipación de lo tradicional. Sin embargo, también cabe señalar que últimamente las expectativas en cuanto a roles de género están cambiando, ya que los jóvenes aspiran a una sociedad con mujeres que trabajan fuera del hogar y del cuidado de los hijos, y donde se valore más la actitud de los hombres que no tengan comportamientos discriminatorios hacia las mujeres (esto es, un rechazo a cualquier forma de machismo o sexismo).

Se han realizado numerosas clasificaciones de estos estereotipos con un sentido de oposición de lo masculino y lo femenino, como se puede ver en el siguiente gráfico elaborado por la Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza (2011):

Tabla 2: Estereotipos binarios masculinos y femeninos

HOMBRES / MASCULINO	MUJERES / FEMENINO
Fortaleza	Debilidad
Seguridad	Duda
Activo	Pasivo
Acción de proponer	Acción de recibir
Rapidez	Lentitud
Agresividad	Ternura
Emoción de rabia	Emoción de tristeza
Estabilidad emocional	Inestabilidad
Racionalidad	Emocionalidad
Valentía	Miedo
Extroversión	Introversión
Pensamiento abstracto	Pensamiento concreto
Capacidad lógica	Intuición
Independencia	Dependencia
Capacidad objetiva	Capacidad subjetiva
Tareas operativas	Tareas de cuidados

Fuente: Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza / elaboración propia.

Una vez entendido el concepto, podemos comprender mejor la naturaleza del mismo, esto es, el papel relevante que ejercen los estereotipos de género en la construcción de la perspectiva de género en la infancia, aspecto que se irá desarrollando durante el presente trabajo.

4.2.2. Aspecto histórico-social

Parece necesario tratar el aspecto histórico-social de estos estereotipos. En primer lugar, podríamos hablar de los mismos como consecuencia de la herencia

histórica que nos ha sido transmitida de generación en generación. Es decir, los estereotipos de género que encontramos en nuestra sociedad actual derivan directamente de los valores, conductas y roles de género que nos han sido transmitidos históricamente. Tal y como expresan Conway, Bourque y Scott (1987), las normas de género se han transmitido de forma implícita a lo largo de la historia a través de los usos del lenguaje y otros símbolos que asume la sociedad, no necesariamente se expresan de forma explícita. Por ello, se puede afirmar que los estudios sobre los estereotipos de género se han valido de la historia social y de los recientes, y cada vez más numerosos, planteamientos de los movimientos feministas.

Como señalan Fernández y Hernández (2012), es necesario hablar del modelo de cultura general que se ha repetido en todas las sociedades. Dicho modelo es de carácter patriarcal, se transmite de forma inter-generacional e, independientemente del tiempo que ha pasado y los cambios realizados por diferentes gobiernos para cambiarlo, se mantiene inmutable y se repiten los mismos mensajes que han sido asumidos como correctos. Por ello, los estereotipos a los que nos referimos de lo masculino y lo femenino en la ideología de una cultura patriarcal se mantienen inamovibles.

Según Lagarde (2014), “el sexismo es uno de los pilares más sólidos de la cultura patriarcal y de nuestras mentalidades”. Dicho sexismo patriarcal está basado directamente en el androcentrismo, entendido éste como el hecho ineludible de considerar que el hombre y lo masculino son superiores o más capaces que las mujeres. Por lo tanto, tal y como señala la autora, este androcentrismo está expresado en el machismo, que enaltece los estereotipos masculinos por encima de lo relacionado con la figura de la mujer. Otros autores también hacen referencia a esta cuestión, como en el siguiente caso:

“El sexismo [...] busca atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica [y] de todas las formas de esencialismo es la más difícil de desarraigar. El trabajo milenario de socialización de lo biológico y de la biologización de lo social, al revertir la relación entre causa y efecto, la hace aparecer [como] una construcción social naturalizada.” (Bourdieu, 1998, p. 28).

Por otra parte, y tomando como referencia las afirmaciones del Instituto de la Mujer (2005), cabe mencionar que a lo largo de la historia la educación ha sido un instrumento de poder ideológico. La escuela ha sido un factor muy influyente en la

configuración de la forma de ser, sentir y pensar de un individuo, donde se transmiten patrones culturales característicos de una sociedad patriarcal y androcéntrica que “reproduce” las actitudes sexistas (Santos, 1996-1997). Por ello, las actitudes no igualitarias de los roles de género, esto es, lo que es o debe hacer un hombre y una mujer para ser aceptados socialmente, han sido una constante, históricamente hablando. El sistema educativo ha favorecido la educación y formación del hombre por encima de la de la mujer, e incluso en las últimas décadas cuando ya parecía que estaban integradas en las aulas, se seguían viendo claras diferencias en cuanto a género se refiere. En otras palabras, la educación ha favorecido la segregación de los géneros binarios y el tipo de educación que recibían: las mujeres eran preparadas para ejercer su rol “femenino” en la sociedad (labores domésticas, matrimonio, maternidad...), mientras que los hombres recibían una educación más orientada al trabajo (actividades físicas, vida pública, puestos de poder...). Sin embargo, en los últimos tiempos y con el avance de las leyes educativas, la sociedad también ha ido cambiando hacia un concepto más igualitario. Por esta razón, hoy en día el sistema educativo apuesta por educar a los miembros de una sociedad en políticas de igualdad de género, ni discriminatorias ni segregadoras.

Esta cuestión está muy bien relacionada con las definiciones de Valcárcel (2008) de “ley del agrado”, referente al rol de género de las mujeres en la sociedad, y “ley del dominio” para los hombres. La ley del agrado abarca los ámbitos de los cuidados, el amor (romántico) y la belleza (estética). Por otra parte, la ley del dominio se refiere a los ámbitos de la fuerza, el poder (en cualquiera de sus aspectos) y la riqueza. Esta es otra manera de llamar a los estereotipos de género binarios, es decir, lo puramente “femenino” o “masculino”.

4.2.3. Factores culturales

A continuación, se van a exponer los diferentes factores culturales que influyen en el surgimiento y perpetuidad de los estereotipos de género. En primer lugar, nos encontramos con un conjunto de fuentes a las que los niños están expuestos prácticamente todos los días: los **cuentos** y los **libros**, las **películas**, los **dibujos animados** y los **juegos infantiles**. Todos estos factores promueven lo que se denomina el paradigma del “amor romántico”. Es necesario pararse un momento a hablar sobre esta cuestión, ya que está presente en nuestra cultura (de una u otra forma) desde que

nacemos. Como señala Herrera (2011), “el amor romántico es un producto cultural [que] se repite en todas las sociedades patriarcales casi invariablemente”. Esta idea del amor romántico destaca únicamente la existencia de una pareja heterosexual y monógama. Por lo que podemos decir que los cuentos y películas que ven los más pequeños están llenos de estos paradigmas que terminan asumiendo como lo normal y natural, cuando la realidad no siempre cumple con estas expectativas.

En el presente trabajo se pretende analizar estos factores en las culturas española y japonesa, lo cual se expondrá más adelante en profundidad. Sin embargo, a pesar de que existen algunos matices que diferencian la cultura occidental de la oriental en cuanto a estos factores culturales, hay que señalar que hay un claro punto de encuentro al hablar de amor romántico. Tal y como afirma Herrera (2016), “los dos principales mitos del amor romántico [están] basados en una rígida división de roles sexuales [...] y estereotipos de género mitificados [...]”. En muchos casos, el amor romántico aparece en las películas y cuentos en forma de príncipe azul que tiene como misión rescatar a una princesa de algún peligro.

Como se ha mencionado anteriormente, muchas de estas ideas sobre el concepto de género nos han sido transmitidas históricamente, más concretamente desde la época medieval, aunque hay otras que surgieron poco a poco y se afianzaron con la aparición del Romanticismo en el siglo XIX. La autora Herrera (2016) también hace una referencia a la herencia histórica de los estereotipos de género y la concepción del amor idealizado. Afirma que dichas concepciones afectan a la forma de ser, estar y sentir del individuo, haciendo que se perpetúen en el tiempo.

Si nos centramos un poco más en las **películas infantiles**, destaca desde sus inicios la compañía cinematográfica Disney, que, como señala Mariano (1998), mediante sus películas ha perpetuado los estereotipos de género. A España llegaron antes que a Japón, pero a finales del siglo XX ya alcanzaron territorio nipón. Al igual que otras influencias occidentales que ha importado el país oriental, a principios de este siglo tuvo lugar el auge de Disney en Japón, momento en el que los estereotipos de género que traían estas películas empezaron a mezclarse con los propios que existían en la cultura japonesa (Esteban y Giménez, 2008).

Sin embargo, hay que señalar que en los últimos años se han dado cambios positivos en cuanto a la producción de contenidos de carácter infantil en la televisión

(tanto las películas como los dibujos animados), como es el caso del incremento de la presencia de personajes femeninos o el alejamiento de la forma tradicional de distribuir los roles de género (Espinar, 2009).

En cuanto a los **juegos infantiles**, muchos de ellos perpetúan los denominados modelos de familia, como es el caso de “mamá y papá” o “cocinitas”. Según Castillo (2016), “las primeras influencias acerca del rol de género [...] se dan en la familia, ya que son los padres quienes con frecuencia tienen expectativas de comportamiento diferentes para los niños y las niñas”. No sólo influyen los padres en esta elección de juegos de rol, sino también sus propios compañeros, sus iguales. En definitiva, este es otro ejemplo más de la influencia de un factor cultural en el desarrollo de la perspectiva de género en la infancia, pues los niños observan y después reproducen lo que ven en las personas de su entorno más cercano.

Si hablamos de **videojuegos**, en cambio, tomamos como referencia las aportaciones de Díez (2009), quien afirma que a pesar de que cada vez surgen más videojuegos con un carácter más igualitario, no hay que olvidar que existen muchos otros que están orientados particularmente al público masculino o exclusivamente al femenino, valiéndose de dichos estereotipos de género. Por un lado, nos encontramos con videojuegos de competiciones (de fútbol, de boxeo, de carreras de coches...) u otros de armas y violencia, donde los personajes “hombres” acentúan los estereotipos de estética masculina (músculos, actitud de superioridad, gusto por la violencia...); mientras que las “mujeres” que aparecen en esos videojuegos suelen ser representadas como personajes seductores o insinuantes en los ojos de los hombres. Por otro lado, en los videojuegos orientados a las chicas, aparecen los estereotipos típicos femeninos relacionados con los cuidados (familia, hogar...) o la estética (moda, belleza...), principalmente.

Como señala Díez (2009), en los videojuegos se asocia la imagen y rol del hombre con los conceptos del honor, la venganza, el desafío, la fuerza, el desprecio o el orgullo. Mientras que la imagen y rol de la mujer se relaciona con la debilidad, la cobardía, el conformismo o la sumisión. También, como afirma la autora Espinar (2009), en general, la figura de la mujer está infrarrepresentada y predomina una imagen estereotipada del hombre y la mujer.

Por otra parte, también podemos hablar de otro grupo de factores culturales que también influyen (aunque sea en menor medida) en el mundo infantil. Nos referimos a la **publicidad**, las **figuras públicas de actualidad** y la **música**.

En cuanto a la **publicidad**, es necesario comenzar aclarando el potencial que tienen los medios de comunicación para influir y condicionar a las personas, pudiendo así definir sus conductas. El rol de la mujer y el hombre en la publicidad ha ido cambiando en los últimos tiempos en base a los cambios sociales. Tal y como mencionan Panadero y Lerís (2002), desde los años setenta la imagen de la mujer en la publicidad estaba estrechamente ligada al hogar y la familia porque la mujer no formaba parte del mundo laboral y estaba excluida de las decisiones. Desde comienzos del siglo XXI, la imagen de la mujer ya ha ido cambiando en ese sentido, igualándola a la figura del hombre, quien también (aunque en menor medida) ha empezado a aparecer en algunos anuncios publicitarios de productos de limpieza y del hogar. Sin embargo, los estereotipos de género todavía subsisten en este terreno, casi hasta el punto de cosificar a la mujer como reclamo publicitario en algunos casos, por lo que también conforman un factor cultural importante.

“La representación de la mujer en la publicidad, en muchos casos, favorece la difusión de estereotipos sexistas, contribuyendo a la supervivencia de los tópicos relativos a los papeles del hombre y la mujer en la sociedad, y ofrece representaciones degradantes y humillantes del cuerpo femenino.” (Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de la mujer en la publicidad. Diario oficial nº C 304, de 6 de octubre de 1997).

Además, como señala Espinar (2009), las diferencias de género son incluso más señaladas en lo referente a la publicidad dirigida al público infantil, no sólo en el tipo de productos, sino también en cómo se publicitan dichos productos. Se ven “colores más claros o ritmos más lentos en el caso de la publicidad para las niñas”, mientras que, por otra parte, los anuncios orientados a los niños “aparecen frecuentemente representados por personajes dinámicos o incluso violentos, que no muestran sentimientos y que juegan a ser conductores de vehículos, mecánicos o héroes”.

También contamos con un gran número de **figuras públicas de actualidad** (futbolistas, *youtubers*, modelos, actores, *influencers*...) que personifican los estereotipos estéticos propiamente masculinos y femeninos, es decir, marcan tendencia y resaltan los estándares de belleza como modelo a seguir. Influencian la manera de

pensar, los comportamientos sociales y las conductas de género de las personas (Berzosa, 2017).

Cabe mencionar también el **ámbito musical** como otra influencia en la infancia. Como señalan Berrocal y Gutiérrez (2002), la música está presente en la vida de los niños desde que nacen, ya sean canciones más tradicionales que aprenden en el colegio, o música que escuchan en su casa, en la radio, en la televisión o, sencillamente, de sus hermanos mayores o padres. En primer lugar, hay que señalar que las canciones infantiles son consideradas un método efectivo de aprendizaje, por el carácter motivador y estimulante de la música. Por ello, hasta hace bien poco, e incluso hoy en día, los niños han aprendido canciones donde los estereotipos de género estaban presentes, como es el caso de “Al pasar la barca” o “Los días de la semana”. Por otro lado, tenemos la música actual, la cual, en muchas ocasiones, tiene una gran carga sexual donde los estereotipos de género binarios están muy acentuados.

Para finalizar el apartado de los factores culturales, es muy importante también hablar de los **estereotipos de género en el ámbito educativo**. Como afirma Santos (1996-1997), “la escuela actúa e influye de diferentes formas en los alumnos y alumnas”. El currículum es una de ellas, pues recoge todo aquello que se va a enseñar a los niños (contenidos y objetivos curriculares). Sin embargo, otra de ellas, también muy importante, es el currículum oculto, esto es, aquellas influencias que no están recogidas en el currículum pero que se transmiten de forma no intencional en muchos casos. Este autor lo define como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones, y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas”. Además, los libros de texto están presentes en la vida de los niños desde que empiezan la etapa educativa, por lo que sus contenidos y los ejemplos e imágenes que contienen influyen en la formación de la percepción de la realidad en los niños. En muchos de ellos, tal y como señala el autor, se ofrece una perspectiva androcéntrica de esa realidad, donde los roles que se asignan a la mujer y al hombre en los libros de texto están muy diferenciados: los papeles que desempeñan laboralmente, su representación dentro y fuera del hogar y los enunciados de las tareas propuestas, son algunos rasgos que indican el grado en el que aparecen los estereotipos de género en dichos libros de texto.

Según Arenas (1996), quien analizó en su tesis doctoral los estereotipos de género en los libros de texto, se ven diferencias claras en cuanto a cada rol. Por un lado, las mujeres están menos representadas y, cuando lo están, tienden a aparecer realizando las tareas del hogar, cuidando de los niños o en actividades de ocio y tiempo libre. También se la representa con un carácter más débil, de dependencia y agrado hacia el hombre. Por otro lado, como señala la autora, los hombres aparecen protagonizando la historia, donde se representan estereotipos que resaltan las hazañas y la valentía del género masculino. Hay que señalar, sin embargo, que en los últimos años y con las nuevas políticas de igualdad de género, ha habido un intento cada vez más significativo de dejar de reproducir en los libros de texto estos estereotipos caracterizadores de una sociedad históricamente sexista.

Otros factores a destacar en este sentido, serían los uniformes de muchas escuelas que, con la ropa, se encargan de resaltar las diferencias entre las chicas (falda) y los chicos (pantalón); también se podrían mencionar las canciones, los juegos, los refranes, los chistes, etc., reproductores de los estereotipos sexistas (Santos, 1996-1997; Herrera, 2017).

4.3. ¿CÓMO SE TRASLADA A LA EXPRESIÓN PLÁSTICA?

4.3.1. La ventaja del dibujo como instrumento de expresión

La elección del uso de los dibujos como instrumento de recogida de datos para la realización de este trabajo se debe principalmente a las ventajas que conlleva. Una de las formas de expresión más básicas y elementales del ser humano es la artística. De acuerdo con Jiménez y Mancinas (2009), y atendiendo a las teorías comunicativas, para que el proceso de comunicación sea completo es necesario la existencia de los siguientes elementos: emisor, receptor, canal y mensaje. En el caso de los dibujos, el emisor y el mensaje pueden coincidir, es decir, con frecuencia, el propio dibujo es el emisor (de las ideas, valores y actitudes de su creador). Al observar dicho dibujo, el receptor capta el mensaje, viendo a través de esas ideas. Por ello, se puede decir que “el dibujo es en sí el mensaje observable”.

El autor Moreno (2002) hace referencia a la importancia de este medio de expresión que, a pesar de estar condicionado por unos cánones predeterminados,

reflejan parte de la vida de un individuo. Aquél que se expresa mediante la plástica muestra cuál es su percepción del entorno en el que vive y la realidad, así como su actitud frente a ella, es decir, se da una representación subjetiva de la realidad.

Otros autores, como Fernández y Hernández (2012), también hacen una referencia similar sobre lo que significa el dibujo como forma de expresión, descrito como “medio de comunicación simbólica [que] se esgrime como un importante instrumento para que las personas puedan construir (y/o reconstruir) tanto su identidad como su pertenencia grupal”.

De esta forma, se puede afirmar que mediante el arte un individuo es capaz de transmitir sus ideas, sentimientos y actitudes sobre un tema, gracias al empleo de símbolos. Ya desde que son pequeños, los niños pueden expresarse mediante sus dibujos, casi antes que utilizar palabras para ello. Un claro ejemplo de esto es la psicología, donde una de sus ramas se vale del uso del dibujo y las formas a la hora de analizar la conducta de los más pequeños.

“Acercarse al dibujo de los niños implica ponerse en contacto con una de las fuentes más puras, espontáneas y candorosamente sinceras de la expresión plástica. La esencia del dibujo yace en la conciencia de que es sólo un instrumento y se utiliza para comunicarse con uno mismo y con los demás. Todo dibujo representa una abstracción. El dibujo es un lenguaje en tanto que maneja aquello que se percibe como real, no la realidad misma.” (Jiménez y Mancinas, 2009, p. 154).

4.3.2. La semiótica del dibujo: el uso de símbolos

Esto nos lleva a hablar de la semiótica, en este caso en el dibujo infantil, definido este concepto como “teoría general de los signos” por la RAE. De esta forma, al observar un dibujo, uno se para a prestar atención a los símbolos que aparecen. Los niños dibujan la realidad que conocen, la más cercana a ellos, la que ven todos los días en su casa, en el colegio o en la televisión. Todo ello son influencias socio-culturales percibidas e interpretadas subjetivamente, que luego son reconvertidas y expresadas como símbolos artísticos. Por ello, podemos decir que dichos símbolos son el reflejo directo de los estereotipos, en este caso de género, que han sido asumidos por un niño que vive en sociedad, y, como afirman Jiménez y Mancinas (2008), es aquí donde radica la riqueza del dibujo infantil como objeto de estudio para un análisis de esta naturaleza.

4.3.3. Educación plástica en España y en Japón

A continuación, para la realización del análisis de los dibujos en esta investigación, cabe mencionar un aspecto que ha podido influir en los niños a la hora de dibujar. Nos referimos a la educación plástica propia de España y Japón. La educación artística, ya sea plástica o musical, favorece el desarrollo del individuo y de su creatividad. A través de ella, aprendemos a expresarnos mejor y disfrutar del arte y la cultura de diferentes maneras. En concreto, centrándonos en las artes plásticas, destaca el aspecto psicomotor, por lo que el sistema educativo de cualquier país pretende siempre fomentar su desarrollo.

Además, atendiendo a las características de los alumnos en las diferentes etapas educativas, los niños entre los seis y ocho años de edad son muy activos, imaginativos y entusiastas, aprendiendo de la realidad que les rodea y con motivación y curiosidad sobre las cosas nuevas. Los niños de ocho a diez años están en una etapa de evolución del conocimiento subjetivo, por lo que se interesan más por observar detenidamente las creaciones artísticas e intentan explicar lo que ocurre a su alrededor. Por último, los niños de último ciclo de Educación Primaria han desarrollado su autonomía a la hora de crear y sus experiencias vitales influyen en su proceso creativo (Valenciano, 2006).

Centrándonos ahora en cada país, y tras revisar el Área de Educación Artística del Currículo de Primaria de Aragón (12 de abril de 2016), la educación plástica en España tiene un carácter más libre. Esto es, independientemente de la formación plástica más formal en cuanto a los elementos de un dibujo (línea, proporción, perspectiva...), en España prima el color al enseñar a los niños sobre el arte. Se da mayor importancia a la expresión mediante la plástica (otorgándoles más posibilidades técnicas), sobre la precisión del dibujo de línea. Por ello, al observar un dibujo infantil en España, nos encontraremos en la mayoría de casos, que las figuras están coloreadas y puestas en un contexto (un escenario).

Por otra parte, en Japón cuentan con la Guía de Orientación para la Enseñanza, el equivalente a nuestro Currículo. En ella se refleja el tipo de sistema educativo del país nipón, más rígido que el español (incluyendo su educación plástica). Por lo tanto, los dibujos japoneses tendrán las características de dicha educación que reciben sus creadores. En este caso, prima la línea sobre el color, por lo que nos encontraremos con que la mayoría de los dibujos no están coloreados. También, en algunos casos se aprecia

el estudio de la proporción anatómica de las figuras representadas, dado que gran parte de la educación plástica japonesa se centra en la figura del cuerpo humano y en sus correctas proporciones y perspectiva. Y, al contrario que los dibujos de los niños españoles, rara vez veremos la representación de los escenarios donde se encuentran dichas figuras. Una vez más, esto es un claro reflejo de la importancia que se les da a las figuras, por encima del fondo, que en muchas ocasiones, es inexistente.

4.4. ESPAÑA Y JAPÓN

4.4.1. Contexto histórico

En este apartado, se van a exponer más profundamente los rasgos que caracterizan las culturas española y japonesa en términos de género. Para ello, y en primer lugar, parece necesario describir el contexto en el que nos movemos, desde un punto de vista histórico. Además, dada la desigualdad de los roles de género con la que han convivido ambas sociedades, se considera relevante en este caso hablar del género desde la perspectiva del papel de la mujer respecto al del hombre. De esta forma, se podrán observar con mayor precisión los matices en torno al concepto de género en España y en Japón, lo cual será de gran importancia a la hora de analizar los dibujos de la muestra.

En el caso de España, tal y como señalan Alonso y Furió (2007), hasta finales de la década de los 70 no se comenzó a hablar de medidas contra la discriminación de la mujer, ya que el franquismo había perpetuado el modelo patriarcal que ya no existía en otros países occidentales. Durante dicha época franquista, el control ideológico sobre la parte femenina de la población estaba en manos de la Sección Femenina de Falange, la cual, curiosamente, se inspiró directamente en el modelo ideal de la mujer japonesa que había promulgado la Asociación de Mujeres del Gran Japón, su equivalente en el país nipón. Como indica Saito (2008), “cualidades como la sumisión, la dedicación y el patriotismo encajaban perfectamente en el perfil de mujer que buscaba la Sección Femenina, y fueron utilizadas sutilmente para aleccionar a las mujeres españolas”.

Sin embargo, y coincidiendo con la Constitución Española de 1978, los movimientos feministas se hicieron cada vez más fuertes, animando a la creación de grupos en sindicatos, universidades y medios de comunicación, por lo que desde la política también se comenzaron a ver nuevas reformas de carácter más inclusivo e

igualitario, como es el caso del intento de eliminar los estereotipos sexistas que aparecían en los libros de texto y de formar a los futuros profesores en el principio de igualdad de género (Alonso y Furió, 2007).

Por otra parte, en el caso de Japón, a partir de 1912-1926 llegaron a Japón las influencias de la cultura occidental, y la mujer japonesa comenzó a reclamar sus derechos (entre ellos, el derecho al voto). Sin embargo, “no es hasta la constitución de la posguerra cuando las mujeres dejan de ser legalmente una propiedad” (Garcés y Ramos, 2011). Hay que recordar que Japón participó en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), formando una triple alianza con Alemania e Italia. Tras el incidente de *Pearl Harbor* en 1941, los estadounidenses entraron en guerra también, hecho que terminaría siendo catastrófico para Japón debido al lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki. Con la derrota del país asiático en la Segunda Guerra Mundial, el gobierno japonés llevó a cabo una serie de cambios y reformas orientadas a la modernización del país, junto con sus tradiciones y cultura, hacia un modelo más occidental (Méndez, 2017).

Dichas reformas afectaron prácticamente a todos los ámbitos: político, económico y cultural. En cierta medida, como señala Montaña (2016), también afectó al modelo de familia tradicional, llamada *ie*. El *ie* “era un sistema patriarcal y jerárquico” donde el cabeza de familia era la persona más importante de esta unidad social y su sucesor debía ser un hombre (modelo patrilineal). Como señala la autora, “el heredero permanecía en el hogar familiar con el fin de hacerse cargo de los trabajos o negocios familiares y cuidar de los padres”. En cambio, a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial (y también debido a la extensión del urbanismo y la prosperidad económica) la mujer ahora “era el ama de la casa desde el momento en que se casaba y no tenía que estar bajo la tutela directa de la suegra”.

También es importante hablar de ciertas características de la sociedad japonesa. Hay que entender, en primer lugar, que es una sociedad que tiende a perseguir los intereses de la comunidad por encima de los propios, lo cual queda reflejado en el ámbito laboral (que también se verá en los dibujos), que es el pilar en torno al cual gira la vida en Japón (Espinosa, 2011). Otros autores, como Garcés y Ramos (2011), hacen hincapié en el carácter opresor de la sociedad nipona con la figura de la mujer en la

actualidad y apelan a una consecución de la igualdad de género desde una transformación social profunda “que no se está dando fácilmente”.

4.4.2. Roles de género, estereotipos y gestos

Centrándonos más en la cuestión de los roles de género de cada sociedad, hay que decir que tanto en España como en Japón se tienen visiones similares. Como consecuencia de la influencia histórica, a las mujeres se les ha asignado una determinada función o rol en la sociedad: la de ser esposas, madres y amas de casa. Dicho rol está relacionado directamente con unos estereotipos o conductas consideradas correctas:

“Los valores asociados al rol femenino han sido tradicionalmente los de la cordialidad, compasión, sensibilidad y cuidado y están encaminados hacia las personas y las relaciones entre ellas. El estereotipo que subyace se basa en ser amables, sensibles, tranquilas y capacitadas para exteriorizar la ternura, ya que este es el valor que conforma su personalidad. [...] [Aunque] el nuevo prototipo de mujer [...] combina la maternidad y las funciones tradicionales restantes con la actividad laboral [...]” (Alonso y Furió, 2007, p. 5).

Analizando más concretamente la sociedad japonesa, hay que señalar que a principios del siglo XX, se impulsó el abandono del modelo de belleza femenina asociado con las *geishas* tradicionalmente, para promover el ideal de mujer sumisa y práctica que se ha mencionado anteriormente. Dicho modelo sigue vigente en cierta medida en la sociedad nipona actual, donde todavía hay muchas mujeres que piensan que deben seguir comportándose en base a los ideales tradicionales, teniendo como máxima aspiración en la vida casarse y tener hijos. En este punto, es necesario entender que la tradición en Japón está muy arraigada y ello influye directamente en los roles de género. Si España tuvo como factor influyente la Guerra Civil y el franquismo, puede decirse que Japón tiene los siguientes factores:

“La posición actual de las mujeres en la sociedad japonesa puede verse como un vestigio del confucianismo, del budismo y del estilo de vida samurái. [...] Los tres eran totalmente discriminatorios para con las mujeres. Para el confucianismo la mujer debería mirar al hombre primero como padre, después como esposo y, por último, como madre. Según el budismo, la salvación no era posible para las mujeres. Y, según el código samurái, la esposa debería mirar al marido como si este fuera el mismo cielo.” (Garcés y Ramos, 2011, pp. 218-219).

A continuación, haciendo un breve recorrido histórico del rol de la mujer y las relaciones familiares en Japón, se tomarán las afirmaciones de la autora Montaña (2016) como referencia. Del año 794 al 1185, Japón se encontraba en el periodo *Heian*, una sociedad donde las ideas de Confucio sobre el papel de la mujer comenzaron a hacerse más populares y la poligamia era más que aceptada. Las uniones matrimoniales respondían simplemente a los intereses de la familia y la necesidad de tener herederos. De hecho, las mujeres y los hijos vivían en las casas familiares y era el marido el que iba a visitarlos cuando su trabajo se lo permitía. Más adelante, con el gobierno *Meiji* (1868-1912) se hicieron varias reformas, pero el hombre y la mujer seguían sin ser reconocidos en igualdad de derechos. Durante el periodo *Meiji*, la mujer, al casarse, perdía el control de sus propiedades y no podía hacer transacciones de ningún tipo, pues todo ello pasaba a ser competencia del marido. Finalmente, como se ha mencionado anteriormente, la Constitución de 1946 de la posguerra tomó como modelo el de la americana, por lo que se estableció legalmente la igualdad entre sexos. Como señala la autora, “las mujeres consiguieron el derecho al voto, lograron el acceso a las mejores universidades del país, heredar y tener propiedades”. También se incluyó el derecho de hombres y mujeres de casarse libremente con consentimiento mutuo, en lugar de ser un trámite entre familias como ocurría antes de la guerra.

Siguiendo la línea de las conductas “correctas” que deben tener las mujeres japonesas, destacan los gestos o comunicación no verbal, y otros aspectos como el lenguaje que, como señalan Rubio y Fushimi (2008), debe reflejar las formas de cortesía y respeto, con una tendencia a ser más suave. Entre los gestos más significativos, que serán de gran relevancia al analizar los dibujos (pues algunos de ellos aparecen representados), se encuentran: las formas de saludar, el gesto de taparse la boca con la mano al sonreír, el uso del pañuelo, la posición al sentarse con las piernas juntas (un hábito que se les enseña desde pequeñas, y que es opuesto al gesto de los hombres de sentarse con las piernas separadas, considerado en las mujeres un gesto de mala educación), la posición de los pies hacia adentro (en señal de sumisión y petición de protección), y la costumbre de servir la bebida o comida en un restaurante primero a los hombre.

A modo de conclusión de este apartado, parece interesante mencionar las afirmaciones de Rubio y Fushimi (2008) en lo referente a la percepción de la mujer japonesa en cuanto al rol que tienen en la sociedad actual. Muchas mujeres jóvenes,

entre los 20 y los 35 años de edad, consideran que el hombre japonés se va incorporando poco a poco al cuidado del hogar, aunque todavía prefieren ser atendidos. Estas ideas coinciden con el papel que se espera que la mujer tenga en la sociedad nipona (recogido por estos autores): «una mujer que sepa desenvolverse en las tareas del hogar, dé prioridad a temas afectivos más que de inteligencia, sea dulce, no exprese directamente lo que piensa con los desconocidos y mantenga las formas».

4.4.3. Tareas domésticas, matrimonio y familia

Si nos centramos ahora en el aspecto de los cuidados, aún hoy, el cuidado de los hijos, los mayores y las tareas domésticas siguen recayendo en la mujer, tanto en España como en Japón. En este caso, en base a los estudios realizados en la última década sobre igualdad de género en el ámbito doméstico en España, hay que decir que cada vez hay más reparto de estas tareas por parte de los hombres y mujeres españolas. Sin embargo, si hablamos de Japón, esta igualdad en el cuidado del hogar sigue siendo una utopía. Siguiendo las últimas encuestas, los hombres japoneses participan escasamente tanto en las labores domésticas como en el cuidado y educación de los hijos (Garcés y Ramos, 2011).

Según Yamada (2016), la globalización ha causado un cambio en el modelo de familia en las últimas décadas. Si bien en los países europeos, como España, el cambio ha sido más rápido y radical, en Japón sigue vigente el modelo de familia basado en la separación de roles en función del género que arrastra desde la posguerra, durante el proceso de industrialización del país. Desde mediados de los años 90, cuando dicha globalización alcanza territorio japonés, la economía se vuelve más inestable. Eso, junto con la cada vez más escasa influencia de la religión contribuye a ese cambio del modelo familiar. Como señala el autor, en Japón comenzó a ocurrir lo mismo que en España y los demás países europeos, esto es, la decreciente capacidad de los hombres (como tradicional “cabeza de familia”) de mantener un hogar junto a su mujer e hijos. Por ello, en ambos países empieza poco a poco un avance de la mujer hacia el ámbito laboral, saliendo de lo exclusivamente familiar (cuidado de los hijos y el marido, más la realización de las tareas domésticas).

En este punto, es necesario mencionar los cambios en los modelos de familia más detenidamente. Se tomarán como referencia los estudios de Valdivia (2008), en los que hace una descripción detallada del modelo de familia tradicional española que se

dio hasta el siglo XX y a continuación expone los nuevos modelos de familia que han aparecido recientemente. En primer lugar, hay que recordar que la posición de la mujer en la familia tradicional estaba asociada a la casa y el cuidado del marido y los hijos. Entre sus tareas se encontraban: la cocina, la costura, compras, labores del campo y cuidado de los hijos. En cambio, al hombre se le reservaba la protección de la esposa, la firmeza educativa con los hijos, el trabajo y el mantenimiento económico.

Sin embargo, la autora señala que en la segunda mitad del siglo XX la percepción de la mujer y la familia en España comenzó a cambiar debido a varias causas. Entre otras causas políticas e ideológicas, el reconocimiento de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres se dio gracias al surgimiento de los movimientos feministas que comenzaron a defender la libertad y realización personal de la mujer por encima del mero papel de esposa, madre y ama de casa del modelo tradicional. Por lo tanto, con el cambio en la legislación respecto a este asunto, se rompió la concepción jerárquica de la familia y aparecieron nuevos modelos. Podría decirse que los nuevos de familia más significativos en la actualidad son las familias monoparentales, las parejas de hecho, las familias homoparentales y las familias reconstruidas.

De la misma forma que ocurre en España, la sociedad japonesa ha tenido bien integrado el modelo tradicional de familia descrito anteriormente. Aunque, a diferencia de España, los nuevos modelos de familia (como los ya mencionados) aún no han tenido la aceptación de la sociedad. De hecho, las familias monoparentales siguen estando mal vistas en Japón, por no mencionar las homoparentales, que apenas existen puesto que el gobierno japonés no ha aprobado todavía la ley del matrimonio homosexual (Senda, 2013).

Respecto al tema de los matrimonios, también parece interesante destacar otra cuestión en materia de género que la distingue de la española: la cuestión del apellido de los cónyuges. Tal y como señala Barberán (2008), la mujer japonesa ha sido considerada como parte de las propiedades de su marido desde el momento del matrimonio, por lo que adoptaban su apellido después de casarse. Sin embargo, en la actualidad, la ley indica que ambos cónyuges deben elegir un apellido, pudiendo ser éste el del hombre o el de la mujer. A pesar de parecer esto un gran avance en cuestión de igualdad de género, el autor señala que todavía hoy “la realidad revela que suele ser el apellido del marido el que se adopta en la mayoría de los casos”. Por otro lado, en el

caso de las mujeres españolas, éstas han conservado su apellido de nacimiento aún después de contraer matrimonio, aunque dicho apellido, el primero, ha sido el heredado del padre (otra alusión al modelo de sociedad patriarcal). Al igual que ocurre con Japón, en España la nueva legislación en áreas de igualdad permiten ahora que el primer apellido sea el de la madre, aunque, del mismo modo, eso no ocurre en la mayoría de los casos.

En cuanto a la maternidad, cabe mencionar que el régimen japonés del siglo pasado la utilizó como estrategia política y social para consolidar el movimiento nacional, como ocurrió en el régimen franquista (Saito, 2008). Además, tras la caída de estos regímenes totalitarios en ambos países, las mujeres empezaron a tomar consciencia de su condición como productoras y se produjo (especialmente en las últimas décadas) un descenso significativo de la natalidad tanto en España como en Japón (aunque ha sido más significativo en éste último).

Finalmente, también parece preciso hacer mención a una última cuestión. Al igual que ocurre en todas las sociedades patriarcales, las culturas española y japonesa han sufrido la violencia de género en su historia. Sin embargo, existe una diferencia entre ambos países en este sentido. Mientras que en España se da un número elevado de denuncias por maltrato y asesinatos por violencia de este tipo, también es verdad que la sociedad española está cada vez más concienciada sobre este asunto. Al contrario, el número de denuncias y asesinatos por violencia de género en Japón es muchísimo menor, pero la sociedad sigue perpetuando ideales tradicionales asociados a un modelo patriarcal. Ya en este siglo, se han registrado declaraciones de altos cargos del gobierno nipón con connotaciones machistas que apenas han tenido repercusión en el ámbito social. De hecho, uno de los casos más recientes es el que protagonizó en el año 2006 el ministro de Sanidad, Trabajo y Bienestar del gabinete del Primer Ministro Shinzo Abe. Tal y como recogen los autores Garcés y Ramos (2011), el ministro japonés afirmó que “las mujeres deberían comportarse como máquinas de parir, para así elevar los índices de natalidad de Japón”.

4.4.4. Educación y mundo laboral

La educación es otra cuestión a tratar, comentada por Garcés y Ramos en *La creciente desigualdad social en la japonesa del siglo XXI: una cuestión de género* (2011). Actualmente, la mayoría de las mujeres japonesas que acaba la secundaria

superior realiza estudios en los llamados *Junior Colleges*, el equivalente a los grados o ciclos españoles (estudios especializados). Sin embargo, casi todos los hombres en la misma situación optan por acceder a la Universidad. Tal y como dicen estos autores: “normalmente, al acceder a la Universidad, las mujeres aún suelen decantarse por las carreras que, en un futuro, les permitan compatibilizar el trabajo con el hogar y la familia”. En cambio, en el caso de las mujeres españolas que terminan el Bachillerato, la mayoría de ellas opta por continuar sus estudios en la Universidad, representando un 54,2% del alumnado (Sánchez y Hernández, 2012).

Esto nos lleva a hablar del papel que ocupa la mujer en el mundo laboral. En el siglo pasado, cuando en Japón las mujeres comenzaron a incorporarse a los puestos de trabajo, muchas fueron criticadas por sus compañeros hombres, quienes las consideraban la principal causa de la disminución de puestos de trabajo. Mientras que, por otra parte, en España, la Guerra Civil propició que la participación de las mujeres en el ámbito laboral fuera cada vez más necesaria. En cambio, a pesar de todos los avances en materia de igualdad de oportunidades y sueldos que han ido surgiendo en las últimas décadas, las diferencias en los salarios de hombres y mujeres no han desaparecido ni en España ni en Japón. De hecho, tal y como señala Barberán (2008), “la cuantía de los salarios de las mujeres en Japón es aproximadamente la mitad de la de los hombres”. La brecha salarial en España también es considerable, de alrededor de un 20% según las investigaciones de Guner, Kaya y Sánchez (2014). Estos datos hacen evidente la discriminación de la mujer en el ámbito laboral tanto en España como en Japón.

Hoy en día, tanto en España como en Japón, cada vez más mujeres compatibilizan la vida doméstica con el trabajo. Sin embargo, en el país asiático es más común seguir con la tradición de abandonar su puesto de trabajo cuando se casan o con el nacimiento de los hijos, siendo solo unas pocas las que vuelven al mismo. Por ello, muchas mujeres niponas desempeñan trabajos no regulares, es decir, de carácter temporal o a tiempo parcial. Hablando en general, los trabajos realizados por la población femenina en Japón suelen ser trabajos de apoyo, donde parte de sus obligaciones es servir el té o recibir a los visitantes de su empresa con una sonrisa en la cara. Como señalan Garcés y Ramos (2011), “a veces se las selecciona por su aspecto físico pensando en que serán las futuras esposas de sus empleados varones”.

Todas estas son razones más que suficientes para entender que la mayoría de ellas se sienten desmotivadas por la escasa calidad de trabajo femenino y las pocas oportunidades de promoción en su empresa al ser ahora madres y esposas (pues no se les reconoce de igual modo sus competencias profesionales). De hecho, a pesar de que existe una Ley de Baja Maternal desde 1992, es un hecho que casi ninguna mujer la pide, ya que directamente dejan de trabajar antes de llegar a esa situación (Morente, 2008). Como apuntan los autores Garcés y Ramos (2011), la presencia de la mujer japonesa en el trabajo hoy en día es entendida por la sociedad como un hecho excepcional y como consecuencia de dificultades económicas en su ámbito familiar, haberse divorciado o estar soltera. Comparando esta situación con España, siguiendo a estos autores, el periodo de baja por maternidad hace difícil la reincorporación de la mujer española al trabajo, al tener que conciliar lo laboral con el cuidado del recién nacido. Sin embargo, esto no impide que la gran mayoría de mujeres vuelvan a su puesto de trabajo, a diferencia de lo que ocurre en Japón.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar el papel activo que debe tener la mujer (tanto en la sociedad japonesa como en la española) para cambiar dicho modelo patriarcal, ya que muchas de ellas (especialmente en el país asiático) siguen pensando que son los hombres quienes han de sustentar la familia. Por ello, últimamente se apela desde las nuevas políticas de igualdad a la concienciación social sobre el tema del género, empezando primero por la población femenina, es decir, que sean conscientes de esta situación para poder solventar la desigualdad que sufren las mujeres en cualquier ámbito de la sociedad. Como se ha mencionado anteriormente, los movimientos feministas han sido mucho más notables en España que en Japón, donde prácticamente son inexistentes. Aunque hay que decir que, con las influencias occidentales, la sociedad japonesa ha comenzado a replantearse estas cuestiones.

4.4.5. La construcción sociocultural del género en España y Japón

Anteriormente, se han comentado los factores culturales que influyen en la construcción del género en una sociedad. A continuación se van a exponer más específicamente dichos elementos para acercarnos a las relaciones de género y discriminación que se dan en las sociedades española y japonesa actuales.

Como se ha mencionado en el apartado 4.2.3., la autora Herrera (2016) afirma que estamos muy influenciados por las **narraciones literarias y películas** orientadas a

niños originarias de la cultura occidental. En ellas se ve una estructura que aparece casi siempre repetida: dos personas (un hombre y una mujer) se enamoran, se separan por algún obstáculo (dragones, bosques encantados, monstruos...) o barrera (de carácter social, económico...) y siempre termina con el mito del amor romántico “y vivieron felices y comieron perdices”. Todo ello con una influencia claramente de ideología patriarcal, ya que la misión la lleva a cabo el hombre, descrito como un héroe, mientras la mujer es la que espera a ser rescatada. Es decir, el hombre tiene un rol activo y la mujer pasivo.

Tal y como se refleja en los cuentos, películas o dibujos animados, a muchas mujeres de las sociedades patriarcales se les ha enseñado a que su máxima en la vida no sea la libertad o perseguir sus sueños e ideales, sino que su único cometido sea conseguir el amor de un hombre (para luego ser esposa y madre). Herrera (2016) describe el prototipo de mujer “princesa” de la siguiente forma:

“La princesa del cuento es una mujer de piel blanca y cabellos claros, rasgos suaves, voz delicada, que se siente feliz en un ámbito doméstico [...] y cuyas aspiraciones son muy simples: están siempre orientadas hacia el varón ideal de sus sueños. La princesa es leal a su amado, lo espera, se guarda para él, [...] es una mujer discreta, sencilla, llena de amor y felicidad que quiere colmar de cuidados a su esposo y que además le dará hijos de cuya paternidad podrá estar seguro.”

Además, es curioso que muchos de los personajes que representan al antagonista en estos cuentos o películas resultan ser mujeres, las cuales están descritas como “seres malvados, egoístas, manipuladores, caprichosos, insaciables, débiles y charlatanes” (Herrera, 2016).

Por otra parte, el hombre “príncipe” es el héroe de la historia, quien debe cumplir una misión para salvar a la chica (donde su amor es el triunfo de dicha misión), poniendo en riesgo su propia vida. También cabe señalar que estos estereotipos de una cultura patriarcal occidental fueron conformados, a su vez, por el ámbito religioso, donde, sin ir más lejos, nos encontramos con el mito de Adán y Eva.

El autor Yela (2002) establece una clasificación de los mitos de género relacionados con el amor, de los cuales tomaremos para este estudio el “**mito de la media naranja**”. Este mito, que proviene del elaborado por Aristófanes, afirma que los seres humanos fueron divididos en dos mitades en el momento de la creación del

Universo, por lo que pasamos nuestra vida intentando buscar a nuestra “alma gemela” para que dichas mitades puedan volver a unirse en un todo.

El equivalente japonés de este mito de la cultura occidental es el “**mito del hilo rojo del destino**”, que supone que cada persona está unida a otra por un hilo rojo atado al dedo meñique. Según este mito, a lo largo de la vida, pasamos por diferentes parejas hasta encontrar la definitiva, nuestra pareja predestinada, a la que estamos ligados por destino.

Una de las grandes influencias en la construcción social del género en Japón, y que aparece reflejada en los dibujos, es el *manga* y el *anime*, definidos por Giménez y Esteban (2008) como “el cómic y la animación filmica de dibujos”. Estos géneros están muy presentes en la cultura japonesa, ya que su público no es exclusivamente infantil, sino que están orientados a un amplio perfil de la población.

Con ello, han desarrollado elementos estéticos propios, como la cultura de lo *kawaii*, descrito por Méndez (2017) como la búsqueda obsesiva de lo lindo y adorable en todos los seres vivos e incluso objetos, corriente que influye en gran medida en la cultura infantil y adolescente. El estilo *kawaii* aparece en el *manga* y el *anime* en forma de chicas muy jóvenes (denominadas *shojo*) con ojos grandes y peinados y ropa de colores. Suelen tener siempre una apariencia infantil e inocente, con voces y risas delicadas, que luego hace que las chicas japonesas lo quieran imitar y que los chicos ansíen esa conducta femenina.

No sólo el mundo de lo *kawaii* influye en la construcción de la perspectiva de género en los niños japoneses. Además, y cada vez en mayor medida, se tiende a sexualizar a estas *shojo*, poniéndolas como objeto de consumo masculino. Es el caso también de una de las figuras públicas de actualidad japonesa más influyentes de la última década: las *idols* (ídolos).

“Las *idols* japonesas [son] chicas jóvenes e inocentes de rasgos estéticos similares, “producidas” por la industria para sacar el mayor beneficio económico posible, las cuales son descartadas y retiradas tan pronto como sus cuerpos empiezan a perder sus características juveniles, siendo reemplazadas por nuevas generaciones.” (Méndez, 2017, p. 81).

Estas *idols* son cantantes, actrices y modelos que, como puede esperarse, son una gran influencia para los más jóvenes.

Otro elemento que aparece también en el *manga* y el *anime*, así como en los dibujos a analizar, es el hecho de que en la gran mayoría de centros escolares (de cualquier nivel) llevan uniformes. Esta tendencia ha traspasado el límite de lo “escolar” y ha llegado a la cultura urbana, como parte de la expresión de género característica de Japón.

Por último, podría decirse que uno de los factores culturales más importantes es el trabajo, el mundo laboral (Espinosa, 2011). Este aspecto queda claramente reflejado en los dibujos, por lo que será analizado más detenidamente en adelante. Sin embargo, hay que destacar que la sociedad japonesa lleva en su ADN la dedicación al trabajo. Tanto es así que, como se observará en el análisis de la semiótica de los dibujos japoneses, parece como si la identidad y (en consecuencia) la perspectiva de género derivara directamente del trabajo. Es decir, los roles de género están relacionados con los roles en el trabajo, describiendo a una mujer o un hombre a través de las funciones laborales que desempeñan.

5. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

A continuación, tras haber revisado la literatura, se expondrán los resultados del trabajo de campo realizado. Es decir, se mostrará el resultado del análisis de la semiótica de los dibujos elaborados por los niños en España y en Japón. Para ello, se seguirá la siguiente clasificación en base a la temática, que responde a la cuestión: ¿cuáles son los elementos simbólicos más frecuentes para representar la idea de género?

El primer bloque lo conforman los símbolos relacionados con los estereotipos de estética femenina, como el pelo largo, el color rosa, los vestidos y faldas, etc. El segundo bloque son los símbolos relacionados con los estereotipos de estética masculina, tales como la representación de músculos, pelo corto, etc. En el tercer bloque se encuentran los símbolos relacionados con el vínculo afectivo de las figuras representadas, como es el caso de la relación entre las figuras o el tamaño y espacio que ocupan. Por último, el cuarto bloque lo integran los símbolos relacionados con el rol de las figuras, como el trabajo, la maternidad, etc.

5.1. Símbolos relacionados con los estereotipos de estética femenina

Si nos fijamos en los dibujos españoles, podemos observar claramente que la gran mayoría ha representado la figura de la mujer con vestido o falda, y normalmente con colores llamativos y estampados. El color que predomina en la representación de la mujer es el rosa o, en su defecto, el morado.

Además, tal y como se puede ver en la figura 1, muchos siguen un modelo estereotipado de mujer, donde ésta siempre tiene el pelo largo, y en muchos casos es siempre rubia y con ojos azules.



Figura 1. Ejemplo de representación de la mujer, donde se pueden apreciar símbolos estereotipados como la falda, los colores de la ropa, el pelo y los ojos (España).

También se observa el empleo de símbolos como el maquillaje, plasmado como labios pintados de rojo o rosa y las pestañas, y símbolos que representan los accesorios de belleza asociados a la mujer. Entre ellos, nos encontramos un gran número de bolsos, a los cuales (en ocasiones) se les ha escrito la marca; tacones, símbolo que aparece casi en la totalidad de la figura femenina en los dibujos españoles; y joyas, como es el caso de pendientes, collares y también accesorios para el pelo. Uno de los casos en los que se representa a la mujer con pantalones llama la atención, pues está representada jugando al baloncesto pero con un bolso en la mano (ver figura 2).



Figura 2. Ejemplo de representación de la mujer jugando al baloncesto y con un bolso en la mano (España).

Por otra parte, los dibujos japoneses se caracterizan por una ausencia de color (casi la totalidad de los mismos están dibujados a lápiz, tal y como se ha mencionado en el apartado 4.3.3.), por lo que no se puede comentar el estereotipo de género asociado a los colores en la ropa de las figuras representadas. Sin embargo, sí se pueden ver símbolos como la presencia de pestañas y el pelo largo que, podría decirse, es negro (de la forma en que ha sido dibujado con grafito). El estilo de cabello también está estereotipado, pues la mayoría aparece con flequillo o coleta. Cabe señalar que, a diferencia de los dibujos de los niños españoles, en los japoneses no hay ninguna mujer a la que le hayan dibujado zapatos de tacón, y hay pocos bolsos u otros accesorios representados (ver figura 3).



Figura 3. Ejemplo de representación estereotipada de las figuras (Japón).

5.2. Símbolos relacionados con los estereotipos de estética masculina

Fijándonos en la representación del hombre que han realizado los niños españoles, se puede decir que está presente el estereotipo de género en cuanto al color, como se puede ver en la figura 4. Alrededor de la mitad están coloreados con azul o tonos neutros y básicos, como el blanco. Dicha ropa no muestra, al contrario que los dibujos de las mujeres, ningún tipo de estampado o decoración accesorio, por lo que la mayoría lo ha plasmado con pantalones y camisetas básicas.



Figura 4. Ejemplo de representación del hombre, donde se aprecian los símbolos estereotipados relacionados con el color de la ropa y el estilo de pelo (España).

También se podría señalar que, en un caso (ver figura 5), se ha representado a la figura masculina con uniforme militar, llevando ropa con estampado de camuflaje, un casco verde, una pistola disparando y la onomatopeya escrita de dicho disparo (“¡bam! ¡bam! ¡bam!”).



Figura 5. Ejemplo de representación del hombre vestido con uniforme militar y disparando (España).

Llama la atención que solo dos de los dibujos muestran barba y bigote, elementos que normalmente están asociados a la figura masculina. Pero en cuanto a la hora de dibujar el pelo han elegido peinados cortos, con un estilo moderno y pintando generalmente de marrón, aunque también se pueden ver de negro y amarillo.

Destaca también que han representado la figura masculina con un carácter atlético, pudiendo ver en algunos de ellos, como en la figura 6, el dibujo de músculos, en otros la realización de deportes e incluso objetos como un cigarro y armas.

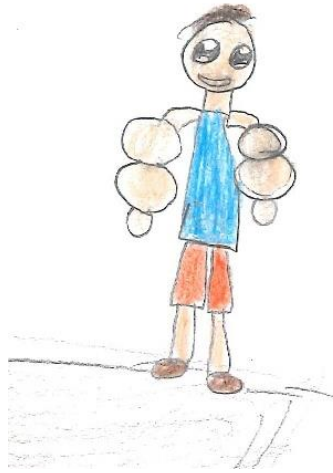


Figura 6. Ejemplo de representación del hombre con músculos (España).

En cambio, en los dibujos japoneses, como la mayoría no están coloreados, no se puede analizar el estereotipo relacionado con el color azul para los chicos. Lo mismo ocurre con el color de pelo. El estilo de peinado es siempre el mismo: pelo corto y liso. En muchos casos aparece coloreado a lápiz, como queriendo representar el color negro.

Respecto a la barba o bigote, entre todos los dibujos de Japón solo aparece en un caso. También sucede con la representación del aspecto atlético. Algunos llevan ropa deportiva con la marca dibujada (ver figura 7), pero ninguno de ellos aparece con músculos como en el caso de los dibujos españoles.



Figura 7. Ejemplo de representación del hombre con ropa deportiva, donde se pueden ver las marcas dibujadas (Japón).

Sin embargo, un aspecto a destacar que los diferencia de los dibujos españoles, es el dibujo de las gafas como objeto accesorio. Mientras que en los españoles ninguno las llevaba, en los japoneses aparecen en algunos de ellos, como es el caso de la figura 8 (más en los chicos que en las chicas, donde solo hay un caso).

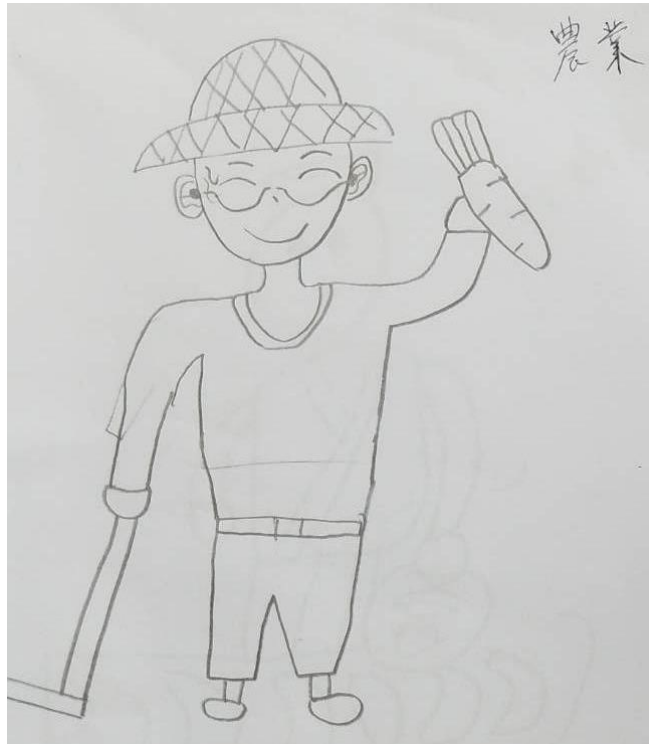


Figura 8. Ejemplo de representación del hombre con gafas (Japón).

5.3. Símbolos relacionados con el vínculo afectivo de las figuras representadas

En primer lugar, al analizar los símbolos relacionados con la relación entre las figuras en los dibujos de España, nos encontramos con que un gran número de ellos establece un vínculo de pareja entre la figura del hombre y la mujer. Esto se ve en la cercanía de los personajes, la acción de mirarse o establecer alguna conexión o en los gestos con que aparecen dibujados (como guiñar un ojo). Muchos de ellos tienen dibujados corazones y/o la palabra “amor” (ver figura 9). También hay algunos casos donde ambas figuras van vestidas de boda.



Figura 9. Ejemplo de representación de las figuras con un vínculo afectivo de pareja (España).

Algunos de los dibujos no muestran ningún tipo de vínculo afectivo, incluso hay casos donde se ha dibujado una línea separatoria entre las dos figuras.

Por otro lado, si analizamos los dibujos japoneses, observamos que casi la totalidad de los mismos tiene una línea divisoria o, si no la tiene, las figuras no muestran ningún tipo de interacción entre ellas.

En cuanto al tamaño y espacio que ocupan en el soporte artístico, muchos de los dibujos españoles tienen representado el escenario o situación en el que se encuentran las figuras, incluso con objetos para ilustrarlo. En un caso específico, apenas se han visto diferencias en cuanto a la vestimenta que llevan, pero sí en los objetos que aparecen en el escenario, como el color de la cama o del cuaderno que hay sobre la mesa (ver figura 10).

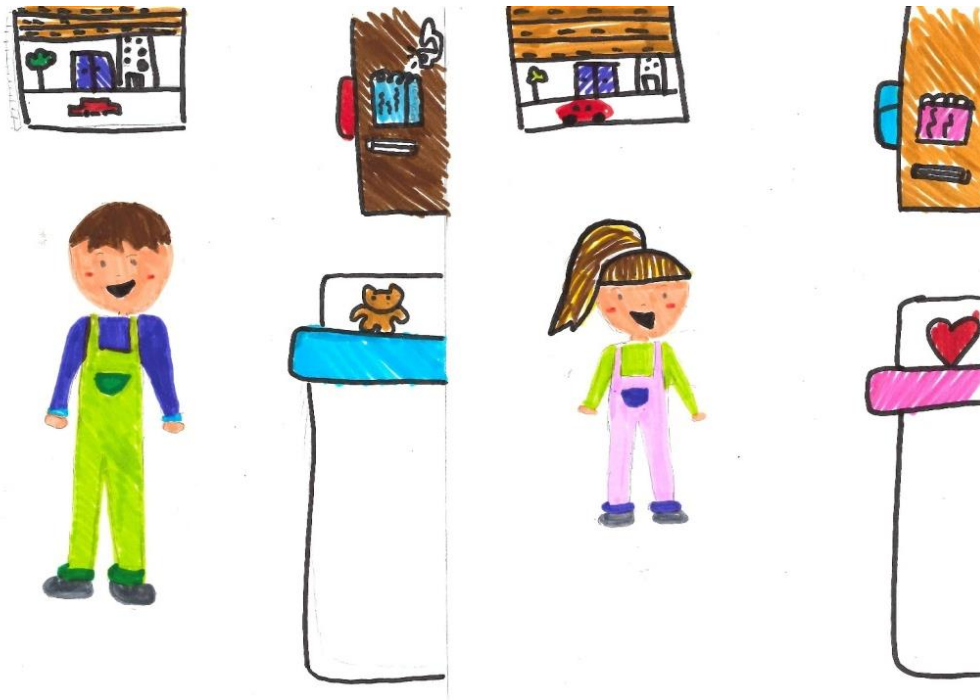


Figura 10. Ejemplo de representación de los objetos como símbolo de los estereotipos de género (España).

Al contrario, los japoneses apenas representan el espacio, aunque en algunos casos se da el dibujo de objetos para aclarar dicho contexto o rol que interpretan las figuras, como se ve en la figura 11.

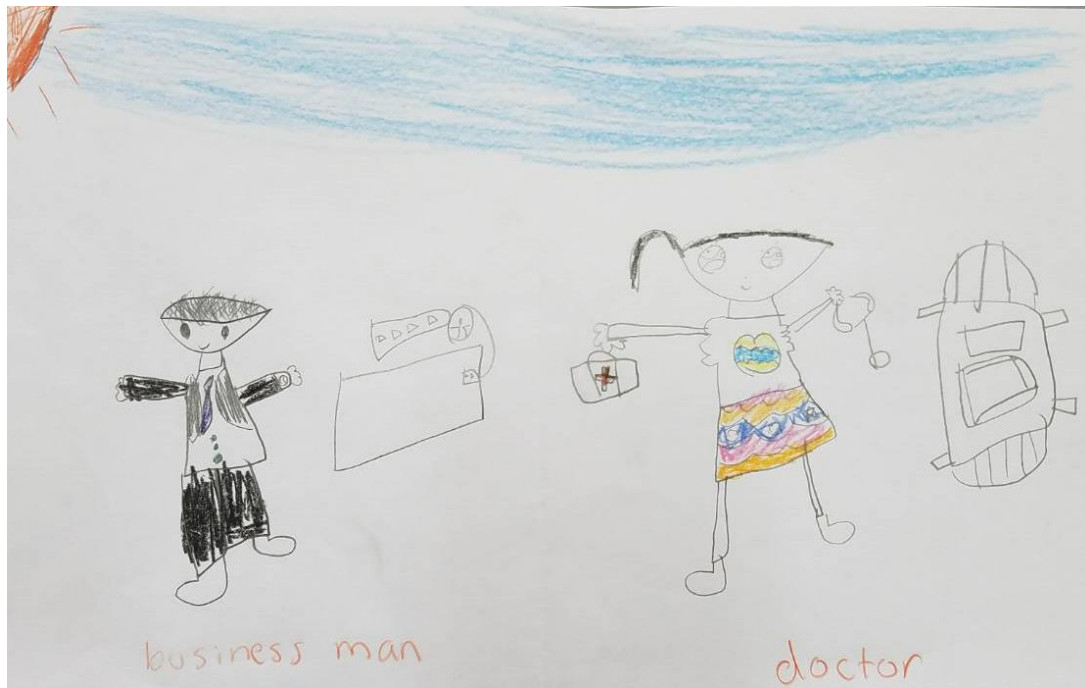


Figura 11. Ejemplo de representación de objetos asociados al rol de las figuras y su contexto (Japón).

También hay que señalar que, tanto en los de España como en los de Japón, la mayoría de los dibujos no muestra la línea de apoyo, es decir, la línea del suelo en la que se deberían apoyar los personajes, lo que hace que su posición en el espacio sea menos clara. Uno de los dibujos españoles, casi a modo de excepción en cuanto a representación del género, presenta a la mujer con ropa deportiva, gorra y zapatillas (no tacones) mientras juega al baloncesto. Al hombre se le ha dibujado con alas y volando (ver figura 12).

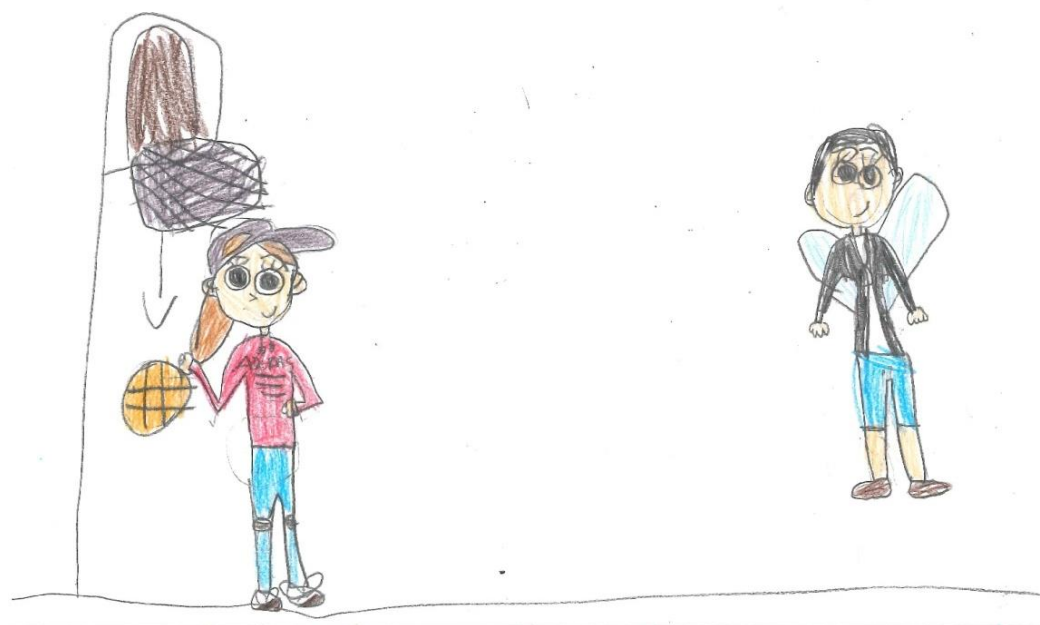


Figura 12. Ejemplo de representación de la mujer practicando deporte, mientras al hombre se le ha dibujado con alas y volando (España).

Por último, es necesario señalar también que, respecto a la posición de las figuras en el dibujo, en ambos países ha predominado (casi en su totalidad) la representación frontal de los personajes, con carácter estático y sin apenas mostrar acciones o movimientos. Cabe destacar que, en un caso concreto de los dibujos españoles, se ha dibujado a la mujer de espaldas.

5.4. Símbolos relacionados con el rol de las figuras

En cuanto al rol de las figuras, se aprecian tres dimensiones: el matrimonio o pareja, la maternidad y el trabajo. Como se ha señalado anteriormente, en muchos de los dibujos españoles, las figuras aparecen representadas en el contexto de una boda (ver figura 13), mientras que este rol no aparece de ninguna forma en los dibujos de Japón, al no mostrarse ninguna interacción.



Figura 13. Ejemplo de representación de las figuras como novios (España).

También es interesante destacar que, en los españoles no aparece la figura de los hijos o bebés, mientras que hay algunos de los japoneses que muestran la idea de la maternidad, al dibujar dichos “hijos” al lado de la figura de la mujer, como se puede ver en la figura 14.



Figura 14. Ejemplo de representación de la mujer haciendo la compra y con niños al lado (Japón).

Por último, la representación de las figuras respecto a su rol laboral es uno de los aspectos más destacables de los dibujos japoneses, donde la mayoría de las figuras (hombres o mujeres) están dibujadas interpretando su trabajo (ver figura 15). Este no es el caso de los dibujos españoles, pues no aparece ninguna mención al rol laboral de las figuras.



Figura 15. Ejemplo de la representación del hombre y la mujer en relación con su rol laboral (Japón).

6. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados del trabajo de campo, es preciso compararlos con el análisis de diferentes autores desarrollados en el marco teórico.

En primer lugar, se puede ver la influencia que tienen los factores culturales mencionados, tales como las películas (Mariano, 1998), los videojuegos (Díez, 2009) o la publicidad (Espinar, 2009), en la perspectiva de género que tienen los niños. Esta afirmación se basa en la tendencia que tienen de representar al hombre y a la mujer con símbolos estereotipados relacionados con la estética (femenina o masculina), como es el caso de la ropa y colores con los que se les representa o los objetos accesorios con los que se les asocia. En cuanto a la publicidad, se podría mencionar también que en muchos dibujos, tanto españoles como japoneses, aparece la influencia de las marcas en la ropa y accesorios que llevan las figuras. Concretamente, a los hombres se les ha dibujado ropa deportiva con las marcas en ella (“Adidas”, “Nike”, “Puma”...), mientras que en las mujeres se ven algunas marcas en los accesorios que llevan, como los bolsos (“Carolina Herrera”, “Bimba y Lola”...).

También, en el caso más específico de Japón, se encuentra la influencia del *manga* y el *anime*, no sólo en la forma de dibujar a las figuras, sino en los estereotipos de género asociados a la ropa y la actitud del hombre y la mujer en la sociedad (Méndez, 2017).

Relacionado con esta cuestión, se tomarán como referencia las afirmaciones de Yamada (2016) sobre los modelos de familia. Se ve claramente la perpetuidad de los estereotipos asociados al rol de la mujer y el hombre en lo familiar, especialmente en el caso de Japón, donde están fuertemente arraigados. Por ello, nos encontramos con una representación de la mujer como madre y ama de casa, pues en algunos dibujos está acompañada de hijos o lleva un delantal como símbolo de su labor en el hogar. Mientras que, por otra parte, al hombre no se le relaciona con los hijos y sí con su rol de trabajo (independientemente de su papel en el ámbito familiar). En el caso de España, en cambio, esta asociación del hombre y la mujer como “familia” o en el entorno del hogar no se ve representada, lo que puede significar el cambio de mentalidad de las nuevas generaciones en cuanto a la percepción de la pareja como unidad familiar.

Por otra parte, la representación del hombre y la mujer en los dibujos, especialmente en los españoles, nos remite a la concepción del amor romántico desarrollada por Herrera (2016). Esto se aprecia en la asunción que hacen muchos niños de que la relación entre hombre y mujer debe ser de pareja, mayormente. Dejando de lado aquéllos en los que el vínculo asociado parece ser de amigos o hermanos, hay numerosos casos en los que las figuras aparecen como novios (algunos incluso vestidos de boda), con corazones rojos y la palabra “amor” entre ellos. También, como menciona la autora Herrera (2016), la influencia de las películas y cuentos tradicionales han derivado en cómo los niños, y más concretamente las niñas, perciben el género: se ven mujeres representadas como princesas (con coronas y vestidos opulentos) y hombres con músculos y apariencia atlética.

Finalmente, otro de los aspectos más relevantes que se puede apreciar tras analizar la semiótica de los dibujos japoneses es el rol laboral que se asocia al hombre y la mujer. Como señala Espinosa (2011), el trabajo es uno de los motores de la sociedad japonesa, por lo que es comprensible que los niños, desde pequeños, aprendan la importancia que tiene en sus vidas y lo relacionen directamente con la figura del hombre y de la mujer. Al analizar los dibujos japoneses, se puede observar que casi la totalidad de los mismos han representado las figuras desempeñando un trabajo. Parece incluso que el género esté supeditado a la función laboral de la persona. Además, también hay que señalar que dicho rol laboral también está estereotipado en función del género del individuo. Por ello, nos encontramos mujeres trabajando como dependientas de una tienda de tartas, limpiadoras, secretarías..., mientras que a los hombres se les ha asociado con trabajos de oficina, mecánicos, cocineros en un restaurante de *sushi*, etc.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, tras haber analizado las teorías de diversos autores en cuanto al género en España y en Japón, y haber expuesto los resultados de la investigación llevada a cabo, se podría afirmar que, efectivamente, los factores socioculturales influyen en la construcción de la perspectiva de género en la infancia. Se ha comprobado, pues, que el contenido de dichos factores al que están expuestos los niños favorece que los estereotipos de género existentes en nuestra sociedad sigan vigentes todavía hoy.

También es cierto que este trabajo ha tenido sus limitaciones, como la limitación temporal para realizarlo, lo cual, por ejemplo, no ha permitido hacer un estudio de carácter longitudinal. Además de ello, se podrían haber seleccionado y comparado más colegios para hacer más completo el estudio, o incluso la petición a los alumnos de realizar otro dibujo con otra temática del género (dibujar una familia, dibujar al hombre y la mujer desempeñando un trabajo...).

Por ello, todos estos aspectos se abren a futuras líneas de investigación sobre el tema, realizando, por ejemplo, el ya mencionado estudio longitudinal para comprobar cómo la perspectiva de género va evolucionando a lo largo de los años y en base a qué factores.

Finalmente, me gustaría hacer una mención al proceso de realización del presente trabajo. Aunque previamente ya tenía algunas nociones sobre el tema tratado, he encontrado muy interesante la información encontrada y todo el proceso de investigación en sí.

8. REFERENCIAS

- Alonso Pérez, M. y Furió Blasco, E. (2007). El papel de la mujer en la sociedad española. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133674>
- American Academy of Pediatrics. (2015). *El desarrollo de la identidad de género en los niños*. Recuperado el 5 de septiembre de 2018, de <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/gradeschool/Paginas/gender-identity-and-gender-confusion-in-children.aspx>
- Arenas Fernández, M. G. (1996). *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Barberán Pelegrín, F. (2008). La mujer japonesa: igualdad jurídica *versus* igualdad real. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 641-662). Zaragoza, España: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Berrocal de Luna, E. y Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (18) 187-190.
- Berzosa Peñaranda, M. I. (2017). *Youtubers y otras especies*. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourque, S. C., Conway, J. K. y Scott, J. W. (1987). *El concepto de género*.
- Casa de la Mujer. (2011). *Cuadernos para la igualdad entre hombres y mujeres n° 6: Amar en Igualdad*. Recuperado de: <https://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/mujer/informacion/pub-mujer-igualdad.htm>
- Castillo, R. (2016). Influencias del entorno en el juego infantil y estereotipos de género. *Revista para el aula -IDEA-*, (19) 23-24.
- COGAM. (2015). LGTB-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? En Benítez, E. (Coord.). Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- Construcción social del género: conceptos básicos. (s.f.). Recuperado el 7 de octubre de 2018, de <https://studylib.es/doc/4846675/conceptos-b%C3%A1sicos-de-g%C3%A9nero---poder>

- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). Videojuegos y sexismos: innovación tecnológica y consolidación de un modelo social desigualitario. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, (24) 56-68.
- Espinar-Ruiz, E. (2009). Infancia y socialización: estereotipos de género. *Revista Padres y Maestros*, (326) 17-21.
- Espinosa Criado, N. (2011). El individualismo tras la colectividad y los estereotipos. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *Japón y el mundo actual* (pp. 261-278). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Esteban Navarro, M. A. y Giménez López, M. (2008). La imagen de la mujer japonesa en el *manga* y el *anime*: planificación y diseño de un servicio de recursos electrónicos. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 959-984). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fernández de Juan, T. y Hernández Pita, I. (2016). ¿Quién soy?: análisis de los estereotipos de género entre distintas culturas a través de la exploración de sus dibujos e historias. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (11) 111-126.
- Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1) 155-164.
- Fushimi, T. y Rubio, R. (2008). ¿Cómo se comportan las mujeres japonesas según el contexto social? Análisis de sus gestos. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 597-612). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Garcés García, P. y Ramos Alonso, L. O. (2011). La creciente desigualdad social en la japonesa del siglo XXI: una cuestión de género. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *Japón y el mundo actual* (pp. 207-226). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Giddens, A. (1989). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (12) 79-88.

- González Valles, J. (2008). El código Onna-daigaku y su entorno histórico. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 421-444). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Guner, N, Kaya, E. y Sánchez, V. (2014). Gender gaps in Spain: policies and outcomes over the last three decades. *SERIEs: Journal of the Spanish Economic Association*, 5(1) 61-103.
- Herrera Gómez, C. (2017). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Herrera Gómez, C. (2016). Materiales del taller “Sufrir menos y disfrutar más del amor”.
- Instituto de la Mujer. (2005). *La mujer en cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jayme Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40) 5-22.
- Jiménez Yañez, C. E. y Mancinas-Chávez, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudio en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, Individuo y Sociedad*, (21) 151-164.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2014). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. México DF: Horas y Horas.
- Lerís Ansó, N. y Panadero Fernández, B. (2002). *Los estereotipos en la publicidad*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer.
- Light, D., Keller, S. y Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Bogotá: McGraw Hill.
- López Díez, P. (2005). Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil. En: *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. Madrid: IORTVE e Instituto de la Mujer.
- Mariano Romero, F. J. (1998). Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (51) 4-10.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación

- Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, pp. 19.349-19.420. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). ORDEN del 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 119, pp. 19.349-20.246. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>
 - Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. (2009). Consulte del Área de Educación Plástica. Pp. 97-102. Disponible en: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielldfile/2010/11/29/syo2.pdf
 - Montaña, M. (2016). El rol de la mujer en China, Corea y Japón: relaciones de poder en torno al cuerpo social. Recuperado el 24 de octubre de 2018, de: <https://medium.com/@Archi7Mont/el-rol-de-la-mujer-en-china-corea-y-jap%C3%B3n-relaciones-de-poder-en-torno-al-cuerpo-social-8c6729d1f35d>
 - Morente, R. M. (2008). Lo público y lo privado en la mujer japonesa. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 525-536). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
 - Moreno Sáez, M. C. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, (Extra 1) 205-216.
 - Observatorio Municipal de Estadística. (2018). Cifras de Zaragoza 2018. Disponible en: <https://www.zaragoza.es/sede/servicio/publicacion-municipal/11452>
 - Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2) 250-259.
 - Saito, A. (2008). Las mujeres y los regímenes totalitarios de los años treinta y cuarenta del siglo XX en Japón y España: la política antifeminista. En Barlés Báguena, E. y Almazán Tomás, V. D. (Coord.), *La mujer japonesa: realidad y mito* (pp. 473-490). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Salvador Alcaide, A. (1982). *Conocer al niño a través del dibujo*. España: Narcea.
- Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (3) 255-281.
- Sánchez Reyes, C. (2006). *La perspectiva de género en la educación inicial* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México D. F.
- Santos Guerra, M. A. (1996-1997). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43) 14-27.
- Senda, Y. (2013). La familia japonesa: valores cambiantes en un sistema inmóvil. *Nippon.com*. Recuperado el 25 de octubre de 2018, de <https://www.nippon.com/es/currents/d00095/>
- Setagaya Kuritsu Matsubara Elementary School. (2018). Información del centro: <http://school.setagaya.ed.jp/maba/>
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Capítulo XI: La ley del agrado. Madrid: Cátedra.
- Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Valenciano Plaza, J. L. (2006). *Educación Plástica*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Yamada, M. (2016). Un modelo familiar de Japón: ¿diversificación o virtualización? *Nippon.com*. Recuperado el 24 de octubre de 2018, de: <https://www.nippon.com/es/column/g00347/>
- Yela García, C. (2002). *El amor desde la psicología social: ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

9. ANEXOS

Anexo 1

A continuación se adjunta la consigna que se les dio al centro escolar español y al japonés en cuanto a la realización de los dibujos.

La muestra debe constar de 24 alumnos de tercer curso de Educación Primaria (8-9 años), y ha de ser anónimo, es decir, habrá que indicarles a los niños que no escriban su nombre.

Cada alumno debe realizar un dibujo, cuyo tiempo de realización ha de ser entre 30 minutos y una hora, dependiendo de las condiciones del aula y el profesor.

Los dibujos se realizarán en papel (sin especificar el tipo) en formato DIN-A4, colocado de manera horizontal.

Como técnica de dibujo deberán ser técnicas secas, es decir, los alumnos pueden emplear lápiz para dibujar, y lápices de colores en caso de querer pintarlo (a elección del alumno). No usar técnicas húmedas, tales como la acuarela o los rotuladores.

Las instrucciones de la tarea se deben dar a los alumnos en su lengua materna, para facilitar la total comprensión de la misma.

El enunciado del dibujo es el siguiente: “Dibuja la figura de un hombre y la figura de una mujer con los materiales artísticos que quieras”.

この調査は、匿名の小学3年生(8~9歳)24名を対象に行っており、子供たちには自分の名前を書かないよう指示してください。

生徒には担任教師の指示に従い、30分から1時間で、ある絵を描いてもらいます。

DIN-A4形式の用紙を使用し、横書きで描いてください。用紙の質は問いません。

絵は鉛筆または、色を付けたい生徒がいる場合は色鉛筆を使用しても構いません。ただし、水彩絵の具やフェルトペンは使用出来ません。

生徒には内容を十分に理解出来るよう、母国語で説明事項を伝えてください。

課題となる絵は以下の通りです。

「好きな色の色鉛筆を使って、男の人と女の人の絵を描いてください。」

