

## Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil

Influència dels espantadors cubans en l'imaginari visual del col·lectiu infantil

Influence Of Cuban Scarers On The Visual Imaginary Of The Children's Collective

Vicente Monleón<sup>1</sup>

Universitat de València

[vicente.monleon.94@gmail.com](mailto:vicente.monleon.94@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Roberto Félix Carbonell-Moliner

Dirección Provincial de Educación de La Habana

[roberto87felix@gmail.com](mailto:roberto87felix@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8540-4893>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 05/01/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 09/02/2023

### Resumen

La cultura visual influye en el imaginario colectivo de quienes forman parte de la infancia, sobre todo a partir de las figuras perversas que se incluyen en los productos que consumen. Estos personajes contribuyen a la moralización de la sociedad. Concretamente se atiende a las figuras denominadas "asustadores" y que son propias de la cultura cubana. Partiendo de un posicionamiento socio-crítico y utilizando una metodología cualitativa, se analizan los discursos visuales y orales que el alumnado de la Escuela Cubana utiliza para comunicar las ideas que tiene interiorizadas en relación al concepto de maldad. Para ello, se parte de una Investigación Basada en Imágenes (IBI). A partir de este estudio, se alcanzan conclusiones que contribuyen a la comprensión maniquea, estereotipada y machista con la que se atiende en la construcción de personajes malévolos.

**Palabras clave:** cultura visual, escuela, asustadores, Educación Artística, dibujo.

### Resum

La cultura visual influeix en l'imaginari col·lectiu de qui forma part de la infància, sobretot a partir de les figures perverses que s'inclouen en els productes que consumeix. Aquests personatges contri-

---

<sup>1</sup> Correspondencia: P./ Vicentica la Serrana, nº 3 pta. 14. Xirivella 46950, València, España.

---

bueixen a la moralització de la societat. Concretament s'atén a les figures anomenades "espantadors" i que són pròpies de la cultura cubana. Tot partint d'un posicionament social crític i utilitzant una metodologia qualitativa, hom analitza els discursos visuals i orals que l'alumnat de l'Escuela Cubana empra per tal de comunicar les idees que té interioritzades en relació amb el concepte de maldat. Per fer això, es parteix d'una Investigació Basada en Imatges (IBI). A partir d'aquest estudi, s'assoleixen conclusions que contribueixen a la comprensió maniquea, estereotipada i masculista amb la qual s'atén la construcció de personatges malèvols.

**Paraules clau:** cultura visual, escola, espantadors, Educació Artística, dibuix.

### **Abstract**

Visual culture influences the collective imagination, especially from the perverse figures that are included in the products they consume. These characters contribute to the moralization of society. The attention is paid to "frightening" figures that are typical of Cuban culture, that is, the "scarers". Starting from a socio-critical positioning and using a qualitative methodology, the visual and oral discourses that the students of the Cuban School use to communicate the ideas they have internalized in relation to the concept of evil are analyzed. To do this, it is used an Image Based Research. Conclusions contribute to the Manichean, stereotyped and macho understanding about the construction of malevolent characters is attended.

**Keywords:** visual culture, school, scarers, Art Education, drawing.

## Introducción

Las personas que viven en sociedades mediatizadas están expuestas a recibir una gran cantidad de información visual a través de todo aquello que le rodea, por medio de las distintas imágenes que percibe. Por ejemplo, las existentes en los anuncios de televisión, los folletos de publicidad, los carteles, las redes sociales, las ilustraciones de libros, los afiches en las paredes escolares, etc. Todo ello, de una manera inconsciente y paulatina, va configurando unas determinadas formas de actuación, así como diversos patrones de conducta.

La influencia de la cultura visual (Duncum, 2007; Hernández, 2010) afecta a toda la población, pero en mayor medida a quienes forman parte de la infancia, ya que se encuentran en un proceso de construcción de la propia identidad.

Estas fuentes de información que afectan y configuran inconscientemente a las personas son, entre otras: el televisor que emite imágenes de tipo informativo, comerciales y de entretenimiento; las publicitarias que se encuentran en el entorno como las vallas gigantes, los “mupis” o las marquesinas del transporte público; sin olvidar los escaparates de las tiendas pertenecientes al visual merchandising; el cine y/o las imágenes de internet (Acaso, 2006).

Si en la sociedad actual la Cultura Visual tiene un gran impacto, es preciso plantearse la necesidad de introducirla como recurso en cualquier aula de educación y así conseguir unos beneficios para la construcción de la identidad del colectivo de menores que está empezando a escolarizarse. Esta influencia a la que se hace referencia se vincula con el concepto de imagen compartido con Acaso (2006):

Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas. (Acaso, 2006, p.15)

Teniendo como concerniente este punto de referencia se puede saber con certeza que dichas imágenes que bombardean constantemente a los individuos de una sociedad, en lo cotidiano, no deben ser tomadas como una representación objetiva de la realidad, sino como una interpretación creada por unas personas que quieren que el resto perciban la realidad de una forma determinada, para sus propios intereses, tanto personales, como empresariales y/o políticos:

Muy a pesar nuestro, lo cierto es que del discurso televisivo emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo pú-

blico que se convierte en el alumnado de nuestras aulas. [...] el papel del educador no consiste en enfrentarse a ningún código establecido, sino ayudar a entenderlo de manera crítica y reflexiva. (Huerta, 1999, p.4)

Con todo, siendo conscientes de este impacto se le debe dar un impulso positivo desde las aulas de Educación Infantil, a favor de la alfabetización visual (Monleón, 2020a; Huerta y Monleón, 2020), la educación en y para los medios de comunicación. Además, el conjunto de sonidos musicales que acompañan y envuelven a estas producciones también influye y tiene su importancia como influjo.

### Marco teórico

#### La influencia de la cultura visual durante el tramo vital de la infancia

El cine destinado al público infantil tiene un gran valor cultural, ya que, además de recrear espacios y lugares en su mayoría ficticios, también actúa como trasmisor de unos valores y pautas socialmente aceptadas en una comunidad de habitantes, y por ende condiciona a quienes consumen estos productos en sus comportamientos. El cine actúa como elemento socializador y en lo que respecta al cine de animación, fantástico e irreal, tiende a cumplir con una función moralizadora. Por ello es fundamental, reflexionar desde la pedagogía crítica sobre qué valores imperantes se transmiten y fomentan con la cinematografía, cuestionándolos y sospechando sobre las intenciones que puede haber tras ello. Esta es una de las motivaciones que lleva a introducir el cine infantil desde un enfoque didáctico en las aulas. Pero además se van a desarrollar otros argumentos.

Funciones de la imagen como la recreativa y evasiva, asociada en el cine infantil a la magia y la ficción, son esenciales para el desarrollo integral de la persona que contempla una película simplemente por placer:

Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamiento. (Aguaded, 2015, p. 9)

Todo el conjunto de series televisivas y películas infantiles tiene un trasfondo que no debe olvidarse, y este viene a ser la ambientación que le es otorgada, el contexto histórico en el que se desenvuelven y los valores y pautas de conducta que quieren transmitir al público. "Página tras página, leyendo, mirando y escuchando, los niños y las niñas aprenden modelos de comportamiento que, a menudo, no son acordes con los cambios sociales" (Ambròs y Prats, 2008, p.8). Entre otros sesgos y problemáticas presentes en la Cultura Visual televisiva y cinematográfica, se manifiestan las problemáticas vinculadas con el género y la diversidad sexual (Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014). Los roles y estereotipos que representan los personajes masculinos y femeninos de los dibujos

animados, que visualizan quienes tienen menor edad, condicionan su comportamiento, así como transmiten determinados roles.

A través del cine y de quienes dan vida y forma a las historias que se filman y reproducen, cada menor va desarrollando su personalidad en función de los anhelos de parecerse a sus figuras heroicas preferidas (Barbero-Franco, 2020). No obstante, el problema más importante reside en que en función del tipo de películas y de la época en la que son estrenadas cambia la forma de ser de las mismas, sus deseos, motivaciones, la explicación con respecto a las actuaciones que se llevan a cabo, así como también los roles de género, desiguales e injustos asociados a hombres y mujeres. Por ello, se deben seleccionar las películas/dibujos animados que se quieren tratar didácticamente en la escuela; ya que quienes están en proceso de construcción de su propia personalidad e identidad, atraviesan un momento en que una influencia nociva puede perjudicarles de manera indefinida.

Esta es una de las funciones primordiales de la escuela, es decir, conseguir que quienes aprenden en ellas se desarrollen como personas, ofrecerles una gran cantidad de posibilidades para que elijan qué les gusta y les atrae y qué repudian o les genera aversión, ayudarles a configurar su propia identidad.

La educación ayuda a que los niños y niñas se entiendan a sí mismos, comprendan el mundo en que viven y sus dificultades y se sientan capaces de emprender acciones para modificarlo en pro de la justicia y de la solidaridad. La educación dota a los alumnos de un sentido crítico y debe actuar para que la formación de la personalidad se fundamente en unos valores éticos y cívicos y en un sentido humanista de la existencia. La educación forma para la libertad y favorece el nacimiento y desarrollo de los lazos que unen a otras personas y a otros pueblos. (Aguaded, 2015, p. 17)

También, la escuela es la máxima responsable de preparar al alumnado que entra en ella para la vida en sociedad, como agente de socialización que es esta. Debe prepararles para que sean miembros activos en la comunidad donde se encuentran y donde tienen que aportar su participación para que todo mejore y se avance cooperativa y colaborativamente hacia un futuro mejor (Quicios, et al., 2019). Nuevamente, para conseguir cumplir dicho objetivo es idónea la utilización del cine, siempre y cuando se elijan las películas adecuadas o bien se empleen las metodologías didácticas idóneas para despertar la actitud crítica o reflexiva (Monleón, 2022a).

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquéllas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar

la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales. (Martínez-Salanova, 2010, p. 54)

Se vive en un mundo controlado por los medios de comunicación de masas (Donohue, et al., 1973), por lo que el sistema educativo debe plantearse la necesidad e importancia de introducir la educación audiovisual en los planes de estudio. Sin olvidar que, con el cine cada escolar encuentra un canal de expresión para sus emociones y sentimientos, ya que genera y transmite mensajes y sensaciones.

Las producciones del cine, destinado a un público infantil, a menudo se difunden también por otros canales como el televisivo, YouTube, redes sociales u otros soportes como plataformas digitales. Incluso vienen reforzados por la mercadotecnia que apoya su consumo. Todos ellos actúan como medios que canalizan el visionado y multiplican los efectos de las creaciones audiovisuales (Aranguren, et al., 2004; Granado, 2003). Se necesita enseñarles a interpretar las imágenes que se les presentan y a utilizar el lenguaje audiovisual que les posibilitan y ofrecen las mismas. Es un hecho necesario en una sociedad avanzada a nivel de tecnología. Por tanto, se debe potenciar una relación directa entre la escuela y cultura visual de la cinematografía y la televisión (Aranguren, et al., 2004).

La trasmisión de valores es una de las actuaciones primordiales de la educación formal y no formal. Por ejemplo, a través del juego. Tal como indica Gutiérrez (2012): “tomando el juego como recurso educativo podemos tener una mayor motivación del estudiante [...] y es una forma más natural de relacionarse con el entorno cotidiano de forma divertida y espontánea” (p. 46). También ayuda a quienes se incluyen en el grupo vital de la infancia a desarrollarse a nivel integral a lo largo de las diferentes etapas. Además de ser el vehículo más idóneo para que dominen su cuerpo, se relacionen con el medio que les rodea, colaboren con sus iguales, etc. “La utilización del juego ha tenido un amplio potencial como forma de incentivar la motivación y la creatividad de los estudiantes” (Gutiérrez, 2012, p. 52). De hecho, se genera una apertura de la escuela tradicional hacia una realidad actual del s. XXI donde las imágenes son las pioneras en la trasmisión de conocimientos y en la influencia que ejercen sobre las personas. Una plantilla docente óptima es aquella que aprende constantemente, hasta en los últimos momentos de duración de su profesión, ya que se adapta al contexto donde se están desarrollando las criaturas que se le encomienda. En una realidad como esta, el colectivo docente debe actualizarse en lo referente a Cultura Visual.

Con todo, al tratar e incluir de forma activa la cultura visual en las aulas, se acerca al alumnado a diferentes maneras de percibir la realidad y a forjar experiencias de formación del colectivo infantil, y también del ámbito docente. Sirve para hablar de la historia cultural respecto a cómo son las



personas en las relaciones sociales que se presentan en su cotidianidad y respecto al propio auto-concepto (Colleldemont y Vilanou, 2013). Además, tal y como indica Rodríguez (2015) todos estos nuevos contextos televisivos, virtuales y digitales (donde se encuentran las grabaciones de series y películas) se convierten en escenarios de aprendizaje que la plantilla docente tiene que utilizar para potenciar la obtención de conocimientos de forma adecuada. También son escenarios que sirven para fomentar la comunicación entre iguales y entre alumnado-profesorado. Como comparte Monleón (2017) la cultura visual es entendida como un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje.

### Los asustadores en la cultura cubana

La representación visual del miedo para las distintas culturas, ya sea aludiendo a elementos astrales, a representaciones zoomorfas o antropomorfas, es una forma de catalizar emociones y sentimientos. La representación del temor desde lo cognitivo supone su objetivación en la realidad física, por lo que nuestras culturas históricamente se han representado con claridad aquellas situaciones causantes de miedo, como la muerte, el estar perdido, las pandemias y las enfermedades (Antón, 2015). Dentro de este grupo de representaciones de los temores y los miedos entran los asustadores. (Carbonell-Moliner, 2021, s.p.)

De acuerdo con publicaciones como la de Jiménez, et al. (2014) el concepto “asustadores” hace referencia a un conjunto de figuras y de situaciones, espacios, actuaciones, etc., que contribuyen a generar emociones no positivas en la sociedad. Estos elementos son las representaciones de las conductas carentes de ética y las que se pretende que toda comunidad evite (Hijano, et al., 2011). Por ello, se plantean como un modelo y/o referente a evitar para alcanzar y desarrollar el concepto de “bondad” en la propia cotidianidad. Esta misma situación advierte Monleón (2018, 2020b, 2022b y 2022c) al analizar a personajes del imaginario audiovisual Disney.

Al igual que ocurre con la creación de imaginarios audiovisuales y de figuras que engendran el mal en Disney (Monleón, 2020c), los asustadores cubanos encuentran su origen en la literatura infantil y la mitología de su geografía (Jiménez, et al., 2014).

Una de las representaciones cubanas como asustador para su población es la figura del “coco”. A pesar de presentar un origen desconocido publicaciones como las de Pichardo (1894) y Suárez (1921) encuentran una relación directa entre el “coco” y “Moringa”, entendiéndose esta última como una figura fantasmagórica cuyo nombre atemoriza al colectivo infantil. Su componente estético rompe con los cánones de belleza normativos por lo que genera pavor y repudio en la sociedad (Feijóo, 1996; García, 1961).



Figura 1. Representaciones artísticas relacionadas con los asustadores cubanos [Serie fotográfica]. Fuente (de izquierda a derecha y de arriba a abajo): Eugenio Bartolomé (2017) con “El hombre del saco”, Luca Canale (2015) “El coco”, Francisco de Goya (1797-1798) “El hechizado por fuera” o “La lámpara del diablo”, Cavena (2020) “Night Ghost Wallpapers” y Malagatana Ngwenya (1961) “Big Monsters Devouring Small Monsters”.

Las asustadoras más comunes de esta cultura son las brujas, es decir, mujeres que rompen con la norma planteada y que se separan de los parámetros patriarcales que las oprimen. Por ello, son representadas y vinculadas con características de algunos animales asociados con el mal como las arañas o las serpientes (Batista, 2010). Esta figura es analizada en la publicación de Monleón (2022b) junto a otras como el fantasma y el ogro.

También se destaca la figura del “hombre del saco” (Hijano del Río, et al., 2011). Este personaje es considerado en la publicación citada un “asusta-chicos” que se encarga de deambular durante la noche para secuestrar a quienes son menores y todavía permanecen en vigilia. De esta manera se moraliza al colectivo infantil sobre la importancia que adquiere para su desarrollo integral el cumplimiento de la rutina del “sueño”.

### Metodología

Esta investigación se sitúa desde un paradigma socio-crítico orientado a la práctica educativa (Sánchez, 2013). La razón de ello reside en que este estudio tiene como objetivo analizar y revisar



críticamente las producciones artísticas que grupos de menores de Cuba materializan sobre los asustadores de su cultura; poniendo en valor la influencia que la tradición y el imaginario mitológico cubano tiene en la confección de los ideales colectivos de quienes pertenecen a la infancia y moralización con respecto a los conceptos de “bien” y de “mal”. Esta es la meta fundamental que se persigue con esta investigación. Para el cumplimiento de este objetivo general se plantean otros específicos:

- Plantear una propuesta didáctico-artística con alumnado de 4º y 5º del grado de la Educación Primaria en la escuela cubana para favorecer la expresión por medio de técnicas plásticas como el dibujo. También generar una obra colectiva y promover las relaciones entre alumnado de diferentes cursos.
- Revisar y analizar críticamente las producciones artísticas del alumnado; seleccionando aquellas obras a través de las cuales se planteen figuras vinculadas con el concepto de maldad en el imaginario visual cubano. En este caso, presentando las características estéticas y éticas de dichos personajes.
- Entrevistar al alumnado creador de dicha obra artística para, a través de su discurso, complementar el significado de la creación plástica y ampliar el concepto de maldad en el conjunto de asustadores cubanos presentado.
- Poner en valor la influencia de la cultura cubana y mitología en el colectivo de menores y que se materializa a través de producciones y creaciones cotidianas de dicho grupo. Todo ello a través del establecimiento de sinergias entre los dibujos presentados por el alumnado y figuras del imaginario del “mal” en la cultura cubana.

Teniendo en cuenta este criterio epistemológico socio-crítico (Sánchez, 2011) el estudio inquiriere en una realidad concreta y a partir de dicha indagación pretende incidir sobre la labor educativa que debe desarrollar el colectivo de docentes de Cuba, debido a que a través de esta propuesta se les muestra un ejemplo educativo concreto que manifiesta la influencia de la cultura de animación (cubana y foránea o extranjera) en el desarrollo de la identidad de quienes son menores. Todo ello, en base a los postulados de la pedagogía crítica (Monleón, 2022); favoreciendo el cambio en educación. En este estudio se sigue una metodología cualitativa (Stake, 1999; House, 1994).

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos sin alternativa posible para lograr el proceso de la sociedad en que vivimos. De aquí, ha ido naciendo, en los últimos 25 o 30 años, una grave diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy, con el nombre general de Metodologías Cualitativas. (Martínez, 2006, p. 124)

“Para Reichard y Cook el paradigma cualitativo se presenta como holístico, centrado en la interpretación y la comprensión, utilizando datos subjetivos, reales, vivos y cercanos al objeto de estudio” (Alvira, 1983, p. 62). De hecho, a pesar de la gran cantidad de aportaciones que atacan a esta metodología, el criterio de Dávila (1995) o Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) animan a utilizarla si las condiciones la reclaman. Una vez surge la preocupación por el análisis de realidades complejas que escapan a las estadísticas y datos numéricos, las palabras y la metodología cualitativa desarrollan un papel importante en la investigación educativa. Así se aporta rigor a las Ciencias Sociales (Erazo-Jiménez, 2011).

También se etiquetan ciertas características (Íñiguez, 1999; Patton, 1980) como: la sensibilidad (respecto a la historia, la cultura, la socio-política y el contexto que influye sobre aquello que se estudia), el cuidado hacia el tratamiento de los datos, la flexibilidad, la profundidad y la riqueza de la información recabada, la centralización en el proceso, el dinamismo, la credibilidad, la transferibilidad, la heterogeneidad, la fiabilidad y la significancia.

Concretamente, se plantea una IBI o Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013), ya que a partir de las creaciones plásticas de alumnado cubano se pretende generar una aproximación a las características de los asustadores cubanos y comprender la manera en la que la cultura visual influye en el imaginario colectivo sobre el concepto de “maldad”. “Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2014, p. 21).

En la escuela primaria República Bolivariana de Venezuela, institución educativa ubicada en el capitalino municipio de Centro Habana, en el barrio “Los Sitios”, se realiza un diagnóstico que tiene como uno de sus objetivos caracterizar los miedos de los niños y las niñas entre las edades de 6 a 12 años y cómo estos guardan relación con su entorno, específicamente con las debilidades de la comunidad detectadas en los diferentes Diagnósticos Socioculturales realizados por la Dirección Municipal de Cultura del territorio. Conocer esta relación miedo/entorno le permite a la institución educativa una caracterización más completa de su alumnado; brindándole información para el trabajo preventivo en la escuela, incluso para la conformación de la línea base en la institución educativa.

En los cursos 2008-2009 y 2009-2010, en los meses marzo, se aplica al alumnado de primero a sexto grado varias herramientas de diagnóstico. Entre las que estuvo la aplicación de una encuesta sobre los deseos, los desagradados, los temores y la realización de expresiones plásticas por cada uno de ellos.

Partiendo de la contextualización de la propuesta, para la investigación presentada en este artículo, resulta fundamental relacionar como unidad discursiva a la figura del/a menor con su dibujo, ya que también es una herramienta de diagnóstico y es otra forma de juego dentro de las actividades productivas dirigidas al desarrollo intelectual (Ruiz, et al., 2012). Este punto de vista nos ubica en la posición de admitir que todo dibujo infantil es un reflejo de la mente visual de los niños y de las niñas. Cada discurso pictográfico infantil tiene un sentido particular determinado por un contexto cotidiano que impone ciertos elementos de su cultura, de sus interacciones y de su estructura ideológica. Su importancia radica en que no es solo un instrumento sino que se utiliza para comunicarse con uno mismo y con los demás (Moreno, 2002). El colectivo infantil expresa su mundo imaginario, lo que puede y no puede decir ni explicar con sus ideas, sus sueños y emociones en situaciones concretas (Antezana, 2003).

Con este estudio se genera una vinculación entra la cultura audiovisual y las creaciones plásticas del colectivo infantil. Para ello, se utiliza como material de análisis las creaciones del propio alumnado y el discurso que emana a partir de la entrevista oral realizada con los grupos de menores en cuestión. En este caso, como muestra de estudio se toma al alumnado de 4º y 5º grado junto a la creación de la obra colectiva.

Para la aplicación de estas herramientas de diagnóstico se aprovechan los turnos de Educación Plástica. Cada pregunta corresponde a un taller de creación en el horario curricular. En el primero se obtienen las respuestas después de introducir el tema sobre los deseos y cada menor expresa el suyo a partir de la técnica del dibujo. La segunda clase se dedica al tratamiento de los desagradados, donde pintan sobre una de las cuestiones que mayor aversión les provoca; aplicando la técnica de la acuarela. Y en el tercer momento se trabaja con los asustadores. El colectivo infantil dibuja sobre los que más conocen aplicando la técnica de la crayola. En este trabajo solo se referencia a este último encuentro ya que guarda relación con el tema que ocupa en este texto. Se selecciona una muestra aleatoria de 16 dibujos entre las edades de 8 a 11 años de que serán discutidas en un primer momento y un total de 3 obras realizadas de forma colectiva que son analizadas en un segundo momento, hacen un total de 19 expresiones plásticas infantiles.

### **Exposición y discusión de resultados**

La muestra aleatoria seleccionada de los 16 dibujos corresponde a los grados 4º y 5º del Nivel Educativo Primaria, de ellos el 64 % son realizados por niños y el 36%, por niñas. El grado 4º es el grupo que más trabajos presenta, por tanto la mayor cuantía pertenece este grupo.

En los trabajos hay una gran variedad de asustadores (en una cuantía de 13 ejemplificaciones); desde animales (lobos) hasta los más comunes (brujas, hombre del saco, el coco, fantasmas, etc.); pero además se destaca la presencia de otros que proceden del audiovisual como son Halloween,

monstruos, vampiro y/o La Güija. Concretamente, los asustadores, o entornos que asustan, presentados en las creaciones plásticas son: el animal (lobo), la bruja, la Güija, el hombre o viejo del saco, los hombres (con sombrero y vestido negro), el fantasma, el monstruo, *Halloween*, el coco, la calabaza, la calavera, el vampiro y algunos espacios tétricos.

Estos asustadores aparecen indistintamente en los dibujos realizados por ambos grados. Los asustadores más representados siguen siendo el Hombre o el viejo del saco y El Coco, figuras clásicas utilizadas para infundir temor. El miedo a estos dos entes en algunos casos representa el miedo a lo desconocidos, lo extraño, lo que no se puede definir, ni dominar (Carbonell, 2021; Carbonell-Moliner y Alonso-Villasuso, 2018).

Otro de los asustadores que son también representados son los lugares. Estos son construidos a partir de determinados elementos que en su conjunto crean una atmósfera: la tumba, la noche, la luna entre las nubes, un árbol sin hojas, etc. (González, 2011). Estos acrecientan aún más el significado en torno a los asustadores. Hay una visualidad de la maldad que aún nos persigue, una estética creada en un primer momento por la literatura y luego por los medios de comunicación masiva. Son símbolos y signos que se justifican culturalmente (Cuzme, 2015).

Los asustadores masculinos es uno de los grupos más representados y entre ellos el que más aparece es el hombre o el viejo del saco, quien tiene la misión de llevarse a los/as niños/as que se comportan de una manera socialmente no aceptada o correcta. Este asustador se puede identificar en los dibujos a partir de un saco ubicado en la mano del monigote. Es diseñado en algunos casos con un sombrero, viste de colores oscuros (azul, verde, naranja, rojo) y se utiliza además para marcar el color de su piel el carmelita. Algunos ejemplos de estos asustadores se recogen en la Figura 2.

Recurrir al hombre del saco como figura masculina para asustar, es una práctica de control que tiene raíces patriarcales, incluso en la posmodernidad donde el nuevo asustador promovido por los *mass media* son los terroristas. El “oficio de meter miedo”, al parecer es solo de hombres, así también como el de ser peligroso, violento, perseguidor, asesino de niños/as, secuestrador, etc.; características que se proyectan culturalmente en el modo de ser varón, en un proceso de construcción de la masculinidad mediado por el ejercicio de la violencia hacia la mujer, hacia los niños y niñas; e incluso hacia otros hombres (González Pagés, 2010). Se recuerda que el asustador parte de la visión de la persona asustada, es decir de la víctima sobre quien se ejerce la violencia y, esta visión está contaminada por el miedo. Los estereotipos, los valores, las normas y las conductas van a reafirmar la hegemonía masculina, por lo tanto la representación del asustador hombre reafirma cierta visualidad de la violencia.



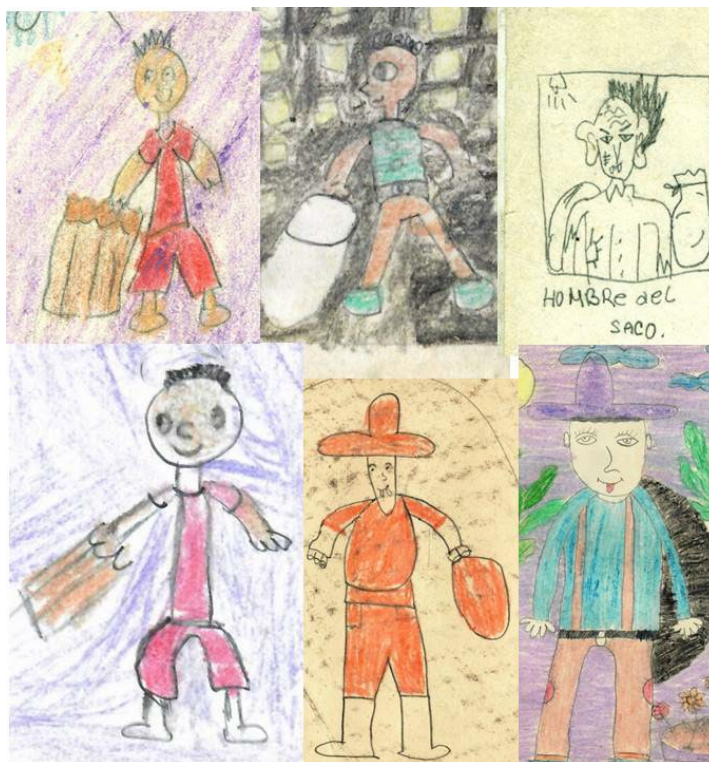


Figura 2. Representación del Hombre del saco. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Quienes son menores le atribuyen a este asustador características negativas que guardan relación con el comportamiento social –violento, alcohólico, fumador, ladrón, delincuente, sucio–; y emplean ciertos rasgos físicos y sociales que son usados en actitudes discriminatorias para caracterizar a una “persona mala”: tener una cicatriz en la cara, ser feo, ser negro, llevar un saco, entre otros.



Figura 3. Biografía ficticia realizada por Karla (5º) y dibujo de Caleb (4º). Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).



Nótese como en la Figura 3, el primero realizado por una niña de 5º grado llamada Karla donde realiza una biografía ficticia sobre el hombre del saco y el segundo, un dibujo realizado por un niño de 4º grado, Caleb; aparecen las características mencionadas anteriormente. Según Karla “el hombre del saco es un ser raro, feo, al cual lo metieron en un saco y como venganza se roba a los niños malos, feos, que no hacen caso” y el hombre del saco de Caleb, así como el Coco, son entes que merodean las azoteas como delincuentes.

Los asustadores se describen con conductas carentes de éticas, que van en contra del concepto de bondad y visualmente son marcados por determinados rasgos físicos y estéticos de lo extraño, raro, que no es más que lo diferente a nosotros.

El predominio de la población negra en un entorno violento alimenta los miedos en el sentido que los/as niños/as ven el peligro relacionado, entre otras cosas, con el color de la piel. Encontrarse en una habitación o sitio oscuro no solo representa estar en desventaja frente a lo desconocido, sino también, que un negro puede estar acechando. La fijación, desde edades tempranas, de posiciones racistas en la interpretación del entorno será entonces consecuencia de un medio violento.



Figura 4. Representación de las brujas. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

En cuanto a los asustadores femeninos las más representadas son las brujas, mujeres que tiene un pacto con el diablo, matizadas por una gama de colores fríos y también por el negro. Las brujas son feas con un gran sombrero negro de pico, van encima o llevando de la mano una escoba de paja. La representación visual de las brujas se construye en contraposición a las imágenes de las princesas:

La bruja es vieja, fea y, en las versiones más modernas gorda, pero sobre todo es mala (...) Muchas veces este estereotipo es pobre y su representación visual vestida de negro, con pocos dientes, verrugas y una nariz ganchuda constituye la oposición visual de la mujer objeto. (Acaso, 2006, p. 100).

En la totalidad de las expresiones plásticas infantiles aparece acompañada de otros asustadores como el fantasma, el hombre del saco y el coco. Si se repasa la bibliografía referente a la mitología cubana, se observa que en varios casos hay una relación de subordinación de las figuras femeninas a un personaje masculino, ya sea por violencia física como es el caso del asustador la llorona o como sirvienta, como es el caso de la bruja en relación con el brujo o el diablo (Feijóo, 1996). La relación histórica hombre-mujer se pauta por patrones patriarcales en los cuales la medida es siempre el hombre. Esta característica tiene su reflejo incluso en la representación visual del género de los asustadores.



Figura 5. Representación del Coco. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Otro de los asustadores es el Coco definido como un ser horrendo de miles de formas, con el cual se obliga a los/as niños/as a dormir, a comer, y a comportarse correctamente (Rivero y Chávez, 2005). En algunas expresiones plásticas infantiles fíjese que se le da forma esférica o es una figura con muchos brazos. Estas dos representaciones remiten a las varias definiciones de Coco (Corominas, 1987; Ortiz, 1990).

En algunos dibujos el Coco aparece coloreado de verde, este último color puede guardar relación con el videoclip infantil solo la verdad. Su representación es antropomorfa y no se le define sexo. Es válido notar que hay un dibujo donde el Coco es representado como una figura masculina. Es decir que el Coco es un hombre, no una mujer. Por lo tanto, si se representa todo aquello que asusta fuera de los límites de lo real, todo aquello que da miedo, que no se logra visualizar, esta representación, es un hombre. El hombre es el asustador por antonomasia.





Las creaciones colectivas son otros trabajos que merecen ser analizados aparte. Estos son realizados entre estudiantes de 5º, con el objetivo de crear una imagen colectiva de los asustadores.



Figura 7. Representación colectiva de la Cacatúa, el Hombre del saco y el Coco.  
Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Los tres personajes seleccionados son El coco, el Hombre del saco y la Cacatúa. Estos se recogen en la Figura 7. A estos últimos personajes les fueron incorporando características ya analizadas anteriormente. En cuanto a la Cacatúa, este asustador solo es mencionado en 5º y se describe como “una vieja fea, jorobada y con una cicatriz en la cara”. Este asustador solamente existe en el ámbito escolar; aunque no se define qué hace, es solamente su presencia lo que asusta. Algunos incluso le buscan similitud con una de las maestras del colectivo pedagógico, una señora entrada en años que aún sigue dando clases, y aun reproduce métodos y tratamientos educativos tradicionales.

Los asustadores se reinventan, se recrean, desaparecen o surgen otros nuevos. Algunos solo habitan pequeños espacios como es el ámbito de la escolar. La aparición de un asustador nos advierte la presencia de algún miedo, temor; nos pone alerta. Un asustador puede controlar para proteger, educar o dominar; pero véase que en todos coincide el control sobre el otro, es por tanto un mecanismo de control ya sea para bien o para mal.

### Conclusiones

Los asustadores son mecanismos de control basados en el poder. Su construcción parte del concepto de “maldad”, es decir a partir del concepto de maldad, como personajes carentes de ética (delincuentes, violentos, alcohólicos, fumadores, ladrones, sucios, peligrosos, perseguidores, asesinos de niños/as, secuestradores; casi siempre en masculino) y de belleza según los cánones establecidos (feo, raro, negro, vieja, jorobada, tener garras y dientes afilados).

Los más representados son el Hombre del saco, el Coco y la Bruja, aunque aparecen otros que su existencia solo habita un espacio-tiempo o grupo reducido como es el caso de la Cacatúa.

Una gran variedad de ellos son promovidos por la cultura visual. Por ello, no se niega la fuerte influencia de la televisión, el cine, internet y los videos juegos en la construcción visual de la representación de los asustadores. Estos contextos son nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que se deben incorporar al currículo de la escuela cubana actual como uno de los objetivos de la Educación Artística de cara al nuevo perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

El hombre sigue siendo el gran asustador, esta afirmación se fundamenta en un cultura machista que responde a una hegemonía masculina donde los procesos de socialización de la masculinidad son mediados por la violencia, por lo tanto es considerado un eje transversal en la construcción del concepto de maldad de los asustadores. No obstante, en el plano contemporáneo de las imágenes, se destaca la existencia también en los *mass media* y en el cine de asustadoras, personajes femeninos que expresan maldad, etc.

Recomendamos por lo tanto teniendo en cuenta lo anterior el diseño de ejercicios que permitan incidir sobre determinados valores, estereotipos y comportamientos fundamentados en una cultura de la violencia y de la discriminación; así como la urgente necesidad de incorporar la Educación audiovisual a las aulas guiarlos desde una posición crítica por el gran océano visual. Se considera esencial la preparación del personal docente en este sentido y de realizar ejercicios y actividades que a partir de una Cultura visual permitan incidir sobre determinados valores como la igualdad en derechos, la sostenibilidad, los comportamiento a favor de la comunidad de habitantes, etc.

### Referencias

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9–17.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111–119.
- Álvira, P. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34–36.
- Ambròs, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 213, 7–18.



- Antezana, L. (2003). Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente. *Comunicación y Medios*, 13(14), 1–11.
- Antón, F. (2015). Antropología del miedo. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 262–275. doi: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Aranguren, F., et al. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132–136.
- Barbero-Franco, A.M. (2020). Capítulo XII. Los niños como espectadores de la industria cultural creativa: educar la mirada infantil. En M. Careiro Rodríguez (Coord.) *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas* (pp.259–280). UNIR-editorial.
- Batista, R. (2010). *La fiesta del tocororo*. Ediciones La Memoria.
- Carbonell-Moliner, R.F. y Alonso-Villasuso, C.F. (2018). Una cita con los asustadores. *Revista Signos*, 77(2), 59–68.
- Carbonell-Moliner, R.F. (2021). Representación visual de los asustadores Cubanos: una Mirada de género. *El caimán barbudo*, s.n., s.p. Recuperado de <https://medium.com/el-caim%C3%A1n-barbudo/representaci%C3%B3n-visual-de-los-asustadores-cubanos-una-mirada-de-g%C3%A9nero-17ad50976a7e>
- Colleldemont, E. y Vilanou, C. (2013). Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals. *Temps d'Educació*, 44, 121–134.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Cuzme, A. (2015). Satanás: Un Símbolo de la Maldad en Cuernos. *Revista EAC*, 5, 84–88. Recuperado de <file:///C:/Users/Vicente%20Monle%C3%B3n/Downloads/administrador,+313-1076-1-CE.pdf>
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69–83). Editorial Síntesis.
- Donohue, G.A., et al. (1973). Mass media functions, knowledge and social control. *Journalism Quarterly*, 50(4), 652–659.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- Eisner, E.W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11–22.
- Erazo-Jiménez, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(42), 107–142.

- Feijóo, S. (1996). *Mitología cubana*. Editorial Letras Cubanas.
- García, F. (1961). *Canciones de Cuna*. Centro de Estudios del Folklore del TNC.
- González, J.F. (2011). Héroes, antihéroes y villanos en el Western español. *Razón y Palabra*, 78(4), 1–16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524192002.pdf>
- González-Pagés, J.C. (2010). *Macho Varón Masculino. Estudios de Masculinidades en Cuba*. Editorial de La Mujer.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, p. 155–158.
- Gutiérrez, M.T. (2012). El juego de las caras comestibles. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 3, 41–53.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Ediciones Octaedro.
- Hijano del Rio, M. et al. (2011). Figuras del miedo en la infancia: el hombre del saco, el sacamantecas y otros “asustachicos”. *Revista Fuentes*, 11, 175–194. Recuperado de <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2512>
- House, E.R. (1994). *Evaluación ética y poder*. Morata.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos sueñan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonía*, 16, 65–72.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406–433. Recuperado de <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1574/1737>
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496–502.
- Jiménez, M.D., et al. (2014). *Espacios míticos: historias verdaderas, historias literarias*. Publicaciones del Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Alcalá, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Centro de Estudios Cervantinos. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/20724>
- Marcellan, I. (2013). La educación mediática como compañera de la Educación artística. En P. Ramos y A. Torres (Coord.). *El audiovisual y la niñez* (pp.181–200). Ediciones ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos) y CNAC (Centro Nacional Autónoma de Cinematografía).
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123–146.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 18(35), 55.

- Monleón, V. (2017). La cultura visual entesa com un nou entorn d'aprenentatge a l'etapa d'educació infantil. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 159–169). Universidad de Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131–148. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/12212/12490>
- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135–155. Recuperado de [https://www.artylum.com/monograficos/HD\\_PC/#p=136](https://www.artylum.com/monograficos/HD_PC/#p=136)
- Monleón, V. (2020b). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección "Los clásicos" (1937-2016) desde un componente estético. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 151–167. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/16524/16872>
- Monleón, V. (2020c). Diferencias y similitudes entre películas de princesas Disney y sus orígenes literarios. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 60–71. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/7071>
- Monleón, V. (2022a). Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 12(2), 1–24. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4233/3024>
- Monleón, V. (2022b). Deconstruyendo figuras malvadas tradicionales por medio de la animación cinematográfica. *Revista Nota al Pie - Revista multidisciplinaria*, 1(1), 40–53. Recuperado de [https://notaalpie.izt.uam.mx/index.php/nota\\_al\\_pie/article/view/69/43](https://notaalpie.izt.uam.mx/index.php/nota_al_pie/article/view/69/43)
- Monleón, V. (2022c). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Tercio Creciente - Revista de Estudios en Sociedad, Arte y Gestión Cultural, Monográfico Extraordinario IV*, 7–37. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/6509/6604>
- Moreno, M.C. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 205–215.
- Ortiz, Fernando. (1990) *Glosario de Afrocubanismo*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Pichardo, E. (1894). *Diccionario casi-razonado de voces cubanas*. Imprenta de M. Soler.
- Quicios, M.P., et al. (2019). *Pedagogía de la Socialización*. UNED.

- Ramírez, F.H. y Zwerg-Villegas, A.M. (2012). Metodología de la investigación: más que una recta. *AD-minister. Universidad EAFIT*, 20, 91–111.
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evolution Research*. Sage.
- Rivero, M. y Chávez, G. (2005). *Catauro de seres míticos y legendarios en Cuba*. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello.
- Rodríguez, J.L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287–304.
- Rueda-Gascó, P. y Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68–70.
- Ruíz, L., et al. (2012). *Metodología de la educación plástica en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sanabria, E. (2017). Infancia y consumo en Cuba: razones para la Educomunicación. En C. Massón (Coord.), *Cultura: Debate y reflexión. Anuario Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello* (pp. 194–206). Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Sánchez, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 28, 1–17.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16, 91–103.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, C. (1921). *Diccionario de voces cubanas*. Imprenta Clarasó.
- William Castillo [radiocfg] (2 de marzo de 2018). *Solo la verdad* [Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DMJuZ9gTAnE>

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

Monleón, V. y Carbonell-Moliner, R. F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *Observar*, 17, 22–43. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.2>