

## LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD SOLIDARIA DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA LÚDICA

*Education for sensitivity towards others after the reconstruction  
of memories of play*

*L'éducation de la sensibilité solidaire dès la reconstruction  
de la mémoire ludique*

Fernando GIL CANTERO\*, Gonzalo JOVER OLMEDA\*\* y David REYERO GARCÍA\*\*\*  
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de  
Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.  
Correo-e: \*gcantero@edu.ucm.es; \*\*gjover@edu.ucm.es; \*\*\*reyero@edu.ucm.es

Fecha de recepción: enero de 2006

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2006

BIBLID [(1130-3743) 18, 2006, 153-174]

### RESUMEN

La visión de imágenes en los niños y niñas contribuye a su educación sentimental. Cuando esas imágenes son las de otros niños se producen respuestas, de aceptación o rechazo, de identificación sentimental. Estas respuestas favorecen, en ocasiones, sentimientos de solidaridad. El artículo plantea este proceso desde la visión de anuncios de juguetes y desde el recuerdo de los momentos de juego. Es una investigación empírica de tipo narrativo y cuantitativo. Se han usado anuncios de juguetes desde los años sesenta hasta la actualidad. Los sujetos se han distribuido en cuatro generaciones. Una de las principales conclusiones es que los juegos y juguetes participan de la tendencia actual a concentrarse en torno al yo.

*Palabras clave:* juegos, juguetes, anuncios de televisión, educación de la sensibilidad, solidaridad, espacio público.

## SUMMARY

Children's looking at images contributes to their education in feelings and emotions. When these images are of other children, they can provoke responses of acceptance or rejection, of emotional identification. At times, these responses lead to feelings of solidarity. The present article investigates this process by having the children view advertisements for toys and asking them to remember times when they were playing. It is an empirical investigation of the narrative and quantitative type. Toy advertisements from the sixties until today were used. The subjects belonged to four different generations. One of the main conclusions is that toys and games play a part in the current tendency for people to concentrate on themselves.

*Key words:* games, toys, television advertisements, education of sensibility, solidarity, public space.

## SOMMAIRE

La vision d'images chez les enfants contribue à leur éducation sentimentale. Lorsque ces images sont celles d'autres enfants il se produit des réponses, d'acceptation ou de rejet, d'identification sentimentale. Ces réponses favorisent, dans certaines occasions, des sentiments de solidarité. L'article pose ce processus à partir de la vision d'annonces de jouets et à partir du souvenir des moments de jeu. C'est une recherche empirique de type narratif et quantitatif. On a utilisé des annonces de jouets depuis les années soixante jusqu'à nos jours. Les sujets ont été distribués sur quatre générations. Une des principales conclusions est que les jeux et les jouets participent de la tendance actuelle à se concentrer autour du moi, des espaces privés.

*Mots clef:* jeux, jouets, spots publicitaires, éducation de la sensibilité, solidarité, espace publique.

## INTRODUCCIÓN

En investigaciones anteriores hemos podido comprobar el fuerte impacto sentimental que las imágenes de los medios de comunicación, especialmente la televisión, provocan en el público infantil, induciendo una visión entremezclada de datos e informaciones que, según parece, la escuela no siempre logra ordenar y sistematizar (Jover y Reyero, 2000; Gil y Jover, 2003; Gil, Jover y Reyero, 2003). Según hemos detectado, la visión de estas imágenes induce en los niños una lectura sentimental autorreferencial que se plasma en una actitud empática acerca de lo que les pasa a los sujetos de esas imágenes, lo que les puede pasar, lo que les ha pasado o lo que necesitan... Al imaginar, privada e individualmente, esas situaciones se desencadena un discurso sentimental, público y compartido, sobre la presencia o ausencia de determinados valores, que da razón a Bauman cuando afirma que «(la) revolución cultural liderada por la televisión (o más bien, asistida por la

televisión) es el nacimiento y rápido desarrollo de un lenguaje que permite compartir y comparar públicamente los sentimientos privados» (Bauman, 2004, 206). Este efecto es pedagógicamente relevante, porque la educación de los sentimientos y, en particular, de la solidaridad pasa por favorecer situaciones educativas donde se pongan en común sentimientos privados<sup>1</sup>.

Cuando hemos trabajado usando imágenes de menores en contextos de conflictos armados, comprobamos nítidamente cómo los niños tienden a resaltar aspectos sentimentales de la situación, disminuyendo la atención sobre los datos explicativos de la misma. Más aún, la respuesta sentimental es tan «invasiva» que tienden a identificar, entremezcladamente, todas aquellas situaciones o problemas sociales que, según su edad y conocimiento, catalogan de sufrimiento: paro, cáncer, homicidios, malos tratos, SIDA, etc. Las respuestas sentimentales ante situaciones ajenas, alejadas de su mundo habitual, como las guerras, las enlazan sentimental y cognitivamente con otras tantas situaciones más cercanas a ellos. No se trata, ahora, de valorar la ausencia de criterios para diferenciar casos y situaciones. Tampoco se trata de reconocer la analogía con la presentación, entremezclada y vertiginosamente rápida, de las noticias de los medios de comunicación<sup>2</sup>. Más bien, nos interesa resaltar, en este momento, cómo la educación de la sensibilidad pasa por comprender las múltiples situaciones posibles, individuales y colectivas, que tienen en común reconocer en el otro «estar pasándolo mal», «sufrir», «tener problemas», etc.

Entre las diversas reacciones sentimentales, una de las más relevantes es la solidaridad, especialmente cuando median imágenes de sufrimiento y están implicados otros niños. La visión o imaginación del sufrimiento despierta en los sujetos infantiles una actitud de compasión y de solidaridad, indispensable para lograr una educación de la sensibilidad. Esa sensibilidad solidaria se manifiesta en ellos, según nuestras investigaciones, en una actitud que se centra sobre todo y casi exclusivamente en «arreglar de inmediato» las condiciones de vida de los que sufren, sin reparar casi en la solución global de los conflictos de que se trate o imaginen. Para los niños, ser solidario consiste en «resolver», «salvar», «sacar», «quitar», «dar», etc., lo que necesitan aquí y ahora las personas que sufren («comida», «refugio», «amigos», «medicinas», «compañía», etc.).

Ante estos resultados, nos planteamos la posibilidad de continuar con nuestra línea de investigación, pero dando por completo la vuelta a los tipos de imágenes que hasta ahora estábamos usando: ¿cómo se manifiesta la sensibilidad de los niños hacia los otros cuando los situamos frente a las imágenes de los medios que muestran un lado lúdico del mundo representado en sus propios juegos y juguetes? ¿Qué

1. Esto explica, entre otras razones, el creciente análisis de los efectos de solidaridad desde los medios de comunicación: CASABLANCAS (2005); GARDNER (2005); STEVEN (2005)...

2. Para BOURDIEU (2003, 25 y ss.) uno de los principales problemas de la televisión es, precisamente, la «relación entre pensamiento y velocidad».

ocurre cuando la imagen desencadenante ya no es la de unos niños en un conflicto armado o la de otros niños de diferentes culturas, sino la de sus iguales jugando? ¿Qué papel tiene la memoria sobre lo lúdico en la formación de la sensibilidad y solidaridad? ¿Se puede detectar alguna evolución en la apreciación de los efectos formativos de los anuncios sobre juegos y juguetes a lo largo de varias generaciones?

#### 1. DISEÑO METODOLÓGICO: JUGUETES Y PUBLICIDAD INFANTIL

El planteamiento inicial de nuestra investigación se sitúa de lleno en una larga tradición pedagógica. Desde los autores clásicos, a la moderna investigación educativa, el juego ha sido considerado un poderoso agente de educación y socialización (Garfella y López Martín, 1999; Prieto García-Tuñón y Medina Rubio, 2005), y ya Piaget notó que cualquiera que desease estudiar la moralidad en los niños debía empezar precisamente por el juego (Piaget, 1977, 9). El juego es la escuela en la que se aprende a respetar las reglas, a ponerse en el lugar del otro, a proyectar intenciones, a anticipar los valores del mundo adulto... Jean-Pierre Rossie, investigador del *Stockholm International Toy Research*, ha sugerido, desde el punto de vista de la antropología cultural, distintas estrategias para fomentar una cultura de convivencia intercultural, solidaridad y paz a través del juego (Rossie, 1984). En sus investigaciones sobre las costumbres lúdicas en el norte de África, observó que en los juegos grupales de destreza de los niños Ghrib o marroquíes,

la solidaridad entre pares es más importante que las manifestaciones exageradas de superioridad cuando se gana o los sentimientos de frustración cuando se pierde. Prevalece la posibilidad de mostrar unas habilidades y de mejorarlas al jugar con otras personas. Dado que la suerte también desempeña su papel en estos juegos, dado que los niños más mayores, cuando juegan con más jóvenes, tienden para ayudar a éstos para que mejoren, y dado que los pares fomentan la cooperación más que la competición, los aspectos negativos de la competición parecen más fáciles de superar. Sin embargo, esto no quiere decir que no existan la rivalidad, las reacciones de cólera o el comportamiento agresivo, pero los jugadores intentan resolver estos conflictos por sí solos y rara vez buscan la ayuda de una persona externa al grupo, en especial de un adulto (Rossie, 2001, 4).

El juego tiene la virtualidad de unir solidaridad y competición, cooperación con afán de superación.

Pero el juego, como cualquier otro fenómeno cultural, es una realidad dinámica teñida de vivencias afectivas. ¿Tienen la misma percepción sobre los valores del juego los niños actuales que quienes lo eran hace treinta o cuarenta años? En nuestra investigación hemos intentado rastrear la memoria de los juegos y juguetes de quienes eran niños en 1960, 1975, 1990 y 2005. Entre cada una de estas fechas transcurren los 15 años que abarcan el espacio de una generación.

Como estímulo narrativo para la investigación usamos una selección de anuncios televisivos de cada una de esas épocas. Hoy los niños se han convertido en

una población diana de la publicidad televisiva (Ballesteros, 2005). Pero no siempre esto ha sido así, y resulta muy interesante comprobar, brevemente, la evolución que ha ido experimentando en nuestro país la atención publicitaria de ese producto infantil por excelencia que es el juguete. En 1964, un artículo publicado en la revista del sector, *Juguetes y Juegos de España*, llamaba la atención sobre el desaprovechamiento que se estaba produciendo de la capacidad de la publicidad, y se señalaba que en la anterior campaña navideña, con excepción de un par de empresas, la presencia de los juguetes había sido muy escasa en la publicidad de televisión y prensa (Cortés, 1964). En 1966, se vuelve a insistir en esta falta de aprovechamiento:

El juguete forma parte, y muy importante, de la sociedad, del mundo íntimo familiar, pedagógico en la primera infancia, recreativo después. Sin embargo, los juguetes se anuncian muy poco: no se hace publicidad de los juguetes y el cliente, por lo general, cuando necesita adquirir un juguete va a la tienda desorientado y busca al azar qué es lo que en aquel momento precisa [...] Se va precisando así una mayor publicidad del juguete, de la novedad dentro de la juguetería, de las derivaciones que un determinado juguete puede representar para el mundo infantil y hogareño. Esto es algo que no se discute siquiera en otros países ¿por qué en el nuestro se hace poca publicidad de los juguetes? (*Juguetes y Juegos de España*, 1966).

Otro artículo, publicado ese mismo año, da un paso más al justificar la necesidad de una publicidad específica dirigida a los niños, que tuviese en cuenta la psicología infantil (Aguilar, 1966).

La falta de atención publicitaria al mundo infantil de aquellos momentos contrasta con la percepción que se tiene cuarenta años más tarde. En uno de los últimos números de esta publicación del sector, de marzo de 2004, se cita un estudio realizado por el Consejo Audiovisual de Cataluña sobre el consumo infantil de televisión, que pone de manifiesto que «para la industria mediática los menores son un público objetivo rentable, un factor determinante en la decisión de compra del adulto y un cliente en potencia» (*Juguetes y Juegos de España*, 2004). Cabe destacar, en este sentido, que, por ejemplo, en las estadísticas de la temporada 2002-2003 la publicidad era el segundo tramo de televisión más visto por los niños por detrás de los dibujos animados. Nada menos que el 15% del tiempo que pasan delante de la tele están viendo anuncios (Pérez Ornia, 2005, 269).

Los anuncios de juguetes se han hecho habituales en determinadas franjas horarias y, sobre todo, en ciertas épocas, con la consiguiente repercusión en los hábitos de consumo infantiles, según analizó ya Esteve en una investigación sobre los efectos de las campañas navideñas de juguetes a comienzos de los ochenta (Esteve, 1983). Probablemente hoy todavía más que hace veinte años, la mayoría de los niños y niñas conocen las novedades del mercado a través de los anuncios de la televisión —además ya, claro, de las páginas de Internet—. La publicidad de los juguetes constituye, en realidad, un mundo diferenciado con sus propias técnicas de marketing y estilos, así como con conocidos procedimientos

de regulación, que han ido imponiendo normas, como la de evitar imágenes de ficción no ajustadas a las posibilidades reales del juguete anunciado. Un seguimiento de estas normas y casos judiciales en varios países, lleva a Brian Simpson a cuestionar su carácter fundamentalmente proteccionista, con el que se fomenta una imagen de los niños como seres inocentes y vulnerables, que puede comprometer su posición como ciudadanos activos y sujetos de derechos. Las valoraciones de las restricciones que imponen tales normas, señala este autor, suelen basarse en supuestos datos y juicios especializados sobre el conocimiento de la infancia, pasando por alto que «no se trata en absoluto de una discusión científica —aunque las ciencias sociales pueden tener evidencia de daños causados a los niños por las emisiones de anuncios— sino de una discusión moral acerca de qué derechos serán negados a los niños en nombre de algún objetivo social mayor» (Simpson, 2004, 155)<sup>3</sup>.

Nuestro propósito en esta investigación no ha sido tratar la publicidad del juguete como mercado, ni analizar los anuncios desde una perspectiva técnica (Tur Viñes, 2004). Nuestro objetivo apunta, más bien, a la lectura subjetiva de los anuncios, considerando, con Julio Vera, que «la recepción es una parte del proceso de comunicación y que por lo tanto, no controlamos los efectos mientras no controlemos también esta etapa en la que cada persona reestructura y le da significado a la información recibida» (Vera Vila, 2005, 21). En este sentido, la mayor parte de la investigación sobre la influencia de la publicidad televisiva en los niños se ha centrado en los resortes cognitivos de la lectura mediática, tales como la capacidad para discriminar los contenidos informativos de los mensajes comerciales, o la destreza para captar intenciones persuasivas (Kunkel, 2001). Sin embargo, como observa Morduchowicz (2001, 130-132) y como nosotros mismos hemos podido comprobar en nuestros trabajos anteriores, en la lectura que hacen los niños de lo que ven en la televisión suelen primar los elementos emotivos sobre los cognitivos. Por este motivo, nuestra investigación no ha pretendido tanto rastrear las estrategias cognitivas que los sujetos ponen en funcionamiento ante los anuncios de juguetes, como

3. La utilización de la persuasión publicitaria que hacen las industrias es tradicionalmente vista con desconfianza por parte de muchos analistas (MÉNDIZ, 2005). De hecho, por poner algunos ejemplos, en Suecia, la publicidad de la televisión dirigida a los menores de 12 años está prohibida; en Luxemburgo y Bélgica esta publicidad no puede realizarse ni cinco minutos antes ni cinco minutos después de los programas infantiles y en Italia está prohibida la interrupción de los dibujos animados para mostrar publicidad infantil (LLAQUET, 2005, 228-229). Sin embargo, la publicidad puede observarse desde otra mirada más amable. La publicidad puede verse como un poderoso medio de transmitir al niño los valores que la sociedad considera mejores. ¿Cómo podría ser de otro modo? El miedo a la publicidad en una sociedad libre se ve matizado cuando se considera que es mucho lo que una empresa se juega en cada anuncio. Mostrarse contraria a los valores dominantes significaría, probablemente, su desaparición (SANABRIA, 2005, 236-238). Desde este punto de vista, la publicidad aparece como un campo adecuado para valorar las distintas concepciones culturales de la infancia y de los valores en los que ésta se forma según las épocas.

*reconstruir su memoria a través de las evocaciones afectivas que traen a su recuerdo esas imágenes.*

Con esta intención, el trabajo de campo de nuestra investigación se ha basado en una combinación de metodologías. Las cuatro generaciones de sujetos consideradas desde el nacimiento de la publicidad televisiva sobre el juguete se agruparon en dos categorías: *adultos* y *jóvenes* por un lado (generaciones 1, 2 y 3) y *niños* por otro (generación 4). Para cada generación se seleccionaron varios anuncios de juguetes correspondientes a la época en la que los sujetos de ese periodo eran niños. En cada uno de los dos grupos, se utilizó un diseño metodológico diferente.

El grupo 1 (adultos y jóvenes) incluye tres generaciones de sujetos que eran niños en los años sesenta, la mitad de los setenta y el inicio de los noventa. Con este grupo se usó una metodología cualitativa de corte narrativo, basada en hacer que los sujetos hablasen de su experiencia biográfica. Se seleccionaron anuncios de juguetes emitidos por televisión en torno a los periodos indicados<sup>4</sup>. A los sujetos participantes se les mostraron los anuncios y se les pidió que respondiesen a un cuestionario narrativo abierto. Este grupo estuvo formado por 33 sujetos, hombres y mujeres, entre 21 y 50 años.

En el caso de la cuarta generación de sujetos de nuestra investigación, se empleó un diseño que combinaba el enfoque cualitativo con el cuantitativo. En este caso la muestra estuvo formada por 408 niños y niñas entre 8 y 12 años. El trabajo de campo se realizó en varios colegios de educación primaria de las Comunidades Autónomas de Valencia, Castilla y León y Madrid. Durante la sesión, se mostraban los anuncios seleccionados a los niños (si se consideraba preciso, a los más pequeños, se les pasaban dos veces en dos momentos distintos) y se les invitaba a contestar un cuestionario que combinaba preguntas abiertas y cerradas<sup>5</sup>.

Finalmente, consideramos importante precisar el alcance epistemológico de esta investigación. Los estudios pedagógicos suelen centrarse en proponer pautas de acción que mejoren las posibilidades educativas de los sujetos y de los diferentes

4. La localización y datación de los anuncios correspondientes a estos tres periodos supuso una parte fundamental del trabajo en videotecas y centros de documentación, que el equipo de investigación pudo realizar gracias a la búsqueda intensiva de nuestra compañera en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la U.C.M., Dra. Patricia Villamor. Debemos agradecer también la ayuda que nos prestaron en este sentido distintas empresas del sector a través de la *Asociación Española de Fabricantes de Juguetes*. Los anuncios utilizados en estas tres primeras generaciones fueron los siguientes: generación 1 (año de referencia 1960): *Muñecas de Famosa* (finales 50/inicios 60), *Tiburón Citroën de Payá* (mediados 60), *Estuche agente federal FBI* (1966), *Muñecas Toyse* (mediados 60), *Strombecker* (1969), *Muñeca Celeste* (mediados 60), *Magia Borrás* (finales 60/inicios 70); generación 2 (año de referencia 1975): *Muñecas de Famosa* (1972), *Madelman* (1977), *Ibertrén* (1979), *Pista TCR* (1980), *Cose-Cose de Madel* (1981), *Geyperman* (segunda mitad de los 70), *Monopoly* (1982); generación 3 (año de referencia 1990): *Muñeca Nancy* (finales años 80), *Barbie Top Model* (1988), *Máster del universo/Blindclub* (1988), *Moto Tomy* (1990), *Fútbol Rima* (1990), *Alfanova y Moldenova* (1990), *Radio control Taiyo* (1990).

5. En la generación 4 (año de referencia 2005), se usó una selección de diez anuncios tomados al azar de la campaña navideña 2004-2005.

contextos en los que están. Otros trabajos, como el que nos ocupa, son más exploratorios, menos normativos. En nuestro caso, recopilamos y estructuramos información a partir de los recuerdos de los sujetos. Estamos pues ante lo que se conoce como «investigación de base», de adquisición de conocimiento, no de orientaciones futuras para la acción educativa. En cualquier caso, esta información podría servir, desde otras investigaciones, para mejorar las situaciones educativas en varias de sus dimensiones, pero no es éste nuestro propósito en este caso.

## 2. EVOCACIONES AFECTIVAS DE LA MEMORIA

La memoria y los recuerdos constituyen una importante categoría pedagógica de información personal y social. Como nos ha enseñado el filósofo Paul Ricoeur, la memoria es una categoría de la acción (Ricoeur, 1999, 1996, tomo III, 996 y ss.). Y la acción es, precisamente, el centro conceptual y práctico de la educación. Recordar los anuncios de juguetes, centrar la atención de nuestra memoria en ese aspecto supone, en realidad, rememorar nuestra propia identidad vista desde lejos, nuestra trayectoria biográfica, nuestra acción formativa sobre nosotros mismos. Se produce así lo que Sartre denominaba «asertos imaginantes», significando que los sujetos realmente no recordamos con literalidad sino que recreamos el recuerdo desde algún tipo de intencionalidad sobre nosotros mismos y la realidad. Para Sartre, la imagen que se forma con el recuerdo «es una conciencia que trata de producir su objeto; está, pues, constituida por cierta forma de juzgar y de sentir de las que no tomamos conciencia en tanto que tales, sino que las aprehendemos en el objeto intencional como tal o cual de sus cualidades» (Sartre, 1976, 148).

Cuando pedimos a las personas que recuerden anuncios de juguetes, éstos se convierten en el acontecimiento biográfico que desencadena toda una serie de recuerdos sobre los sentidos de la vida personal, familiar, social y escolar. Pero esta rememoración no se queda sólo en un tiempo pasado, sino que éste se constituye, a su vez, en un desencadenante de otros tantos significados de la acción vividos en el presente y proyectados en el futuro. La memoria, al ser una categoría biográfica de la acción humana, se traslada sin solución de continuidad entre el presente, el pasado y el futuro porque nuestra biografía es, precisamente, la conjunción de esas tres tonalidades del tiempo. Como indica Castilla del Pino, «(E)l sujeto construye yoes porque tiene memoria [...] (la) *memoria episódica*, que tiene la característica singular de ser una memoria explícita, es decir, que puede hacerse emerger en referencia concreta al episodio que se trae al presente. Es lo que se llama *rememorar*, *evocar* [...] Cuando evocamos una situación pasada *nos* recordamos actuando en ella. *Evocar es recordar-se*» (Castilla del Pino, 2002, 271; cursivas en el original).



Pasemos, por tanto, ahora a comprobar las evocaciones que los anuncios de juguetes seleccionados traen a la memoria de nuestras cuatro generaciones<sup>6</sup>.

### *2.1. Los juegos como elementos de construcción biográfica*

Los adultos recordamos los juegos y juguetes más apreciados de nuestra infancia, con añoranza y cariño. No eran juguetes especiales. Lo habitual, en el recuerdo de quienes hoy tienen más de 40 años, era el balón para los hombres, y la goma, la comba y las muñecas para las mujeres. A partir de la segunda generación de nuestros sujetos, quienes hoy tienen entre 30 y 40 años, los juguetes preferidos van ya apareciendo asociados a nombres comerciales: los Geyperman, los Clicks, Pin y Pon, etc. Guillermo (22 años), habla con pasión de los valores que encarnaba su He-man: «Era genial, era el tío más fuerte del mundo, y luchaba para que el mal no se apoderase del mundo, y si quería podía pasar desapercibido; era un tío honesto pero a la vez un gran héroe». El aprecio por un determinado juguete, a veces, no está asociado a ninguna cualidad del producto en sí, sino a una determinada vivencia. Sara (22 años) recuerda varios de sus juguetes preferidos, «bebés, Cinexín, Mr. Potato...», en la mayoría de los casos eran importantes por quién me los regalase». Para Julia, de 47 años, como para tantos otros, el juguete más anhelado fue la bicicleta, «porque fue el que más me costó que me compraran mis padres». La bicicleta, recuerda Julia, era el instrumento de libertad que «nos servía para alejarnos varios amigos un poco fuera de nuestras casas».

Cuando pensamos en los juguetes preferidos de nuestra época, los mayores proyectamos a menudo en ellos las cualidades positivas que les asociamos en el momento actual desde nuestra perspectiva de adultos. Hablamos de juguetes que fomentaban el compañerismo, la imaginación, la destreza, una sana competitividad, etc. Almudena (50 años) recuerda que, «lo que prefería eran juegos en los que participábamos muchos, juegos en equipos». Según Julia (47 años), «los juguetes de antes te ayudaban a compartir juegos con amigos y te abrían la imaginación». Para Diego, que hoy tiene 33 años, el preferido era el balón, que en su casa era un foco de reunión familiar: «Jugábamos todos los hermanos y mi padre con otros amigos, te desfogabas, te reías, disfrutabas un buen rato, la competición era sana».

Esta imagen tan positiva contrasta con la actitud crítica que muchos sujetos de nuestras tres generaciones de adultos y jóvenes mantienen con respecto a las costumbres lúdicas actuales. En la opinión de muchos adultos, la sofisticación de los juguetes actuales anula la posibilidad de relacionarse con los otros que fomentaba el juguete tradicional. A menudo, el desafío que plantea este tipo de juguete se realiza frente al propio producto, que se presenta de manera individualista y

6. Conforme a las normas deontológicas de la investigación educativa, en los relatos y comentarios que siguen respetamos el anonimato de los sujetos participantes, cuyos nombres han sido cambiados. Se ha mantenido la edad original y el género.

autotélica. Para Diego (33 años), «los (juguetes) de ahora son más individuales, no necesitan de nadie, son más complejos, pero a la vez requieren menor esfuerzo intelectual. Son más adictivos, creando ansiedad y dependencia. Se compite contra la máquina, no contra otros... son más violentos, crudos, agresivos, a la par que atractivos».

Resulta interesante constatar que esta percepción negativa se acentúa sobre todo en las dos primeras generaciones de nuestra investigación, compuestas por personas que han superado los treinta años y, generalmente, tienen responsabilidades paternas. Es, sin embargo, una actitud menos patente en la generación de los jóvenes entre 20 y 30 años, los cuales, aunque también contemplan críticamente la infancia actual y ven la suya como una Arcadia feliz, lo hacen en mucha menor medida que los adultos, y señalan que ya en su época se veía venir la situación actual, marcada por el consumismo y el egoísmo. Julio, de 23 años, comentando la diferencia entre los valores de su época infantil y los actuales, nos dice que los de antes eran «los mismos que ahora, cierto egoísmo por querer acapararlos todos (los juguetes)».

Como a los adultos en su infancia, a los niños actuales les encanta jugar. Se sienten, en general, bien cuando lo hacen. Se refieren a su estado emocional cuando juegan con los adjetivos: genial, alegre, embobado, divertido, acompañada, cansada, relajado, normal, sola, feliz, contenta, encantada, tranquilo, entretenido, apasionada, vicioso, nerviosa... A los niños les gustan los juguetes porque son divertidos. No tienen la necesidad de justificación del adulto a partir de cualidades instrumentales. A Adela (8 años), le gusta «el Monopoly y el ordenador. El Monopoly porque es un juego divertido, y el ordenador porque me gusta y puedo hacer muchas cosas».

A menudo, es el poder de acción, la afirmación de sí mismo como sujeto de iniciativa, que proporciona el juguete, lo que hace de él algo atractivo. A Julia, nuestra amiga de 47 años, era esto, como hemos visto, lo que le gustaba precisamente de la bicicleta. Con casi 40 años menos, Justo Fernando (9 años) comparte esta misma afición: «Mi juguete favorito es la bicicleta, porque con ella puedo ir a todos los sitios que quiera y al campo». Hoy esta capacidad de acción e iniciativa, se sigue ejerciendo con las bicicletas, pero también a través de la inmersión en el mundo del poder técnico y la virtualización, en el que los niños descubren posibilidades que, a veces, contrastan con la percepción tan negativa que hemos visto en los mayores. Miguel (11 años) lo explica muy bien: «Mis juguetes favoritos son mi Nintendo 64 y el ordenador, porque te envuelven en un mundo imaginario en que tú eres el protagonista; puedes saltar, correr, etc.».

Para muchos niños, los juguetes son objetos de engarce afectivo con las personas del entorno. Ana Vanesa (11 años) aprecia mucho su delfín de peluche, «porque me lo compró mi papá y porque siempre lo he tenido». Gabriela (10 años) siente predilección por las Bratz y los juegos de mesa «porque me los han regalado mis abuelos y mis padres». Engarce afectivo también con el mundo imaginario. Para Araceli (9 años) uno de los favoritos es el tamagochi «porque es como una amiga

y me divierto con él». Tradicionalmente, los muñecos y las muñecas han jugado un papel fundamental en la recreación de ese mundo afectivo. Y lo siguen haciendo. Miren (10 años) tiene dos juguetes favoritos, por un lado, la Bratz, «porque me gusta vestirlas, jugar con ellas y me entretiene», y, por otro, el baby born, «porque me gusta pasearle con el carro, le doy de comer y hace pis y parece un bebé de verdad».

Los juguetes son considerados, en todos los sectores de edad de nuestra investigación, «guardianes de la memoria». A través de ellos se recuerdan los momentos de juego, los vínculos afectivos con amigos o familiares, los anuncios, etc. Quizás, lo más interesante sea observar que esto no se produce sólo en las generaciones de adultos y jóvenes, sino también en la que forman ahora los niños y niñas.

Muchos adultos guardan con apego algunos juguetes de su infancia. Los juguetes guardados son muy variados (gorras, patines, juegos de mesa, bicicletas, muñecas, soldaditos, etc.). En sus contestaciones se observa, como es lógico, una tendencia mayor entre los jóvenes y menor entre los que superan los cuarenta años. Los de más edad retienen en su memoria más nítidamente los juegos que los juguetes. Cuando visionaron los anuncios de su época, recordaron juguetes que habían tenido, pero que no conservan ya prácticamente en ningún caso. Entre el resto de adultos, las razones para guardar juguetes son muy variadas. En algunas ocasiones, sobre todo en los más jóvenes, se guardan pensando en que uno mismo puede llegar a volver a usarlos, o para sus futuros hijos o familiares pequeños. En otras ocasiones, la razón para guardar juguetes se centra sobre todo en destacar los vínculos afectivos con ellos. Laura (26 años) nos dice que guarda un «oso de peluche, por su valor sentimental»; Teresa (27 años) «una nanci negra, por cariño»; y Javier (36 años) «algunos geipermanes y soldaditos de juguete, me recuerdan buenos momentos».

También para los niños actuales, los juguetes empiezan a ser ya elementos de continuidad biográfica. A Alexandra (8 años), le gustan «las barbies y las muñecas de porcelana, porque me las compraron desde que tenía dos años y porque les tengo cariño». Para Basilio (8 años) los favoritos son los legos, «porque desde pequeño jugaba con ellos». No todos los juguetes, por tanto, tienen para los niños el mismo valor efímero que suponemos. Para algunos, guardar los juguetes significa «guardar la memoria». Francisco Javier (10 años) lo expresa de esta forma tan filosófica: «para guardar mi historia personal». Nos hemos encontrado ya, como es lógico, con algún niño que guarda sus juguetes como memoria de su cultura de origen y, probablemente, de familiares y amigos de allí: «un guardián maya porque es un muñeco antiguo de mi país» (Justo Fernando, 9 años).

Continuidad biográfica, hacia el pasado, lo mismo que hacia el futuro. Los juguetes aproximan a las pautas culturales del mundo adulto. A Carla (10 años) le gusta una caja registradora y las muñecas Bratz, «porque de mayor quiero ser peluquera». Para José Alberto (11 años) el preferido es un telescopio «porque de mayor me gustaría ser astrónomo». Y, junto a la continuidad, la quiebra, la ruptura que los juguetes abren llegado un momento en el proceso de desarrollo. Miriam, a sus once

años, no tiene ningún juguete favorito, «porque no me gustan ya los juguetes». Y Carlos Emilio, a sus diez, no conserva ningún juguete de cuando era pequeño, «porque ya soy muy mayor». Eso sí, una ruptura que, como hemos podido apreciar en los relatos de las generaciones anteriores, no tarda en cerrarse, una vez que los juguetes se convierten en hilo conductor del yo que fui.

## 2.2. *El repliegue del espacio social lúdico*

Como hemos visto, uno de los elementos más representativos en las respuestas que hemos obtenido de los adultos de nuestra investigación es la percepción del creciente peso que ha obtenido el juguete frente al que antes tenía el jugar, sobre todo jugar con los demás. Como apuntábamos antes, cuando los adultos rememoran su época infantil, lo que más recuerdan no son juguetes, sino momentos de juegos compartidos. Estos momentos están especialmente relacionados en la memoria afectiva con el espacio donde se realizaban y con la compañía que se tenía. En la sucesión de nuestras cuatro generaciones, hemos podido comprobar cómo el espacio de juego ha ido cambiando paulatinamente para encerrarse en el entorno privado, en el hogar.

Los juegos y juguetes sencillos de ayer eran espacios públicos de socialización. Incluso en una gran ciudad, el lugar para jugar solía ser la calle. Jesús (48 años) prefería, como otros de su edad, las canicas: «Estaba mucho tiempo al aire libre y jugando con mis amigos, nos lo pasábamos muy bien». Y Almudena (50 años) recuerda que «la mayoría de los juegos eran en la calle, se jugaba a la cuerda, a las canicas, guardias y ladrones... se formaban equipos en los que participaban niñas y niños».

La generación de los más mayores recuerda mucho mejor los juegos que los juguetes. Son juegos de grupo, para realizar al aire libre y casi sin necesidad de utensilios, excepto cosas muy asequibles por todos: canicas, chapas, pañuelo, etc. Hasta tal punto esto es así que cuando les hemos preguntado acerca de la representatividad de la infancia de su época en los anuncios, casi en todos los casos, con independencia de que recuerden o no el anuncio, consideran que no mostraba su infancia, o por lo menos la infancia que ahora ellos recuerdan, más asociada a los juegos de grupo tradicionales y realizados en la calle.

En la generación comprendida entre los 30 y los 40 años, se alterna ya un poco más el espacio de la casa y el espacio de la calle, así como los juguetes y los juegos, si bien estos últimos siguen siendo dominantes. Javier (36 años) nos dice que se acuerda de sí mismo como «un chaval pequeño, solo o con mis amigos, jugando con juguetes o sin ellos, a todas horas, y en la calle o en casa, si no podíamos salir». La generación de jóvenes, que hoy tienen entre 20 y 30 años, los hijos de la democracia, pueden considerarse, en este sentido, una generación de transición más cercana a las costumbres de la infancia actual. Para Cristóbal (23 años) el juguete preferido era «al que jugase con mi hermano. Me hacía ilusión que mi hermano

mayor jugase conmigo». Alfonso (29 años) jugaba «con mis hermanos en mi habitación con los clicks recreando alguna película que hubiéramos visto que nos hubiera impactado o alguna serie de la época». El juego se enclaustra en el entorno del hogar. Quizás por eso, como añade Cristóbal, para esta generación el juguete más deseado haya sido, más que la bicicleta, la consola. Eso sí, lo que en esa época la hacía tan apetecible, era, como décadas atrás la bicicleta, la dificultad de hacerse con ella: «Era algo novedoso, y se podría decir que lo caro e inaccesible la hacía más atractiva».

En esta misma generación joven van apareciendo otros espacios de juego que en las anteriores casi no tienen referencias. Jaime (26 años) se sitúa retrospectivamente «con los amigos del patio jugando a balón prisionero, jugando al fútbol con los amigos del colegio». Y Guillermo (22 años) se nos dibuja «en el parque con arena y cacharritos con niñas y niños y en una ludoteca con muchos juguetes, sobre todo de construcción». Junto a éstos, aflora también abiertamente un espacio que en las generaciones anteriores, si existió, es acallado por el relato selectivo de la memoria: el espacio lúdico de la soledad. Antonio, de 26 años, nos cuenta: «Me recuerdo solo en mi habitación, cortándole la barba a un enanito de los de Blancanieves. También solo, en mi habitación, pintando con cola de carpintero los ojos a una hucha verde con forma de pera (repetidas veces pues la cola transparentaba al secar)». E Irene, de la misma edad, recuerda que «jugaba muchas veces sola, imaginando cosas, más bien sin muchos juguetes, sobre todo imaginabas profesiones, oficios, también hacía mucho deporte, eso ocupaba mucho tiempo del que disponía para jugar».

Los juguetes actuales no han perdido su función tradicional de socialización, pero ha variado el espacio donde ésta se ejerce. A Claudia, de 11 años, como otros muchos de su edad, lo que más le gustan son los juegos de mesa, «porque son los que más me divierten, y con los que puedo jugar con mis amigos y reírme un rato». Para Juan Pedro, de ocho, lo mejor son los coches teledirigidos, «porque me gusta hacer carreras con mis amigos». Profundizando en esa tendencia a un repliegue del juguete en la esfera privada, en muchos casos, éste ha terminado, sin embargo, por consolidarse como un sustituto de los amigos o hermanos. Candela nos confiesa: «Cuando juego me siento sola, porque juego sin nadie con quien divertirme». Para Judit (11 años) lo mejor del juego es que «estoy jugando yo sola, y es mejor tú que con gente».

Clara (11 años) distingue las posibilidades de socialización o repliegue de los juegos y juguetes según las circunstancias: «Cuando estoy con mis amigos, me gusta jugar al fútbol, al scalextric y al fútbolín, pero si estoy sola prefiero jugar con la play station». Una pauta que se repite mucho en los niños es, como en este caso, reservar la videoconsola para llenar los momentos de vacío y soledad. Albert (11 años) tiene varios juguetes preferidos, cada uno de ellos cumple una función; la de las videoconsolas es que «cuando tengo algo de tiempo libre, me divierto». A Nazaret (11 años) le pasa algo parecido. A ella le gustan mucho los juegos de mesa, pero a veces acude a la videoconsola «porque cuando te aburres mucho te entretienes».

Nelia (11 años) comparte con Nazaret la afición por los juegos de mesa, y también tiene en la videoconsola un último recurso «porque cuando te aburres y nadie quiere jugar contigo, puedes jugar».

La concentración del espacio de juego que detectamos en la sucesión de generaciones de nuestro estudio se acompaña de otra concentración equivalente en el tiempo, de modo que los niños y niñas actuales diferencian claramente las posibilidades de tiempo de juego entre los «días de diario» y los «días de fiesta», en función de sus ocupadas agendas. Para la mayor parte de los niños, el tiempo de juego es el mismo tiempo de descanso, el que queda después de haber realizado las actividades obligatorias. Por eso, algunos niños tienen ya tan asimilado el sentido de responsabilidad en sus tareas, que les puede causar un conflicto ponerse a jugar sin haberlas realizado. Jesia (10 años) nos cuenta que los días de diario juega «de 3:15 a 3:45, me parece mucho porque por ejemplo tengo que ir a hacer una cosa y no me da tiempo pues con el tiempo de jugar podría hacerlo». Ariadna (9 años) dedica a jugar, «unas tres horas, es mucho porque podría hacer los deberes en ese tiempo».

### 2.3. *La influencia mediática*

Existe cierta preconcepción negativa sobre el impacto que cada nuevo medio de comunicación tiene en la moralidad de los niños. Pasó con el cine y la radio y hoy sucede con la televisión e Internet. Como ha señalado Rosenkoeter (2001) en una reciente revisión, la evidencia empírica existente parece dejar pocas dudas sobre la influencia de la televisión en la construcción de la moralidad infantil, aunque no necesariamente sólo en un sentido negativo. Lo que ya no resulta tan obvio es el alcance y el modo en que se ejerce esta influencia.

Una interesante línea de investigación es la que, avanzando sobre la teoría del desarrollo moral del Kohlberg y el aprendizaje de los valores, apunta a una influencia sutil, de orden más emocional que cognitivo, que opera a través de la identificación con los caracteres televisivos (Rosenkoeter, 2001, 468-470). En nuestra investigación hemos intentado ahondar en esta línea, analizando la lectura que hacen las cuatro generaciones de nuestros sujetos sobre los anuncios de juguetes infantiles.

La publicidad siempre ha tratado de persuadir al potencial comprador. Sin embargo, a juicio de muchos adultos, la actual, multiplica exponencialmente ese objetivo mediante el bombardeo de imágenes sugestivas, vivos colores y espectaculares ruidos con los que antes no se podía ni soñar: «Ahora llaman más la atención los ruidos, las luces, los colores, etc.», nos dice Alicia (36 años). Esta agresividad (los anuncios son más cortos, los planos más breves y los espacios entre anuncio y anuncio menores) es vista con recelo por los padres y, a menudo, en sus juicios valorativos se une a la crítica de sofisticación de los productos. Según Alejandra, de 35 años y madre de cuatro hijos, «la publicidad del juguete trata de

embelesar al niño. Son más juguetes de acción, donde el niño no necesite de nada más. La realidad es que el niño abandona pronto este juguete porque lo que quiere son personas que jueguen con él».

En el grupo de los adultos jóvenes, aparece una consideración ambivalente. Por una parte, comparten ciertas percepciones negativas con las generaciones anteriores. Sin embargo, es posible detectar también actitudes más positivas hacia los juguetes y la publicidad actuales. Estas actitudes se concentran en valores como la igualdad de géneros o el antibelicismo. Eva, de 26 años, recuerda en relación con la publicidad de cuando era pequeña «la dulzura de los juguetes “orientados” a niñas y agresividad para (coches...) niños», y opina que en sus juguetes había «más diferencia de género que en los actuales».

Lógicamente, al pensar retrospectivamente en sí mismo, el recuerdo de la publicidad muestra diferencias notables en las cuatro generaciones. Los adultos cercanos ahora a los 50 años, como Almudena, Ignacio y Carmen, recuerdan más los anuncios de la radio que los de la televisión. En la generación de los jóvenes entre 20 y 30 años, por el contrario, ésta se instala ya plenamente en la reconstrucción de su memoria. Adultos y jóvenes recuerdan los anuncios de juguetes de su tiempo por tres grupos de razones. Por un lado, por rasgos estéticos, como la música. El segundo grupo de razones para acordarse de un anuncio es la impresión que les proporcionaba el juguete. Este tipo de razones lo encontramos sobre todo en la generación de los jóvenes. Algunos, como Laura, se acuerdan del anuncio de «Master del universo, me impactaba» (Laura, 26 años). A Antonio, que tiene la misma edad que Laura, le impresionó tanto este mismo anuncio que recuerda detalles sorprendentes: «Un muñeco (Master del Universo) que destruía las puertas de un castillo con su yelmo, a modo de ariete. Era desproporcionadamente cabezón, bajito y fortachón. Por supuesto, no se quitaba el yelmo para golpear la puerta, sino que estiraba su cuello». Finalmente, recuerdan ciertos anuncios como consecuencia de un deseo, tanto si llegaron a tener el juguete, como si no lo consiguieron nunca. Carlos, que ya ha pasado de los cuarenta, recuerda los anuncios de Geyperman, de Cinexin, de Magia Borrás, y de Strombecker, «porque deseaba tenerlos». Guillermo, veinte años más joven, habla de los de «Blandi blue, de Moldenova y Alfanova; el de Blandi blue me llama mucho la atención y además siempre quise tener uno pero nunca lo pedí a los Reyes, en el caso de Moldenova no sé por qué».

En el caso de la generación de niños actuales, hemos podido comprobar diversos factores de los que depende su preferencia por unos anuncios u otros. Especialmente, la identificación de género sigue siendo un factor determinante en la elección, si bien sus efectos son más fuertes en los chicos que en las chicas. En los chicos son bastante frecuentes las respuestas como la de Juan Manuel, de 9 años, a quien no le gusta un determinado anuncio de complementos para muñecas «porque es de chica», o la de Javi, de 10, a quien no le gusta otro «porque es de nenas». También entre las chicas encontramos comentarios del estilo a «porque es muy horroroso y es de chicos» (Emilia, 8 años). Estas respuestas aparecen más cuando se trata de rechazar un anuncio, que cuando se trata de elegirlo por sus cualidades

positivas, es decir, funciona más como criterio de valoración por oposición que por identificación. Son menos frecuentes las respuestas de quienes, como Candela (10 años), eligen un anuncio de muñecas «porque es normal que una niña juegue con muñecas».

Ahora bien, aunque los dos grupos hacen este tipo de comentarios, en las elecciones del anuncio más apreciado hay más diversidad en las chicas que en los chicos. A ellas les gustan los anuncios de muñecas, pero pueden elegir cualquier otro. Carlota, de 11 años, nos cuenta que no le han gustado unos anuncios, «porque me parecen muy fuerte y encima de chicos». Sin embargo, elige como sus preferidos, además de uno de muñecas, otro de coches de montaje y el de un vehículo todoterreno, lo que induce a pensar que no identifica estos juguetes con el otro género, o que, contrariamente a lo que sucede con los que rechaza, valora sus cualidades por encima del factor género, que, según sugieren sus comentarios, parece ver más en la estética de los anuncios que en el juguete en sí. Una observación de Covadonga, que también tiene 11 años, refuerza esta interpretación: «A mí me parece que hacen anuncios para chicos y para chicas, como si un juguete no lo pudieran usar chicas y chicos y no tendría que ser así». Un dato a tener en cuenta es que todos los comentarios de este tipo vienen de las chicas, ninguno de los chicos. A estas edades, al menos, la igualdad funciona más como criterio ético en ellas que en ellos.

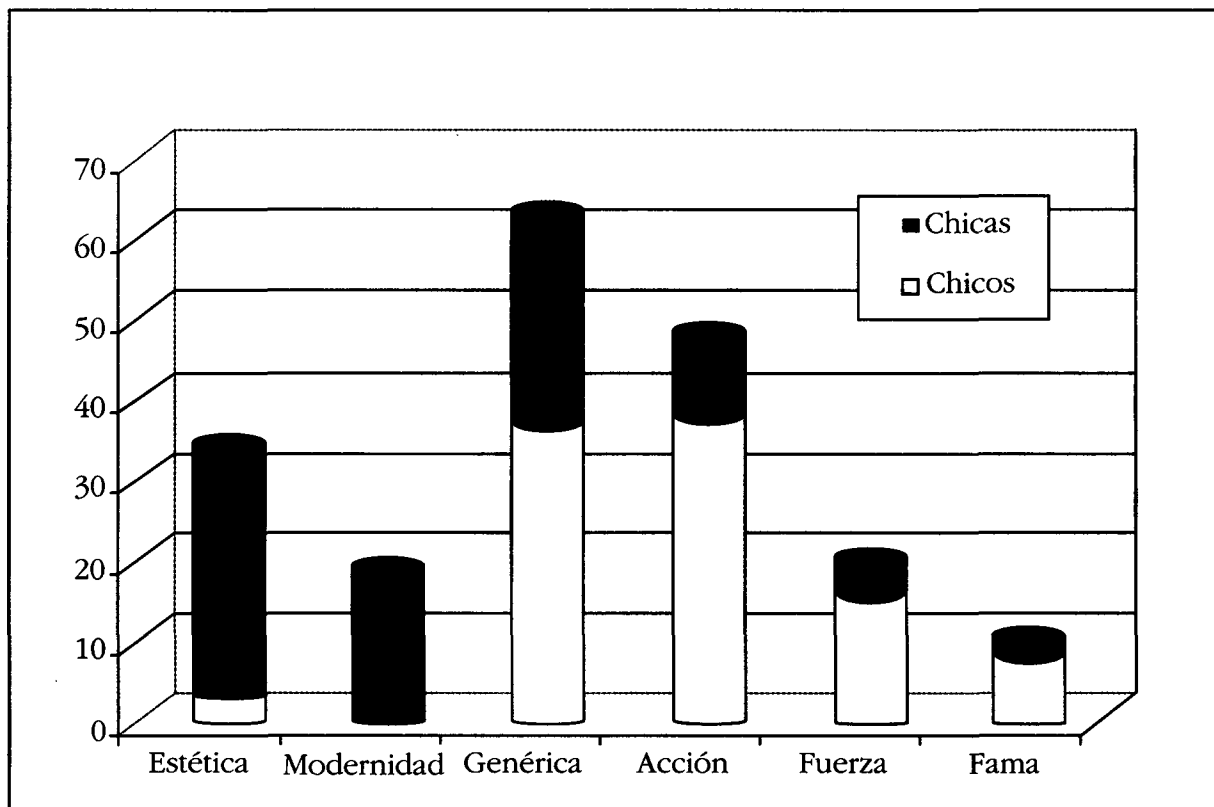
La valoración en función del género se produce a veces unida con otro modo de identificación más difuso que tiene que ver con los estilos de vida. A Pablo (8 años) no le gusta el anuncio de unas muñecas, «porque se ven las mamás de las niñas modernas». Albert (11 años), ante este tipo de anuncios, exclama: «¡Hala!, a derrochar el dinero en ropa de marca». Judit (11 años), no comparte esta valoración. Manifiesta su preferencia por estos anuncios «porque mola estar en la compra de la moda». Idoya (10 años), se orienta hacia valores más ecologistas. No le gusta el anuncio de complementos de belleza «porque hay que estar natural y no con maquillaje».

Con el objetivo de profundizar en la lectura que hacen los niños de los anuncios mostrados, se incluyó una pregunta acerca de los personajes de los mismos con los que más se identificaban y por qué. Antes de pasar a analizar los resultados de esta pregunta, conviene tener en cuenta que más de la mitad de los niños no encontraron razones para identificarse con ningún personaje de la publicidad presentada. La mayoría de los niños dejaron en blanco esta pregunta. Puede haber varias explicaciones para ello, desde dificultades para comprender lo que se les pedía, hasta algunas actitudes más autoafirmativas del estilo: «Me gusta como soy» (Miguel, 11 años); «estoy mejor como estoy» (Betania, 10 años); «no, porque para mí yo soy muy guapa» (Liliana, 12 años); «no, me gusta ser como soy y no de otra manera ¡aunque me pagaran un billete de 500!» (Idoya, 10 años).

Para llevar a cabo el análisis, hemos clasificado las respuestas de los niños en seis categorías valorativas básicas. El gráfico siguiente muestra la situación de cada una de esas categorías según el género.



GRÁFICO 1  
 IDENTIFICACIÓN CON LOS PERSONAJES DE LOS ANUNCIOS



La primera categoría valorativa se refiere a apreciaciones estéticas generales, al deseo de parecerse a los personajes de los anuncios por criterios de belleza. Quienes adoptan este criterio de valoración emplean frases como: *me gustaría parecerme porque es muy guapa, tiene un tipazo, viste muy bien*, etc. Es un tipo de respuesta que suelen dar casi sólo las chicas, y normalmente con respecto a personajes de anuncios de muñecas. La segunda categoría se refiere a los criterios de la modernidad y la moda. Es muy parecida a la anterior. La hemos recogido separadamente porque hemos encontrado muchas expresiones relacionadas directamente con estos criterios, incluso con un cierto aire independiente: «Porque ellas son modernas, no sé, son adolescentes, viven 1.000 aventuras y son independientes», nos dice, por ejemplo, Julia (11 años). Es también una categoría más frecuente en las chicas que en los chicos, y podría explicar el éxito de algunas muñecas, que se presentan actualmente con una estética más agresiva que otras más tradicionales. Es muy importante destacar que de las 93 razones que aducen las chicas para identificarse con un personaje de los anuncios, 51 respuestas, más de la mitad, corresponden a alguna de estas dos primeras categorías.

La tercera categoría aglutina respuestas más neutrales y menos pensadas, del estilo a: *porque me gusta*, *porque me divierte*, etc. Es una categoría de razones más empleada por los chicos que por las chicas, quizás debido a que, en el caso de los primeros, los anuncios proporcionasen menos referencias para identificarse.

En la cuarta categoría se incluyen aquellas identificaciones que expresan, no sólo la diversión, como en la anterior, sino la diversión relacionada con alguna acción: volar, correr, hacer magia, hacer *lumpis*, vivir aventuras, montar en un coche de carreras, como Schumaker, Fernando Alonso o Barrikelo (como curiosidad: todavía los niños se identifican más con Schumaker que con Fernando Alonso). Es un tipo de razones muy empleado por los chicos, que buscan en los personajes de estos anuncios modelos de identificación reales del mundo del deporte. La quinta categoría engloba las respuestas que dan razón de la identificación con el personaje con base en una acción que tiene un componente específico de fuerza y agresividad. Algunos ejemplos son: «Porque eres un dragón que escupe fuego y puede volar, está en una lucha contra humanos y eso mola» (Jordi, 11 años); «a los dragones porque tendría escamas durísimas podría volar y escupir fuego por la boca y matar rápidamente» (Adán, 11 años). Las razones pertenecientes a las dos últimas categorías son más frecuentes en los chicos que en las chicas, y son expresadas como motivo de su identificación en 54 ocasiones de las 108 razones dadas en total por ellos.

Entre las motivaciones de identificación con los personajes están, por último, las relacionadas con la fama y el dinero. Resulta curiosa la diferencia de este valor entre los chicos y las chicas, aunque tiene una explicación razonable. Los chicos que se han identificado con algún deportista famoso, han añadido a esa identificación el motivo de la fama y el dinero, mientras que las chicas que se incluyen en este apartado han aludido directamente al deseo de salir en la televisión (deseo que también aparece en ellos).

La conclusión de este pequeño repaso por los motivos que llevan a los chicos y a las chicas a identificarse con los personajes de los anuncios de juguetes resulta bastante convencional: ellas se inclinan por las cualidades estéticas, y ellos por la acción y la fuerza. En el fondo, esta diferencia no hace sino reproducir los estereotipos sociales más arraigados. La publicidad tiene un papel fundamental que jugar de cara a promover los valores de la igualdad. Los chicos, o mejor las chicas, lo saben captar en la lectura que hacen de los anuncios de juguetes. Como nos dice Cristina, de 11 años, «me parece que tendrían que hacer anuncios más intermedios no sólo para chicas ni solo para chicos».

### 3. CONCLUSIONES

Joseph Maïla ha sugerido que la búsqueda de un compromiso solidario amplio debe girar en torno a tres ejes: un eje de ver, un eje de creer y un eje de poder, como capacidad de actuar (Maïla, 2003). En las investigaciones a las que nos hemos

referido en la introducción y algunas otras (Gil y Jover, 1998; Gil, Jover y Reyero, 2001), hemos analizado estos tres aspectos, traduciéndolos, en términos pedagógicos, en la promoción mediante la educación de una determinada manera de ver al otro, una comprensión del mundo y sus conflictos, y una actuación conforme a los valores de los derechos humanos. Con el trabajo que ahora finalizamos, hemos pretendido dar un paso más, y preguntarnos por los efectos que las costumbres lúdicas infantiles, tal como son rememoradas a partir de la presentación de anuncios televisivos, pueden tener en la generación de esa sensibilidad solidaria. Las principales conclusiones a las que hemos llegado pueden sintetizarse en las siguientes:

- Para los niños, jóvenes y adultos, los juguetes son «guardianes de la memoria» que crean un vínculo sentimental con la infancia vivida. Los juguetes se guardan para recordar momentos de felicidad, sobre todo, para recordar a las personas significativas. Son un vínculo de continuidad biográfica: unen el pasado y el presente y tensan hacia el futuro.
- Cuando los adultos rememoran su época infantil, lo que más recuerdan no son sus juguetes sino sus momentos de juegos compartidos. Estos momentos traen a la memoria la imagen del espacio físico donde se jugaba y de los compañeros de esparcimiento. Hablan, a veces con añoranza, del creciente peso que tiene hoy el juguete frente al que ayer tenía jugar.
- Ayer como hoy, los juegos y juguetes fueron, y siguen siendo, escenarios de socialización. Sin embargo, generación tras generación, el entorno de socialización que abre el juguete se ha ido estrechando del espacio público al privado. Los adultos que tienen ahora en torno a 50 años emplazan en la calle, con sus amigos, el espacio de juego principal, mientras que los jóvenes y niños y niñas actuales lo sitúan en espacios cerrados, principalmente en el hogar, con sus hermanos, padres o, a veces, la soledad.
- Lo habitual, en el recuerdo de quienes hoy tienen más de 40 años, son los juguetes poco sofisticados: el balón, la goma y las muñecas. Algunos adultos contrastan este recuerdo con la complejidad que perciben en los juguetes actuales, y que consideran un freno al juego colectivo y a la creatividad. Para los niños, este tipo de juegos muy tecnificados rellenan los momentos de vacío y soledad, cuando no encuentran otra cosa o un compañero con el que jugar.
- En la valoración infantil de los anuncios televisivos de juguetes, el género aparece como un potente factor de diferenciación. La apelación al género es más fuerte en los chicos que en las chicas, y funciona más en sentido negativo que positivo, es decir, para rechazar un anuncio más que para aceptarlo. Las chicas, y no los chicos, critican los anuncios dirigidos exclusivamente a uno u otro género.
- Las respuestas de los niños sobre los valores que aprecian en los personajes de los anuncios reflejan también ciertos estereotipos sociales: las

chicas se decantan sobre todo por los valores estéticos, mientras que los chicos se inclinan por los valores de la acción. El dato más significativo, sin embargo, es que los niños no sienten una atracción especial por estos personajes. La mayor parte de ellos y de ellas rehúsan identificarse con algún personaje, y muchos aducen un principio de autoestima: les gusta ser como son.

- La valoración de la publicidad del juguete en las generaciones adultas es ambivalente, y oscila entre la desconfianza ante la agresividad comercial que ven muchos, y la valoración positiva de un creciente cambio de valores que otros observan en ella.
- El juguete y su recuerdo es percibido como un valor. Es uno de los medios que los humanos tenemos de abrirnos al mundo y a los iguales, de recibir valoraciones y de proyectar deseos. Su recuerdo, generalmente, nos hace sentirnos bien, porque evoca situaciones, personas, emociones, asociadas al crecimiento creativo del ser humano y su desenvolvimiento en el mundo.

Estas conclusiones permiten diversas extrapolaciones. Aquí nos interesa resaltar, para finalizar, cómo la educación de una sensibilidad solidaria debe afrontar hoy el repliegue del espacio público que se detecta en la reconstrucción de la memoria lúdica de nuestras cuatro generaciones. Por supuesto, ese repliegue está afectado por ciertas condiciones actuales de la vida de los niños en los entornos urbanos. Pero, en un sentido más profundo, puede entenderse también como un signo de esa concentración en las esferas más cercanas al yo característica de la postmodernidad (Jover, Casares, Gil y Payá, 2001), donde el espacio privado del hogar y el espacio virtual del hipertexto se funden para arrinconar el espacio cívico de la calle.

El peligro de este repliegue es la ruptura que el atrincheramiento en la comodidad del espacio privado puede causar en esa ligazón sentimental que une el conocimiento y la acción. La sensibilidad solidaria se desvanece entonces en una actitud difusa, más propensos a vivir en el mundo virtual al otro lado del ordenador, que en el mundo real al otro lado de la ventana, dispuestos a clamar por la paz planetaria mientras nos mostramos *impasibles* ante la miseria que tenemos a nuestro alrededor, y que nos resulta ajena. Para que esto no suceda, la promoción de un compromiso solidario efectivo exige comenzar por un descentramiento del yo, que ayude a captar posibilidades de acción en los entornos reales donde se desarrolla la vida cotidiana, la escuela, la familia, el barrio, la localidad, y a partir de aquí proyectarse quizás algún día en un empeño más amplio, con conocimiento y con pasión.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, E. (1966) La publicidad infantil, *Juguetes y Juegos de España*, 20, 107-108.
- BALLESTEROS, C. (2005) El papel del niño en las decisiones de consumo ¿una tiranía?, en LÁZARO, I. y MAYORAL, E. (coords.). *Infancia, publicidad y consumo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 21-31.
- BAUMAN, Z. (2004) Como se ve en TV, en AUTOR. *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, FCE, 195-220.
- BOURDIEU, P. (2003) *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- CASABLANCAS, D. (2005) *Alterperiodismo. Los medios de comunicación y las causas solidarias*. Madrid, Prólogo Distribuciones.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2002) El sujeto como sistema, en AUTOR. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets, Colección Fábula, 251-277.
- CORTÉS, F. (1964) Análisis del mercado del juguete IV, *Juguetes y Juegos de España*, 9.
- ESTEVE, J. M. (1983) *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños. Los anuncios de juguetes y las cartas de reyes*. Madrid, Narcea.
- GARDNER, H. (2005) *Ética de la comunicación y nuevos retos sociales. Código y recomendaciones para los medios*. Barcelona, Paidós.
- GARFELLA, P. R. y LÓPEZ MARTÍN, R. (1999) *El juego como recurso educativo*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GIL, F. y JOVER, G. (1998) La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las Nuevas Tecnologías, *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 561-586.
- (2003) La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano, *Revista de Educación*, número extraordinario de 2003, 109-129.
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona, Paidós.
- (2003) La educación moral ante las guerras y los conflictos, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 161-183.
- JOVER, G.; CASARES, P.; GIL, F. y PAYÀ, M. (2001) La crisis de la sociedad actual, en ORTEGA, P. (ed.). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia, Cajamurcia, 23-75.
- JOVER, G. y REYERO, D. (2000) Images of the other in childhood: researching the limits of cultural diversity in education from the standpoint of new anthropological methodologies, *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, 1, 127-152.
- Juguetes y Juegos de España* (1966) Editorial. El juguete y la publicidad, *Juguetes y Juegos de España*, 18.
- (2004) El poder de la tele, *Juguetes y Juegos de España*, 169.
- KUNKEL, D. (2001) Children and Televisión advertising, en SINGER, D. y SINGER, J. L. (eds.). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, Sage Publication, 375-393.
- LLAQUET, P. (2005) Publicidad e infancia en Europa, en LÁZARO, I. y MAYORAL, E. (coords.). *Infancia, publicidad y consumo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 223-233.
- MAÏLA, J. (2003) La diversité culturelle et la paix, conferencia pronunciada en *II Coloquio Tres espacios lingüísticos: Cooperación, diversidad y paz*. México, abril de 2003 (documento fotocopiado).
- MÈNDIZ, A. (2005) La juventud en la publicidad, *Revista de Estudios de juventud* (68), marzo, 104-114.

- MORDUCHOWICZ, R. (2001) *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ ORNIA, J. R. (2005) La televisión y los niños: un público sin programación, en LÁZARO, I. y MAYORAL, E. (coords.). *Infancia, publicidad y consumo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 259-288.
- PIAGET, J. (1977) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M. A. y MEDINA RUBIO, R. (2005) *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid, UNED.
- RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y narración*. Tomo III: *El tiempo narrado*. Madrid, Siglo XXI.
- (1999) *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid, Arrecife Producciones.
- ROSENKOETTER, L. I. (2001) Television and morality, en SINGER, D. y SINGER, J. L. (eds.). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, Sage Publication, 463-473.
- ROSSIE, J. P. (1984) *Games and Toys: Anthropological Research on Their Practical Contribution to Child Development*. París, UNESCO. Disponible en <http://filarkiv.sitrec.kth.se/pub2003/unesco84/unesco84.pdf>. (Consultado: 26-9-2005).
- (2001) Los juegos de habilidad física del Sahara tunecino y de Marruecos: investigación antropológica y educación para la paz, en *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid, La Peonza (publicación en CD).
- SANABRIA, A. (2005) Publicidad, objeto de consumo, en LÁZARO, I. y MAYORAL, E. (coords.). *Infancia, publicidad y consumo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 235-242.
- SARTRE, J. P. (1976) *Lo imaginario*. Buenos Aires, Losada.
- SIMPSON, B. (2004) *Children and television*. New York/London, Continuum.
- STEVEN, P. (2005) *Dominatrix. La influencia de los medios de comunicación*. Madrid, Fundación Intermón.
- TUR VIÑES, V. (2004) *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión*. Alicante, Universidad de Alicante.
- VERA VILA, J. (2005) Medios de comunicación y socialización juvenil, *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 68, 19-32.