



TESIS DOCTORAL

VALORES DE GÉNERO EN EL DISEÑO DE JUGUETES INFANTILES

Autora: M^a Carmen Martínez Reina

Director: Manuel Vélez Cea

DEPARTAMENTO DE DIBUJO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Granada –2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Mariá Carmen Martínez Reina
D.L.: Gr. 1774 - 2005
ISBN: 84-338-3607-2

VALORES DE GÉNERO EN EL DISEÑO DE JUGUETES INFANTILES

TESIS DOCTORAL

Tesis doctoral presentada por:
M^a Carmen Martínez Reina

Dirigida por:
Manuel Vélez Cea

Índice

Introducción	15
1. Motivación y objetivos	26
2. Metodología empleada	28
3. Estructura de la memoria de tesis	30
Capítulo I: EL JUEGO Y LOS ROLES DE GÉNERO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	33
1.1. La educación occidental, origen y cultura	35
1.2. El valor del género y el juego en la educación: de la Grecia Clásica a la Edad Media	37
1.2.1. Los sistemas educativos griegos y la función del género	39
1.2.1.1. El juego en Grecia	46
1.2.2. La educación en Roma: El papel del género e importancia del juego en la vitalidad de un Imperio	48
1.2.2.1. El juego en Roma	52
1.2.3. La educación en la Edad Media	55
1.2.3.1. La educación eclesiástica del siglo V al XV	56
1.2.3.2. La educación seglar en la Baja Edad Media	58
1.2.3.3. La actividad social de la mujer en la Edad Media	60
1.2.3.4. El destino del juego en la Edad Media	65
1.3. Del Humanismo a la Ilustración: La función del género y del juego en las teorías educativas	70

1.3.1. Los inicios de la tendencia humanista en el siglo XV	71
1.3.2. Las propuestas educativas de la Reforma protestante y la Contrarreforma católica	72
1.3.3. La filosofía pedagógica del siglo XVII: El juego y el género en la ideología de Bacon, Descartes, Comenius, Locke y Fenelón	79
1.3.4. La influencia de la Ilustración y el legado pedagógico de Rousseau en el contexto educativo del siglo XVIII	83
1.3.5. El juego como tótem diferencial de las clases sociales	88
1.4. La filosofía idealista del romanticismo y el juego en la educación infantil en el siglo XIX	94
1.4.1. La pedagogía de Kant y Pestalozzi	96
1.4.2. Aportaciones pedagógicas de Herbart, Froebel, Harris y Carderera	103
1.4.3. La influencia de las nuevas ideologías pedagógicas en el juego y el juguete: Los regalos y deberes de Froebel	111
1.5. El papel del género en pedagogía del siglo XIX y principios del XX ...	117
1.5.1. La enseñanza, una profesión femenina	119
1.5.2. Las desigualdades del género en la educación	121
1.6. La influencia de la ciencia y la tecnología en la pedagogía y en las teorías del juego, en la transición del siglo XIX al XX	131
1.6.1. El darwinismo y la teoría del juego de Spencer	131
1.6.2. El valor del juego en la educación de acción: James, Dewey y Claparède	133
1.6.3. La paidología aplicada a la teoría del juego y la expresión creativa	136
1.7. El juego y el juguete en la pedagogía del siglo XX	138
1.7.1. Las teorías del juego según la psicología	140
1.7.2. El juego y el juguete como recurso didáctico	149
1.8. El género y la función didáctica del juego en la evolución del sistema educativo moderno, en España	154
1.8.1. De la enseñanza segregada a la coeducación	159
1.8.2. La educación formal y no formal a través del juego	164

1.8.3. Aspectos sociales que influyen en la elección de un juego o juguete	166
1.8.4. La influencia de las nuevas tecnologías en el juego y en la educación	168
1.8.5. Roles de género en el uso del ordenador	171
Capítulo II: EL JUEGO Y JUGUETE COMO NUTRIENTE SOCIAL	175
2.1. Funcionalidad y tipología del juego	177
2.2. Cualidades pragmáticas del juguete en el desarrollo infantil	183
2.2.1. El juguete como recurso lúdico	187
2.2.2. Primera infancia	190
2.2.3. Segunda infancia	200
2.2.4. Tercera infancia	203
2.3. De la tradición simbólica a la industrialización del juguete	206
2.3.1. Juguetes creados a partir de elementos naturales	209
2.3.2. Juego y juguetes populares	212
2.3.3. Directrices culturales y tradicionales del juguete preindustrial	218
2.3.4. La industrialización del juguete	225
2.3.5. Juguetes artesanales en la era industrial	241
2.3.6. El juguete de metal	243
2.3.7. Juguetes inteligentes: De los autómatas a los robots del siglo XXI	253
2.4. La influencia de los valores tradicionales en los juguetes infantiles	260
2.4.1. El mito del héroe y el juguete bélico	265
2.4.2. La muñeca y su mundo	270
2.4.3. Evolución histórica de la muñeca	275
2.5. La imagen y simbología de los objetos	286
2.5.1. El lenguaje universal de la imagen	288
2.5.2. Calidad psicológica de la forma	293
2.5.3. Simbología del color: El color en los juguetes infantiles	294
2.6. Aspectos semióticos en la imagen del juguete	300
2.7. El diseño en la industria del juguete	303
2.8. El juguete como producto de los medios de comunicación	307

2.8.1. Los juguetes a través de la publicidad	310
2.8.2. Influencias culturales a través de la televisión	312
2.9. El juguete como producto de mercado y consumo	314
2.9.1. Factores que perjudican el mercado del juguete	318
2.9.2. Seguridad en el consumo de juguetes	319

**Capítulo III: DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA:
VALORES DE GÉNERO EN LOS JUGUETES INFANTILES**

323

3.1. Análisis y metodología de la investigación	325
3.1.1. Estudio semiótico de los juguetes propuestos	331
3.2. Área de estudio I: La estética, un valor femenino en alza	332
3.2.1. Área de estudio I. I: La estética, un valor femenino en alza	333
3.2.1.1. Muñeca Barbie	334
a- El juguete y su diseño	334
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	338
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	340
3.2.1.2. Muñeca Bratz o muñeca adolescente	341
a- El juguete y su diseño	341
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	342
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	343
3.2.1.3. Complementos y accesorios: Juego de tocador y bolso	344
a- El juguete y su diseño	344
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales.....	345
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	346
3.2.1.4. Valoración de los juguetes propuestos	346
3.2.2. Área de estudio I. II: Juguetes relacionados con el cuidado de bebes	351
a- El juguete y su diseño	352

b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	354
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	356
3.2.2.1. Valoración de los juguetes propuestos	357
3.2.3. Área de estudio I. III: Personajes de acción y bélicos	358
a- El juguete y su diseño	360
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	362
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	365
3.2.3.1. Valoración de los juguetes propuestos	366
3.2.4. Área de estudio I. IV: Animales de compañía de juguete	369
a- El juguete y su diseño	370
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	371
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	372
3.2.4.1. Valoración de los juguetes propuestos	373
3.3. Área de estudio II: Juguetes representativos de funciones laborales	375
3.3.1. Juguetes vinculados a las tareas domésticas	376
a- El juguete y su diseño	376
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	377
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	379
3.3.2. Juguetes representativos de algunos oficios y ocupaciones.....	382
a- El juguete y su diseño.....	382
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales.....	382
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete.....	385
3.3.3. Valoración de los juguetes propuestos	386
3.4. Área de estudio III: Vehículos de locomoción y aeronaves	392
a- El juguete y su diseño	393
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales.....	395

c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	397
3.4.1. Valoración de los juguetes propuestos	398
3.5. Área de estudio IV: Juegos de construcción	401
a- El juguete y su diseño	402
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	402
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	403
3.5.1. Valoración de los juguetes propuestos	404
3.6. Área de estudio V: Juguetes que reproducen sonidos	405
a- El juguete y su diseño	405
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	406
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	407
3.6.1. Valoración de los juguetes propuestos	409
3.7. Área de estudio VI: Juguetes relacionados con actividades deportivas	410
a- El juguete y su diseño	411
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	412
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	413
3.7.1. Valoración de los juguetes propuestos	413
3.8. Área de estudio VII: Juegos relacionados con las nuevas tecnologías.....	414
a- El juguete y su diseño	416
b- Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales	417
c- Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete	417
3.8.1. Valoración de los juguetes propuestos	419
3.9. Estudio sobre los estereotipos de género en los juguetes infantiles.....	421
Capítulo IV: CONCLUSIONES	441

Anexos	447
Bibliografía.....	451

Introducción

La cultura se define como un conjunto de costumbres y modo de vida de un grupo social, ordenado y distribuido mediante una estructura social predeterminada. La forma de ver, actuar y pensar de las generaciones anteriores se va transmitiendo de padres a hijos como un legado. Pero es el instinto de supervivencia del hombre lo que siempre ha incitado a la humanidad a adaptarse a las nuevas circunstancias y crear sus propias tradiciones afines a un modo de vida.

En la mayoría de las culturas de todo el mundo, no sólo en la sociedad occidental, las mujeres y los hombres se diferencian especialmente en cierto número de formas, como son la apariencia física, la personalidad, los papeles o funciones que le son atribuidas, habilidades específicas, la forma de vestir, etc., puesto que evidentemente no hay duda de que las diferencias biológicas sexuales existen. Algunas de estas diferencias relacionadas con el sexo empiezan a manifestarse ya en la infancia, puesto que la fuente de estas características está vinculada, como cualquier otro aspecto del desarrollo humano, con la forma de interactuar la naturaleza biológica del niño con su entorno. Es decir, las diferencias sexuales y el desarrollo del papel de género se deben a la influencia de los procesos biológicos y sociales¹, también llamados modelos biosociales².

Del concepto *género* podemos decir que está ligado al significado de la palabra sexo. Sin embargo, de forma específica el término *sexo* se refiere a las características biológicas y físicas que diferencian a hombres y mujeres, y

¹ ARCHER, J. (1996). *Sex differences in social behavior: Are the social role and evolutionary explanations compatible?* Rev. American Psychologist, N° 51, pp. 909-917.

² Los modelos biosociales son aquellos que reúnen los procesos biológicos y sociales.

la etiqueta de *género* se atribuye a los roles sociológicos establecidos por una cultura para hombres o mujeres³. El término *papel* o *estereotipos de género* se refiere a la forma en que una cultura determinada establece un patrón de conductas y costumbres que considera apropiadas para hombres y/o mujeres⁴. De esta forma, el sexo diferencia al individuo desde el nacimiento, pero es la sociedad quien lo marca, lo etiqueta y lo educa en el papel que ha de cumplir como futuro miembro de esa comunidad, desarrollando en él actitudes y conductas propias o tipificadas para su género.

En la historia de la humanidad no siempre se han mantenido los mismos esquemas sociales. Los pueblos primitivos occidentales organizaban su forma de vida en base a las necesidades de la familia. Por ejemplo, las funciones sociales que la mujer asume eran diversas según el modo de vida: *En la época del hombre cazador, el varón ocupaba el lugar más importante, y la mujer uno secundario. En la edad del agricultor, la mujer aparece en un lugar preeminente, por estar a su cargo, además de las faenas domésticas, las labores agrícolas. En esta época predomina el matriarcado, en aquellas el patriarcado*⁵.

Según los estudios que la antropóloga Margaret Mead⁶ realizó durante los años treinta sobre la cultura de las tribus primitivas en el Pacífico Sur, revela que algunas tribus, a pesar de encontrarse próximas entre sí geográficamente, manifestaban diferentes patrones de conducta y funciones sociales de hombres y mujeres. Y como ejemplo, exponemos tres de las tribus de Nueva Guinea por la que Mead se interesó, estudio que expone en su libro *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, en las cuales se

³ RUBLE, D. N.; MARTIN, C. A. (1998). *Gender development*, en Damon, W. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Ed. Wiley, New York, pp. 30 y ss.

⁴ GENTILE, D. A. (1993). *Just whats are sex and gender anyway?* Rev. Psychological Science, Nº 4, pp. 120-124.

⁵ LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Ed. Losada, Buenos Aires, p. 22.

puede observar notables diferencias entre sus culturas y estructuras sociales⁷:

En primer lugar está la tribu de los «*mundugumor*» eran fieros guerreros que practicaban el canibalismo. En este pueblo existían pocas distinciones entre hombres y mujeres, ambos eran guerreros y la atención que prestaban la educación de los hijos era mínima. Mead describe el estilo de la personalidad de todos los miembros de esta tribu como tradicionalmente *masculina*, puesto que el hombre al igual que la mujer eran violentos y agresivos. Las peleas entre los habitantes y familias del poblado era algo común a pesar de que tenían muchas normas que regulaban la forma de vida en sociedad que prohibían este tipo de altercados.

En segundo lugar y a menos de 149 Km. de distancia de este asentamiento se encontraba la tribu de los «*arapesh*» que vivían en las montañas. Entre ellos apenas hacían distinción entre hombres y mujeres, tanto el padre como la madre se esforzaban todo lo que podían en la educación de los hijos y en el bienestar de la comunidad. Esta tribu la distingue Mead como una cultura de personalidad *femenina*, por el carácter pacífico y cooperativo de todos los miembros de la comunidad.

Y por último está la tribu de los «*tchambuli*» en la que los tradicionales papeles de género estaban invertidos según el modelo tradicional de cultura patriarcal de occidente. La mujer era la cabeza de familia y ostentaba el poder económico y social. Ella se ocupa de suministrar los alimentos y administrar los bienes o recursos familiares que los hombres podían gastar sólo con su permiso. Para el hombre la apariencia física era muy importante, se

⁶ Margaret Mead (1901-1978), antropóloga, escritora y científica muy distinguida. Sus investigaciones y publicaciones fueron una combinación de conocimiento y acción. Sus ideas y aportaciones más significativas destacaron en el área y estudio de las sociedades primitivas, la educación, el movimiento de mujeres, el papel de género en culturas primitivas y los aspectos de la sociedad americana, entre otros muchos temas de contenido sociológico y con perspectivas a la evolución cultural. Su condición de mujer liberada marcó su vida, su trabajo y sobre todo quedó latente en su pensamiento e ideales que le valieron para identificarse y consagrarse como feminista.

⁷ MEAD, M. (1981). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Ed. Laida, Barcelona.

maquillaban y adornaban con elaborados vestidos y tocados. Y sus actividades sociales estaban relacionadas con el arte, la música y la danza.

Esta investigación, que Mead realizó, llama la atención sobre la importancia que tiene la cultura en el desarrollo de los seres humanos, y demuestra que las conductas sociales de una cultura no son producto exclusivamente de la herencia genética.

Por lo general, la mayoría de las culturas del mundo mantienen una estructura o perfil característico del patriarcado, el macho dominante y la hembra sumisa, funciones complementarias que ambos sexos asumían socialmente en beneficio familiar, social y sobre todo eran métodos para garantizar la legitimidad de la descendencia. De este modo, la diferencia sexual entre hombres y mujeres se usó durante siglos como base para que las mujeres y los hombres tuviesen en función de su cuerpo y su sexo diferentes destinos y necesidades, ya que si sus naturalezas no eran iguales por que debían ser educados como semejantes. De esta forma, la desigualdad social, económica y política de las mujeres en relación con los hombres estuvo justificada durante siglos.

El desarrollo del movimiento feminista en Estados Unidos a finales de la década de los sesenta tuvo un importante efecto en el pensamiento científico. Ellas abanderaban la idea que las diferencias entre mujeres y hombres eran las que cada sociedad hacía en su estructura social y no una cuestión biológica. Después de esto, las teorías que hasta el momento habían sustentado la desigualdad entre hombres y mujeres argumentándose en razonamientos de carácter puramente biológico empezaban a debilitarse.

Algunos investigadores comenzaron a tener dudas sobre muchas de las tradiciones culturales referentes a la conducta del papel de género. Esto motivó que cuestiones de esta índole llegaran a ser tema de debate y motivo de investigación, como por ejemplo el por qué de la existencia de muchas de las barreras culturales y legales que hasta ahora la sociedad había impuesto a la mujer.

Las investigaciones respecto a las diferencias de género aún continúan hoy en día, ya que las diferencias biológicas siguen siendo un factor principal para mantener vivas algunas tradiciones, que pueden llegar a perturbar el desarrollo personal y profesional de la mujer, puesto que sigue atribuyendo a la mujer el protagonismo en las tareas del ámbito doméstico a pesar de su incorporación masiva al mercado laboral. Pero a pesar de todo ello, la mujer sigue queriendo incorporarse al mundo laboral, independientemente de sus necesidades, ya sea por aspectos económicos, profesionales o personales, según indica un estudio del Observatorio para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, del Instituto de la Mujer publicado en mayo de 2005⁸.

En nuestra cultura se tiende a polarizar y etiquetar las identidades de los objetos, formas y conceptos para hacerlas coincidir bien con uno u otro sexo. La herencia y aprendizaje de este lenguaje simbólico de los estereotipos de género, impregna la sociedad, nos permite relacionar inconscientemente las formas, los colores, las funciones de los objetos, la conducta de los individuos o un simple nombre, y asociarlas a la caracterización de lo que se considera femenino o masculino. Como indica Wood los conceptos del papel de género también se transmiten en formas de comunicación no verbal⁹. Por ejemplo, los niños son tratados de forma diferente dependiendo de su sexo desde que nacen. A una edad en la que casi es imposible distinguir un niño de una niña, parece importante marcar y diferenciar el sexo del bebé con el uso del color azul para él y rosa para ella.

Como indica Santoni Rugiu, esto se debe al modelo de familia patriarcal que estuvo arraigado durante siglos en la cultura occidental¹⁰. Un modelo de organización de los valores sociales y culturales desde la jerarquía masculina, en la que los varones eran los únicos protagonistas mientras que por otro lado el papel de la mujer era prioritariamente el de «reina de casa».

⁸ ELMUNDO. (05/05/2005). *El 45% de los españoles en edad de trabajar cree que la mujer debe abandonar el empleo al tener un hijo*. [en línea]. <<http://www.elmundo.es>>, [Consulta: 5 mayo 2005].

⁹ WOOD, J. (2001). *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Ed. Wadsworth, Stamford.

¹⁰ SANTONI RUGIU, A. (1981). *Historia social de la educación*. Ed. Reforma de la escuela, Barcelona.

Es decir, un mundo hecho por y para el hombre y al que la mujer estaba subordinada.

Esta herencia ideológica y cultural aún permanece viva en algunos valores de la sociedad moderna. A las niñas, por lo general, se las considera como seres dotados de una especial fragilidad, dulzura, belleza y sensibilidad por lo que se tiende a sobreprotegerlas y actuar en consecuencia desde su nacimiento. Sus juegos y juguetes están dirigidos más a las acciones consideradas socialmente femeninas, como la imitación de la maternidad, el desempeño de la actividad doméstica o a preocuparse por su aspecto físico. A los chicos por el contrario, se les anima y estimula en el desarrollo de actividades relacionadas con el ejercicio físico, la autonomía para fortalecer su carácter y autoestima, la conducta e ideales heroicos, etc. Por lo tanto, sus juegos están orientados al ejercicio de proezas físicas, fuerza, astucia, poder y heroicidad. La representación del héroe es común a todas las culturas. Según indica J. L. Henderson: *El mito del héroe es el mito más común y mejor conocido del mundo (...) un modelo universal (...) fuerza sobrehumana, su rápido encumbramiento a la providencia o el poder, sus luchas triunfales contra las fuerzas del mal*¹¹.

Asimismo, Woodman reafirma que en el ámbito familiar se filtran mensajes sociales que aseguran la reproducción de los estereotipos de género¹². Estos patrones socio-culturales de moralidad y conducta, identidad y adaptación sexual, están reforzados por las diferentes estructuras sociales, instituciones educativas y por los medios de comunicación, ya que la percepción de los estereotipos de género es una condición aprendida y cultural.

De tal modo, estos estereotipos impregnan nuestra forma de ser, de interactuar en nuestro entorno sensorial e intelectual y, que asumimos inconscientemente como algo natural desde la más tierna infancia. Por este

¹¹ HENDERSON, J. L. (1999). *Los Mitos Antiguos y el Hombre Moderno*. pp. 104-157, en Jung, C. G. *El hombre y sus símbolos*. Paidós, Barcelona, p. 110.

motivo, también es normal que niños y niñas no respondan de igual forma ante los juguetes o las nuevas tecnologías, como por ejemplo: la realidad virtual. En las nuevas aplicaciones de estas tecnologías, dirigidas a fomentar nuevas experiencias, procesos de aprendizaje y de transmisión de conocimientos a través de las diferentes redes de comunicación, la igualdad de acción y juego se da por sobreentendida.

Los teóricos del aprendizaje social consideran que los estereotipos sexuales son pautas de conducta aprendidas mediante la experiencia. Los niños, tradicionalmente, experimentan y adquieren conductas masculinas o femeninas, a través del juego. Cuando el niño alcanza la capacidad cognitiva adecuada para comprender los conceptos masculino y femenino, y lo que estos esquemas de género representan, toma conciencia y se identifica con uno de ellos. Empiezan a darse cuenta de que los chicos serán hombres y las chicas mujeres, y que forman parte de este proceso natural e inevitable. Por lo tanto, se comportan como tales y asumen las conductas sexualmente tipificadas que determinan las estructuras sociales¹³.

Toman de referente los modelos de su entorno más cercano relacionados con su sexo, su padre o madre, hermanos o hermanas, amigos o amigas e incluso algunos personajes televisivos, etc., puesto que los niños utilizan sus experiencias como base para construir sus esquemas cognitivos alrededor de las categorías femenino y masculino.

De su entorno recibe la aprobación social cuando realizan actividades propias de su sexo y, se les corrige en sus preferencias, cuando estas no coinciden con los patrones de conducta tradicionales. Experiencias que le permiten interiorizar progresivamente las normas de conducta propias de su género, para poder actuar conforme a ellas. De esta forma, los estereotipos de género se transfieren consciente o inconscientemente a las nuevas generaciones social y culturalmente.

¹² WOODMAN, M. (1993). *Ser mujer*. Ed. Kairós, Barcelona.

La concienciación del esquema de género también influye en el comportamiento de los niños. Los niños prestan mayor atención a todo aquello que sea significativo o esté relacionado con su género. Por ejemplo, un niño, varón, presta más atención a aquellos anuncios publicitarios de la televisión en los que se muestran muñecos y artefactos de acción, mientras que las niñas perciben con mayor interés los que anuncian muñecas y accesorios de belleza. Esta forma de percepción vinculada íntimamente al género influye notablemente en la selección de un juguete. Por ejemplo, la niña relaciona claramente la muñeca con su género y por eso decide jugar con ella, mientras que el interés por otros juguetes no vinculados a su género es casi nulo si no se le estimula a jugar con ellos. El esquema de género también puede llevar al niño a formar sus propias conclusiones a partir de la deducción que hace relacionando una cosa con otra. Como por ejemplo cuando una niña asume que otras niñas, y no los niños ni ambos sexos, juegan a vestir y a peinar a las muñecas. De esta forma, cuando el niño haya desarrollado un esquema de género su conducta será estereotipada¹⁴.

Como algunos investigadores demuestran en sus estudios¹⁵, los niños son capaces de recordar mejor la información y elementos que consideran relevantes sobre su propio género. Pero al mismo tiempo, esta información también debe ser consecuente con los esquemas de género que ellos ya se han formado¹⁶. De esta forma, las experiencias de la vida cotidiana como observar a la madre, la mujer, ocupándose de la mayoría de las tareas del hogar. A su padre, el hombre, haciendo otras tareas más rudas, es una idea que el niño asume y asocia con el papel de género. El niño asocia el significado de un elemento o acción con su significado y éstos con un valor de género. Según esta teoría, la memoria de los niños es más precisa con las

¹³ MARTIN, C. L., (1993). *New directions for investigating children's gender knowledge*. Developmental Review, N° 13, pp. 184-204.

¹⁴ MARTIN, C. L., (1993). *New directions for investigating children's gender knowledge*. Developmental Review, N° 13, pp. 184-204.

¹⁵ SIGNORELLA, M. L.; LIBEN, L. S. (1984). *Recall and reconstruction of gender-related pictures: Effects of attitude, task difficulty, and age*. Child Development, N° 55, pp. 393-405.

¹⁶ WELCH-ROSS, M. K.; SCHMIDT, E. R. (1996). *Gender schema development and children's constructive store memory: Evidence for developmental model*. Child Development, N° 67, pp. 820-835.

imágenes consecuentes que con las inconsecuentes, sobre todo en los niños que la conciencia de género está más marcada¹⁷.

Sin embargo, los teóricos del aprendizaje social también afirman que si la comprensión cognoscitiva de los diferentes papeles de género es una conducta aprendida, del mismo modo puede ser desaprendida o modificada. Según esta conclusión, el aprendizaje de los estereotipos de género no es algo inevitable y pueden cambiar mediante nuevas experiencias motivadas por experiencias vividas con otros niños a través del juego o la influencia de un entorno diferente¹⁸.

Por este motivo, cuando se habla de juguetes sin distinción de sexo, no se intenta desvirtuar la evidente diferencia que existe entre ambos sexos. Las necesidades biológicas entre un niño y una niña son diferentes, al igual que las necesidades intelectuales entre dos niños del mismo sexo, pues las facultades y actitudes de cada niño son individuales. Son experiencias propias y específicas en cada uno de los individuos. Si estas reacciones se pudieran medir científicamente y no intuitiva o aparentemente (los valores de su mundo interior), es lógico, que diese como resultado que ningún niño muestra el mismo interés que otro por un objeto o actividad determinada.

Así, cuando se intenta proponer los mismos juguetes, tanto para niños, como para niñas, no es un asunto feminista, sino que se plantea borrar los prejuicios y barreras ideológicas de la sociedad adulta que limitan al niño y sobre todo a la niña, para poder desarrollar libremente sus inquietudes lúdicas, y que pueden afectar de forma parcial a su desarrollo intelectual y/o físico. Se pretende transmitir al niño y no sólo de palabra, los valores humanos de nuestra cultura: los democráticos, la igualdad de género (ya sea biológico, social y/o racial). Pero si hablamos de juguetes sin sexo, rápidamente, el inconsciente ideológico de nuestra sociedad, proclama en

¹⁷ SIGNORELLA, M. L.; LIBEN, L. S. (1984). *Recall and reconstruction of gender-related pictures: Effects of attitude, task difficulty, and age*. Child Development, N° 55, pp. 393-405.

¹⁸ BANDURA, A. (1991). *Social cognitive theory*, en Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revise formulations and current issues*. Ed. Kingsley, London, pp.243.

defensa de la muñeca y su vinculación femenina: la muñeca es para la niña y sólo ocasionalmente puede jugar con ella el niño. La propuesta, que hacen algunos educadores por eliminar el género de los juguetes, no pretende desligar a la niña de la muñeca ni obligar al niño a jugar con ella, sino como cualquier otro juguete. El juguete ha de ser aceptado libremente por el niño, sin influir en su elección y llegando a crear prejuicios con nuestras reacciones negativas.

1. Motivación y objetivos

El objetivo principal de esta investigación es mostrar la posición de los juegos infantiles como transmisores de los estereotipos de género. Ver como los individuos desde su infancia asocian, a través de los juguetes, los elementos de su entorno a un género u otro. De esta forma, podríamos decir que somos nosotros mismos, como parte de una sociedad, quienes etiquetamos nuestras acciones y transmitimos este legado de barreras sexuales a las nuevas generaciones.

Barreras que no sólo limitan la libertad de escoger un juego infantil sin despertar prejuicios sexistas, sino que estos roles se reproducen en la realidad adulta, en la vida personal y la laboral. Asimismo también influyen en el desarrollo de la creatividad infantil, facilitando la diversidad y enriquecimiento de las experiencias lúdicas por que, el juego y el juguete de la misma forma que son objetos socializadores también son transmisores de los estereotipos de género.

Si analizamos los juegos y juguetes que son asociados al género femenino inconscientemente pensaríamos en la muñeca y, objetos relacionados con el mundo doméstico. Y si pensáramos en los juguetes que se identifican con la masculinidad podríamos nombrar todos los juegos de acción, aventura, estrategia, etc. De esta forma no es de extrañar que los juegos y juguetes que proponen las nuevas tecnologías, como los

videojuegos, estén más vinculados con las preferencias lúdicas de los chicos que de las chicas, puesto que en su mayoría reúnen los ingredientes que tradicionalmente han asumido los juegos y juguetes ligados al sexo masculino.

El ordenador, por ejemplo, llega al mundo infantil en forma de juguete, del cual, se pueden encontrar en el mercado algunas versiones caracterizadas para cada sexo. Sin embargo, los niños demandan más los diferentes modelos de videoconsolas y los modernos PCs, ello debido a la gran variedad de juegos que estos últimos permiten¹⁹.

Las niñas responden pasivamente ante la violencia de algunos de estos juegos. No logran identificarse con el papel secundario, degradado o ausente que suelen tener los personajes femeninos. De esta forma se estimula y familiariza más a los niños que a las niñas, mediante el uso de los videojuegos, en el manejo de los aparatos tecnológicos y, el ordenador. Por lo tanto, se puede considerar la idea de que, a través del juego, el niño aprende a relacionarse mucho antes que la niña con el ordenador, además de alcanzar una mayor riqueza en sus experiencias lúdicas fomentando así imaginación y fantasías. Es esta una cuestión que puede determinar que en un futuro próximo sean ellos, y no ambos sexos, los que estén más habituados a utilizar este tipo de herramienta para la vida personal y laboral. Esta idea se ve reforzada por estudios recientes que demuestran que los niños y niñas interactúan de forma diferente con el ordenador, esto destaca especialmente en experiencias colaborativas con parejas de distinto sexo²⁰.

De esta forma, estudiaremos de que manera los juguetes infantiles y su publicidad promueven estereotipos de género. Analizaremos mediante un estudio semiótico la imagen tanto de los juguetes como de su publicidad; y

¹⁹ MICARTERA. (17/11/03). *Videojuegos en alza* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 19 noviembre 2002].

²⁰ ABNETT, C., Stanton, D., Neale, H., O'Malley, C. (2001). *The Effect of Multiple Input Devices on Collaboration and Gender Issues*, en *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings Euro CSCL-2001, pp. 29-36.

como asumen esta información niños de entre 3 y 7 años, e incluso como la perciben los adultos.

2. Metodología empleada

Para este estudio se seleccionaron 35 de juguetes en base a su publicidad. Con los juguetes elegidos, se realizó un estudio semiótico tanto de los objetos como de su publicidad para determinar los mensajes de género que transmiten. Dicho estudio se fundamenta en los modelos de análisis semióticos descritos por Barthes sobre los mensajes publicitarios, que consisten en descifrar los mensajes que conllevan los objetos y la forma en que estos se transmiten; y sobre la semántica del objeto, es decir, el *significado* que tiene el objeto y la *clasificación* del objeto *que nos es sugerida o impuesta por nuestra sociedad*²¹.

Para estudiar los estereotipos que algunos juguetes conllevan, y en que medida estos valores trascienden en las preferencias lúdicas del niño y la niña durante su infancia. Se diseñó un cuestionario basado en la Escala de Actitudes de Estereotipos de Género para Niños (Gender-Stereotyped Attitude Scale for Children, GASC)²². De esta forma, se presentó un cuestionario tipo test de imágenes, con opción múltiple. Un modelo en el que se pudiera apreciar, de la forma más objetiva posible, la percepción que niños y adultos poseen sobre el género al que algunos juguetes infantiles están asociados, según los patrones de conducta socio-culturales. Este es el instrumento que hemos elegido para poder comprobar el valor de género que transmiten algunos juguetes infantiles.

Debido a la diferencia de edad de los participantes elegidos para realizar este estudio, diseñamos un formulario específico para cada grupo, es

²¹ BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, pp. 239-255.

decir, uno para estudiantes de Primaria, niños de 3 a 7 años de edad, y otro para estudiantes universitarios. Sin embargo, ambos modelos de encuesta están compuestos por tres posibles variantes en cada una de las respuestas, y muestran 12 imágenes de juguetes tradicionalmente considerados femeninos, 12 masculinos y 11 neutros, tomando como referencia al género que está dirigido en su publicidad. De esta manera, la posible influencia de estereotipos de género en los juguetes infantiles estará determinada por el valor que se da al objeto, femenino, masculino o neutro, y su relación directa con los patrones de conducta considerados propios.

Así por ejemplo en el caso de los niños, debido a su corta edad, se ideó un método de encuesta en el que pudieran participar de forma divertida, sin que en ningún momento se pudiera sentir incómodo. De esta forma, y al igual que si se tratase de un juego, a los niños se les presentó un gran libro ilustrado que contenía treinta y cinco imágenes de juguetes. Cada una de ellas ocupaba una página al completo de manera que no se pudiera ver la imagen siguiente.

A los niños se les hacía preguntas como: ¿Quién crees tú que juega con este juguete el niño, la niña o los dos?, ¿Por qué es así? Cuando el niño reaccionaba bien a las preguntas iniciales y aprovechando el entusiasmo que algunas imágenes provocaban en él, casi sin que se diese cuenta para no cansarlo. De vez en cuando se le hacía una nueva pregunta: ¿Cómo lo sabes?, o ¿Y tú por que no juegas con este juguete?

A diferencia del modelo de encuesta diseñado para niños, en el modelo dirigido a los adultos se distribuyeron las imágenes de los mismos treinta y cinco juguetes que se mostraron a los niños, en ambas caras de una sola hoja. Otra variación es la pregunta inicial, pues fue sustituida por: De la siguiente lista de juguetes ¿Cuáles regalarías a un niño, a una niña o a

²² SIGNORELLA, M. L., & LIBEN, L. S. (1985). *Assessing children's gender-stereotyped attitudes*. Psychological Documents, 15, 7. (Ms. No. 2685).

ambos?, mientras que se mantienen otras como ¿Cuál es tú juguete favorito?
¿Y porqué?

La selección de los centros docentes de Educación Primaria se determinó de forma aleatoria, se invitó a instituciones tanto públicas como privadas de la Comunidad Andaluza, y se llevo a cabo este estudio en aquellas que de forma voluntaria se ofrecieron a participar. Con el mismo procedimiento selectivo, participaron en este proyecto la facultad de informática de la UAM y la facultad de Bellas Artes de la UGR.

El análisis de los datos obtenidos se realizará de manera cuantitativa utilizando el gestor de base de datos Microsoft Access y Excel para las funciones de análisis estadístico. Los resultados obtenidos se estudiarán primero según el grupo de estudio, edad y género, y posteriormente se analizarán de forma global. Asimismo, se ha dividido el estudio en dos fases.

3. Estructura de la memora de tesis

Esta memoria está organizada en cuatro capítulos que desarrollan los objetivos planteados en el apartado anterior.

El capítulo I, se realiza un estudio por la historia de la educación en el que se observan puntos como: la percepción de la infancia; diferencias de género en la educación; el valor didáctico del juego y del juguete desde el campo de la psicología y la pedagogía, así como su evolución hasta llegar a nuestros días con la incorporación del ordenador.

En el capítulo II, se presenta una recopilación de datos y estudios sobre el juego y el juguete. Según su funcionalidad y tipología, valores tradicionales y populares simbología; así como una reflexión del juguete desde el punto de vista de la semiótica, el diseño, la publicidad; y como producto de mercado y consumo.

En el capítulo III, se desarrolla un análisis semiótico de 35 juguetes y su publicidad. Se muestran los resultados obtenidos mediante encuestas, sobre el valor del género de los juguetes, realizadas a 400 niños de Educación Primaria y 200 estudiantes universitarios.

Para terminar, en el capítulo IV, se muestran las conclusiones de este trabajo.

Capítulo I

EL JUEGO Y LOS ROLES DE GÉNERO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

1.1. La educación occidental, origen y cultura

La educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o menos de la cultura (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos) de la sociedad en donde se desarrolla¹.

Larroyo

La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es más bien, juego².

Huizinga

La educación está implícita en el origen de la sociedad humana. Se la puede definir como el proceso mediante el cual se adquiere la conciencia de actividad, los usos y costumbres, las creencias ideológicas o los hábitos que forman parte de su entorno cotidiano y que se manifiestan a través de la influencia que ejerce el ambiente socio-familiar del niño ya sea de manera espontánea o intencionada. De este modo, podemos considerar cualquier experiencia como una actividad educativa, independientemente de su naturaleza, pudiendo ser ésta más o menos satisfactoria para el propio individuo e incluso considerarse como una acción delictiva hacia el entorno. Es por ello, que la sociedad impone y transmite sus propias normas de socialización (a modo de herencia cultural) a través de las instituciones educativas, donde el individuo aprende actitudes, creencias y valores de socialización; el ámbito social y familiar en los cuales la educación está *latente* y se asimilan conocimientos, actitudes y pericias.

La educación *designa el proceso general por el cual aceptamos las metas y valores de nuestra sociedad, y por esta razón podemos decir que la*

¹ LARROYO, F. (1980). *Historia General de la Pedagogía*. Ed. Porrúa, México, p. 36.



Figura 1. 1. Detalle de la célebre ánfora ática (conservada en el Vaticano), pintada y hecha por Exequias (entre 550-530 a.C.), cerámica de figuras negras. En una de las dos escenas pictóricas que la componen, representa a los héroes Ajax y Aquiles jugando a un antiguo juego de habilidad y azar que Palamedes había creado para ellos. En este juego se mezclan las reglas de dos juegos diferentes: *las damas* y *los dados*.

*educación es un proceso que dura toda la vida*³. En este sentido, podríamos decir que la educación es la mediadora en el proceso de adaptación al entorno social que pertenece el individuo.

La educación, a lo largo de la historia de la humanidad, ha sido el medio utilizado por los pueblos como única pauta para acceder progresivamente a un modo de vida mejor. Se encauza principalmente por unos ideales y criterios concretos que son afines a la etapa evolutiva socioeconómica y política del momento.

Las raíces de la educación moderna, en la civilización occidental, están inscritas en los orígenes de la cultura griega y más concretamente en la doctrina creada por Sócrates (469-399 a. C.) sofista cuyos métodos didácticos se basaban en el razonamiento sobre la representación que de la realidad tienen los hombres y continuada por Platón (428-347 a. C.) y Aristóteles (385-322 a. C.). Al mismo tiempo, que es la herencia de todas las corrientes educativas posteriores hasta llegar hasta nuestros días. La educación intelectual, no siempre ha sido objeto común del disfrute social, gran parte de su historia ha estado considerada como un privilegio, para el cual, sólo estaban cualificados los descendientes de los dirigentes del poder

² HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens*. Ed. Alianza, Madrid, p. 94.

³ BOWEN, J. y HOBSON, P. R. (1979). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ed. Limusa, México, p. 11.

político o económico. Mientras tanto, el resto de la población recibía otro tipo de educación más espontánea, directamente desde el seno familiar, en la que el padre era el encargado de enseñar al hijo, el oficio familiar, y la madre a la hija, las labores relacionadas con lo doméstico. Un ejemplo convencional de familia *patriarcal agrícola que transmitía los medios de producción por vía masculina, puesto que los varones eran los únicos protagonistas de la producción. El papel de la mujer era prioritariamente el de «reina de casa», como en todas las sociedades de este tipo*⁴.

1.2. El valor del género y del juego en la educación: De la Grecia Clásica a la Edad Media

*Un niño que no sabe jugar, será un adulto que no sabrá pensar*⁵.
Chateau

En los inicios del siglo VIII a. de C., Grecia estaba organizada en ciudades-estado políticamente independientes entre sí que compartían la reocupación común de la proliferación de una cultura, para la que era materia indispensable la educación de la sociedad. Así, esta civilización crearía una cultura humanista que aportaría una nueva visión del mundo experimentada a través de la razón o la filosofía. Ciudades como Atenas o Esparta, destacan no sólo por ser potencias de gran interés artístico, social o cultural, también por sus sistemas educativos.

El modelo de vida ateniense, desde el siglo VIII hasta el V a. de C., se basaba en un concepto religioso que abarca desde el entendimiento de la comunidad hasta la globalización del entorno y sus hábitos, con el único fin de mejorar la polis. La evolución del Sistema de Gobierno durante la época

⁴ SANTONI RUGIU, A. (1981). *Historia social de la educación*. Ed. Reforma de la escuela, Barcelona, p. 11.

⁵ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Argentina, p. 4.

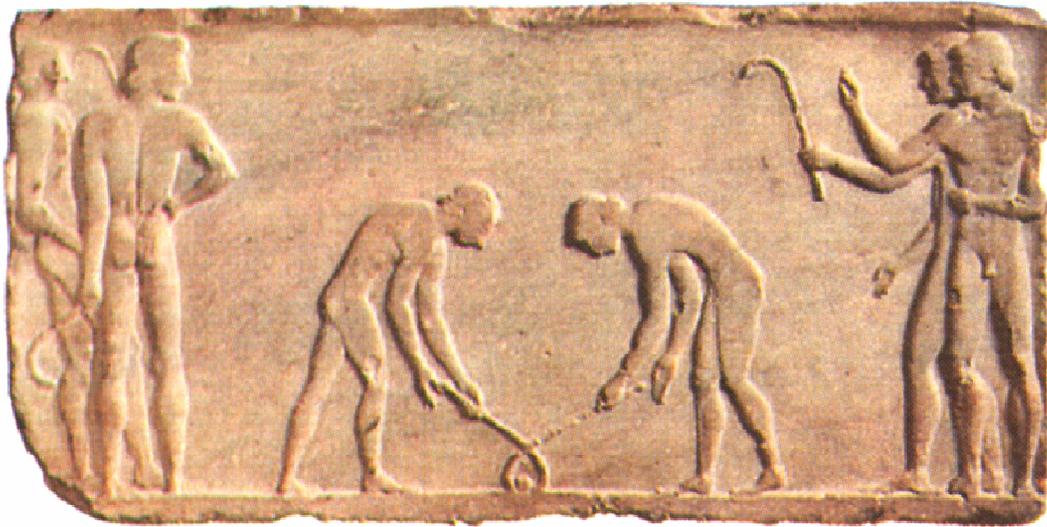


Figura 1. 2. Bajo relieve datado en el año 475 a. J.C. Representa a unos jóvenes atletas griegos que juegan a un juego aparentemente similar a lo que hoy denominamos hockey.

de Pericles⁶, considerado como el siglo de oro ateniense, se constituye en un Gobierno del pueblo que se ve matizado por la aceptación progresiva de la participación de nuevas clases sociales –mercaderes o artesanos– en el ejercicio de los deberes públicos. Son miembros de los tribunales de justicia y el Consejo del Estado, rompiendo así con la antigua tradición que sólo favorecía a la aristocracia. Se reconoce *la igualdad ante la ley* de todos los ciudadanos nacidos libres sin distinción de clases sociales⁷.

Durante el mismo período, Esparta llegaría a convertirse en el centro cultural, el cual describe Castle como un período en el que *sus ciudadanos eran reconocidos como líderes de Grecia, y a ellos acudían los artistas, los poetas y los músicos de los extremos más alejados de Grecia en busca del reconocimiento y el éxito*⁸. Pero esta directriz se verá truncada por las acciones de guerras emprendidas contra Mesenia, consolidándose en un sistema de gobierno militar en el que el campesino se ve sometido a la servidumbre de los nuevos terratenientes espartanos.

⁶ Pericles, (500?- 429 aprox.), considerado como el mejor gobernante constitucional del mundo antiguo.

⁷ PEREZ, A. (1988). *La civilización griega*. Ed. Anaya, Madrid, pp. 63-75.

⁸ Cfr. EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, p. 27.

1.2.1. Los sistemas educativos griegos y la función del género

Noble cosa es, aun para un anciano, el aprender.

Sófocles de Kolonos

La educación griega estaba enfocada primordialmente hacia los intereses del Estado, en la cual el individuo sólo era un mero instrumento político. Sin embargo, este concepto griego de una educación colectiva, pública e institucionalizada, obtendrá la aceptación casi completa en las prácticas educativas del mundo antiguo y que se mantienen hasta nuestros días. En Atenas, el enfoque cognitivo era más amplio que el espartano, según Efland, *el modelo educativo refleja un cuidadoso equilibrio entre la gimnasia y la música*⁹: *La gimnasia era la educación de la fuerza y la gracia del cuerpo, mientras que la música lo era del alma. A diferencia de lo que sucedía en Esparta, el estado no proporcionaba escuelas sino que estipulaba las condiciones que se debían cumplir para abrir las escuelas privadas, entre las cuales estaban los horarios de apertura y cierre, así como los medios para garantizar la seguridad y la supervisión moral*¹⁰. Este sistema educativo era muy selectivo, sólo se podía acceder por la condición de nacimiento, y tras haber superado el período de formación el educando se distinguía con la cualidad de ciudadano.

⁹ Según indica Huizinga: la palabra *música*, abarca mucho más para los griegos que para nosotros. No solo incluía, junto al canto y al acompañamiento musical, la danza, sino que designaba, en general, todas las artes patrocinadas por Apolo y las Musas. Se llamaban artes «músicas» por posición a las plásticas y mecánicas, que estaban fuera del reino de las Musas. Todo lo «músico», en este sentido, se halla en íntima conexión con el culto, sobre todo con las fiestas, donde se exhibía su función propia. (HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 188). Efland escribe y destaca de la cultura griega que, *el término griego para la música, «mousike», tenía un significado distinto del que tiene la palabra «música». (...) También se usaba en referencia a la unidad formulada por el texto cantado y el acompañamiento instrumental, que se consideraba un elemento necesario dentro de las habilidades de todo hombre nacido libre. Buena parte de la educación griega giraba alrededor del aprendizaje de las obras de los grandes poetas, y la música que acompañaba al texto proporcionaba el ritmo y la atmósfera necesarios para darle carácter. También encarnaba el tono o el sentimiento predominante en la comunidad, lo que se llamaba el «ethos». En consecuencia, la música que formaba parte integral de la experiencia educativa griega, lo que llamaban «paideia», es decir, el sentimiento que tenía el individuo de identidad con la cultura.* (EFLAND, A. D., (2002). Op. Cit., p. 31). Platón en su obra *la República* menciona que, *es difícil mejorar la educación que hemos heredado tradicionalmente en sus dos aspectos de música para el alma y gimnasia para el cuerpo. La música para los griegos tenía, además de su sentido propio, otro más extenso, en el que se engloban no sólo el arte del canto y los instrumentos, sino toda la educación artística, y aún literaria y científica en general, presidida como estaba por las Musas.* (TOVAR, A. (1973). *Un libro sobre Platón*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid, p. 24). Sin embargo, en su obra *las Leyes* Platón nos expone, con bastante claridad, la verdadera relación que existe en la cultura griega entre la música, el juego y el culto.

¹⁰ EFLAND, A. D., (2002). Op. Cit., p. 31.

En Esparta, los intereses políticos del Estado eran más ambiciosos y en la selección participaban todos los ciudadanos libres, pues, *la educación consistía en un largo proceso de condicionamiento que comenzaba en cuanto se nacía. El recién nacido era presentado ante un grupo de jueces expertos en reconocer la aptitud física, y si lo consideraban enclenque o de constitución débil lo condenaban a ser abandonado en las montañas. Con estos métodos la sociedad espartana eliminaba a sus miembros potencialmente más débiles. A la edad de siete años comenzaba la instrucción estatal, o «agogé», que duraba trece años. Entre los siete y los once años de edad los niños vivían en su casa y asistían a clases para practicar juegos y entrenarse físicamente. Entre los doce y quince años de edad abandonaban su casa y entraban en lo que venía a ser un internado espartano, donde se les imponía un tratamiento aún más duro, tras el cual recibían cuatro años de instrucción militar formal. Terminaban su instrucción, los nuevos soldados comenzaban a servir al Estado, una responsabilidad que duraba hasta los cincuenta y tres años¹¹.*

La mujer griega era considerada esclava de su condición reproductora, pertenecía a un estatus social de segundo orden y carecían de derechos de carácter político. Desde niñas se preparaban para ser madres y esposas hasta la edad en la que eran casadas, habitualmente pasada la pubertad, entre los diecisiete y dieciocho años¹².

La mujer ateniense se mantenía apartada de la vida pública, únicamente en contadas ocasiones gozaban de algunas *libertades* sociales para finalidades muy concretas y siempre escoltadas. Estas actividades fuera de la vivienda familiar tenían que ser consultadas y aprobadas por el responsable de su tutela, el padre o el marido, al que le debía sumisión y obediencia absoluta. Sobre la educación de las muchachas atenienses, los datos sobre la existencia de escuelas para ellas son muy dudosos, por lo que

¹¹ EFLAND, A. D., (2002). Op. Cit., p. 28.

se cree que era formada tradicionalmente por la madre o algún pariente. Las niñas permanecían recluidas en el interior del recinto doméstico hasta la edad del matrimonio habitualmente concertado, por razones sociales o económicas.

La educación de la mujer espartana, era muy diferente, se integraba dentro del sistema de enseñanza obligatoria, su formación también era ventajosa para el Estado pues entre otras funciones ellas debían traer al mundo niños sanos y fuertes. En contraste con las niñas atenienses, estas se relacionaban, convivían y se entrenaban con chicos. Al igual que al niño, se las instruía en actividades para el desarrollo corporal como el salto, la carrera o el lanzamiento de disco y de jabalina¹³. Pero sobre todo, aprendían la práctica de la danza y el canto para seducir al hombre, destrezas que eran exhibidas en ciertos festivales con la finalidad de despertar la pasión en el varón merecedor de glorificación. Además, eran aleccionadas y animadas a cultivar en ellas sentimientos de patriotismo, la virtud del honor y la valentía.

Los sistemas educativos griegos, con sus virtudes y deficiencias, fueron analizados desde el campo de la filosofía, en tratados educativos como la *República* de Platón o la *Política* de Aristóteles. El pensamiento educativo de Platón y su discípulo Aristóteles *idearon las dos versiones principales y optimas de la primera teoría fundamental de la educación occidental*, pues, todo *pensamiento educativo posterior se basa en variantes y desarrollos de sus ideas educativas*. Una tradición educativa que no encontraría oposición hasta la divulgación de los escritos de *Rousseau*, en el siglo XVIII, o los de *Dewey*, a principios del siglo XX¹⁴. Sin embargo, el pensamiento aristotélico diverge al de Platón en algunas ideas educativas de cómo se debe educar al niño. Todo parecía indicar que los currículos

¹² ROUSSELLE, A. (2000). *La política de los cuerpos: entre procreación y continencia en Roma*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). *Historia de las mujeres en Occidente: La antigüedad*, Vol. I. Ed. Taurus, Madrid, p. 324.

¹³ Santoni escribe: *Licurgo decidió que las jóvenes muchachas se ejercitasen corriendo, luchando, lanzasen el disco y tirasen al arco, de tal manera que los hijos paridos por ellas tuviesen raíces en cuerpos fuertes y sanos, del mismo modo que ellas mismas pudieran soportar perfectamente la gravidez y resistiesen los dolores del parto.* (SANTONI RUGIU, A. (1981). Op. Cit., p. 58).

educativos estaban debilitados por unos u otros motivos como el propiciar más importancia al desarrollo físico que al cognitivo, la rígida severidad de la enseñanza espartana, o la preferencia estatal por educar exclusivamente a la clase aristocrática ateniense. Pero, estos puntos de vista no llegarían a hacer mella en los intereses educativos de la época.

La teoría sistemática de la educación de Platón, se basa en una filosofía total. Una influencia que constituye los pilares de la pedagogía moderna. Platón en su obra la *República*, sería el primero en reconocer la igualdad de las facultades y cualidades intelectuales entre el hombre y la mujer, en un mundo de valores predominantemente masculinos. Estas ideas serían desestimadas por los intereses de una sociedad que continuaría manteniendo las distinciones de género.

Siguiendo el ejemplo espartano Platón expone, en su utopía político-pedagógica que:

*Las mujeres serán educadas a la manera espartana casi. Sin distinción de los hombres, si bien separadas de los varones desde la primera infancia*¹⁵.

*No veía razones que por principio fuesen contrarias a que la mujer pudiesen llegar a ser, con igual educación y selección, un buen «guardián» e incluso un buen gobernante... Si la mujer es capaz de cuidar nuestros cuerpos a través de la alimentación, organizando adecuadamente la vida doméstica y gratificando nuestras almas con la música y la danza, ¿Por qué ha de estar negada para realizar las actividades gimnásticas y militares? No va en contra de la naturaleza el que realice trabajos hasta ahora reservados a los hombres. Si acaso va contra la naturaleza el excluirla a priori, como si no estuviese dotada precisamente de capacidad natural incluso para estos objetivos*¹⁶.

En su última obra las *Leyes*, Platón señalará la importancia de educar al niño y la niña en un ambiente disciplinado¹⁷, equilibrando proporcionalmente la dulzura con la severidad. Pero sin duda, el mayor descubrimiento que aportará a la educación del niño será el haber

¹⁴ BOWEN, J. y HOBSON, P. R. (1979). Op. Cit., p. 21.

¹⁵ TOVAR, A. (1973). Op. Cit., p. 150.

¹⁶ SANTONI RUGIU, A. (1981). Op. Cit., p. 65.

¹⁷ Según indica Tovar, *la primera educación será musical, pues en el hombre se manifiesta la razón precisamente a partir del sentido del ritmo,... De ese sentido del ritmo arrancará el recto ejercicio de la razón, conforme les parece recto a los hombres honestos y ancianos.* (TOVAR, A. (1973). Op. Cit., p. 148).

descubierto el valor pedagógico del juego, *aprender jugando*¹⁸, como la metodología de aprendizaje más adecuada y cercana al entendimiento del mundo infantil, capaz de *llevar el alma del niño a amar lo más posible aquello en lo que será necesario, una vez sea hombre, haber conseguido la perfección propia de la materia correspondiente*¹⁹. De tal modo, según Platón, durante los primeros años de vida hay que dirigir el juego del infantil, por que el juego es la mejor herramienta para infundir en los niños el amor a las leyes o reglas y a la obediencia, puesto que lo aprendido mediante la experiencia lúdica no se olvida y, así se favorece a su desarrollo para que el niño llegue a ser un hombre virtuoso y fiel a la ley.

Diálogo entre Megilo, Clinias y Ateniense:

*(...) dice Ateniense: Digo, pues y afirmo que todo aquel que algún día quiera sobresalir en algo, sea lo que sea, debe ejercitarse desde la niñez, hallando a la vez su entretenimiento y su ocupación seria en todo aquello que se relaciona con su objeto. Los que por ejemplo, quieren llegar a ser un buen agricultor o un buen arquitecto, deben entretenerse, bien sea en hacer esas casas de juguete que hacen los niños, bien en labrar la tierra; y el que cuida de la educación de los dos debe procurarles al uno y al otro pequeños instrumentos de trabajo que imiten los verdaderos...el que ha de ser guerrero ha de ejercitarse jugando en montar a caballo jugando...Y por medio de los juegos hay que esforzarse en enderezar los gustos y deseos de los niños hacia la meta que han de haber conseguido en su edad madura...lo esencial de la educación consiste en la formación regular que por medio del juego ha de llevar al niño a amar (...)*²⁰.

La filosofía aristotélica era más realista que la de Platón, y esto también se refleja en sus teorías de la educación. Aristóteles se dio cuenta que era posible el razonamiento deductivo y la importancia que este método tenía tanto para aprender como para enseñar. Según Aristóteles, el niño al nacer no posee ningún conocimiento, su mente es como una hoja en blanco que recibe la información que percibimos y experimentamos a través de las impresiones sensoriales, para después organizarse en conocimientos mediante la acción de la potencia latente de la mente. Por lo tanto, el maestro debía proporcionar experiencias precisas y necesarias con la finalidad de

¹⁸ PLATÓN. (1969). *Obras completas*. Libro I: Leyes, o de la Legislación. Ed. Aguilar, Madrid, p. 1288.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 1288.

²⁰ *Ibíd.*, p. 1288.

lograr el juicio reflexivo que conduce al conocimiento definitivo. Este método influiría en los sistemas de enseñanza desde el siglo XV, cuando la gran fama de la obra aristotélica se redescubre y le precede como máxima autoridad en cuestiones intelectuales, hasta la los tiempos modernos.

En los libros *VII y VIII de la Política*, Aristóteles, divide el desarrollo educativo del niño en cinco etapas. *Primero la infancia, que es el período de crianza y el principio de la formación de hábitos. Aquí El aprendizaje principal estriba en los movimientos corporales... La segunda etapa llega hasta los cinco años de edad. Hasta aquí no debería haber ni lecciones que estudiar ni quehaceres obligatorios. En esta etapa son importantes las habilidades físicas y los juegos. Recomienda el juego para estimular el desarrollo y la actividad corporal del niño. Estos ejercicios no deben ser beneficiosos para hombre libre, es decir, ni fatigosos ni afeminados. Al igual que Platón, recomienda que se controlen con cuidado las experiencias de los niños pequeños para que no aprendan nada perjudicial... La tercera etapa...dura desde los cinco a los siete años de edad y es una continuación a de la anterior, cuando los niños empiezan a observar y remedar a los demás niños. Las etapas cuarta y quinta ocupan los años que van desde la edad de siete años a la pubertad...y de la pubertad a los 21, respectivamente. Se trata de un período de educación pública, dirigida por el Estado, en que se imbuye a los niños las capacidades básicas y el conocimiento necesario para un funcionamiento bueno y continuo de Estado²¹.*

²¹ BOWEN, J. y HOBSON, P. R. (1979). Op. Cit., p. 89.



Figura 1. 3. De izquierda a derecha y de arriba abajo. El *Atleta de Antikythera*, escultura realizada en bronce fechada entre el año 325 y 340 a. J.C. El *Diadúmeno* de Policleto, copia en mármol del bronce original datada en el año 450 a.C. Representa a un joven muchacho que se ciñe a la frente una cinta, el *stéfanos* o corona del vencedor de la carrera, que se concedía como símbolo del máximo honor que se le podía conceder a un hombre, es decir lo elevaba a la categoría de héroe. El *Discóbolo* de Mirón, copia romana de la pieza original perteneciente al año 450 a. J.C. El Discóbolo representa a un gimnasta en un instante mientras que lanza el disco. El *Apoxiomenos* de Lisipo, representa a un atleta esbelto quitándose el aceite y polvo de los brazos después de la carrera.

1.2.1.1. El juego en Grecia

La importancia del desarrollo físico mediante la gimnasia o los juegos atléticos, tanto de pequeños como de mayores, está presente en la vida griega cotidiana. El arte como expresión cultural refleja en su temática escultórica a los atletas victoriosos de las competiciones deportivas en los Juegos consagrados al culto de Zeus²². Estos eran celebrados en la villa griega de Olimpia situada en el valle del Alfeo, entre el Monte Olimpia y la Colina de Cronos, cada cuatro años. Todos los ciudadanos eran invitados a las fiestas y competiciones. También, se celebraban concursos –al margen de los Juegos– masculinos y femeninos en los que se premiaba las virtudes – honradez, patriotismo y valor–, la capacidad intelectual y las habilidades²³. *Lo mismo que cualquier otro juego, la competición aparece, hasta cierto grado, sin finalidad alguna. Esto quiere decir que se desenvuelve dentro de sí misma y su desenlace no participa en el necesario proceso vital del grupo... la meta de la acción se halla... en su propio decurso, sin relación directa con lo que venga después*²⁴.

En Grecia tiene gran importancia el juego²⁵, pero la competición está vinculada a los juegos de adultos considerados más serios²⁶, incluso en las fiestas de Olimpia había lucha cuerpo a cuerpo y con armas, duelos hasta la muerte. También levantamiento de pesas, lanzamiento de disco, las carreras

²² En estos juegos, sólo se les permitía participar a los griegos considerados de casta. Los juegos o competiciones tenían sus prácticas y connotaciones religiosas. Eran parte de la cultura griega. Al triunfador se le coronaba con una guirnalda de hojas y en su honor se celebraba grandes desfiles y banquetes en los que se le alababa y aclamaba por la muchedumbre como un héroe nacional.

²³ Según escribe Huizinga: *Los juegos agonales griegos, aun en la época en que una consideración superficial nos pudiera hacer pensar que no eran más que unas fiestas deportivas nacionales, se mantuvieron en estrecha relación con la religión. (...) El carácter sacro del «agón» se manifestaba por doquier. La pugna de los muchachos espartanos soportando dolores ante el altar, corresponde, por completo, a ese mundo de pruebas dolorosas con las indicaciones de la adolescencia que se encuentran por todas partes en los pueblos primitivos. (...) Los griegos solían organizar porfías siempre que había posibilidad de luchar. Certámenes de belleza entre hombres formaban parte de las fiestas panateneas y de las teseas. En los symposia se competía con cantos, enigmas, en velar y beber.* (HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 92).

²⁴ *Ibíd.*, p. 67.

²⁵ Grunfeld destaca que *los juegos tenían un puesto de privilegio en la civilización griega: «Nuestro carácter -dijo Demóstenes- depende de estos nobles y honorables afanes».* (GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Ed. Edilan, Madrid, p. 13).

²⁶ Estos juegos de competición practicados por los adultos estaban considerados como actividades de carácter competitivo y no lúdico, concepto que recoge el término *Agón* o *Agonal*.



Figura 1. 4. Escultura realizada en terracota, representación de dos mujeres jugando al juego de las Tabas, siglo III a.C., procedente de Capua, Italia.

a pie individuales o colectivas, las de carros y de caballos, etc. Siempre se trataba de ser el más rápido, el más sobresaliente, entendiendo la rivalidad y la competitividad. La serenidad con que se verifica una competición en modo alguno significa la negación de su carácter lúdico. Muestra todas las características formales, y también casi todas las funcionales, del juego²⁷.

Las jóvenes griegas, y posteriormente las muchachas romanas, de clase media y alta jugaban a juegos tan populares como las *tabas* o las *damas*. Las *tabas*, es juego de destreza y habilidad considerado tradicionalmente propio del género femenino. En la actualidad se practica aún en algunos lugares del mundo. Las reglas del juego son muy similares a las de antaño. Se compone de siete *tabas* (pequeños huesecillos extraídos del juego de la rodilla trasera de los corderos), y una *pita* (una bola de cristal, de barro, etc.), y consiste en lanzar hacia arriba la pita y al mismo tiempo dejar caer las tabas, y recoger la pita antes que cayese al suelo.

²⁷ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 66.

1.2.2. La educación en Roma: El papel del género e importancia del juego en la vitalidad de un Imperio

En Roma, el viejo sistema educativo, en los primeros años de la república, se sustentaba en las enseñanzas que los padres podían aportar a sus hijos según su condición social: era la principal institución donde se educaba al niño. La madre se ocupaba personalmente de sus cuidados durante sus primeros años de vida, pues a la educación del niño se le debían las máximas atenciones. Transcurrida la infancia, la educación consistía en adiestrar al niño en el oficio familiar al mismo tiempo que se le enseñaban otras materias como la escritura, la lectura y a contar. También, complementaban la instrucción, los ejercicios para la preparación y el desarrollo físico. Un desarrollo intelectual mínimo que se ilustraba con el aprendizaje de ideales como los valores familiares y sociales, la dignidad, la lealtad, la virilidad, el nacionalismo y la religión.

La conquista de Grecia traerá consigo la transformación cultural y con ella un nuevo régimen educativo que alternaría la instrucción militar con la intelectual, imitando la metodología de las escuelas helenísticas herederas del pensamiento griego del período clásico. La aportación romana al currículo educativo griego dividiría el régimen de educación en tres grados o niveles diferentes. La escuela elemental o *ludus*, era la institución dedicada a las actividades propias de los niños pues, durante el período republicano los romanos consideraban la educación elemental como una actividad de carácter recreativa. En ella, se enseñaba a leer, escribir y a veces a contar a niños con edades comprendidas entre siete y doce años. Los estudiantes tras superar a los doce años los estudios del *ludus* pasaban a la escuela del *grammaticus*, en la que se impartían asignaturas como geometría, oratoria, gramática, literatura estudiada en la lengua griega y latina, astronomía, geografía, música e instrucción física, en ella sólo continuaban sus estudios los hijos de familias nobles. La formación más elevada y la última etapa de la educación formal, es la escuela de retórica o *De oratore* a la que asistían una pequeña minoritaria de estudiantes, donde se enseñaba asignaturas específicas como el derecho o la filosofía además de someter al discurso y al

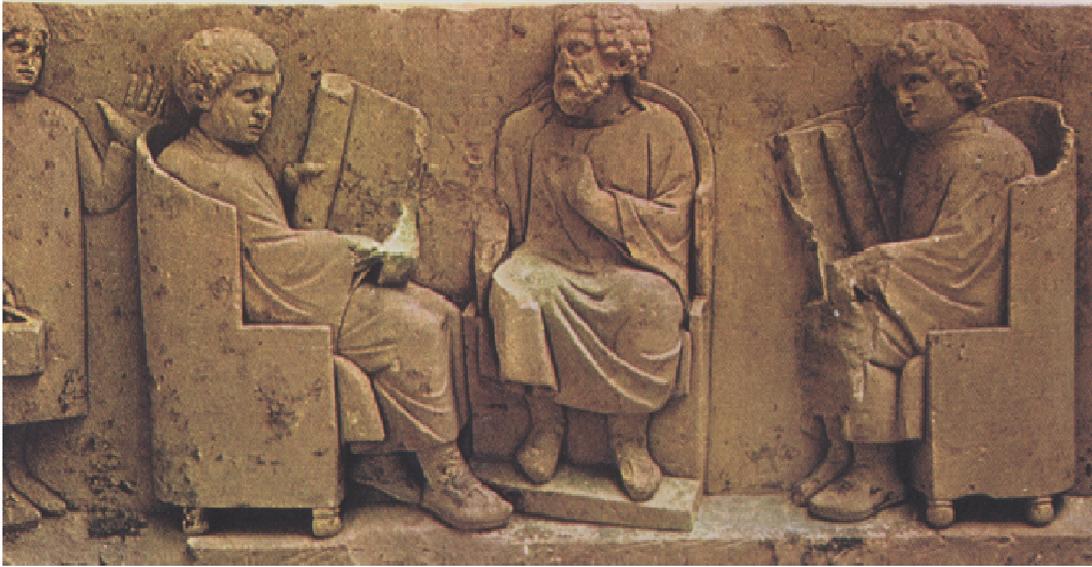


Figura 1. 5. Relieve funerario procedente de Neumagen, siglo III d.C. Representa una escena de la vida cotidiana, el maestro o tutor dando clase a sus discípulos, documentando así, las costumbres y momentos de los últimos años del Imperio.

debate teorías de tesis y postulados. Al igual que la educación griega, la romana también tendería a inclinarse por los intereses del estado y más concretamente al poder militar²⁸.

La educación de las niñas romanas se diferenciaba de la griega sobre todo durante el período comprendido entre la edad del nacimiento hasta la edad adolescente. Al igual que el niño, la niña romana en los primeros años de vida se le asignaba un pedagogo que le aleccionaba en la lectura, la nodriza le educaba en las nociones del lenguaje verbal y su correcta pronunciación, e incluso a veces también participaban en su educación y cuidado el personal doméstico. La escuela primaria o elemental, era pública y admitía tanto a alumnos como a alumnas en edades comprendidas entre los seis y doce años. Era la edad que marcaba el inicio de la pubertad. Las niñas de relacionarse con otros niños y se preparaba para la edad adulta y el

²⁸ BOWEN, J. (1990). *Historia de la educación occidental: El mundo antiguo*, Vol. I. Ed. Herder, Barcelona, pp. 238-264.

matrimonio²⁹. Los romanos fijaron por derecho los doce años como la mejor edad para que las muchachas contrajeran matrimonio y los varones a partir de los quince años³⁰.

No sólo en la educación sino en la vida cotidiana, la mujer romana gozaba de mayor libertad de acción y derechos que la griega. Las mujeres casadas participaban en la vida social doméstica y se le permitía salir libremente del ámbito residencial para adquirir lo necesario para la vida familiar. Cuando las muchachas de clase social alta alcanzaban la mayoría de edad (según el derecho romano, esto era a los veinticinco años) y aún no habían contraído matrimonio (eran solteras o quedaban viudas) podían adquirir ciertos privilegios que le permitían administrar personalmente sus propiedades además de poder casarse con quien quisiera pero, eso sí, limitadas por los estereotipos sociales propios de su sexo. Sin embargo, para las chicas de clase más baja la situación era muy diferente, si el señor la encontraba atrayente a alguna de ellas pocas eran las opciones que tenían de evitar convertirse en su concubina. De esta manera, el avance más importante hacia la emancipación femenina fue eliminar el poder que ejercía el hombre sobre la mujer, ya que este derecho que poseía el padre lo transfería al hombre que contraía matrimonio con su hija de la misma forma que se puede heredar un bien mueble.

En la cultura romana, existía un nivel elemental de alfabetización generalizado entre la sociedad popular a pesar de que la escolarización no era obligatoria ni tampoco gratuita durante la época de la república. En los inicios de la política educativa imperial, progresivamente el pueblo irá exigiendo que la responsabilidad educativa de la enseñanza elemental, como mínimo, recaiga sobre las municipalidades. Las escuelas elementales se expandirán rápidamente para abastecer las necesidades de alfabetización de la población sobre todo en la parte occidental del imperio.

²⁹ ESPINOS, J.; MARIÁ, P.; SANCHEZ, D.; VILAR, M. (1987). *Así vivían los romanos*. Ed. Anaya, Madrid, pp. 12-13.

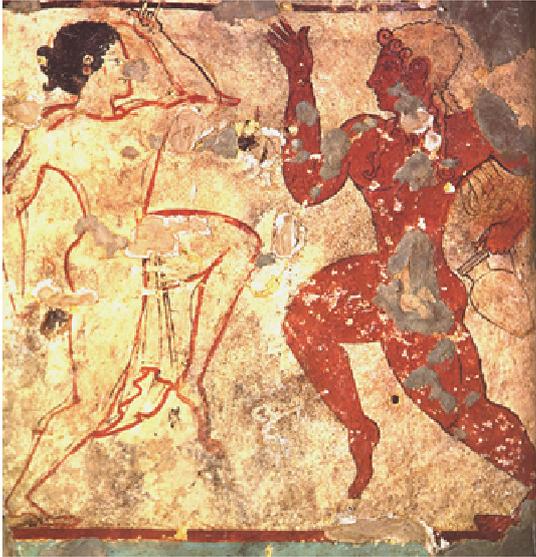


Figura 1. 7. Pintura mural etrusca, realizada con la técnica al fresco, hallada en la Tumba de las Leonas. Representa a los familiares del difunto danzando. La preocupación de esta cultura por el Más Allá les lleva a escenificar las costumbres tradicionales de los banquetes funerarios, para asegurar al difunto una supervivencia serena en el Hades.

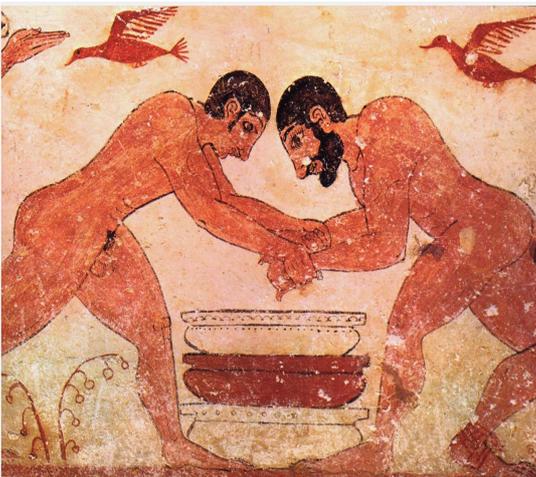


Figura 1. 7. Pintura mural etrusca realizada con la técnica al fresco, perteneciente a la Tumba de los Augures. Representa la celebración de juegos funerarios, la *Lucha de los atletas*, para los cuales se contrataban principalmente a esclavos para ofrecer este espectáculo.

En la evolución de la educación romana cabe destacar la presencia de algunos importantes teóricos como Catón el Viejo (243-149 a.C.), Marco Terencio Varrón (116-27 a.C.), Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.), Plutarco (50-126 d.C.) y sobre todo filosofías como la de Marco Fabio Quintiliano (35-96 d.C.) o Lucio Anneo Séneca (2-66 d.C.) que al igual que Platón reconocerían el valor del juego en la educación del niño y de la niña³¹.

³⁰ ROUSSELLE, A. (2000). *La política de los cuerpos: entre procreación y continencia en Roma*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). Op. Cit., Vol. I, p. 324.

³¹ GARCIA BELLIDO, A. (1990). *Arte romano*. Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, pp. 41-47.

Quintiliano destaca por sus teorías y estudios sobre la psicología infantil, la conducta del educador y la incidencia de ésta en la relación establecida entre ambos en el transcurso educativo. Reconoce así, la importante labor que desempeña el educador como mediador del proceso de aprendizaje estimulando de forma positiva al educando. Considera la coacción física y los azotes ineficaces como método educativo. Quintiliano recomienda que la educación del niño deba iniciarse tan pronto como sea posible, antes de los siete años. Edad considerada tradicionalmente como la más adecuada para educar al niño según la ideología educativa heredadas de la cultura griega. Fomenta como parte de la educación la relación del niño con su entorno para aprender, educarse y socializarse. Y, considera el juego infantil, en sí mismo, como señal de actividad de la mente que aporta al niño notables aptitudes para su desarrollo integral.

1.2.2.1. El juego en Roma

La danza es, como tal, una forma particular y particularmente completa del juego... forma una parte de él³².

Huizinga

La cultura y los fervores de las fiestas populares en Roma al igual que en Grecia, desarrollaban un gran entusiasmo por los *juegos de competición*. Sin embargo, la mentalidad romana se sentía más atraída por los juegos bárbaros y los espectáculos sangrientos que ofrecían las carreras de cuadrigas, la lucha a muerte de los gladiadores, el desafío entre animales feroces y hombres, etc. En estos juegos participaban hombres libres (romanos que buscaban la manera de adquirir dinero rápido o fama), esclavos y criminales condenados a muerte. De este modo, mientras que en los anfiteatros, como el Coliseo de Roma o de Flavio, fueron utilizados para dar espectáculos sangrientos de luchas a muerte, en el circo se ofrecían espectáculos más deportivos como las carreras. El juego era de carácter

³² HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 195.



Figura 1. 8. Mosaico, representación del triunfo de la cuadriga vencedora llegando a la meta. En la imagen de la derecha, el nombre del vencedor, Eridanus, es pregonado por un esclavo. Museo Arqueológico de Barcelona.

sagrado para el romano y por tanto fue una parte esencial de la vida social y de cultura.

Los juegos de competición son muy importantes en la cultura romana, en ellos se mezclaba la destreza atlética con las habilidades de la guerra y la lucha con armas. La caza con lanza era uno de los favoritos, al igual que las carreras de carros, la lucha por la supervivencia en la arena del circo entre gladiadores o bien con las fieras, levantaban verdadero furor entre la población. Estos espectáculos violentos organizados por el gobierno y gozaban de una gran aceptación y seguimiento por parte del pueblo, pues atraían, entretenían, divertían y entusiasmaban a la muchedumbre durante las fiestas. Estas acciones violentas se imitaban por los más pequeños, la población infantil que fascinados por la idea de convertirse en aquellos héroes que combatían en la arena y a los que imitaban incansablemente en sus juegos reproduciendo sus victorias una y otra vez.

A este respecto, Huizinga describe que:

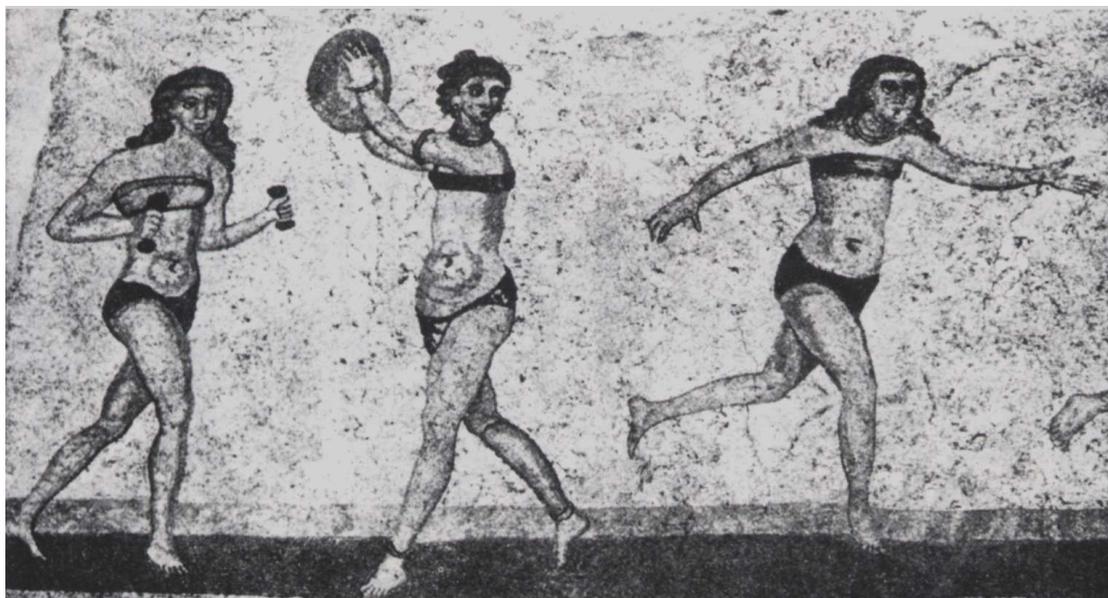
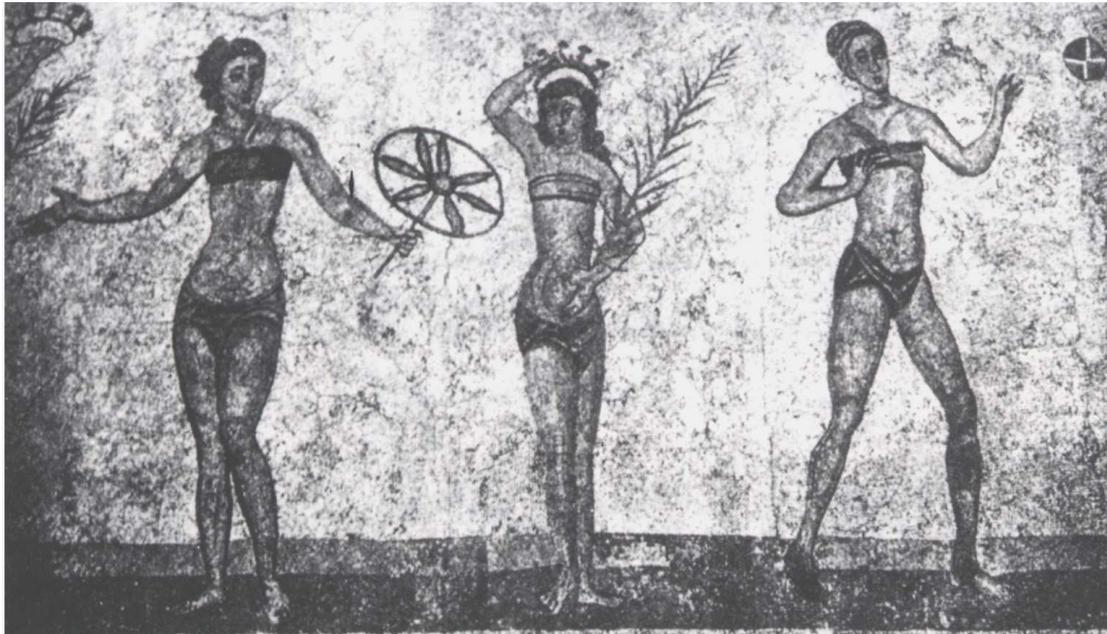


Figura 1. 9. Mosaicos de la época constantina, hallados en la Villa Piazza Armenia, en Sicilia. Representa dos escenas de mujeres exhibiendo sus actitudes físicas en varios juegos.

Desde la vida infantil hasta las más altas actividades culturales, uno de los impulsos más poderosos para conseguir el perfeccionamiento de los individuos y del grupo es el deseo de ser loado y honrado por la excelencia. Se alaba a los demás, se alaba a uno mismo. Se busca el honor por las virtudes. Se desea la satisfacción de «haberlo hecho bien». Haberlo hecho bien significa «haberlo hecho mejor que otros». Para ofrecer esa demostración de superioridad sirve la pugna, la competición. La virtud que hace digno de ser honrado no es, en la época arcaica, la idea abstracta de una perfección moral medida por los mandamientos de un poder divino supremo... Virtud, honor, nobleza y gloria se hallan, desde un principio, en el círculo de la competición, es decir del juego... El noble demuestra su virtud con pruebas efectivas de fuerza, destreza, y valor, de agudeza, sabiduría y habilidad artística, o también mediante la riqueza y la generosidad³³.

De la forma, Huizinga también relata que:

En Roma las competiciones de hombres libres desempeñan un modesto papel, pero esto no quiere decir que el elemento agonial haya estado ausente en la edificación de la cultura romana... entre los romanos, se ha conservado con especial fuerza el carácter sacro de las luchas, pues precisamente en el culto es donde encuentra su lugar de acción por representación... Los «ludi», cuando no se trataba de fiesta a fecha determinada, eran «ludi votivi», que se organizaban a causa de un voto, generalmente en honor de un muerto o para desarmar la cólera de los dioses en un caso determinado. La infracción más insignificante del ritual o una perturbación causal invalidaba toda la fiesta, lo que pone de relieve el carácter sagrado de la acción³⁴.

1.2.3. La educación en la Edad Media

Los últimos años del Imperio romano y el inicio de la Edad Media, sumergirá a occidente en un progresivo período de decadencia bajo el florecimiento del sistema feudal. La educación también se verá afectada por el declive del contexto social provocando en la población un rápido descenso de la alfabetización. La iglesia creará sus propias escuelas preparatorias en las que se estudiarán, traducirán, copiarán e interpretarán los documentos originales de la época clásica de Grecia pues, fue la única institución que pudo conservar en sus bibliotecas la herencia global de la civilización griega y romana. Pero, sólo los sacerdotes, monjes, clérigos e incluso algunos nobles y monjas serán los que gozarán del privilegio de esta formación,

³³ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., pp. 82-84.

constituyéndose así, en la única institución operante en la Alta Edad Media por decreto de Justiniano.

1.2.3.1. La educación eclesiástica del siglo V al XV

Las instituciones monásticas occidentales fueron los organismos encargados de instruir a niños y niñas. Podríamos afirmar que la educación mixta en esta época estaba muy restringida. La niña se considera diferente al niño, tanto por lo que es como por lo que debe ser y lo que se espera de ella, y en consecuencia, su educación debía ser específica para su sexo. A partir del siglo VI, los conventos se hicieron cargo de la educación de niñas y mujeres adultas. A partir de los seis o siete años de edad, algunos niños y niñas (generalmente huérfanas), eran internados en la vida eclesiástica. Más tarde, las monjas recibirán estudiantes externas en calidad de alumnas como ya se venía haciendo en los monasterios para mejorar la educación de los niños. Los chicos que no estudiaban, eran enviados a la corte de un gran señor para formarse y aprender un oficio u ocupación. Mientras que las niñas que pertenecían un nivel socio-económico alto permanecían en el hogar familiar hasta los doce o quince años, edad en la que contraían matrimonio. Cuando era casada antes de la pubertad, se la recluía en un convento o en su nuevo hogar, con la familia del novio, hasta la edad en que su matrimonio pudiera ser consumado. En las clases sociales más modestas, los hijos se incorporaban muy jóvenes a las actividades y a la vida laboral de los adultos por lo que la separación entre sexos era menos estricta. Las niñas comenzaban a trabajar entre los diez o doce años con el propósito de prepararse su propio futuro, conseguir una buena dote además de adquirir habilidades domésticas para poder atraer un buen marido y casarse. Las relaciones familiares eran más largas y menos distantes. Por lo general, la infancia era muy corta.

³⁴ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 93.

Las mujeres que abrazaban el celibato tenían oportunidad de adquirir una buena educación y desarrollar sus actitudes intelectuales y administrativas. Estas mujeres entregadas al servicio de Dios tenían que vivir y trabajar en provecho de la autosuficiencia de su comunidad, actuaban como directoras administrativas, bibliotecarias, escribas, maestras, panaderas, cocineras, porteras, jardineras, bordadoras, hilaban y tejían, etc. Tanto a monjes como a monjas, se les exigía aprender a escribir, a leer, posiblemente manejarse en los conocimientos básicos referentes al cálculo, un riguroso conocimiento de la Biblia, literatura cristiana y conocimientos elementales del derecho civil y canónico.

El reinado de Carlomagno (742-814), también destaca en la historia de la educación como un período en el que se inicia el resurgir de los sistemas educativos. Su preocupación por la actividad educativa para elevar la cultura del pueblo le llevaría a redactar la Capitulare o decreto del año 802, en la que mandaba el ingreso de todos los hijos de sus súbditos en las escuelas, de este modo se llegaba a la idea de la *enseñanza obligatoria* como lo hizo en su momento el sistema de educación espartana. Estos son los dos únicos sistemas generales de educación planteados hasta el momento en la historia de la pedagogía, apoyada por el poder eclesiástico y la organización monacal. Las escuelas de Carlomagno renovarían la educación de occidente. Este sistema educativo se dividía en tres grados:

Educación elemental, suministrada por el sacerdote de cada parroquia (escuelas presbiteriales o parroquiales).

Educación secundaria, proporcionada en los monasterios y catedrales (escuelas monásticas catedralicias).

Educación superior, confiada a una academia de sabios que instruían en la Escuela Imperial o Palatina, y en donde prácticamente se preparaba a los futuros funcionarios. (Esta escuela era itinerante; seguía a la corte en sus desplazamientos)³⁵.

³⁵ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., p. 247.

Entre los siglos IX y XII se inicia el período de formación del movimiento intelectual escolástico, El escolasticismo, es el nuevo sistema filosófico-intelectual medieval, que impondría importantes cambios en la metodología educativa en las escuelas eclesiásticas y estatales. La ideología de esta tendencia estaba referenciada por el conocimiento de todas las obras originales de Aristóteles, rechazando todas aquellas versiones reinterpretadas libremente, aunque su aceptación nunca fue completa pues la iglesia se reservaría el privilegio de criticar y rechazar todo aquello que consideraba incompatible con el dogma y la razón. De este modo, la filosofía aristotélica fue utilizada como argumento de la autoridad doctrinal eclesiástica y no como fundamento filosófico para llegar a su entendimiento. El nacimiento de las universidades surgirá en el máximo auge institucional e intelectual del escolasticismo. En el siglo XIII llegaría a su máximo apogeo, sin embargo su decadencia llegaría en el siglo XIV y XV para volver a renacer durante los siglos XVI y XVII.

1.2.3.2. La educación seglar en la Baja Edad Media

El grado de analfabetismo entre los siglos X y XII comprendía a la mayoría de la población y la nobleza, pues la cultura intelectual se resumía en la vida monacal. En los inicios del siglo XII resurgiría en Europa el interés por la cultura y la educación. Sin embargo, las nuevas instituciones educativas se crearían al margen de la hegemonía eclesiástica y con propósitos profanos como la enseñanza gremial o la cortesana.

A pesar de la autosuficiencia económica del sistema feudal, hacia la Baja Edad Media se inician una serie de cambios socio-económicos avivados por el incremento del tráfico y la compraventa de productos primarios y manufacturados que favorecerían el desarrollo de los sectores artesanales y de mercaderes. Estas actividades supondrían una importante fuente de ingresos que traerán consigo la configuración de la nueva clase burguesa y con ella una gran demanda de nuevos trabajadores que llevaría a crear las

escuelas gremiales para instruir a los hijos del gremio en el oficio. Los *maestros* del oficio como responsables de este sistema educativo llegarían a plantearse la introducción de nuevas materias técnicas y comerciales que complementasen la actividad práctica del oficio, e incluso en algunos casos llegaron a contratar los servicios docentes de párrocos³⁶.

Pero, aunque fue el primer intento formal para crear un sistema de educación secular, pronto serían absorbidas por la competencia de las escuelas burguesas locales creadas bajo la protección del gobierno. Se extendían a medida que iban creciendo las ciudades. Los municipios comenzaron a emanciparse lo que favoreció la fundación de escuelas femeninas, con una disciplina menos dura que la impartida en la masculinas, y dirigidas por maestras seglares. Las escuelas burguesas introducirán en su currículo educativo materias de estudio tan necesarias y demandadas en la época como la escritura o el cálculo, a pesar de la gran oposición de la iglesia por considerar que estas escuelas favorecían más los intereses civiles que los religiosos. Mientras tanto, el proyecto educativo de las escuelas gremiales para preservar su calidad de enseñanza se vio reducido a la práctica exclusiva del oficio, campo en el que no tuvo competencia alguna³⁷.

De la misma forma, la educación cortesana instruía a los niños nobles, desde los siete a los veintiún años, en los hábitos y costumbres palaciegas (la danza, la caza, los juegos aristócratas, la música e incluso en ocasiones el conocimiento de un idioma extranjero). Pero, sobre todo, eran adiestrados en el manejo de la lanza, de la espada, del caballo y en el arte de la guerra, formación que finalizaba cuando se adquiría la condición o nombramiento de caballero. La educación de la mujer noble, aunque se regía por la disciplina de las religiosas se llevaba a cabo en los propios castillos o casas señoriales, de la misma forma que la educación palatina de los reyes. Y excepcionalmente, se iniciaba a las doncellas en el conocimiento de materias virtuosas como la música, la lectura, la escritura y una lengua extranjera que

³⁶ HUYGHE, R. (1977). *El arte y el hombre*. Ed. Planeta, Barcelona, Vol. II, pp. 44-168.

generalmente era el francés³⁸. Sin embargo, la educación para la mujer más corriente era aprender a *hilar y tejer lana, a servirse de la rueca y el huso y a adquirir todas las dotes propias de una mujer, en vez de malgastar su tiempo en ociosas frivolidades*³⁹.

Sin embargo, la educación en las zonas rurales no observaría cambio alguno de revelante importancia. La enseñanza se limitaba a instruir al niño en los trabajos del campo y las niñas en las labores domésticas, mientras que las escuelas parroquiales resumían su enseñanza a sencillas ideas de carácter religioso.

1.2.3.3. La actividad social de la mujer en la Edad Media

La posición social de la mujer como ser inferior al hombre, había sido mejorada (en ciertos aspectos) por el derecho romano que permitía (con ciertas limitaciones) a la mujer participar en la vida social y cívica e incluso en ocasiones excepcionales se podía advertir la presencia femenina en algunos ámbitos profesionales y culturales, en el que destacaron generalmente religiosas. En los últimos años del Imperio, a pesar de la evidente discriminación sexual de la época, se inicia para la mujer una nueva etapa cuando el cristianismo le ofrece la oportunidad de ser estimada como un individuo independiente, una persona o un ser espiritual que, al igual que hombre, puede alcanzar la perfección moral.

Durante los siglos XI XII, la iglesia intentará poner orden en las contradicciones que sobre el matrimonio se albergaban. Y, aunque cambian algunas actitudes sobre su definición proponiéndose así *la igualdad de los*

³⁷ EFLAND, A. D. (2002). Op. Cit., pp. 41-7.

³⁸ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., pp. 267-280.

³⁹ BOWEN, J. (1986). *Historia de la educación occidental: La civilización de Europa*, Vol. II. Ed. Herder, Barcelona, p. 57.

*esposos en el intercambio de los consentimientos*⁴⁰, la realidad será muy diferente. Bajo este concepto de igualdad la mujer continua manteniéndose en el deber de someterse y obedecer a su marido, por lo tanto este aspecto de falsa igualdad seguía conservando al hombre como ser superior. La fidelidad era otra de las cuestiones conyugales que se proponen en la igualdad conyugal y debía ser recíproca en su cumplimiento.

La mujer casada era una compañera, sin embargo la hija era considerada una propiedad y su destino dependía del criterio de su pariente varón más cercano. A las muchachas se las enseñaba desde muy pequeñas a respetar y asumir las cualidades propias del género femenino, debían ser castas y puras, humildes, modestas, serena, prudente, formal, sincera, laboriosa, misericordia, habilidosa, responsable y sobre todo a honrar y obedecer a su responsable legal (su padre, tutor o marido) del que dependía económicamente. La situación familiar y la maternidad eran factores muy importantes para la sociedad medieval y sobre todo para la mujer, pero un buen matrimonio era el negocio más importante que se podía hacer entre las familias ya que las mujeres asumían el estatus de su marido al mismo tiempo que las familias engrandecían sus relaciones y linaje. Pues, el estatus social de la familia, el poder de los hijos y sus riquezas determinaba el origen social, la posición y también el futuro de una mujer.

En una época en la que la tierra era la mayor fuente de poder algunas mujeres llegaron a dirigir inmensa fortunas, así como las señoras feudales, princesas y reinas, a pesar de que tenían un acceso muy limitado llegaron a ejercer cargos políticos. Pero, estas alteraciones de los estereotipos sociales, debido a posición *inferior* que ocupaba la mujer en la sociedad, solían estar bajo la tutela especial de hombres con gran poder. Generalmente, estas mujeres buscaban el apoyo y la aceptación de emperadores y reyes. Pues, las mujeres podían heredar la tierra por parte de su familia o/y de su marido, y

⁴⁰ L'HERMITTE-LECLERCQ, P. (2001). *Las mujeres en el orden feudal (siglos XI y XII)*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). *Historia de las mujeres en Occidente: La Edad Media*, Vol. II. Ed. Taurus, Madrid, p. 291.

lograban hacerse con el poder en ausencia temporal de su marido o por causa de viudedad. Si la viuda tenía hijos, sólo podía ejercer este derecho mientras que los hijos fuesen menores. Sin embargo, la independencia de la mujer siempre estuvo considerada por la sociedad de la época como antinatural e impropio del género femenino.

La concepción, la crianza y la educación de los hijos eran consideradas la profesión de la mujer por naturaleza. Sin embargo, según Opitz, *las mujeres adoptaron un papel muy activo durante toda la Baja Edad Media, incluso en los momentos de mayor conflictividad política*⁴¹. La escasa economía de la mayoría de las familias de clase media-baja obliga, en cierta manera, a que la mujer saliera del ámbito familiar para ganar un sustento y así ayudar para subsistir. Así, la mujer de clase trabajadora, casada o soltera, debían trabajar para mantenerse.

En la ciudad, muchas mujeres trabajaban en lo que se denominaba el comercio menor, que consistía en vender productos alimenticios que ellas mismas elaboraban y otras veces los compraban y los revendían. Se comercializaba con toda clase de productos y las ganancias eran muy variables. Es así como la mujer participó en el desarrollo económico de las ciudades medievales, mediante sus aportaciones en el campo laboral y de la artesanía.

En los talleres textiles hilaban, bordaban y cosían toda clase de tejidos de paño, lino, lana y otros materiales como las pieles. También se ocupaban de la producción de alimentos que en ocasiones eran destinados a satisfacer la demanda del comercio menor. Por otro lado, estaban las tareas domésticas como administrando el hogar, de lavanderas, cocineras, la educación y cuidado de niños, las tareas agrícolas simples, algunas mujeres ejercían de comadronas o parteras, etc. La mujer estaba considerada como mano de

⁴¹ OPITZ, C. (2001). *Vida cotidiana de las mujeres en la Baja Edad Media (1250-1500)*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). Op. Cit., Vol. II, p. 408.

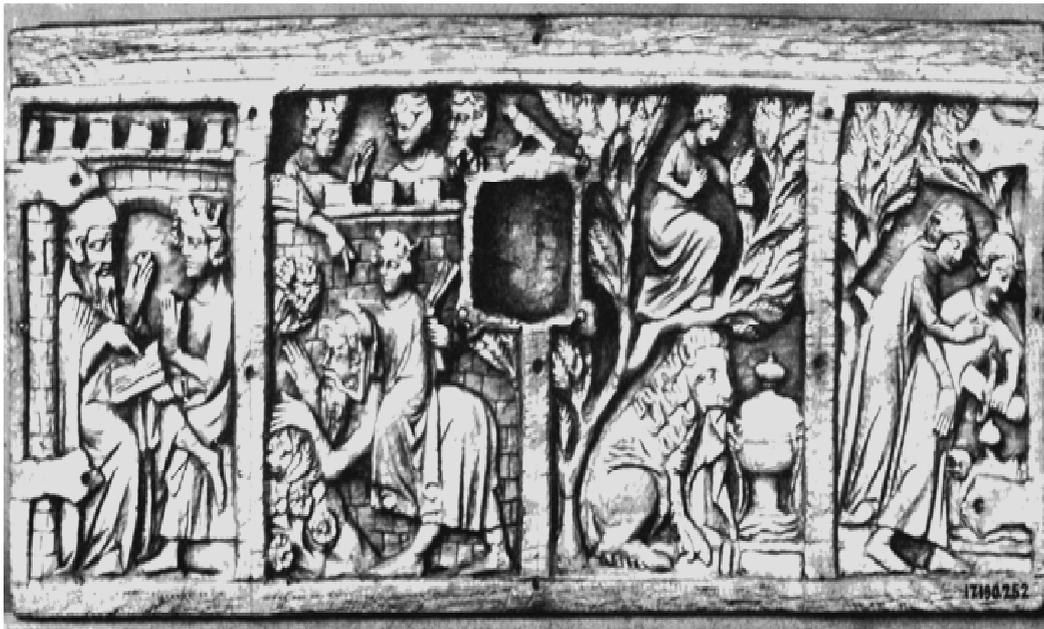


Figura 1. 10. Relieve de una cajita de marfil francesa datada en el siglo XIV.

obra barata, motivo por el cual los puestos de trabajo para mujeres eran muy abundantes.

La demanda de asistentes del hogar cada vez era mayor debido a que, el número de chicas jóvenes de provincia que se ofrecían para trabajar aumentaba considerablemente, lo cual produjo una caída de los salarios, y por último, el aumento del número de criados de una casa también se debe a que era un factor que indicaba el estatus social de la familia.

Pero fue a partir del siglo XIII cuando *se adoptaron una serie de medidas que limitaban e incluso prohibían el trabajo femenino* y a partir del siglo XVI *no hay indicios de mujeres trabajando en la producción de paño de lino o de lana*⁴². Es así como desaparecen al final de la Edad Media las capacidades y derechos de los que hasta entonces había disfrutado la mujer a pesar de las limitaciones sexistas de los estereotipos sociales.

⁴² OPITZ, C. (2001). Op. Cit., Vol. II, p. 390.

A este cambio contribuyó, en gran medida, la herencia ideológica de la cultura islámica o la cristiana, surge debido a la necesidad del hombre de asegurar la autenticidad de su paternidad y su descendencia, convicción que perduraría durante los siglos venideros. Así, tanto los escritos eclesiásticos como la iconografía de finales del medioevo, retrataban a la mujer como un ser peligroso que sólo y exclusivamente debía ser valorado por su capacidad de procrear, pues se consideraba más un instrumento del diablo que un apoyo para el hombre. Esta ideología basada principalmente en la filosofía Aristotélica, se consolidaría como centro del pensamiento eclesiástico para señalar los diferentes papeles que por *naturaleza* manifestaban las diferencias de cada sexo. Si bien el *Génesis* asegura que el hombre y la mujer fueron creados a *imagen de Dios*, la *Primera epístola a los corintios* afirma que la mujer es una criatura de secundaria y, por lo tanto, creada a imagen del hombre y no del Creador⁴³. Estas ideas o prejuicios clericales contra la mujer o el alma pecadora por naturaleza influirán en la obra de Santo Tomás de Aquino (1226-1274), en sus comentarios sobre la *Ética* (documento datado entre los años 1260-70), revela como la única utilidad de la mujer, entendiéndose a ésta, la mujer, como una cosa imprescindible para la conservación de la especie.

El rechazo al género femenino era debido a la ignorancia que existía sobre la mujer y las influencias que ésta pudiera ejercer, como la enajenación, provocación y manipulación, contra el hombre. Era considerada, por algunos hombres, como un ser diferente e incluso de origen casi demoníaco. Este *miedo* estaba infundido principalmente por las creencias de eclesiásticos y transmitidos a las masas iconográficamente como muestra la escena tallada en una cajita de marfil francesa del siglo XIV (Figura 1. 10). El relieve está dividido en cuatro imágenes y representan, de izquierda a derecha, al filósofo Aristóteles educando en las lecciones del saber a su discípulo Alejandro. Y, en la segunda escena, Aristóteles y su concubina Campaspe

⁴³ DALARUN, J. (2001). *La mujer a ojos de los clérigos*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). Op. Cit., Vol. II, p. 63.

observados por su discípulo. *Algunos marfiles conservan la escena de la servidumbre impuesta a Aristóteles por una fantástica concubina llamada Campaspe. Hubo varias historias de «Alexandre» compuestas ya en el siglo XII, aprovechando más o menos el texto, algo romántico, de Quinto Curcio. Pero el episodio que despertó más interés era de origen oriental. Campaspe quería pervertir a Alejandro cuando estudiaba con Aristóteles; para empezar, sedujo al maestro, hasta el punto de hacerle servir de corcel. Al observar Alejandro lo que podía una mujer con un filósofo, comprendió lo que hubiera podido con un estudiante como era entonces el futuro conquistador⁴⁴.* Las dos imágenes siguientes pertenecen a la leyenda de Píramo y Tisbe.

En los últimos años de este período se inicia una postura antifeminista que aumentaría considerablemente los obstáculos de la participación en la vida cívica, cerrando una etapa en la que algunas mujeres dejaron su impronta en la historia de una sociedad, bien como grandes señoras, religiosas, escritoras y poetisas, guerreras o hechiceras.

1.2.3.4. El destino del juego en la Edad Media

El nacimiento de la sociedad feudal no sólo deja atrás la desfragmentación de un imperio, sino los logros y la herencia de viejas culturas reducidas a papel y custodiadas celosamente por la iglesia. Pues, Roma se había nutrido de las costumbres y los valores sociales más sobresalientes de cuantas naciones estuvieron a su paso, como las milenarias Grecia, Egipto e incluso parte de Oriente. Pero, en este nuevo período será la iglesia quien juzgue y dicte los nuevos valores culturales a seguir por el pueblo, rompiendo así con la tradición de los juegos (griegos y romanos) y aquellas actividades en las que se medía la valía y la fuerza

⁴⁴ VVAA. (1978). *Summa Artis, Historia General del Arte*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid, Vol. XI, pp. 241-242.



Figura 1. 11. Relieve medieval francés tallado en marfil, utilizado como soporte decorativo en el dorsal del espejo de una dama. Representa a una joven pareja noble con sus criados o consejeros, jugando al ajedrez.

corporal del hombre a modo de exhibición o competición al ser considerados estos opuestos a sus ideales religiosos.

La vida medieval está impregnada de juego. Unas veces es el juego popular desenfrenado, lleno de elementos paganos que han perdido su significación sacra y se han trasmutado en pura broma, otras el juego de caballería pomposo y señorial, juego refinado de cortes de amor o cosa parecida. Pero en la mayoría de los casos lúdicos ya no poseen una función cultural creadora. Porque esta época había heredado del pasado las grandes formas culturales, poesía y ritmo, doctrina y ciencia, política y guerra⁴⁵.

Se organizaban actividades de competición como los torneos. Estos tuvieron una especial importancia en la sociedad medieval ya que no se consideraban como juegos deportivos de exhibición corporal, pero sí de destreza, fuerza y rapidez, en la que se ponía a prueba la habilidad con las armas. Al igual que los juegos griegos y romanos, al vencedor se le premiaba con el reconocimiento de su valentía y sobre todo su destreza con las armas,

⁴⁵ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 213.

era el máximo honor que podía alcanzar un caballero fuera del campo de batalla.

La destreza y la competición también están presentes en los juegos de mesa como el ajedrez que pronto se hizo muy popular entre los grandes señores feudales. Este legendario juego originario de la India llamado *chaturanga*⁴⁶, es un juego de guerra, de estrategias de ataque y de defensa, y un desafío mental que pocos podían ignorar⁴⁷.

Las tradicionales piezas del ejército hindú, elefantes, caballos, carros y soldados de infantería, pronto serían sustituidas por nuevas figuras que representasen y se adaptasen a la jerarquía de valores del feudalismo: el *rey*, es la pieza principal del juego y simboliza la cabeza del ejército; la *dama*, representa la figura del primer ministro o un alto funcionario, también reconocido como el *emir* en el mundo árabe y más tarde sería la mujer del rey; el *alfil*, que originariamente era un elefante personifica en Europa a un oficial del ejército o un funcionario medio, también referido como el obispo en representación del poder eclesiástico; el *caballo*, representa la caballería y el poder del ejército; la torre, puede referirse tanto al valor de defensa que representa una fortificación como a una torre de asalto móvil utilizadas durante la Edad Media; y por último la pieza de menos valor el *peón*, que representa a la infantería⁴⁸

El tablero representa el campo de batalla sobre el que dos ejércitos van a luchar para ganar la partida. De tal efecto, el ajedrez durante la Edad Media no sólo es el juego predilecto de la nobleza sino que además, se considera la actividad intelectual por excelencia de la civilización occidental. El libro *Ajedrez, Dados et Tablas* de Alfonso X el Sabio, terminado en 1283 (un año antes de la muerte del rey), contiene 150 miniaturas que ilustran la

⁴⁶ Esta palabra según Grunfeld, *en sánscrito, se refiere a los cuatro elementos de un ejército –elefantes, caballos, carros y soldados de infantería–*. (GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Ed. Edilan, Madrid, p. 63).

⁴⁷ GUDE, A. (1999). *Escuela de ajedrez*. Ed. Tutor, Madrid, p. 9.

hermética literatura propia de la época y, figura como un importante legado de gran valor histórico y artístico que descubre la historia del ajedrez, puesto que esta obra nos introduce documentalmente en el juego del ajedrez en Europa. En las miniaturas que ilustran este libro se representan hombres y mujeres de la nobleza jugando al ajedrez, reyes, nobles, gente ilustrada, militares, jeques e incluso grupos de mujeres jugando entre ellas o como adversario de un hombre (Figura 1. 12).

Jugar a los dados, es una actividad mucho más popular entre las masas que el ajedrez, por su carácter azaroso que permitía apostar a la suerte. Su origen, posiblemente, pudiera hallarse en Ur, antigua ciudad de Mesopotamia, lugar donde han sido descubiertos los más primitivos, en las tumbas sumerias datadas en el III milenio a.C. En Egipto, Grecia, Roma, la India e incluso algunos países asiáticos como China, Corea o Japón, ya se jugaba a los dados desde antaño. Estos pequeños objetos con forma de cubo, eran fabricados con materiales tan básicos como huesos de animales, madera, terracota o semillas de frutos. En cada una de sus seis caras se grababa un número de puntos, de tal modo que las caras opuestas sumasen siempre siete. Entre los juegos más populares están el *Crap*, de origen anglosajón, al que se juega con dos dados. Y, el póquer de dados, que se juega con cinco dados, as, rey, dama, valet (o jota), diez y nueve⁴⁹. Pero sin duda, su uso más difundido, es su intervención en la gran mayoría de los juegos de mesa, como la oca, el monopoly o el parchís.

⁴⁸ VV. AA. WIKIPEDIA, Enciclopedia libre [en línea]. Disponible en World Wide Web: <<http://es.wikipedia.org>>. [Consulta: 3 octubre 2004].

⁴⁹ Ludoteka.com. *Índice de juegos* [en línea]. Ed. Jokosare S. L. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ludoteka.com>>. [Consulta: 26 septiembre 2004].

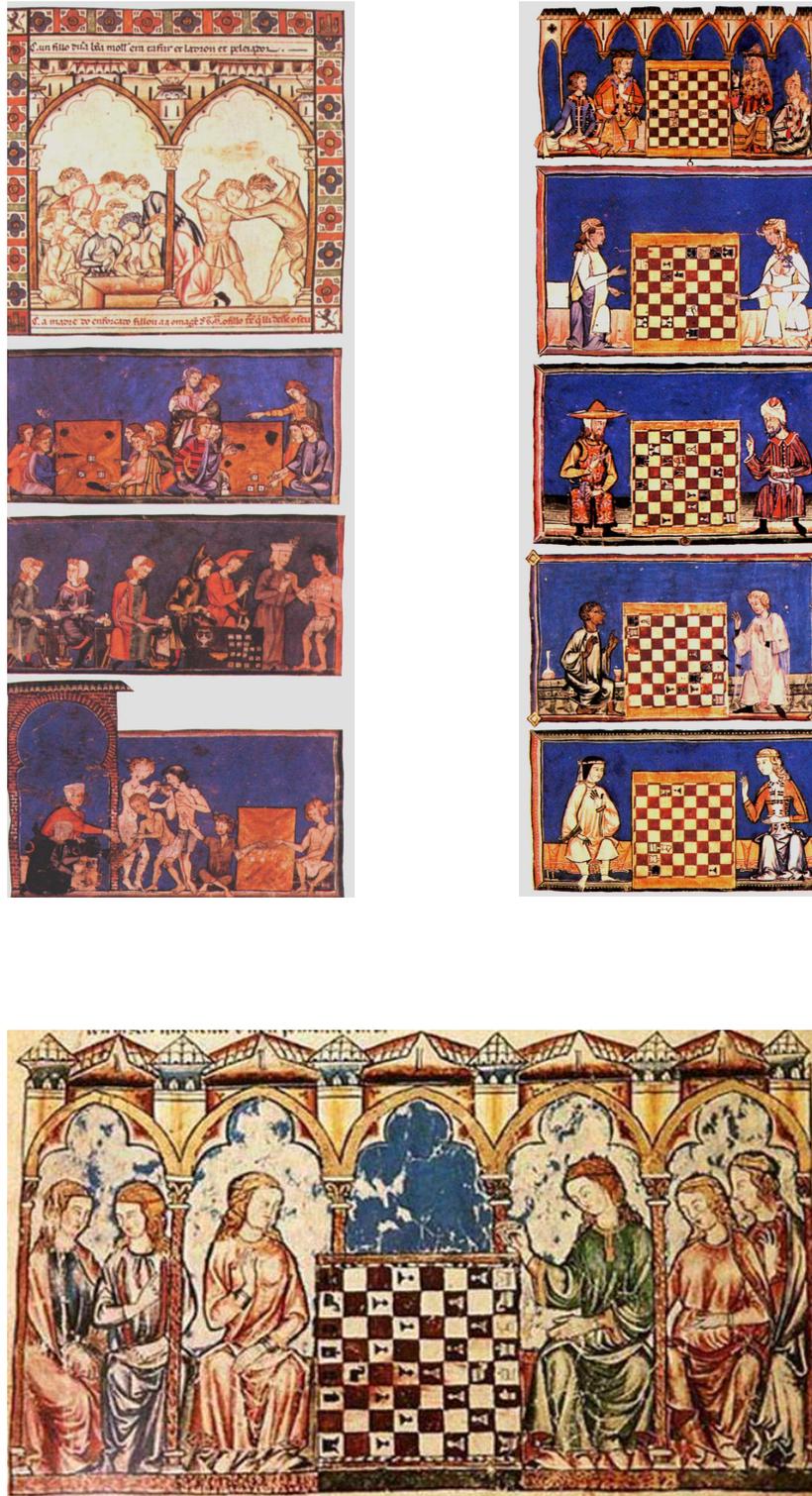


Figura 1. 12. Juegos populares y selectos en la España del siglo XIII. Miniaturas decorativas que ilustran los códices del *Scriptorium* de Alfonso X el Sabio, conservado en Real Biblioteca de San Lorenzo de El Escorial. La primera imagen, corresponde a las *Cantigas* y muestra una trifulca entre los jugadores. Las imágenes restantes pertenecen al libro *Axedrez, Dados et Tablas* de Alfonso X.

1.3. Del Humanismo a la Ilustración: La función del género y del juego en las teorías educativas

La preocupación del valor de la educación cristiana occidental de la Europa medieval iniciada por Carlomagno se convirtió en una de las principales inquietudes sociales en el transcurso de los siglos IX y XVI. Esta ideología educativa aún conservaba algunas de las raíces del pasado clásico cuando se vincula al período renacimiento. Se descubre así un pasado, la gran herencia del saber clásico, que los humanistas lucharan por recobrar. Para diseminar este saber, se prepararon un gran número de instituciones educativas, desde las simples escuelas elementales rurales a las escuelas de gramática y universidades.

Entre los siglos XVI y XVIII, la educación se convierte en su principal instrumento para salvaguardar y promover la fe cristiana. Por lo que, cada vez, era más frecuente que niños y niñas aprendiesen a leer, escribir y a contar. El progreso también permitió un amplio desarrollo y diversificación de las instituciones escolares. Sin embargo, la diferenciación sexual y estereotipos sociales formarán parte del sistema y de las prácticas educativas. Motivo por el cual, a las jóvenes se les ofrece una formación intelectual limitada, estricta e incompleta. Puesto que, socialmente no estaba reconocida ni admitida la igualdad intelectual entre ambos sexos, la mujer era de una naturaleza diferente de tal modo, no necesitaba aprender lo mismo que el hombre, ellas debían centrarse en los saberes referentes al mundo doméstico. Las diferencias entre clases sociales, hombres y mujeres a partir del siglo XIV, se pondrá de manifiesto mediante la apariencia física, el maquillaje, la belleza (signo de la dulzura, interna y externa, de la mujer y se establecen nuevos cánones de belleza a partir del renacimiento, mientras que durante la Edad Media fue considerada como signo de peligro, un sutil y perverso instrumento femenino que podía anular la voluntad y seducir fácilmente al hombre), una suave tez blanca, la vestimenta, la apariencia o los hábitos de conducta.

1.3.1. Los inicios de la tendencia humanista en el siglo XV

El amplio desarrollo económico y social de las ciudades italianas enriquecidas por el comercio europeo durante todo el medioevo y la supervivencia de elementos clásicos presentes en su cultura, despertaría en la Italia de finales siglo XIII y principios del XIV un deseo incontrolado por conocer la cultura grecorromana. Esta actitud le llevaría a materializar, antes que nadie, una nueva visión del mundo, el *Renacimiento*, mientras que Europa aún permanecía sumergida en la Edad Media. Será durante los siglos XV y XVI cuando este período culmine su etapa de madurez y se extienda por todo occidente, época denominada también de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna.

Durante el Renacimiento se consolidarían las nuevas ideas surgidas en el último período del medioevo manifestándose en una serie de cambios políticos, económicos, sociales e intelectuales, generados principalmente por la oposición al modo de vida y los valores sociales establecidos durante la Edad Media. Esta actitud desembocaría en un profundo sentimiento por el *afán del saber*, promovido principalmente por hombres eruditos, conocidos como los humanistas, que compartían un gran entusiasmo por estudiar y conocer la huella y logros de la cultura greco-romana que habría de reestablecer la conexión de la memoria cognitiva del pasado –olvidada por la sociedad medieval– con el desarrollo evolutivo del presente. La filosofía de este movimiento intelectual fundará nuevas escuelas e institutos libres donde se enseña la ciencia, la filosofía de los clásicos y pura semántica griega y latina, rompiéndose así con el monopolio eclesiástico educativo. El descubrimiento de la imprenta extendería rápidamente estos ideales del nuevo movimiento. Y, con ella también llegarían otros inventos, como el libro de texto. Con él, muchos eruditos difundieron a sus discípulos los ideales del humanismo cristiano. Por primera vez el saber fue de fácil acceso, de manejar y de trasladar debido a su pequeño tamaño.

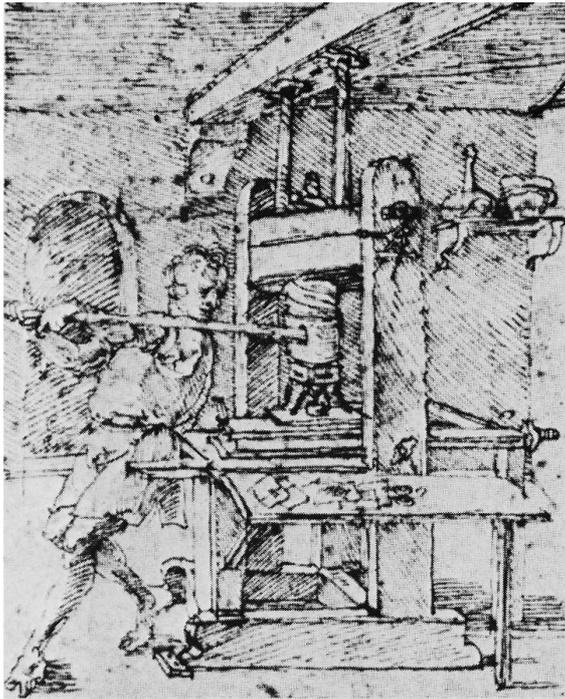


Figura 1. 13. Una de las prensas de Koberger, según el dibujo de Durero.

Los cambios sociales llegarán también a la mujer, tomándosela en consideración para que participe activamente en la vida social y política. El crecimiento de la alfabetización femenina irá aumentando cada vez más, sobre todo en los siglos XVII y XVIII.

1.3.2. Las propuestas educativas de la Reforma protestante y la Contrarreforma católica

El siglo XVI se caracterizó por ser una época en la que se desarrolló notablemente la economía y la expansión del comercio, avivando así la movilidad social y el aumento de la población. La demanda educativa también era mayor pero no más accesible. Sin embargo, el pensamiento de este siglo está representado por la gran preocupación de los objetivos cristianos de la educación. Un período en el que el valor de la educación se elevará debido al gran esfuerzo de eruditos como Martín Lutero (1483-1546), Philipp Melanchthon (1497-1560), Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y otros muchos pedagogos que participarán con sus ideas en el proceso educativo más

diverso y extenso, eso sí, cada uno desde su idealismo intentó introducir mejoras en la metodología y pedagogía escolar.

En occidente, el poder de la Iglesia católica lo controlaba todo, desde la educación, la religión hasta la política y gobierno del Estado. Sin embargo, será el movimiento religioso y político iniciado por Lutero, la Reforma protestante, el que ponga fin a la unidad religiosa en Europa. El poder y la imagen de la Iglesia se vieron gravemente afectados en algunos países. Esta transformación encabezada por Lutero, es considerada uno de los acontecimientos más importantes en la huella de la civilización occidental del siglo XVI. Dando así, un nuevo giro a la mentalidad de la época. Y, aunque el cambio fue iniciado principalmente por motivos religiosos también se vieron incluidos otros ámbitos de carácter social, político y económico de suma importancia. La educación será una de las principales causas de la reforma, en la cual se propondrán las ideas didácticas humanistas. Se fomenta la creación de escuelas seculares tuteladas por el estado para aleccionar a las masas de cualquier lugar. La ideología luterana defendía sobre todo que la fe debía cultivarse doctamente. Mientras tanto, la Iglesia intentará reconquistar a sus fieles mediante la educación y se crearán nuevas escuelas. Muchas de estos colegios e instituciones católicas se deberán a los donativos e impulsos religiosos de los devotos fieles capitalistas.

No obstante, la segunda reforma de la enseñanza humanista llegaría de manos de Melanchthon, que junto con Lutero, asentó los pilares y facilitó los medios para convertir las escuelas en un instrumento educativo con una determinada perspectiva religiosa, la de la Roma cristiana, como medio para predicar por el mundo el mensaje de Dios⁵⁰, *fue el responsable del establecimiento de las escuelas de Sajonia, el primer sistema escolar controlado por el Estado de la historia. Diseñó un sistema dividido en tres fases que consistían en la escuela primaria vernácula, la escuela secundaria clásica, y la universidad, destinada a la formación de gobernantes y*

⁵⁰ BOWEN, J. (1986). Op. Cit., Vol. II, pp. 482-511.

*profesionales*⁵¹. Fases a las que el alumno accedía mediante una progresión regular de forma escalona y cada una de ellas duraba un año. Un sistema educativo en el los contenidos didácticos se pudiera ajustar las tradiciones clásicas y las filosóficas. Este modelo educativo aún podemos encontrarlo en muchos países Europeos en escuelas tanto católicas como protestantes.

La iglesia para salvaguardar su campo ideológico se vio obligada a unirse a la febril actividad cultural de la época. Puesto que, la libre competencia de la enseñanza establecida culminaría de éxito las nuevas escuelas de secundaria humanistas.

La nueva perspectiva del humanismo renacentista, desarrollada en Europa durante los siglos XIV al XVI, y la Reforma predicaban: la importancia de la alfabetización, el aprendizaje de la literatura, de la lengua, y de la cultura grecolatina; ideales que se inspiraban en el hombre como modelo o referencia del universo, como ser universal, libre e individual; al mismo tiempo, se intenta difundir la enseñanza elemental sin distinción de clases, edad o sexo. La renovación del sistema educativo eclesiástico como oponente de la doctrina protestante, ideó una nueva fórmula que unificó la trayectoria humanista con el pensamiento medieval para retomar e imponer su papel como entidad y asignatura imprescindible –la religión– en la educación del individuo. Para ello, se asignaron diferentes congregaciones religiosas educativas distribuidas según el estatus social del educando, mientras los jesuitas se encargaban preferentemente de atraer a las clases privilegiadas, los calasancios y salesianos se encargaban de la educación de los niños más pobres. Pero no sería hasta la llegada de la contrarreforma cuando estas escuelas alcanzasen su máximo apogeo, extendiéndose rápidamente por toda Europa.

Ciertos pedagogos humanistas, también destacan por sus ideas y tratados educativos, son: Sadoletto (1477-1547), que observa y define la

⁵¹ EFLAND, A. D. (2002). Op. Cit., p. 63.

educación como el arte de formar el carácter y desarrollar la capacidad intelectual del niño; Victoriano da Feltre (1378-1446), influido por Quintiliano, cree que la mejor educación debe estar de acuerdo con el desarrollo intelectual del niño, ha de impartirse gradualmente y en un ambiente agradable para llegar a su desarrollo integral; Juan Luis Vives (1492-1540), hace hincapié en la importante tarea educativa que debe desempeñar el educador para guiar y orientar adecuadamente la formación del niño, a través del conocimiento de su espíritu y aptitudes, pues para él la enseñanza parte las emociones o sensaciones para llegar a la imaginación y de ésta a razón; o François Rabelais (1483-1553) defensor de la tendencia del humanismo cristiano neoplatónico. Pública sus ideas sobre el arte de enseñar y la trascendencia que tiene el juego en el aprendizaje, *aprender jugando*. En su irónica novela *Gargantúa y Pantagruel*, Rabelais critica los problemas de la didáctica, la equivocada directriz de la educación y la falta de moralidad de su época. Con esta obra pasa a ser considerado el precursor del realismo y el naturalismo en la pedagogía. Sus sucesivas críticas al sistema de educación francesa está reflejado en cada uno de sus libros: en 1532 publica *Libro II: Pantagruel*; en 1534 *Libro I: Gargantúa*; en 1546 *Libro III: Le tiers livre*; en 1552 *Libro IV: Le quart livre*; en 1562 *Libro V: Le cinquième livre*; y en 1567 reúne estos cinco libros en una sola obra, *Opera omnia*.

La educación de la mujer durante la Reforma apenas se había tenido en cuenta, pues toda la atención se centraba especialmente en la educación masculina. Sin embargo, será durante la época renacentista cuando se oyen voces como la de Juan Luis Vives. En su obra publicada en 1523, *De la institución de las mujeres cristianas*, se opone a que se limite a la mujer su formación al conocimiento de las primeras letras y a las faenas domésticas. Propone, que debe ampliarse su desarrollo cultural e intelectual, iniciarse en el latín e incluso estudiar a los clásicos. Erasmo al igual que Vives defiende la educación de las niñas, también era consciente de la falta de cultura en la formación de la mujer. Rabelais, encontraría la perfecta armonía y evolución entre ambos sexos mediante la *igualdad* de derechos, obligaciones y privilegios entre hombres y mujeres. A pesar de todo, no será hasta el siglo

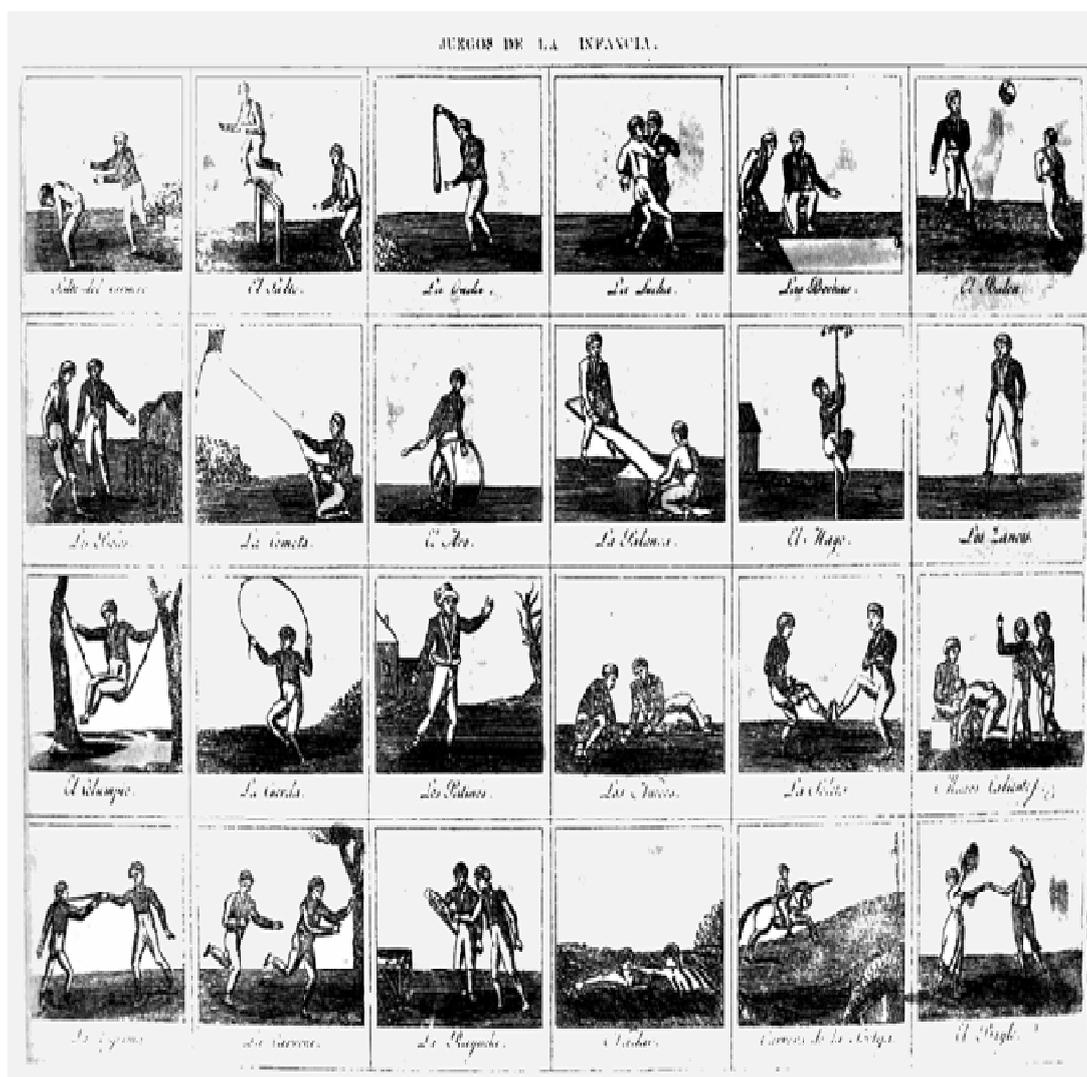


Figura 1. 14. Juegos de la infancia, aleluya, primer cuarto del siglo XIX.

XVII cuando comienza a aumentar la alfabetización y escolarización femenina pero con una experiencia limitada del saber.

Las escuelas para niñas evitaban la mezcla de ambos sexos. La educación femenina se impartía en instituciones conventuales, internados laicos, las escuelas elementales y parroquiales (un lugar algo más neutro en cuanto a la división de géneros, era gratuita o de pago, urbana o rural), y en la casa familiar con un tutor particular o sencillamente aprendían lo que veían hacer en su hogar, trabajar y vivir. La educación de las niñas, comenzará a ser observada por las congregaciones religiosas como una pieza clave en la expansión de la religión y de la moral como futuras madres y transmisoras de

sus creencias a las nuevas generaciones. Y, aunque la escolarización femenina también progresó considerablemente en el siglo XVIII, seguirá siendo menospreciada. No será hasta mediados del siglo XIX cuando se inicien los primeros intentos de demostrar y equipar la capacidad intelectual de la mujer con la del hombre.

La metodología pedagógica que predominaría a lo largo de todo el Renacimiento y mantenida desde la antigüedad, se ceñía al sistema educativo aristotélico. El cual, consideraba al niño como un mero proyecto de hombre al que se debía educar con severidad y sin contemplaciones, pues el esfuerzo era la única forma de adquirir la virtud de los buenos hábitos. Este método llegaría al siglo XVIII como un degenerativo sistema de enseñanza dictatorial y estricta, basado en el aprendizaje memorístico. Se estudian las palabras, pero no los objetos ni su naturaleza.

No obstante, el modelo aristotélico original nunca llegó a formular esta metodología, sino que: se fundamentaba en la teoría del *proceso interactivo de enseñar y aprender* y en la necesidad de aprender mediante la *experiencia personal del mundo externo*. Pero, estos argumentos que fueron omitidos, mal traducidos o interpretados por los teóricos de la educación del siglo XVI y por su obsesión de hallar un método de transmisión verbal y más accesible a la mente del alumno⁵².

⁵² BOWEN, J. (1985). *Historia de la educación occidental: El occidente moderno*, Vol. III. Ed. Herder, Barcelona, pp. 34-35.



Figura 1. 15. Juegos infantiles. Hoja de aleyas de principios del siglo XX.

1.3.3. La filosofía pedagógica del siglo XVII: El juego y el género en la ideología de Bacon, Descartes, Comenius, Locke y Fenelon

La enseñanza estaba limitada por su obsesión ideológica, religiosa y conservadora de los métodos tradicionales medievales cristianos. Motivo por el cual, permaneció ajena a los cambios surgidos por el progreso de la ciencia y la tecnología, iniciados durante el movimiento intelectual del Realismo en la Europa del siglo XVII y que serán el primer paso hacia la revolución industrial. En este clima de cambios la filosofía se independizará de la tradición para unirse a la ciencia y proseguir así con su trayectoria humanista, y con ella se reanudan las nuevas propuestas didácticas y la necesidad de elevar la cultura social, que habría de reformar la educación e impulsar la formación entre las clases populares. El siglo XVII se puede considerar como el período de transición entre el Humanismo y la Reforma del siglo XVI a la Ilustración y el Despotismo Ilustrado del siglo XVIII.

La influencia de Francis Bacon (1561-1626) y su ideología empirista haría mella en muchos reformadores de la educación del siglo XVII impulsándolos y estimulándolos con su entusiasmo a la renovación social y educativa. Bacon se basaba en la teoría de que el conocimiento deriva únicamente de la experiencia y por tanto creía que la mayor parte de lo que se enseñaba a los niños era inútil y anticuado.

El pensamiento filosófico de René Descartes (1596-1650), con su obra el *Discurso del Método*, publicada en 1637, predominaría durante el siglo XVII. Esta obra se consolida como parte fundamental de la enseñanza de la didáctica con la aportación una serie de reglas: la regla de la evidencia, del análisis, de la síntesis o la de la comprobación. A través de ella, se llega a la verdad mediante la intuición y la deducción, actitudes que influirían notablemente en conceptos educativos posteriores. Según deduce Larroyo de Descartes: *la inteligencia no se comporta de modo pasivo. La educación no consiste sólo en amueblar la memoria; precisa valorar y clasificar los materiales, poner en orden las ideas, sirve de lo más conocido para ir a lo desconocido, los hábitos de reflexión proporcionan al educando confianza en*

*sí mismo, desenvuelven su energía de trabajo y su espíritu de iniciativa. (...) ciertas ideas de la conciencia humana «como la de causalidad, la de Dios» que no llegan a la conciencia por la vía de los sentidos, sino que son congénitas a ella (...) el niño tiene la facultad de concebirlas por propia actividad, y sólo bajo el estímulo de las impresiones del mundo externo*⁵³.

Jan Amos Comenius (1592-1671), fue educado en la fe minoritaria del protestantismo de la *Unitas Fratrum* (Unión de Hermanos), religión considerada por la Iglesia como una secta proscrita durante la guerra de los treinta años. Su vocación y formación religiosa le condujo a ser nombrado pastor, motivo por el cual sería perseguido y forzado a ocultarse. El Realismo pedagógico de su obra destaca por el carácter integral de su *método naturalista*.

Su obra *Didáctica magna* publicada en latín entre 1630 y 1640, fue el tratado educativo más importante del siglo XVII y de todos los tiempos. En este documento detallaba un método mediante el cual cualquier el niño podía aprender con facilidad mediante la naturalidad, la intuición y la autoactividad, los contenidos de las lecciones escolares. Según su teoría, como maestro y pastor, la metodología de la enseñanza debe adaptarse a la *naturaleza* psicológica del niño y a su desarrollo intelectual. Mediante un proceso de aprendizaje gradual y natural, el niño podía ser modelado con facilidad a través de diferentes fases correlativas. Partiendo de conceptos generales se llegaban a los particulares, es así como se iniciaba al alumno en la observación e intuición perceptiva y la comprensión para concluir en la aplicación de lo aprendido.

Para Comenius *el intelecto se enriquece con cada descubrimiento de las relaciones nuevas y recientes de situaciones existenciales*⁵⁴. Respecto a su faceta religiosa, Comenius siempre defendió la primacía de la fe a pesar de pertenecer a una época de creciente racionalismo. En el campo de la

⁵³ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., pp. 356-357.

⁵⁴ BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 132.

educación, destaca también otra de sus obras *Guía de la escuela materna* publicada en 1592. En la cual se manifiestan ya claramente las conclusiones e ideas pedagógicas de Comenius posteriormente desarrolladas en su *Didáctica magna* y en la edición de sus obras completas sobre la educación *Opera didáctica omnia* publicada en 1657 en dos volúmenes.

Comenius halla el aprendizaje como una actividad placentera, una actividad que hay que experimentar a través de los sentidos para que pueda llegar a la cognición en un concepto o idea clara. Pues, para Comenius, *nada hay en la inteligencia que no halla pasado primero por los sentidos, y en la que preconiza la unión íntima de la enseñanza de las palabras con la enseñanza de las cosas: «No hay que describir los objetos, sino mostrarlos. Es preciso presentar todas las cosas, en la medida que sea factible, a los sentidos correspondientes: que el alumno aprenda a conocer las cosas visibles por la vista, los sonidos por el oído, los olores por el olfato...»*⁵⁵.

Este pedagogo coincide en algunos aspectos con la filosofía educativa de Platón, como su oposición a la severa enseñanza y a los castigos físicos. La influencia de Bacon le hace ver la importancia de la experiencia personal en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la pedagógica de Comenius resulta *natural e intuitiva* pero, sobre todo, reconoce el *juego* como el mejor *método didáctico* para el aprendizaje del niño.

La escuela simboliza para Comenius un taller donde se modela al individuo para que aprenda a ser humano. Con este fin, diseña un nuevo sistema educativo para enseñar todo y a todos. Este, estaría dividido en varios niveles o etapas integradas entre sí progresivamente, configurando así una escuela unificada. Su propuesta, partía de una *escuela materna* consagrada a estimular la reflexión del escolar, para proseguir los estudios en la *escuela elemental* dedicada al desarrollo de la memoria. A continuación se seguiría con la *escuela de secundaria* que iría encaminada a la formación

⁵⁵ MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la Infancia*. Ed. Herder, Barcelona, p. 11.

profesional, y por último para concluir los estudios más avanzados la *escuela de investigación y especialización científica*.

Jonh Locke (1632-1705) añade que, los fines de la educación del niño deben comprender la formación intelectual, moral y física, de forma total e integral atendiendo a todo por igual. Pues, para Locke: el individuo puede llegar a la certeza, simplemente, a través del uso de sus facultades naturales. Su obra *Pensamientos sobre la educación*, publicada en 1693, fue muy popular en el campo de la educación en los siglos venideros. En este manual, en el que se reúnen una serie de cartas que Locke escribió a Edward Clarke sobre la educación de su hijo, expone e insiste, entre otras muchas indicaciones, en: la necesidad de *respetar la capacidad y la aprehensión del niño*; y, en la prioridad e importancia que supone el juego en el aprendizaje durante los primeros años de vida⁵⁶.

Por otra parte, está François de Salignac de la Mothe-Fenelon⁵⁷ (1651-1715), un filósofo religioso que por su experiencia docente en la educación de jóvenes aristócratas recogió el material necesario para su más célebre obra didáctica, *La educación de las muchachas*. A su entender, es esencial educar a la mujer, se le debe dar más instrucción que al hombre debido a la importancia de su futuro papel que como madre desempeñará. Pues, según Fenelon: *la mala educación de las mujeres ha causado más daño que la de los hombres, ya que la mala conducta de éstos proviene con frecuencia de lo mal que les han criado sus madres y de las pasiones que más adelante les han inspirado otras mujeres*⁵⁸.

También es de destacar su empeño por demostrar que la educación debe comenzar desde la más tierna infancia. Corroborando así, los principios

⁵⁶ LOCKE, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. Ed. Akal, Madrid, pp. 80 y ss.

⁵⁷ El intento de Fenelon por adaptar sus ideas a la sociedad de su tiempo le llevan a partir de la premisa de que las mujeres son por naturaleza más débiles que el hombre, son más cuidadosas, tienen una habilidad natural para las actividades domésticas, la administración y economía del hogar. Por lo tanto, la mujer está más cualificada que el hombre para realizar y cuidar de sus hogares. (FENELÓN, François de Salignac de la Mothe. (1941). *La educación de las jóvenes*. Ed. Hymnsa, Barcelona, pp. 13 y ss).

⁵⁸ FENELÓN, F. (1941). Op. Cit., pp. 33-34.

sobre los que pedagogos como Comenius, Rabelais, Locke, etc., fundamentaron sus teorías. Asimismo, y conforme a sus creencias, tratará de promover la utilización de una nueva metodología de enseñanza que haga el proceso de aprendizaje más atractivo para el niño. Y, esta, debería ser impartida por un tipo de instrucción de carácter más dinámico e incluso sugiere mezclarla con el juego. Es decir, sustituir el aprendizaje con esfuerzo y memorístico por un método más placentero y racional⁵⁹.

1.3.4. La influencia de la Ilustración y el legado pedagógico de Rousseau en el contexto educativo del siglo XVIII

Todo nace bueno de las manos de Dios y todas las cosas se echan a perder en las manos del hombre⁶⁰.

Rousseau

Los sistemas educativos llegarían a la época de la Ilustración como un degenerado sistema de enseñanza a pesar de las sucesivas propuestas de los planes reformistas. Los cambios nunca llegarían a ser admitidos, sobre todo en las cuestiones referentes a la formación del pueblo llano. El Estado, según sus propios intereses, llegaría a reconocer, por un lado, el carácter de la igualdad educativa como una primicia indiscutible para el desarrollo de la sociedad. Mientras, por otro, se preservaba de no extender la educación secundaria y menos la universitaria. Las clases sociales bajas no se consideraban adecuadas, por ello no era necesario aleccionarlas en ciertos conocimientos, pues se pretendía mantener la sumisión del pueblo mediante la ignorancia. De esta forma, las escuelas estatales eran abandonadas a su suerte mientras las eclesiásticas gozaban del privilegio de atraer a la burguesía. Sin embargo, eran otros los motivos por los que cada vez asistían menos niños a la escuela. Desde la edad infantil, los niños de las clases

⁵⁹ FENELÓN, F. (1941). Op. Cit., pp. 104 y ss.

⁶⁰ SANTONI RUGIU, A. (1981). Op. Cit., p. 218.

menos favorecidas ya eran empleados para trabajar en los campos, en la industria, en las fábricas y en las minas.

Se preservan todos los ideales sociales y educativo se preservan todos los ideales sociales de antaño pues la gran preocupación social *giraba en torno al amor y el honor, y las demás actividades y situaciones de la vida se inscriben naturalmente en este círculo: educación, relación paterno-filial, sentimientos en la enfermedad y el restablecimiento, en la muerte y el luto, el sentimiento encuentra su campo en la literatura, pero la vida real se adapta, hasta cierto grado, a las exigencias del nuevo estilo de vida*⁶¹.

Con la Ilustración se inicia una nueva etapa intelectual basada en la razón del entendimiento humano, liberándose así de los fuertes vínculos teológicos que habían fundamentado el pensamiento y las acciones del hombre. La razón no tenía cabida en el orden teológico. Esta también sería la principal causa del desarrollo de una nueva pedagogía naturalista alejada de los ideales y métodos de enseñanza de la Edad Media. De la misma forma, *la pedagogía moderna extrajo de esta dialéctica de la Ilustración la conclusión de que, en consonancia con ella, había que concebir la naturaleza del hombre a-teológicamente, pero que en lo que atañe a la casualidad de la actividad pedagógica no se podían aceptar los planteamientos ilustrados mecanicistas de la psique humana y su desarrollo: dicha causalidad había que concebirla no mecánicamente, sino en el sentido del término griego autómatos. De este modo se vinculaba la moderna interpretación del objetivo de la actividad humana con la idea clásica de una actividad generada y desarrollada por propia iniciativa... La determinación del hombre, desligada de toda normativa teológica, la expresó conceptualmente por primera vez Rousseau en su Emilio al afirmar que la meta de la educación no la fijan las costumbres de la sociedad o de un estamento, sino «la propia naturaleza»*⁶².

⁶¹ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 224.

⁶² BENNER, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia*. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona, pp. 14-15.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778), es considerado como el precursor más significativo del romanticismo y uno de los mayores pensadores de su tiempo. Rousseau creía que el niño era bueno por naturaleza y que sólo la influencia de una sociedad corrupta podía desnaturalizar esa aptitud. Sus ideas pedagógicas estarían forjadas bajo la influencia de Comenius del que extraería innumerables ideas primordiales al igual que de otros pedagogos tan notables como Platón, Quintiliano, Séneca, Bacon, Locke o Montaigne. Su teoría educativa, aporta nuevas ideas de como debe ser y concebirse la educación. Considera que, una didáctica espontánea y natural a través de los sentidos permite al niño evolucionar y desarrollar el aprendizaje placenteramente. Por que, mediante los encuentros directos con la *naturaleza* el niño debe construir la experiencia de los sentidos. Propone el juego como método para el desarrollo psicomotriz y cognitivo del niño y como actividad para fomentar el aprendizaje de materias científicas o profesionales durante la adolescencia. En contra posición del *ideal pedagógico del humanismo, lo mismo que el riguroso ideal moral de la Reforma y de la Contrarreforma, eran poco propicios para reconocer el juego y el ejercicio corporal como valores culturales*⁶³.

El principio esencial de la pedagogía rousseauiana, es la que hace referencia a la actividad de aprender mediante la propia experiencia y no a través de las lecciones memorísticas enseñadas por otros. Estas ideas reformadoras serán el origen indiscutible de muchos trabajos pedagógicos como los de Pestalozzi o Froebel.

Rousseau es el que habría de crear esta nueva pedagogía, preconizando el aprendizaje por la experimentación: Que el niño conozca todas las experiencias, que haga todas aquellas que estén a su alcance y que descubra las demás por inducción. Pero, en caso que sea preciso decírselas prefiero mil veces que las ignore.

Estudiando las condiciones de las relaciones con las cosas, establece Rousseau claramente la necesidad de la educación sensoriomotriz: «Antes de la edad de la razón, el niño no percibe ideas, sino imágenes. Siendo sus sensaciones los primeros materiales de su conocimiento, ofrecérselas en un

⁶³ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 231.

orden conveniente es preparar su memoria (...) aprende a sentir mirando, palpando, escuchando, y sobre todo comparando la vistas con el tacto»⁶⁴.

La imaginaria biografía de *Émile* de Rousseau, novela publicada en 1762, aunque fue advertida en su época como un tratado pedagógico también representaría una crítica contra la corrupta sociedad de su tiempo. Su impacto, llegaría a cambiar el pensamiento sobre la educación de occidente. Pero también se convirtió en el libro más censurado, buscado y prohibido del siglo. El *Émile*, explica como ha de ser la educación según la razón de la nueva edad ilustrada y no como dictaban los convencionalismos tradicionales de antaño. Es más, representa la doctrina de la educación y su *orden natural*. La narración describe a grandes rasgos la educación de un joven, Emilio, y una joven, Sofía. Según la división interna del libro, el *libro I* trata de las primeras edades de la infancia, el *libro II* sobre la niñez, el *libro III* la llegada a la adolescencia, el *libro IV* el final de la adolescencia de Emilio, y en el *libro V* detalla las diferencias de la educación femenina⁶⁵.

La idea central del pensamiento rousseauiano es que *la educación es parte integral de la reforma social, más aún, es una condición previa y necesaria*⁶⁶. En *Émile*, Rousseau escribe que: de las tres fuentes posibles, la *naturaleza*, los *hombres* y las *cosas*, y su correcta mezcla armoniosa deriva nuestra formación. En el *Libro II* del *Émile*, Rousseau critica el sistema educativo de la sociedad de su tiempo. En una época en la que la educación del niño no era precisamente un tema de preocupación social, ni profesional. Pues, aún se pensaba que el niño era una versión imperfecta del adulto y por lo tanto, que esto se debía corregir cuanto antes. Y, aunque sus aportaciones pasarían desapercibidas a las reformas educativas de su tiempo, el *Émile* será decisivo en posteriores planteamientos psicopedagógicos y reformas en la educación occidental.

⁶⁴ MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la Infancia*. Ed. Herder, Barcelona, p. 11.

⁶⁵ ROUSSEAU, J. (1979). *Emilio o la educación*. Ed. Bruguera, Barcelona, pp. 7 y ss.

⁶⁶ BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 248.

Rousseau expone claramente en su *Émile*, la gran diferencia que existe entre la mente del adulto y la del niño, que al niño se le deje ser niño y que el adulto sea adulto. Si para la época la educación consistía en poder razonar con el niño, para Rousseau aquellos niños con los que se razona le parecían necios, por que la infancia, desde su punto de vista, es una etapa aún pre-racional⁶⁷.

En el *Libro IV*, de *Émile*, que corresponde a la edad en la que finaliza la adolescencia (la edad del despertar de la razón) e inicio de la edad adulta, y por tanto el que se ocupa de la educación, Rousseau acusa a la Iglesia católica de impedir y obstaculizar, con su doctrina y su poder sobre la educación, el desarrollo de la razón, la verdad y sobre todo la igualdad social.

En el *Libro V*, Rousseau admite que hay que educar a la mujer. Sin embargo, afirma que la mujer por naturaleza es débil y pasiva y el hombre fuerte y activo. En cuanto a su exposición sobre la educación de la mujer, refleja por completo las actitudes del siglo XVIII: La educación de la niña no debía ser demasiado extensa, pues no lo necesitaba, y deberían ser mediante ejercicios absolutamente prácticos. Los saberes sobre los principios y verdades de la ciencia quedaban más allá de su alcance cognitivo. Precisaban de más formación religiosa que el varón debido su frágil naturaleza. El matrimonio y la maternidad era el destino de toda joven, pues para Rousseau *la mujer ha sido creada para delicia del hombre... la mujer ha sido creada para gustar al hombre y estarle sujeta*⁶⁸. La escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* publicada en 1792, deduce de este libro, el *libro V*, y del artificial personaje de Sofía, que son un *disparate* las conclusiones a las que llega Rousseau respecto a la educación de la mujer, puesto que declaraba en su tratado pedagógico que:

⁶⁷ ROUSSEAU, J. (1979). Op. Cit., Libro II, p. 76.

⁶⁸ ROUSSEAU, J. J. (1979). Op. Cit., Libro V, p. 322.

Rousseau declara que una mujer nunca debe ni por un momento sentirse independiente, que debe regirse por el miedo a ejercitar su astucia «natural» y hacerse una esclava coqueta para volverse un objeto de deseo más atrayente, una compañía más «dulce» para el hombre cuando quiera relajarse. Lleva aún más lejos el argumento, que pretende extraer de los indicios de la naturaleza, e insinúa que verdad y fortaleza, las piedras angulares de toda virtud humana, deben cultivarse con ciertas restricciones, porque, con respecto al carácter femenino, la obediencia es la gran lección que debe inculcarse con vigor inflexible⁶⁹.

En España serán principalmente los clérigos quienes redacten y publiquen los tratados pedagógicos durante el siglo XVIII, como Baldiri Reixac, Luis de Olot, Sarmiento, Jovellanos, Mayans, Panduro o Hervás entre otros, a excepción de los *Discursos a los padres de familia sobre la educación* o el también *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia* de Juan Picornell y Gomilla. Otro discurso educativo dirigido a la educación de la nobleza, cuyo autor es anónimo, aparecerá en el escenario de la educación española, en el cual, el objetivo de la educación era formar a un ciudadano útil y virtuoso para el estado. Las influencias de Locke o Rousseau se denotarán claramente en este documento, así como sus intereses puramente burgueses⁷⁰.

1.3.5. El juego como tótem diferencial de las clases sociales

Ascetismo, juegos de proezas, batallas, nos llevan pues siempre a la misma conclusión: el niño busca en el juego una prueba que le permita afirmar su Yo. El goce propio del juego, no es un goce sensorial, es propiamente un goce moral⁷¹.

J. Chateau

Durante el Renacimiento, el juego estaba considerado más como una actividad para el entretenimiento de los grandes señores que, como una

⁶⁹ WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Ed. Cátedra, Madrid, p.137.

⁷⁰ MAYORDOMO PÉREZ, A. y LÁZARO LORENTE, L. M. (1989). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 332.

⁷¹ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, p. 22.

actitud esencial para la infancia o las clases populares. Los juguetes de la época, eran verdaderas obras de arte que los maestros artesanos (relojeros, tallistas, pintores, sopladores de vidrio, ebanistas, etc.) hacían por encargo para niños y niñas de la nobleza. Los juguetes más bellos eran autómatas, piezas exquisitas creadas sólo para ser contempladas. Estos modelos eran muy apreciados por el mundo adulto, generalmente, con fines coleccionistas. Por la extrema delicadeza de estos juguetes, se advierte que no estaban preparados para el manejo infantil. Parece ser que, artistas como Leonardo da Vinci, llegaron a diseñar y construir autómatas. La gran variedad y originalidad estos juguetes mecánicos se hicieron muy populares entre la sociedad del siglo XVI. Pero no será hasta el siglo XVIII, cuando se comience a fabricar autómatas, algo menos complejos, especialmente para el uso infantil. Los pequeños mecanismos que se les introducían (generalmente la cuerda), permitían al juguete realizar movimientos básicos y reiterativos, como mover los brazos o piernas, golpear o agitar algún objeto, etc.

La educación que el niño y la niña recibían a través del juego, desde antaño, estaba marcada por los estereotipos sociales y de género de la época. Esta, también era la principal razón de que niños y niñas casi nunca jugaran juntos, ya que sus intereses educativos, comportamiento e inquietudes lúdicas eran muy diferentes e incluso en juegos que podían practicar ambos sexos, las niñas se agrupaban siempre con niñas y viceversa. Por un lado, a la niña se la iniciaba en las lecciones de la vida femenina, las actividades domésticas y a familiarizarse con su futuro papel de madre. Para ello, se dotaba a la niña de muñecas y accesorios domésticos. La clase más privilegiada, ofrecía a sus hijas pequeñas casitas de muñecas que reproducían en miniatura fielmente la realidad. Estaban decoradas con todo tipo de detalles e incluso con muñecos a escala que representaban al personal doméstico. Este juguete se hizo muy popular en el siglo XIX. Su didáctica consistía en familiarizar a las niñas de buena familia con los utensilios domésticos y hábitos familiares para enseñarles a gobernar la casa y ocupar su lugar en la familia y la sociedad.



Figura 1. 16. Muchachas jugando con un pelele. Cartón pintado para la Real Fábrica de Tapices, de Francisco de Goya, hacia el año 1780.

Por otro lado, al niño se le introducía en el arte de la guerra y el gusto por la lucha, las armas y el poder. Según la clase social a la que perteneciese el niño la apariencia del juguete sería diferente, creada por algún artesano o por la propia inventiva del pequeño, pero su simbología y función era la misma. En la variedad de juguetes infantiles para el género masculino podíamos encontrar, arcos y flechas, espadas y cualquier arma creada por el hombre para luchar, como soldaditos de juguete, caballos, etc. El niño era considerado un hombre en miniatura y por lo tanto, el juego no se

consideraba como tal, sino como una etapa formativa en la que el individuo aprendía imitando al adulto. En cierto modo, era lógico reproducir en miniatura el mundo adulto para el niño pues, por lo general, el pequeño individuo heredaba la misma función o cargo que ocupaba su padre (si era niño) o madre (si era niña) en la sociedad.

Entre la población adulta, los juegos de azar en los que se podía apostar o jugar dinero como los dados, la baraja de naipes o cartas, la ruleta, la lotería, etc., son muy populares. Su origen se remonta hasta la antigüedad. Un costoso pasatiempo que pocos podían permitírselo, pero que de igual modo atraía con gran facilidad a las masas.

La baraja de naipes, por ejemplo, fue introducida en Europa en el siglo XIII. Se cree que fueron los cruzados quienes difundieron su uso en occidente. Sin embargo, aún no se conoce con exactitud si es originario este juego de China, la India o Egipto. Los naipes, eran trozos de cartón o papel con forma rectangular y bidimensional, decorados y pintados a mano con figuras y números. Existe una gran variedad de modelos y formas de barajas de cartas o naipes. Su diversidad se debe, en gran parte, a las sucesivas modificaciones que han sufrido los diseños originales para adaptarse a las modas y al gusto de la sociedad de cada época y cultura. Cada baraja tiene una finalidad, así por ejemplo, el Tarot, desde antaño, está relacionado con propósitos de carácter mágico o adivinatorio. Otras barajas más populares, se han caracterizado por su condición propiamente lúdica, como la española, la italiana o la francesa. Por lo general, están compuestas de 40 cartas organizadas en 4 palos, representados con oros, copas, espadas y bastos en la baraja española, y diamantes, corazones, tréboles y picas en la baraja francesa. Los números van del As al 7, además de tres figuras, la Sota (o Soldado de Infantería), el Caballo (o Soldado de Caballería), y el Rey en la baraja española, mientras que en la francesa las tres figuras son la Jota, la Reina y el Rey. La actividad lúdica estaba implícita en multitud de juegos de habilidad o azar. Los más populares con naipes se dividen en dos grandes



Figura 1. 17. Obra del pintor anglo-francés C. Chaplin (1825-1891). Retrato de unas niñas burguesas jugando a la lotería, describe el ambiente infantil de la Francia de 1860.

grupos, *los de combinaciones* (como el *Cacho*⁷², el *Mus* o la *Escoba*, cuyo objetivo es conseguir la mejor combinación de cartas) y *los de bazas* (como el *Tute*, la *Pocha*, la *Brisca*, el *Seises* o el *Mentiroso*, en los cuales, el objetivo es reunir el mayor número de cartas en ganancias o viceversa, por descarte, gana el jugador que antes se quede sin ninguna carta)⁷³.

Parece ser que, durante los XIII y XIV la baraja de cartas se utilizaba para el entretenimiento infantil. A pesar, de que, la baraja de naipes antes de

⁷² El Cacho es un juego de cartas que data de 1691, aunque las reglas no serían reconstruidas y registradas en un texto hasta 1729.

⁷³ Ludoteka.com. *Índice de juegos* [en línea]. Ed. Jokosare S.L. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ludoteka.com>>.[Consulta: 16 noviembre 2004].

la invención de la imprenta, era un artículo de lujo inalcanzable para la mayoría de la población. Al mismo tiempo que, un succulento objeto de colección y de entretenimiento para la aristocracia. En el siglo XV, Alemania exportará gran número de barajas de cartas a Europa. Pero, no será hasta la llegada de la imprenta cuando se incremente la popularidad del juego de las cartas entre el resto de la población.

La ruleta, es el juego de moda por excelencia de la aristocracia francesa del siglo XVII. Sus inicios se remontan a la mítica rueda de la fortuna medieval. No obstante, su nueva interpretación, estaba compuesta de una rueda dividida en 37 casillas (numeradas del 0 al 36) pintadas alternativamente de rojo y negro. Y, una mesa en cuyo tablero se decoraba con los 36 números, así como el cero, negros y rojos. El número de jugadores es indefinido. Las apuestas se hacen contra la banca y se puede apostar tanto a un color como a un número.

La lotería, es otro de los ejemplos de la popularidad de los juegos de azar. En la Roma Imperial y la Europa feudal, este juego servía de diversión y entretenimiento a los grandes señores. Sin embargo, no será hasta principios del siglo XVI cuando en Francia surge, posiblemente, la primera lotería estatal. Convirtiéndose así, en una importante fuente de ingresos para el Estado. Las ganancias recaudadas por las arcas de la administración pública financiaban la construcción de edificios y carreteras públicas e incluso los conflictos bélicos del país. Un impuesto de lujo que no suponía una gran pérdida económica a los contribuyentes. En España, será durante el reinado de Carlos III cuando se instaure la primera lotería pública, también conocida como la *lotería primitiva*. Y, restituida durante la Guerra de la Independencia, el 25 de diciembre de 1811, por la actual Lotería Nacional, también denominada popularmente como la *lotería moderna*.

La popularidad de las loterías fue disminuyendo a lo largo del siglo XIX debido a los numerosos fraudes que se cometían en los sorteos. Motivo por el cual, algunos países prohibieron su comercialización, sin distinción de su origen ya fuese público o privado. El niño por su inocencia y parcialidad se

vincula a la lotería y a cuantas elecciones que por sorteo se hiciesen. Constituyéndose así, en una garantía social de la franqueza, honestidad y claridad de los sorteos.

Dentro de los juegos menos difundidos popularmente entre la plebe está el Ajedrez. Durante el siglo XV, se cambiaron algunas de las reglas del juego para hacer más dinámica la maniobra estratégica. La reina pasó a ser la pieza más poderosa, el alfil se desplaza en diagonal, etc. El ajedrez, era muy apreciado entre la población ilustrada o adinerada. Fue considerado como uno de los juegos de entretenimiento más representativos del renacimiento. Ya que representaba, en cierto modo, el gusto por la belleza y destreza intelectual, y suponía la composición ideal entre elementos, reglas, estrategia, habilidad mental y estética del juego.

1.4. La filosofía idealista del romanticismo y el juego en la educación infantil en el siglo XIX

La finalidad de la educación es la elevación de la persona a la verdadera dignidad propia de un ser espiritual.

Pestalozzi⁷⁴

Los orígenes del mundo contemporáneo están definidos por los cambios o fenómenos, producidos en las últimas décadas del siglo XVIII, que transformaron el funcionamiento sistémico de la social de occidente:

- Un cambio significativo marcaría la llegada de la revolución industrial, este complejo fenómeno trascendental en la historia de la humanidad abarcaría múltiples revoluciones paralelas vinculadas entre sí (la revolución agrícola, la demográfica, la tecnológica y la de transportes). Las ventajas de la industrialización aportarían al hombre un control

⁷⁴ PESTALOZZI, J. H. (1988). *Cartas sobre la educación infantil; Carta XVI: La función educadora de la madre exige en ésta abnegación personal*. Ed. Tecnos, Madrid, p. 63.

sobre la naturaleza inimaginable hasta entonces. Sin embargo, las desventajas desencadenarían importantes problemas sociales para la clase obrera. Al mismo tiempo, desplazaría la producción artesanal por la alta productividad de la industria. La gran demanda de mano de obra de la industrialización atraerá a una masiva clase obrera hacia las grandes ciudades, agrupándose éstas entorno a los barrios periféricos de forma infrahumana, desarrollándose así un alto nivel de pobreza que induciría a la criminalidad, la prostitución, el analfabetismo, el alcoholismo, etc.

- El optimismo de las premisas que llevaron a la humanidad a la época de la ilustración serán los mismos ideales que promueven tanto la *Revolución francesa* como la *Revolución norteamericana de la independencia*. La Revolución estará motivada principalmente por un sentimiento racional de libertad e igualdad que desencadenará una sucesiva lucha contra las injustas causas a las que eran sometidas las masas por mandato y beneficio de un sistema de gobierno monárquico autócrata. Estos ideales influirán y se extenderán rápidamente por toda Europa.
- Estas ideas liberarán una nueva mentalidad que desencadenará en la denominada Revolución Cultural o Romanticismo, movimiento intelectual que marcará los principios de la Edad Moderna, una cultura marcada por el Racionalismo, el Industrialismo y el Capitalismo.

Los primeros síntomas de cambio, del movimiento romántico, aparecieron en Europa en el último cuarto del siglo XVIII y primeros del XIX. Su impronta quedaría reflejada en diversos campos, el arte, la educación, la filosofía, la política o la religión. Esta tendencia se manifestó en oposición del ordenado mundo del pensamiento racionalista, sustituyendo los viejos y estáticos valores por nuevos ideales más dinámicos, que aportarán a este movimiento una perspectiva vivaz de la expresión subjetiva e idealista de la perfección, de la cual el hombre y sus numerosos recursos espirituales son punto de mira de sus principales objetivos.

1.4.1. La pedagogía de Kant y Pestalozzi

Hay que cultivar de tal modo las facultades de la persona que ninguna de ellas predomine a costa de otra, sino que debe estimularse a cada una según el grado de actividad que justamente le corresponde. Esta situación de ajuste constituye la naturaleza espiritual del hombre.

Pestalozzi⁷⁵

La influencia de Rousseau llegará hasta la filosofía idealista de Immanuel Kant (1724-1804), impregnando profundamente su obra más trascendental *Crítica de la razón pura*, publicada en 1781. En esta obra, este filósofo alemán intentará conciliar dos corrientes antológicas de la filosofía, el empirismo y el racionalismo (vigentes en el pensamiento de la época) fundamentándose en los pilares de la ciencia y la filosofía. En 1803 publica sus lecciones sobre pedagogía con el título *Sobre la educación* y bajo el seudónimo de Theodor Rink. Admite la importancia de *Émile*, pues a su juicio, las premisas de Rousseau eran bastante acertadas conforme a la teoría de educar el conocimiento. Definirá el conocimiento, como la fórmula resultante al combinar la experiencia de los sentidos y la esencia de la razón, pues ambas estaban implícitas en cualquier acto de conocimiento.

De esta forma, según indica Kant, «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es más que lo que la educación le hace». Y añade: «Tras la educación está el gran secreto de la naturaleza humana» (...). También reconoce personalidad propia al niño al decir: «No hay que formar en los niños el carácter de un ciudadano sino el de un niño». Para Kant el niño no es por naturaleza ni bueno ni malo, sino lo que llegue a ser por la educación⁷⁶. Otros filósofos que continuarán esta misma corriente filosófica serían Schelling, Fichte y Hegel que junto a Kant, pasarán a considerarse como los cuatro gigantes del idealismo alemán. También destacan otros pensadores como el poeta alemán y filósofo Schlegel, Schiller

⁷⁵ PESTALOZZI, J. H. (1988). *Cartas sobre la educación infantil; Carta V: Importancia del corazón en la conducta humana*, Ed. Tecnos, Madrid, p. 20.

⁷⁶ LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Ed. Losada, Buenos Aires, pp. 174-175.

o el propio Goethe considerado un pedagogo vitalista y, sobre todo es la figura central de la literatura idealista alemana.

La educación se verá beneficiada por la nueva mentalidad de la época, e impulsada principalmente, por los cambios socio-económicos y culturales. Pasará a ser considerada, progresivamente, como una necesidad prioritaria e incluso como la indiscutible solución del progreso y prosperidad de la sociedad. Será desvelada por algunos intelectuales como el único método o camino para luchar contra las injusticias del sistema industrial y los problemas sociales que fluyen de las sufridas masas obreras a causa de la ignorancia y la pobreza. Pues, para el ser humano, el acto educativo es primordial, y afectará a su formación moral, desarrollo emocional y racional, le ayudará a estar en armonía consigo mismo y su entorno, como individuo y ser social.

De este modo, la difusión del idealismo romántico cambió radicalmente el concepto que hasta entonces se tenía del niño, considerado como una criatura que había que domesticar y civilizar a través de las instrucciones, para ser estimado como un ser bueno por naturaleza que había de guiar sus pasos por el camino de la virtud.

La filosofía naturalista de Rousseau y las teorías de Kant y Locke, influyen profundamente en la directriz ideológica y pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Demostró como las principales ideas educativas que revolucionaron el concepto de la educación, que coincidían con su ideología, podían llevarse a la práctica. La *experiencia directa* en la escuela, educando y observando atentamente a los niños, enriquecen las ideas y teorías de Pestalozzi. De la filosofía rousseauiana transforma el concepto de *educación individualizada* en *educación social y colectiva* en la que prima la humanidad⁷⁷.

⁷⁷ CAPITÁN DIAZ, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Ed. Dykinson, Madrid, Vol. I, pp. 553 y ss.

Pestalozzi es el protagonista indiscutible de los cambios educativos que se inician en la era moderna o revolucionaria. Su sorprendente preocupación por la población menos favorecida y su especial sensibilidad por el contexto de una época en la que la civilización occidental se ve sumergida en los desastres sociales de las revoluciones y las guerras napoleónicas. Serán las principales causas que marquen y regule su trayectoria profesional.

El sistema educativo que desarrolla, Pestalozzi, tiene entre sus funciones primordiales el educar al ser humano, para restaurar el tejido social, sin distinción ni discriminación de clases ni género. Sus ideas más liberales, de educación, están enfocadas a objetivar la humanidad de la enseñanza institucional. Favoreciendo así, al sector más humilde de la población, los huérfanos de la guerra y los campesinos. De aquí que el enfoque de su pedagogía se centrara, primordialmente, en promover el desarrollo social de la población menos favorecidas y más numerosa a través de la educación de las nuevas generaciones, los niños. Es considerado, como el promotor y reformador de la escuela popular, de la estructura y la didáctica en la enseñanza.

Algunas de las obras escritas por Pestalozzi como *Vigilia de un solitario*, publicada en 1780, contenía una serie de reflexiones sobre la educación, la moral y la religión. *Leonhard und Gertrud*, en 1781, una didáctica novela sobre las costumbres y penalidades de los aldeanos pobres con los terratenientes sin moralidad. El éxito alcanzado con esta novela contribuiría a publicar la continuación de la narrativa de la vida de los campesinos en la que incluía discursos para reformar la escuela y la iglesia y ensayos de educación.

Entre 1818-1819 Pestalozzi escribe treinta y cuatro cartas sobre teorías y prácticas pedagógicas, dirigidas a su amigo y admirador el inglés James Pierrepont Greaves para dar a conocer su sistema educativo en otros lugares, con la intención de que estas cartas sean publicadas en forma de libro bajo el título *Cartas sobre la educación infantil*. Para lo cual, Pestalozzi

se esforzó principalmente en la carta XXXIV con el propósito de *hacer ver en los ambientes estrictamente religiosos que sus principios resultan compatibles con el espíritu del cristianismo*⁷⁸. La educación ha de seguir a la naturaleza del individuo, por que *todo individuo posee una naturaleza inherentemente buena, contiene todo el potencial necesario para el desarrollo intelectual y moral y requiere un cultivo cuidadoso, y que el mejor modo de conseguirlo es mediante un lazo de amor entre, primero, madre e hijo, y luego entre maestro y niño*⁷⁹.

Este procedimiento de enseñanza, lleva a cabo una metodología basada en el *desarrollo natural*. Término utilizado por Rousseau y que Pestalozzi reutiliza para referirse a las facultades de la naturaleza humana que el niño posee, pero sin desarrollar. En su disposición, este proceso educativo ha de ser armónico ya que *la naturaleza forma al niño como un todo indivisible, como una unidad orgánica vital con múltiples capacidades morales, mentales y físicas; (además) ella desea que ninguna de estas capacidades quede sin desarrollo*⁸⁰.

La educación moral es muy importante para él, pues la considera como la forma más elevada de la actividad humana. Asimismo, serán tres los pilares que sustentan esta ideología educativa de Pestalozzi, y son: el desarrollo moral, el intelectual y la relación entre maestro y discípulo. La moral representa un interés central en la educación, por que para Pestalozzi, al igual que para Rousseau, Kant o Herbert, es el término más elevado de la aptitud humana.

Pestalozzi, elimina las viejas tácticas de la enseñanza e introduce nuevos métodos educativos más sugerente y estimulantes que facilitan el aprendizaje del niño. Al mismo tiempo que desarrolla de forma progresiva y

⁷⁸ QUINTANA CABANAS, J. M. (1988). *Estudio preliminar XVII: Su libro, Cartas sobre la educación infantil*, en Pestalozzi, J. H. *Cartas sobre la educación infantil*. Ed. Tecnos, Madrid.

⁷⁹ BOWEN, J. (1985). *Historia de la educación occidental*. Ed. Herder, Barcelona, Vol. III, p. 294.

⁸⁰ Cfr. BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 295.

armónica todas las capacidades del alumno. Así pues, hace de la escuela un lugar agradable en el cual el niño se siente motivado en su tarea de aprender.

La función didáctica del juego la reconoce como fuente de motivación del aprendizaje y por lo tanto, un buen dirigente cognoscitivo. Es así que considera el juego como, la metodología educativa más adecuada para enseñar a los más pequeños. Por eso, según Pestalozzi, *habría que proporcionar juguetes a los niños, pues sirven para facilitar sus ensayos, y a veces tendríamos incluso que ayudarlos en los mismos. Ninguna de nuestras intervenciones resultará inútil, y nunca debería faltar nuestro estímulo al niño cuando puede serle causa de un placer inocente y proporcionarle una ocupación provechosa. Hay que evitar que los juegos de los niños, repetidos cada día y a cada hora, tengan una excesiva uniformidad, procurando introducir alguna variación en sus pequeñas distracciones. Con esto se avivará el interés, se moverá su fantasía y se afinará su capacidad de observación*⁸¹.

Tanto Pestalozzi como Rousseau consideraban a la naturaleza como la principal fuente de aprendizaje que abastecía la mente humana de impresiones sensibles en la medida en que cada individuo lo necesita. Para Pestalozzi, *la naturaleza es una unidad orgánica compleja, de estructura divina, y no simplemente una secuencia de sensaciones que nuestros sentidos, y a su vez nuestra mente, reciben (...) ya que, toda la naturaleza, tiene tres dimensiones fundamentales, las de la forma, del número y del lenguaje: todas las cosas del mundo tienen forma, existen en cantidades y se puede hablar de ellas*⁸².

Como medio de aprendizaje parte del método o ejercicio de la observación directa de la naturaleza, ocupando esta actividad gran parte de la práctica escolar. Esta iniciativa, desarrolla la capacidad cognitiva del niño mediante los sentidos y estímulos, como punto de referencia de la vivencia

⁸¹ PESTALOZZI, J. H. (1988). Op. Cit., *Carta XXIV: Utilidad pedagógica del dibujo y el modelado*, p. 96.

⁸² BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 296 y 297.



Figura 1. 18. Louis-Léopold Boilly (1761-1845), representa en esta obra pictórica a cinco muchachas parisinas jugando al juego de las cuatro esquinas.

intuitiva que, posteriormente darán pie a la asociación de ideas, en la que interviene la comprensión y el razonamiento. Pues, a través del contacto y experiencia con la materia viva, real, móvil y auténtica, el niño adquiere de forma ordenada conceptos abstractos generalizados. Construyendo así, como base absoluta del conocimiento la impresión sensorial. De forma similar, la manipulación de objetos se presenta como el ejercicio físico que forma parte del proceso cognitivo para complementar la información de una idea.

En resumen, el espíritu de su *método*, *al igual que la naturaleza, va de lo simple a lo complejo, de lo elemental a lo complicado, y por consiguiente lleva progresivamente al niño desde las «intuiciones» hasta las «naciones claras», a través de ejercicios cuidadosamente graduados*⁸³. Se parte así, de lo general a lo particular, en el desarrollo y adecuación de la capacidad de aprendizaje del niño, conforme a las aptitudes de la mente humana. La preocupación de Pestalozzi por la educación le llevará a idear e introducir

⁸³ PIATON, G. (1989). *Pestalozzi*. Ed. Trillas, México, p. 46.

nuevos elementos u objetos corrientes con fines educativos, como mediadores de una factible comprensión del educando. De hecho, la enseñanza para Pestalozzi supone el continuo estímulo cognitivo del niño, mediante preguntas u otros métodos didácticos, para que éste sea, en todo momento, consciente de lo que hace y del porqué lo hace.

En su opinión, era necesario que el proceso natural de aprendizaje de la *enseñanza objetiva* (que mantenía una íntima afinidad entre las actividades intelectuales y las manuales) tuviese contacto con la naturaleza, pues sin una experiencia directa con los objetos no se podría captar una *impresión intuitiva*. Su metodología se fundamentaba principalmente en aquellas acciones y experiencias lúdicas que invitan al niño a buscar, por sí sólo, diversas impresiones sensibles y experiencias que le conducen al aprendizaje cognitivo y desarrollo físico. Este sistema sustituye el libro por la experiencia perceptiva, la acción y la investigación propia del niño en un entorno favorable y positivo, *la naturaleza*. Estas actividades prácticas, más o menos lúdicas, eran aplicadas en el aprendizaje de cualquier materia, adquiridas como impresiones generalizadas para concluir gradualmente en una objetivación clara y particular de una idea o concepto, al mismo tiempo que estimulaban las facultades racionales y creativas del niño. Como pedagogo, Pestalozzi, también se interesó especialmente por la necesidad de alcanzar la perfecta concordancia entre sus ejercicios didácticos, la capacidad intelectual de los alumnos y las etapas psicoevolutivas del desarrollo del niño, como factor imprescindible a tener en cuenta en los diseños de los currículos educativos (la práctica).

El trabajo de Pestalozzi como educador abolía el viejo sistema de enseñanza memorística y dictatorial antipedagógico que, limitaba el desarrollo integral del niño por la implantación de un nuevo régimen de educación pedagógica, en el cual, la función del educador debía consistir en estudiar tanto el potencial de cada uno de los niños, como el del grupo unitariamente. También, lo consideraba como ámbito humano en el que se desarrolla una actividad para llevar a cabo el proceso completo de aprendizaje. Sanciona el

castigo físico como medida educativa. Este nuevo método inductivo llegaría a renovar todos los programas escolares.

1.4.2. Aportaciones pedagógicas de Herbart, Froebel, Harris y Carderera

La educación del hombre no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí propio.

Froebel⁸⁴

La experiencia, tanto interna como externa, es el punto de partida de toda enseñanza, como es el punto de partida de toda ciencia, como lo es de toda metafísica digna de este nombre.

Mauxion⁸⁵

La tendencia idealista del romanticismo y la transformación del concepto educativo iniciada por Rousseau y apoyada por Kant, Pestalozzi, Herbart o Froebel entre otros muchos filósofos de la educación, influirá en la teoría y práctica educativa a lo largo de todo el siglo XIX y siguientes. No faltarán pedagogos que sigan aportando ideas a esta actitud generadora de la nueva didáctica del aprendizaje que se abre en la ciencia de la pedagogía.

La relación del filósofo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), con Pestalozzi como discípulo además de la experiencia que adquiere como educador y tutor, despertan en el joven Herbart un gusto natural por la filosofía de la educación y el amor por la infancia. Sentía gran admiración por los logros y aciertos del método de Pestalozzi. Sin embargo, la teoría que fundamentaba la base del método educativo de Pestalozzi, de *la observación intuitiva y directa*, era óptima pero para Herbart no estaba totalmente completa. Este enigma motivaría al joven Herbart a dedicar sus esfuerzos y trabajo para poder asentar la teoría de pestalozziana sobre una base más

⁸⁴ FROEBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Núñez, J. Abelardo (trad.) [en línea]. Ed. Digital: Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. [Consulta: 5 noviembre 2004].

⁸⁵ MAUXION, M. (1927). *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart*. Ed. Daniel Jorro, Madrid, p.220.

sólida. Partiendo del principio fundamental, en el que ambos coincidían: la búsqueda de un método capaz de armonizar el orden y una buena combinación entre las inclinaciones naturales del niño, la disciplina⁸⁶ y el respeto a su individualidad.

Para Herbart el aprendizaje *depende de la buena disposición con que puedan ser convocadas a la conciencia las experiencias anteriores, así como de los vínculos que puedan establecerse entre conceptos existentes y nuevas representaciones*⁸⁷. Herbart, creía en el acierto del método de Pestalozzi pero al mismo tiempo pensaba que carecía de orden en su metodología. Como investigador, sus teorías se apoyaban en la observación y la experiencia de valor pedagógico, mediante su método educativo Herbart estudiaba como se valían y reaccionaban sus alumnos a cada nuevo estímulo pedagógico.

La pedagogía educativa herbartiana se fundamenta en la experiencia y se rige por dos doctrinas de la *apercepción* y la del *interés*. Niega la existencia de facultades innatas en el niño. Pues, según Herbart, el espíritu del hombre *se crea poco a poco, gracias a las representaciones sensibles, y todo lo que el hombre llega a ser después, lo debe a las influencias exteriores*⁸⁸. Para él, *no hay educación sin instrucción; una cultura moral sin instrucción será un fin sin medio, lo mismo que una instrucción sin cultura moral sería un medio sin fin*⁸⁹.

La metodología es muy importante para Herbart ya que, la experiencia debe de presentarse siempre a la mente en el orden correcto para que las ideas del niño sean claras y puedan ser organizadas adecuadamente. Herbart, desarrolla una secuencia de cuatro etapas para el ejercicio del

⁸⁶ Herbart, consideraba el concepto de la palabra *disciplina* muy lejos del significado que hasta entonces había tenido para la educación pues, la disciplina tradicional la calificaba como un sistema nefasto para la educación del niño. Sin embargo, el nuevo valor que adquiere en la filosofía herbartiana la define como la cultura moral imprescindible que se necesita para poder dirigir y educar al niño.

⁸⁷ BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 307.

⁸⁸ HERBART, J. F. (1924). *Informes de un preceptor*. Tomás y Samper, R. (trad. y prolog.). Ed. La Lectura, p.16.

⁸⁹ Cfr. MAUXION, M. (1927). *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart*. Ed. Daniel Jorro, Madrid, p.138.

aprendizaje: *claridad (Klarheit), asociación (Umgang), sistema (System) y método (Methode)*⁹⁰.

Según su teoría, este sistema aportaba al alumno una visión del mundo totalmente objetiva y al mismo tiempo evitaba errores conceptuales que ocasionan la falta de muchas ideas intermedias. Ya que demostraba como aprende y comprende lo que aprende el ser humano, al incorporar a los conocimientos previos nuevas ideas, pasando por las cuatro etapas formales: desde la percepción, la conciencia de la idea para darle firmeza o apuntalar, a la asimilación.

*Sólo por la acción, por la práctica, se aprende el arte y se adquiere el «tacto», el talento, la destreza, la habilidad; pero, aun en la misma práctica, sólo adquiere el arte, quien antes ha adquirido la ciencia por el trabajo del pensamiento, quien se la ha asimilado y quien ha determinado previamente las impresiones que la futura experiencia debía hacer sobre él*⁹¹.

El sistema de la psicología del aprendizaje, se fundamenta en la hipótesis de que la mente del ser humano se desarrolla a través del contacto con el mundo exterior. De este modo, expone que, la comprensión de cada una de las nuevas experiencias depende de su relación con las pasadas. Por lo cual, cada uno de los nuevos conceptos cognoscitivos y experiencias que el educando ha de adquirir, tienen que ser referidos y relacionados con las nociones precedentes que éste posea, para poder alcanzar en el proceso de aprendizaje una asimilación y cognición adecuada. Puesto que la educación no se comunica al educando sino que se provoca.

Entretanto, en 1806 publica su obra principal *Pedagogía general deducida del fin de la educación*, en la que exponía de forma realista el curso del conocimiento en la que afirma que la mente está siempre en movimiento. Y, en 1808, *Filosofía práctica general*, otra de sus obras maestras. En los años siguientes publica: *Manual de psicología* en 1816, *La psicología como*

⁹⁰ BOWEN, J. (1985). Op. Cit., Vol. III, p. 311.

⁹¹ Cfr. MAUXION, M. (1927). Op. Cit., p.138.

ciencia basada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas en 1824, *La aplicación de la psicología a la educación* en 1831, y en 1835 *Esbozos de doctrina educativa*, obra en la que resume su ideología educativa.

Herbart es un original educador, moralista y minucioso investigador que enlaza íntimamente la pedagogía, la psicología y la ética para dirigir la educación que ha de compensar los prejuicios del medio social favoreciendo así los elementos.

Al igual que Herbart, Friedrich Froebel (1782-1852) también considera que la metodología educativa de Pestalozzi carecía de orden. La admiración que sentía el joven Froebel por las ideas de Rousseau o por la filosofía de Kant, le conducirán a interesarse por la labor educativa de Pestalozzi, con el cual, aprenderá y trabajará durante un corto período de dos años. Durante este ciclo formativo Froebel quedó sorprendido por el sistema de aprendizaje mediante experiencias lúdicas y creativas que permitía a los niños más pequeños aprender manipulando objetos y trabajando con sus propias manos. Aunque su experiencia como educador tratará tanto a niños pequeños como a mayores, siempre estuvo dominado por la idea de la gran importancia que supone en el desarrollo psicoevolutivo del individuo la *educación infantil*.

Froebel pensaba en la educación infantil como en una institución escolar que aportarse al niño un ambiente educativo complementario al proporcionado en el ámbito familiar, ya que la gran mayoría de niños no recibían una educación adecuada para favorecer su desarrollo integral. La familia representa para él, una unidad socializadora en la que se establecen los principios básicos de la personalidad del niño. De tal forma, la mejor forma de educar al ser humano es saber satisfacer las necesidades psicoevolutiva en cada etapa del proceso educativo, para evitar posibles problemas durante el desarrollo formativo. Es el motivo por el que destacar la relevancia de una educación temprana.

Al igual que Pestalozzi y Rousseau, Froebel cree en la honesta humanidad que por naturaleza el niño posee, por lo tanto, debe ser la disciplina de la educación la encargada de estimular libremente la expansión y desarrollo de esa tierna naturaleza, mediante ejercicios y enseñanzas apropiados a su psicología. El niño debe ser estimulado a trabajar desde su más tierna edad, bajo un enfoque pedagógico y didáctico, para aprovechar su actividad espontánea y su interés por el juego. El juego es una actividad relevante para el aprendizaje y al igual que la utilización de recursos educativos *tangibles e intangibles*. Pues, *la educación ha de ser tolerante y de seguimientos; sólo debe guardar y proteger y no dirigir, ni decidir, ni impedir*⁹².

Así, como Pestalozzi y Herbart, Froebel también advirtió la finalidad social de la educación, y afirma que toda educación es autoactiva y que la escuela debe ser una sociedad en la que el niño tenga iniciativa propia. Teoría que demostrará en su tratado pedagógico más importante *La educación del hombre*, publicado en 1826. Al juego, le concedió una importancia central, ya que bien dirigido facilitaba el aprendizaje de los niños de manera libre y espontánea.

Su doctrina filosófica religiosa está presente en toda su obra pedagógica a través de la cual expone que, Dios es el principio de todas las cosas, la unidad de la que todo proviene. Y, en la forma de la esfera, Froebel encontró el símbolo de esa unidad superior que representa el Cosmos, la Tierra, la vida, y que está íntimamente ligado con la creación divina. De esta forma, la esfera, es uno de los primeros elementos que forman parte de su propuesta de actividades lúdicas.

La filosofía idealista de Froebel sobre el sistema de aprendizaje, se basa en el concepto de que toda unidad está integrada dentro de una unidad superior, la diversidad, de la misma forma que el individuo pertenece a una

⁹² Cfr. COHEN, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel y Dewey*. Ed. Publicaciones Cultural, México, p. 64.

sociedad. De tal modo, el ser humano por sí mismo y como unidad debía alcanzar su propio yo. Así, según el *principio de la actividad* de Froebel, el proceso del *desarrollo mental* del sujeto está guiado por propósitos internos que se exteriorizan mediante la capacidad activa de expresión. Esta actividad cuando se expresa adquiere una impresión del mundo objetivo, para volver al mundo interior como la *realización del yo*⁹³. La filosofía de la actividad autónoma de la mente humana, que Froebel plateó, se lleva a cabo en la práctica desde la perspectiva de los jardines de infancia.

En 1837 inaugura en Blakenburg (Alemania), su primera casa de estudios a la que denominaría *Kindergarten* (jardín de infancia), para la que confeccionará un currículo educativo fundamentado en la importancia del juego desde la perspectiva Kantiana y de la mente como proceso activo. Con ello, el concepto de educación y sus objetivos froebelianos, favorece la actividad intelectual de los niños y la convivencia entre ellos en un entorno agradable y afectivo en el que se fomenta y estimula la libre expresión del alumno, la espontaneidad, la socialización, la cooperación, la creatividad, y la motricidad.

Froebel veía en el juego una representación activa de la vida interior del yo, libre de necesidades e impulsos. El juego era también una forma de expresión personal, que revelaba la naturaleza del espíritu del niño. Para Froebel el juego constituye el medio principal para el desarrollo de los niños y revela cómo serán sus vidas futuras. De este modo el crecimiento y la educación de los niños tienen lugar a través de sus propias actividades.

*El educador, al igual que el jardinero, debe aportar las condiciones adecuadas para el crecimiento, y el jardín de infancia es el lugar donde se crean estas condiciones. Froebel diseñó una serie de materiales de juego que consideraba ideales para realizar actividades individuales y de grupo. Muchos de estos materiales didácticos tuvieron una influencia directa sobre la historia de la educación artística porque significaron la introducción de ciertos medios artísticos en el entorno escolar*⁹⁴.

En el contexto histórico de la época, *el jardín de niños* para algunos reformadores políticos representó, de alguna manera, la posibilidad de apoyar

⁹³ EFLAND, A. D. (2002). Op. Cit., p.182.

⁹⁴ *Ibíd.*, pp. 182-183.

el cambio social sin violencia, mientras que otros lo percibieron como una amenaza que gestaría futuras transformaciones y conflictos sociales y políticos. Otro fuerte impacto social de la época será el reconocer públicamente las virtudes de la mujer. Destaca su relevante papel en la educación del niño dentro y fuera del hogar. La considera como la persona más idónea para educar a los niños, ya que de forma natural surge en ella un sentimiento espontáneo de proteger, cuidar y educar al niño. Es por ello que, la mujer debe ser educada por que como madre es instructora de las futuras generaciones.

Después de Rousseau, la trayectoria de la pedagogía resultó ser una caja de sorpresas por lo poco exhaustiva además de generar controversias en su aplicación. El educador y filósofo americano William Torrey Harris (1835-1909) conoció el trascendentalismo de las teorías educativas de Amos Bronson Alcott (1799-1888), educador y filósofo, además de amigo. Estas teorías serán las que constituirán su fuente inspiración espiritual y las que posteriormente le conducirá al idealismo absoluto de Hegel. Filosofía en la que se basó, atendiendo especialmente a los valores tradicionales de las instituciones educativas hegelianas. Pues, para Hegel, la *Razón* era un potencial libre y espontáneo en el niño, motivado por la moral, que se encuentra por encima de las leyes físicas y necesita de las instituciones para ser educado y conducido. Esta facultad humana durante la infancia carece de principios éticos, lo que permite poder comprender y participar de las primacías de la vida social. Esta idea la tomaría Harris para definir la educación en cuatro grandes ámbitos, ordenados según el grado de importancia que él les asignaba: la iglesia, (enseñaba la religión), el Estado, (estimulaba el respeto por la libertad individual), la sociedad civil, (preparaba al individuo para la vida profesional) y por último la familia (educaba los hábitos de comportamiento y de higiene además de infundir un juicio moralista de lo bueno y de lo malo).

De tal forma, la escuela, es la entidad que constituye el ambiente de transición entre estas instituciones, que potencia la ética, los buenos modales, el respeto al prójimo y las enseñanzas que elevaban la virtud moral.

Así, su idealismo conservador no se mostrará sombrío en la introducción de recursos moralistas como el arte, la música o la literatura en la educación general.

En cuanto a España se refiere, hay que hacer destacada mención del escritor y pedagogo español Mariano Carderera (1816-1893), que debido a su labor como inspector general de enseñanza primaria pudo viajar por Europa e incluso Inglaterra para estudiar los problemas educativos de su tiempo. Su experiencia le supondrá ser el transmisor de los métodos, ideas y corrientes más importantes de la pedagogía europea. Entre sus publicaciones destaca en 1854 el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. En esta obra Carderera sintetiza, según su creencia, las etapas evolutivas del hombre como cuatro: *Infancia, adolescencia o pubertad, virilidad y vejez*⁹⁵.

*La primera infancia se extiende desde el nacimiento hasta los siete años, y suele dividirse en tres épocas: una desde el nacimiento hasta los siete meses, la segunda desde los siete meses hasta los dos años y la tercera desde los dos años hasta los siete. Los cambios experimentados en las tres épocas son muy notables, tanto en el organismo como en los fenómenos intelectuales y morales*⁹⁶.

Carderera al igual que Froebel o Pestalozzi, reconocerá la importancia trascendental que tiene el desarrollo de la infancia en la vida del ser humano y como se refleja esa primera edad en las tres edades restantes. También señalará la influencia tan importante que ejerce el ámbito familiar y social sobre el niño. Como dice Carderera citado por Delgado:

*La infancia encierra el germen de todas las edades, es la esperanza de la familia y de la sociedad, y representa el género humano que renace y se reproduce. Es la imagen del cantor, de la sencillez, de la inocencia, y tiene una gracia, una dignidad y una nobleza que le es peculiar y propia*⁹⁷.

⁹⁵ DELGADO, B. (2000). *Historia de la infancia*. Ed. Ariel, Barcelona, p. 184.

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 184.

⁹⁷ Cfr. DELGADO, B. (2000). *Op. Cit.*, p. 184.

Carderera quiere que se deje jugar a los niños con sus juguetes, porque con ellos desarrollan su fantasía. La severa educación que los suprime destruye gérmenes y facultades necesarios para la vida adulta⁹⁸.

1.4.3. La influencia de las nuevas ideologías pedagógicas en el juego y el juguete: Los regalos y deberes de Froebel

Quién no fue nunca totalmente niño, difícil será que se convierta totalmente en un hombre.

Hölderlin⁹⁹

En este período de grandes cambios sociales, el concepto global que hasta entonces se tenía del niño cambia radicalmente. Pasa, de ser considerado una criatura que había que domesticar y civilizar a través de una severa disciplina e instrucción, a ser estimado como un ser bueno por naturaleza al que había de guiar sus pasos por el camino de la virtud. Inspirados por la filosofía pedagógica de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, introducen el juego en el sistema educativo. Este método de aprendizaje, es considerado por algunos pedagogos como el más eficiente para el desarrollo integral del niño. Además, de ser valorado como una fuente ilimitada de motivación y, bien dirigido, es un magnífico guía en dirección al conocimiento.

La influencia de la filosofía de Schelling introduce a Froebel en la metafísica de la filosofía alemana de la época. En su profunda preocupación por la libertad de expresión del yo, Froebel profundiza en el valor educativo de los juguetes simples como facilitadores en el desarrollo del niño. Los juegos y juguetes deben adaptarse a las preferencias del niño y así, satisfacer sus necesidades lúdicas, expresivas y psicoevolutivas.

⁹⁸ DELGADO, B. (2000). Op. Cit., p. 186.

⁹⁹ Friedrich Hölderlin (1770-1843), célebre poeta lírico alemán, trabajó, principalmente, ejerciendo como tutor en familias aristócratas y como educador demostró gran interés por la filosofía de Rousseau.

Para Froebel, el juego es el mayor grado de desarrollo del ser durante la edad infantil. Es una actividad libre y espontánea que origina placer y satisfacción, principio de los mayores bienes del ser. De tal modo, jugar implica la libre expresión y el libre ejercicio de sí mismo en cualquier forma o acción lúdica. El interés del niño por los juegos y ocupaciones espontáneas durante la infancia difiere entre las etapas psicoevolutivas de la infancia. En su mayoría, son juegos en los que el niño puede desarrollar sus necesidades vitales, corporales, perceptivas y sensitivas, de ingenio, de cálculo, de relación social, etc. También se identifica con la esencia intelectual que contienen los cuentos, fábulas y relatos de historias que les seduce cuando en ellas se ve reflejado.

Froebel aplicó el principio básico de su filosofía pedagógica, la unidad de la vida, a todo lo relativo a la educación y a la vida en general. Método educativo al que denominará, *desarrollo o cultura humana para la completa unificación de la vida*. En sus procedimientos, da más importancia a la espontaneidad de la acción y la actividad creadora del niño que Pestalozzi. Propone, la interacción abierta entre el maestro y los alumnos. La *actividad creadora y de expresión* es el objeto principal del método froebeliano. Los *Kindergarten* son auténticos talleres-escuelas especialmente creados para el niño¹⁰⁰.

Froebel halló la auténtica naturaleza y función del juego. Respetando sus propiedades intrínsecas, unió el trabajo a la actividad lúdica de forma natural y gradual, haciendo que éste también resulte placentero, espontáneo, sereno y libre para el niño. En la didáctica de sus ejercicios, proponía a los niños construir libremente figuras con determinados materiales que iban cambiando o/y sumándose a otros en la medida que era resuelta la actividad. Las construcciones que el niño creaba eran conservadas, nunca destruidas. Con esta posición, se pretende transmitir al niño un sentimiento de respeto

¹⁰⁰ FROEBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Núñez, J. Abelardo (trad.) [en línea]. Ed. Digital: Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. [Consulta: 5 noviembre 2004].

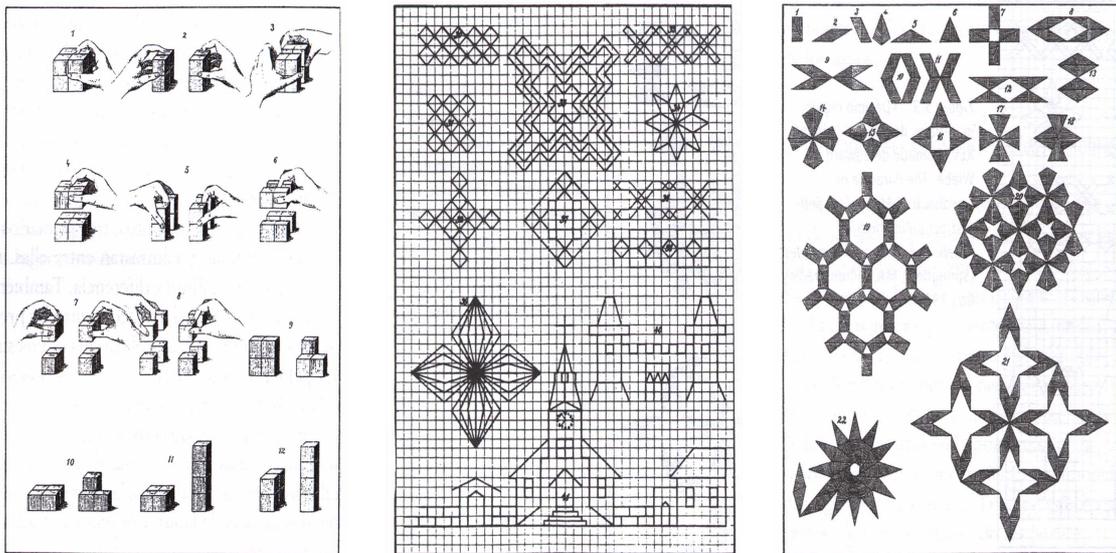


Figura 1. 19. Material didáctico de Froebel: arriba a la izquierda, «Tercer Regalo», juego de bloques, arriba a la derecha, «Séptimo Regalo» ordenación de tablillas, a la izquierda «Décimo Regalo» materiales de dibujo.

hacia las cosas existentes ya que sobre todo, se le enseña a aprender a hacer las cosas de una manera ordenada, serena y reflexiva.

Entre las actividades didácticas que propone en su libro *La educación del hombre*, expone ejercicios de carácter lúdico o *juegos*, a los que clasifica como actividades universales, y ocupaciones, que son acciones de carácter parcial en el desarrollo integral del niño. El juego ofrece nuevas experiencias al niño, desarrolla su intelecto, sus sentimientos de percepción y su conciencia del entorno. Es por ello que, está adaptado en su forma y contenido a la edad psicoevolutiva del niño. Las ocupaciones son actividades prácticas que desarrollan la destreza y habilidad en la manipulación de superficies.

Por tanto, según Froebel, *todo juego debe ayudar al niño, a su debido tiempo y en el más lato sentido, a hacer lo externo interno y lo interno externo, y a encontrar la unidad entre lo uno y lo otro*. Es por ello que, los verdaderos juegos deben satisfacer cuatro condiciones fundamentales:

1. *Deben representar completamente, cada uno a su tiempo, el mundo externo del niño, su macrocosmo.*

2. *Cada uno a su vez debe facilitar al niño el modo de dar satisfactoria expresión, por medio de sus juegos, al mundo interno, a su microcosmo.*
3. *Por consiguiente, todo juego debe representar en sí mismo una unidad o todo completo y ordenado.*
4. *Cada juego ha de contener a todos los precedentes, y ha de ser como anuncio de todos los que le sigan¹⁰¹.*

Basándose en las formas simples de la naturaleza, denominadas por Pestalozzi o Rousseau como el nutriente de impresiones sensibles de la mente humana, Froebel crea los juegos y ocupaciones, a los que se denomina también regalos o deberes, partiendo de elementos simples y al mismo tiempo globalizadores de conceptos simbólicos.

En el material didáctico diseñado por Froebel, el niño trabaja con formas elementales como el cubo o la esfera jugando a hacer construcciones. A razón de usar, manejar y aplicar en el juego estas piezas, el niño obtiene de ellas, a través de su propia experiencia, diversas nociones por *afinidad* a su forma. La esfera por ejemplo, para Froebel, simboliza la unidad de la vida. Y, por tanto, es el elemento que compone el *primer juego*. La esfera, el cilindro y el cubo, componen el *segundo* y, representan los contrastes entre las superficies curvas y rectas, la unidad y la diversidad de las caras, el movimiento y el reposo. Y así, sucesivamente, cada uno de los juegos que propone¹⁰².

Froebel creía que al jugar libremente con ellos, el niño obtendría la intuición de la estructura subyacente del mundo y comprendería su unidad fundamental¹⁰³. Puesto que para Froebel, hay que satisfacer las necesidades intelectuales, emocionales y físicas en cada una de las diferentes fases del crecimiento para lograr el desarrollo integral del niño.

¹⁰¹ FROEBEL, F. (1999). Op. Cit., [en línea]. [Consulta: 5 noviembre 2004].

¹⁰² FROEBEL, F. (1999). Op. Cit., [en línea]. [Consulta: 5 noviembre 2004].

¹⁰³ COHEN, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel y Dewey*. Ed. Publicaciones Cultural, México, p. 64.

CUADRO SINÓPTICO DE LOS JUEGOS Y OCUPACIONES

Juegos

A. Cuerpos (Sólidos).

- I. [Color (1); - Individualidad (2); - «Aquí estamos» (3).] Seis bolas de estambre, de colores, y como de pulgada y media de diámetro. - *Primer juego*.
- II. [Forma (1); - Personalidad (2); - «Vivimos» (5).] Bola, cilindro y cubo de madera, de pulgada y media de diámetro. - *Segundo juego*.
- III. [Número (divisibilidad) (1); - Propia actividad (2); - «Venid a jugar con nosotros» (3).] Ocho cubos de una pulgada, que forman un cubo de dos pulgadas ($2 \times 2 \times 2$). - *Tercer juego*.
- IV. [Extensión (1); - Obediencia (2); - «Estudiadnos» (8).] Ocho piezas de madera ($2 \times 1 \times \frac{1}{2}$ pulgadas), que vengan a formar un cubo de dos pulgadas. - *Cuarto juego*.
- V. [Simetría (1); - Unidad (2); - «¡Qué hermoso!» (3).] Veinte y siete cubos de una pulgada, tres cortados por la mitad y tres cortados diagonalmente en cuatro partes, que formen un cubo de tres pulgadas ($3 \times 3 \times 3$). - *Quinto juego*.
- VI. [Proporción (1); - Libre obediencia (2); - «Sed nuestros dueños» (3).] Veinte y siete piezas de madera en figura de ladrillo, tres cortados a lo largo en dos mitades y seis cortados transversalmente en dos mitades también, para formar un cubo de tres pulgadas. - *Sexto juego*.

B. Superficie. - Tablillas de madera. - *Séptimo juego*.

- I. *Cuadrados* (derivados de las caras de los cubos del segundo o tercer juego).
 1. Cuadrado *entero* (de una pulgada y media en cuadro, o de una sola pulgada).
 2. *Medios* cuadrados (cuadrados cortados diagonalmente).
- II. *Triángulos equiláteros* (de una pulgada o pulgada y media de lado).
 1. Triángulos *enteros*.
 2. *Tercios* de triángulos (cada triángulo equilátero se corta del centro a los vértices, resultando triángulos isósceles obtusos con ángulos de 30° a 120°).
 3. *Medios* triángulos (cada triángulo equilátero se corta desde uno de sus ángulos perpendicularmente a la base, resultando dos triángulos escalenos rectos y acutángulos de 60° y 30°).

C. Líneas. - Octavo juego.

1. *Rectas.* (Listoncillos de longitud varia).
2. *Circulares.* (Círculos de metal o papel de varios tamaños; círculos completos, semicírculos y cuadrantes).

D. Puntos. - Noveno juego.

- Lentejas, guisantes, piedrecitas, hojas, trocitos de cartón o de papel, etc.

E. Reconstrucción. - Décimo juego.

- (Por análisis, el sistema ha ido descendiendo desde la figura sólida al punto. Este último juego facilita al niño el reconstruir o rehacer sintéticamente la figura plana y el sólido, a partir del punto. Consta de guisantes ablandados o bolitas de cera y palillos aguzados o pajas).

Ocupaciones

1. **Sólidos.** (Modelado en barro, figuras de cartón, tallado en maderas, etc.).
2. **Superficies.** (Plegados y recortes de papel; pintura, etc.).
3. **Líneas.** (Entrelazados y entretejidos; juegos con hilos; bordados, dibujos, etc.).
4. **Puntos.** (Ensartar cuentas, botones, etc., agujerear el papel, etc.).

NOTA: Desde la muerte de Froebel se han hecho algunas adiciones y modificaciones en los referidos juegos (...) de acuerdo con las ideas de Froebel (...). Este cuadro ofrece una descripción concisa de cada juego que la necesita; y en los primeros seis juegos se designan por su orden [y entre llaves] el carácter principal externo e interno del juego respectivo, y la lección esencial que el juego habría de enseñar al niño, en el supuesto de que los objetos pudieran hablarle.

Tabla I. Cuadro de los juegos y ocupaciones de Froebel¹⁰⁴.

¹⁰⁴ FROEBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Núñez, J. Abelardo (trad.) [en línea]. Ed. Digital: Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. [Consulta: 5 noviembre 2004].

1.5. El papel del género en la pedagogía del siglo XIX y principios del XX

Sin tener una gran opinión de los hombres ni del matrimonio, casarse había sido siempre su objetivo; era la única colocación honrosa para una joven bien educada pero de escasa fortuna y, aun siendo un medio incierto de lograr la felicidad, era sin duda la más grata protección contra la pobreza.

Austen¹⁰⁵

La filosofía idealista del romanticismo y la insatisfacción social sobre las prácticas educativas de las escuelas públicas, exigirán una reforma de los programas educativos con el fin de proporcionar las mismas oportunidades a todos. Puesto que, la educación es considerada como un importante instrumento de la reforma social. Pero a pesar de todo, el progreso de la educación popular durante el siglo XIX fue muy lento. A finales de siglo, algunas ciudades europeas empiezan a introducir en un sistema de enseñanza elemental para todos los niños a pesar de que la burguesía se opuso a que el pueblo tuviese las mismas oportunidades que ellos para propiciarse un modo de vida mejor. La asistencia al colegio casi empezó a ser considerada obligatoria. El número de niños en las escuelas aumentó considerablemente, lo cual hizo necesaria la intervención estatal para mantener y regular las escuelas. Sin embargo, los niños de clase más modesta continuaban sin asistir a la escuela, pues la necesidad les obligaba a ir a trabajar. Y la educación femenina seguía estando diferenciada. Puesto que, la sociedad no ofrecía ni la oportunidad ni la necesidad de que las niñas aprendiesen y aprovecharan laboralmente las mismas habilidades educativas que eran enseñadas a los niños.

Las niñas se educaban en el ambiente familiar en *tareas propias de su sexo* durante los primeros años de vida. Aprendían a desempeñar las labores domésticas e incluso las madres que sabían leer y escribir enseñaban a sus hijas. Los padres aceptaban los gastos de escolaridad de los chicos. Sin embargo, consideraban la educación de la niña como una inversión poco rentable. Por otro lado, las perspectivas profesionales de las niñas burguesas

¹⁰⁵ AUSTEN, J. (1993). *Orgullo y prejuicio*. Ed. Cátedra, Madrid, p. 50.



Figura 1. 20. *Dos Jóvenes al Piano*, óleo sobre lienzo de Auguste Renoir, 1892. Museo de Orsay, París.

se reducían a la condición del matrimonio que a menudo se concertaba y celebraba a pesar de la corta edad de la novia.

En ocasiones, algunas de estas niñas pertenecientes a familias económicamente poderosas eran enviadas a las denominadas *escuelas para señoritas*, instituciones privadas que algunas mujeres establecían en su propia casa. En estas instituciones se impartían clases preparatorias para que las niñas pudieran acceder a la escuela primaria, además de algunas asignaturas relativas al desarrollo de las habilidades artísticas. Y en menor medida, ingresaban en las escuelas femeninas privadas de primaria, especializadas en la formación superior.

La mujer tenía escasas oportunidades para acceder a la educación no elemental impartidas por las instituciones públicas o privadas que, generalmente, estaban dirigidas a la enseñanza masculina. De esta forma, era en las escuelas femeninas las que se encargaban de educar y preparar a las jóvenes aristócratas para el matrimonio, mediante la disciplinada de la

virtud moral, que consistía en el aprendizaje de materias aferradas a los buenos hábitos de conducta, y les aleccionaban en las *artes de adorno*, actividades artísticas como el dibujo, la pintura, la música o el canto. Estas enseñanzas eran consideradas, por la mentalidad de la época, como reseña y evidencia del refinamiento y respetabilidad; marcaba la calidad de su condición y estatus social, formación que se complementaba con otras asignaturas como la retórica, el francés y la literatura. El arte como disciplina curricular, sólo se impartía en la enseñanza privada femenina.

1.5.1. La enseñanza, una profesión femenina

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Declaración Universal de Derechos Humanos, Art. I y II¹⁰⁶

En torno a 1860 la actividad profesional de la mujer se desliga del limitado ámbito doméstico para integrarse al mundo de la enseñanza. A las jóvenes estudiantes a maestras se les enseñaba a tratar y conocer a los niños, así como el difícil arte de la enseñanza. Esta opción se origina debido a la demanda de las escuelas públicas y al intento de realzar los valores morales del sistema educativo. En ello, jugará un importante papel la actividad docente femenina debido a la tendencia de poseer algún tipo de cognición en materias relacionadas a las artes, lo cual, será un requisito indiscutible para transmitir las enseñanzas morales.

La mujer, por naturaleza, se considerada más capacitada que el hombre en la sutil facultad intuitiva o espiritual de la moralidad, puesto que la

moral estaba considerada por excelencia como la ciencia de las mujeres. En gran medida, esto se debía a que la educación artística que se les impartía a las niñas era diferente que la recibían los niños.

La caracterización del arte como elevación moral, se fundamentaba en los argumentos iniciales de la filosofía idealista alemana, que había de influir en las artes progresivamente. Estas, se constituyen en un metódico receptor activo de la legibilidad perceptiva del mundo, pues la capacidad imaginativa de la mente humana podía reconstruir la naturaleza desde las diferentes perspectivas del sentido de la creatividad. Se transformaría así, en la fuente de las profundas intuiciones de la moralidad. De este modo, los objetivos morales iban adquiriendo una mayor importancia dentro de la educación general y con ellos la actividad docente femenina. La enseñanza pasará a ser progresivamente una profesión fundamentalmente femenina.

Francia destaca como la cuna de la pedagogía femenina durante el siglo XIX, período en el que destacaron pedagogas como: Madame Genlis (1746-1830), Madame Campan (1752-1822), Madame Rémusat (1780-1821), Madame Pape-Carpantier (1815-1878) y otras muchas. Excepcionalmente, también se encontrará la presencia de la mujer en otras actividades profesionales, ejemplos el de la novelista americana Louisa May Alcott (1832-1888), la escritora Margaret Fuller (1810-1850), o Elizabeth Peabody (1804-1894) consideradas máximos exponentes de los caracteres del movimiento intelectual del romanticismo¹⁰⁷.

¹⁰⁶ *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (15/6/1996) [en línea]. Resolución de la Asamblea General, aprobada el 10 de diciembre de 1948. Ed. Equipo Nizkor, Madrid. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/nizkor/ley/tratado.html>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

¹⁰⁷ En lo referido al papel que ocupa la pedagogía femenina durante el siglo XIX, véase entre otros:

* EFLAND, A. D. (2002). Op. Cit., pp. 211-215.

* LARROYO, F. (1980). Op. Cit., pp. 580-584.

1.5.2. Las desigualdades del género en la educación

Los hombres y mujeres deben educarse, en gran medida, mediante las opiniones y modales de la sociedad en la que vivan (...) Sin embargo, (...) hasta que no cambien los modales de la época y se formen sobre principios más razonables, puede que sea imposible convencerlas (a ellas, las mujeres) de que el poder ilegítimo que obtienen al degradarse es una maldición y de que deben volver a la naturaleza y la igualdad si quieren conseguir la satisfacción apacible que comunican los afectos.

Wollstonecraft¹⁰⁸

Los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. La plena participación, en condiciones de igualdad, de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural en los planos nacional, regional e internacional y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo son objetivos prioritarios de la comunidad internacional.

(...) La igualdad es la piedra angular de toda sociedad democrática que aspire a la justicia social y a la realización de los derechos humanos... Por que, la igualdad, significa mucho más que tratar a todas las personas de la misma manera... es el esfuerzo encaminado a abordar y corregir esas situaciones desequilibradas. Esta visión más amplia de la igualdad ha llegado a ser el principio subyacente y el objetivo último de la lucha por el reconocimiento y la aceptación de los derechos humanos de la mujer.

Naciones Unidas para los Derechos Humanos¹⁰⁹

Son muchas las mujeres que a lo largo de la historia han destacado en el desarrollo de su actividad profesional a pesar de las barreras legales y culturales que la sociedad les imponía (escritoras, artistas plásticas, religiosas, filósofas, pedagogas, etc.). Es lógico pensar que algunas de estas mujeres tuvieron conciencia de su desigualdad con respecto a los hombres y se planteasen reivindicar en pro de la igualdad femenina.

Fueron muchas las mujeres que expresaron a través de obras literarias su rechazo a la sociedad, puesto que esta oprimía sus necesidades, sus derechos y libertades naturales. En España, mujeres como *Duoda* en el siglo IX fueron poetisas. En tiempos de *Al-Andalus* es donde se han descubierto más poetisas y escritoras. En la *Baja Edad Media* mujeres como *Leonor*

¹⁰⁸ WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Ed. Cátedra, Madrid, pp.130-131.

¹⁰⁹ *Folleto informativo No.22, Discriminación contra la Mujer: la Convención y el Comité*. (25/06/1993). [en línea]. Declaración y Programa de Acción de Viena (parte I, Párr. 18), aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, [A/CONF.157/24 (Part. I), Cáp. III]. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

López de Córdoba escribían de historia, de religión como *Isabel de Villena*, de filosofía como *Teresa de Cartagena*, o de poesía como *Teresa de Jesús*; unas más conocidas que otras y algunas aún por descubrir, sin embargo muchas de ellas fueron perseguidas por la *Inquisición por atreverse a tomar la palabra* en una sociedad que no era la suya, puesto que demostraron que la mujer no está incapacitada para asimilar el conocimiento¹¹⁰. La escritora Josefa Amar y Borbón (1749-1833), también dedicó su obra a defender los derechos de igualdad de la mujer ante el hombre y a valorar el papel de la mujer en la sociedad. Entre sus libros destacan, *La Importancia de la instrucción que conviene dar a las mujeres* (1784), el *Discurso en defensa del talento de las mujeres* (1786), o el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790).

En Francia, tras el triunfo de la revolución en 1789, Olympe de Gouges (1748-1793) y la escritora británica Mary Wollstonecraft (1759-1797) reivindican los derechos de libertad e igualdad de las mujeres, pues no fueron tenidos en cuenta en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* a pesar de que la mitad de la población era femenina. Esta será la causa que impulse al sector femenino a expresarse de manera colectiva para alcanzar sus propósitos de igualdad. Los ideales que lideraban la Revolución Francesa¹¹¹, *Liberté, Egalité y Fraternité*, representaban la idea universal de la igualdad natural y política de los seres humanos. Un deseo que también es la meta de parte de la población no reconocida *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. En 1793, estas mujeres, hijas de la libertad y militantes revolucionarias, crean el *Club des Femmes Républicaines-révolutionnaires*. Llegó a tener una gran actividad, de la acción económica,

¹¹⁰ SEGURA GRAIÑO, C. (1997). *La transición del medioevo a la modernidad*, en GARRIDO, E. (ed.). *Historia de las mujeres en España*. Ed. Síntesis, Madrid, p. 245.

¹¹¹ Para una exposición más completa sobre la mujer y la Revolución, cito:

* DUHET, P. M. (1974). *Las mujeres y la revolución, 1789-1794*. Ed. Península, Barcelona, pp. 78-157.

* GUERÍN, D. (1974). *La lucha de clases en el apogeo de la Revolución Francesa, 1793-1795*. Ed. Alianza, Madrid, pp. 126-129.

* GODINEAU, D. (2001). *Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX*, Vol. IV. Ed. Taurus, Madrid, pp. 33-52.

* ARNAUD-DUC, N. (2001). *Las contradicciones de derecho*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX*, Vol. IV. Ed. Taurus, Madrid, pp. 110-52.

política y a favor de la libertad, pese a las constantes intimidaciones que sufrían las republicanas revolucionarias por parte de las autoridades y algunos ciudadanos. En 1791 Olympe de Gouges publica la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, obra en la que a modo de denuncia parafrasea los *Derechos del Hombre y del Ciudadano* y manifiesta que la mujer nace libre y debe permanecer igual al hombre en derechos.

*El año 1792 es un año que marca una evolución en las reivindicaciones feministas. Las mujeres se declaraban que habían compartido los peligros de la Revolución, ¿por qué no deberían beneficiarse ahora de sus ventajas? Consecuentemente, solicita que las mujeres sean admitidas a desempeñar funciones civiles y militares, que la Asamblea Nacional proporcione una educación moral y nacional a las jóvenes, que a estas les sea concedida la mayoría de edad a los veintiún años, que la libertad política y la igualdad de derechos sean idénticas para ambos sexos y, finalmente, que se promulgue la ley sobre el divorcio*¹¹².

El encarcelamiento y ejecución de Olimpia de Gouges simbolizó la frustración de las protestas feministas revolucionarias. Y en 1804, el Código Civil napoleónico negará los derechos civiles a las mujeres e impone leyes discriminatorias que relegan a la mujer exclusivamente al ámbito doméstico y familiar, pues según el cual *la mujer es propiedad del hombre y tiene en la producción de hijos su tarea principal*¹¹³.

Una firme defensora de los ideales que suscitaron la Revolución Francesa también fue la escritora inglesa Mary Wollstonecraft que viaja a Francia para vivir de cerca los cambios que generaría la revolución. Llegó a relacionarse los grandes protagonistas de la época entorno a la revolución y sobre todo a conocer a las voces del movimiento feminista revolucionario. El objetivo de la lucha de Wollstonecraft era lograr que los derechos de hombre

¹¹² DUHET, P. M. (1974). *Las mujeres y la revolución (1789-1794)*. Ed. Península, Barcelona, p. 122.

¹¹³ KÄPPELI, A. M. (2001). *Escenarios del feminismo*, en Duby, G. y Perrot, M. (dir.). *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX*, Vol. IV. Ed. Taurus, Madrid, p. 523.

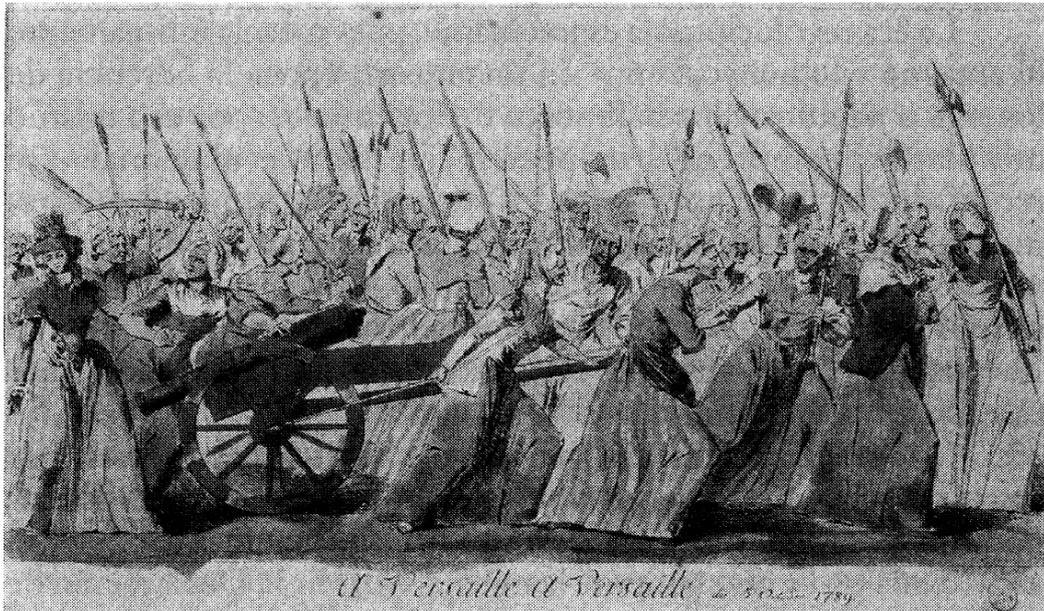


Figura 1. 21. A Versailles, 5 de Octubre 1789. Museo Carnavales, París.

y mujeres fueran una misma cosa. Creía que para lograr la emancipación de la mujer y situarla en igualdad con el hombre, lo primero que había que hacer era educar a la mujer para que desarrollase su espíritu e inteligencia. Puesto que, la limitada y descuidada educación que se ofrecían los padres y las administraciones públicas a las niñas aseguraba su dependencia de la *ignorancia* y de la *esclavitud*. Estas ideas de índole revolucionaria están presentes su obra más importante *Vindicación de los derechos de la mujer* publicada en 1792. Esta obra tuvo una sorprendente aceptación tanto en Europa como en Estados Unidos.

Con el fin de explicar la tiranía de los hombres y excusarla, se han esgrimido muchos argumentos ingeniosos para probar que los dos sexos, en la adquisición de virtud, deben apuntar a alcanzar un carácter muy diferente; o, para hablar de modo más explícito, no se admite de las mujeres que tengan la suficiente fortaleza mental para adquirir lo que realmente merece el nombre de virtud. No obstante, al admitir que tienen almas, debería parecer que sólo hay un camino dispuesto por la Providencia para dirigir a la «humanidad» a la virtud o la felicidad.

Luego, si las mujeres no son enjambres de frívolas efímeras, ¿por qué hay que mantenerlas en la ignorancia bajo el nombre engañoso de inocencia? Los hombres se quejan, y con razón, de la insensatez y los caprichos de nuestro sexo (...). Debería responder: ¡he ahí el efecto natural de la ignorancia! La mente que sólo se apoya en prejuicios siempre será inestable y la corriente avanzará con furia destructiva cuando no haya barreras que rompan su fuerza. Desde su infancia se les dice a las mujeres, y lo aprenden del ejemplo de sus madres, que un pequeño conocimiento de la debilidad humana, denominado

justamente astucia, un genio suave, obediencia «extrema» y una atención escrupulosa a una especie de decoro pueril les obtendrá la protección del hombre; y si son hermosas, no se necesita nada más, al menos durante veinte años de sus vidas.

Si se consintiera a niños y niñas seguir los mismos estudios juntos, se podrían inculcar enseguida esas buenas costumbres que produce la modestia, sin perder las distinciones sexuales que tiñen la mente. La conducta apropiada y habitual haría que perdieran utilidad las lecciones de educación y el formulario de decoro, que pisa los talones de la falsedad.

En pocas palabras, los niños y las niñas jugarían juntos sin peligro, si no se inculcara la distinción de sexos mucho antes de que la naturaleza haga alguna diferencia¹¹⁴.

Como afirma Wollstonecraft, la educación de las jóvenes se descuidaba, el cultivo del entendimiento quedaba subordinado a la adquisición de ciertas dotes y al culto del cuerpo. Del mismo modo, algunos intelectuales también opinaban que la educación de las chicas no era adecuada y que *se incurre en el mismo error que cuando se descuida la de los chicos, (...). Una vez rectificado ese yerro en nuestra Educación, los dos sexos deberán beneficiarse de ella en un plan de igualdad; y la Sociedad se verá asimismo favorecida; que se juzgue acerca de la trascendencia de la educación de las jóvenes por las aseveraciones siguientes, verdaderas todas ellas, y que pueden ser llevadas hasta la evidencia más palpable: es evidente que una educación deficiente de las mujeres es más perjudicial que la de los hombres; también es evidente que una buena educación de las mujeres remediaría todos los defectos de los hombres; no es menos evidente que resultaría inútil que se tratara de perfeccionar la Educación de los muchachos sin pensar también reformar de manera eficaz la de las jóvenes; (...)*¹¹⁵.

En Inglaterra algunas mujeres también luchaban por lograr la igualdad de la educación de hombres y mujeres. Mujeres como Frances Mary Buss (1827-1894), o Emily Davies (1830-1921) fueron unas de las pioneras en lucha por las desigualdades del género en la educación, otras feministas de

¹¹⁴ WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Ed. Cátedra, Madrid, pp.127-128, 351 y 163.

¹¹⁵ Cfr. DUHET, P. M. (1974). *Las mujeres y la revolución, 1789-1794*. Ed. Península, Barcelona, p.175.

gran alcance son Elizabeth Garrett Anderson, Barbara Bodichon o Dorothea Beale entre otras.

A los catorce años Frances, ya ayudaba con la enseñanza en la misma escuela local libre que durante su niñez había estudiado. En 1845, su madre Frances Eastwood, abre una escuela en la ciudad de Kentish para los chicos y chicas. Y en 1850, Frances abrió su propia escuela, la escuela del norte de Londres. Esta institución adoptó rápidamente una gran reputación asociada al avance de una educación de la calidad para la mujer, convirtiéndose en una parada frecuente para otras mujeres dedicadas a la causa de la educación de las mujeres. Junto con Emily Davies, luchó para la mujer fuese admitida en las universidades de Londres (de Oxford y Cambridge) y por la concesión del voto. Emily Davies, luchaba para que las mujeres tuviesen igualdad de oportunidades con los hombres tanto en educación como en términos profesionales. Fue co-fundadora de la universidad de Girton, en Cambridge. En 1866 escribe su libro *Higher Education of Women*, y en 1910 *Thoughts on Some Questions Relating to Women*.

En Norteamérica los derechos de las mujeres al igual que los de los esclavos eran negados. En 1838 Sarah Grimké (1792-1873) en sus *Cartas sobre la igualdad de los sexos y la situación de la mujer*¹¹⁶ escribía: *Me regocijo porque estoy convencida de que a los derechos de la mujer, lo mismo que a los derechos de los esclavos, les bastará con ser analizados para ser comprendidos y defendidos, incluso por algunos de los que ahora tratan de asfixiar los irreprimibles deseos de libertad espiritual y mental que se agitan en el corazón de muchas mujeres y que apenas se atreven a descubrir sus sentimientos*¹¹⁷.

¹¹⁶ Para una mayor información y valoración de los discursos publicados sobre la igualdad entre hombres y mujeres y los derechos de la mujer en la década de 1830 en el norte de América, véase: Sarah Grimké (1838). *Letters on the Equality of the Sexes and the Condition of Woman, addressed to Mary S. Parker, President of the Boston Female anti-Slavery Society*, en *The Public Years of Sarah and Angelina Grimké: Selected Writings 1835-1839*. Editado por Larry Ceplair (1989), Columbia University Press, Nueva York (EEUU).

¹¹⁷ Cfr. MIYARES, A. (Primavera 1999). Art. 1848: *El Manifiesto de "Seneca Falls"*. Rev. Leviatán N° 75, Madrid, pp.135-158.

Las organizaciones contra la esclavitud no admitían a mujeres como miembros por lo que ellas se limitaban a ayudar a organizar estas Sociedades abolicionistas. La ley situaba a la mujer en una posición inferior a la del hombre, y ésta era una barrera social que empezó a ser un gran obstáculo para las mujeres que luchaban y se manifestaban por los ideales de paz y de igualdad. Lucretia Mott (1773-1880) y Elizabeth Cady Stanton (1815-1902), durante sus primeros encuentros, cansadas de no poder asistir a las reuniones que celebraban las sociedades abolicionistas, empezaron a deliberar sobre la necesidad de hacer una convención sobre los derechos de las mujeres.

En 1848 Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott se reunieron con más de sesenta mujeres influyentes y treinta hombres para valorar, analizar y reflexionar sobre las condiciones y derechos sociales, civiles y religiosos, es decir, los derechos naturales de la mujer inspirándose para ello en la propia Declaración de Independencia de 1776. Al término de la Asamblea redactaron, Cady Stanton y Lucretia Mott, un texto al que denominaron *Declaración de sentimientos*, y al que se conoce como la *Declaración de Seneca Falls*. El 19 de julio, del mismo año 1848, fue aprobada la Declaración de sentimientos en el estado de Nueva York y en la capilla wesleyana de Seneca Falls. Aunque, de las doce menciones que consta este documento, sólo fueron aprobadas las once primeras por unanimidad. La última mención, en la que se hace referencia al voto de la mujer, sólo obtuvo la aceptación de una pequeña mayoría. Sin embargo, se reconocieron sus derechos como ciudadanas. El esfuerzo de hombres y mujeres que creían en la igualdad del ser humano, comenzó a dar sus frutos cuando las iniciativas del movimiento feminista conscientemente organizados se expandieron en otros países.

A finales del siglo XIX, será la primera vez que una administración educativa le brinde oficial y públicamente a la mujer la oportunidad de continuar sus estudios hasta el grado superior al igual que el género masculino. Para ello, era imprescindible, que la mujer que aspirase a estudiar una carrera superior, obtuviese el permiso y la autorización del padre, tutor o marido.



Figura 1. 22. Eleanor Roosevelt con la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.

La mentalidad de la época se resistía a la idea de que el nivel intelectual de la mujer fuese semejante al del hombre, y por lo tanto ellas no podrían soportar el nivel de los estudios superiores. La influencia en occidente del *trascendentalismo* americano, también contribuirá a cambiar el estatus intelectual de las mujeres. Así, la experiencia iniciada por algunas instituciones estadounidenses durante el segundo cuarto del siglo, como: la Escuela Monitorial Femenina de Boston, la Academia Femenina Abbot de Andover, Massachussets, o la Escuela de Secundaria y Normal para Chicas de Boston, demostrarán que, tanto las chicas, como los chicos, pueden aprender con los mismos métodos educativos. La búsqueda y el reconocimiento de la igualdad en la enseñanza llegará en 1901, momento en que la mujer ingresa por primera vez en la Universidad (este fue un hecho circunstancial y con carácter excepcional), pues no se generalizará hasta 1918.

Coincidiendo con el año del centenario de la aprobación de la *Declaración de sentimientos*, el 10 de diciembre de 1948 en el Palacio de Chaillot en París la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Desde la aceptación y entrada en vigor (el 24 de octubre de 1945) del documento por el cual se constituyen las Naciones Unidas, la *Carta de las*

Naciones Unidas, se ha concedido una especial jerarquía a los derechos humanos, la libertad y la paz.

La causa de los derechos humanos vuelve a ser preocupación mundial, la devastación, los horrores y la violación sistemática de los derechos humanos a raíz del drama del genocidio nazi durante la Segunda Guerra Mundial. En 1946, se crea la *Comisión de Derechos Humanos*. Eleanor Roosevelt, viuda del presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt, presidía el Comité de redacción para la Declaración Universal de Derechos Humanos. Otras personalidades tales como René Cassin (Francia), Peng Chun Chang (China), Charles Malik (Líbano), Lord Dukeston y Geoffrey Wilson (Reino Unido), Alexandre Bogomolov y Alexei Pavlov (Unión Soviética), Hernán Santa Cruz (Chile), William Hodgson y John Humphrey (Canadá), contribuyeron también a su redacción. Pues, fueron seleccionados por su concienciación con temas como el exterminio de pueblos por ideologías perversas y racistas, y sobre todo por estar dispuestos a poner fin a las atrocidades que se habían cometido contra los derechos humanos.

En su preámbulo, este Comité expuso el siguiente texto:

*Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, (...) disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias, (...) que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión, (...) que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, (...)*¹¹⁸.

Este documento, en la actualidad ha adquirido aceptación universal y está considerado, en cuanto a derechos humanos, la norma internacional que permite evaluar el comportamiento de los Estados del siglo XX y XXI.

¹¹⁸ *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (15/6/1996). Op. Cit., [en línea] [Consulta: 7 diciembre 2004].

Y en 1967, la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Este, será el punto de partida para empezar a hablar de derechos humanos específicos, de los derechos de las mujeres, puesto que estos no se pueden ni dispensar ni excusar la importancia que tienen para el logro de los objetivos de igualdad, de desarrollo y de paz.

En su Artículo 1, proclama solemnemente que:

La discriminación contra la mujer, por cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre, es fundamentalmente injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana.

En el Artículo 2:

Deberán adoptarse todas las medidas apropiadas a fin de abolir las leyes, costumbres, reglamentos y prácticas existentes que constituyan una discriminación en contra de la mujer, y para asegurar la protección jurídica adecuada de la igualdad de derechos del hombre y la mujer, en particular:

a) El principio de la igualdad de derechos figurará en las constituciones o será garantizado de otro modo por ley;

b) Los instrumentos internacionales de las Naciones Unidas y de los organismos especializados relativos a la eliminación de la discriminación en contra de la mujer se aceptarán mediante ratificación o adhesión y se aplicarán plenamente tan pronto como sea posible.

Y, en el Artículo 3:

Deberán adoptarse todas las medidas apropiadas para educar a la opinión pública y orientar las aspiraciones nacionales hacia la eliminación de los prejuicios y la abolición de las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad de la mujer¹¹⁹.

Pero a pesar de todo, en el siglo XXI todavía se educa a la mujer en el tradicional concepto erróneo de la femineidad: se la prepara para el matrimonio, para encontrar un buen partido y casarse, y sobre todo en el culto al cuerpo pues es su mejor arma para asegurarse la supervivencia.

¹¹⁹ *Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer*. (7/11/1967). [en línea]. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2263 (XXII). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

1.6. La influencia de la ciencia y la tecnología en la pedagogía y teorías del juego, en la transición del siglo XIX al XX

La extraordinaria cuantía de las instituciones educativas existentes en los inicios del siglo XX se debía, principalmente, a las necesidades del mundo industrial y sus múltiples cambios, sus proyectos docentes eran modelados y remodelados gradualmente con arreglo a las demandas sociales que exigía, sobre todo la evolución tecnológica. Las nuevas teorías basadas en el racionalismo científico expuestas durante el cambio de siglo desbancarían a la filosofía idealista del siglo XIX, y que junto a la demandada reforma social serían dos aspectos imprescindibles y básicos que cimentaron la modificación del carácter, así como el objetivo de las escuelas. La publicación en 1859 de la teoría *El origen de la evolución* basada en la hipótesis de la selección natural, por el naturalista inglés Charles Robert Darwin (1809-1882), se convertiría en la justificación racional de un movimiento que auguraba una pretendida eficacia social a inicios del siglo XX.

El darwinismo pretendía explicar el origen de las especies vivas en su proceso de transformación y lucha por la supervivencia como virtud selectiva de la naturaleza. Esta teoría que tomó fuerza, fue sin duda de gran influencia en la comunidad científica y también fue foco de influencia para la ideológica educativa de Spencer, Hall o Dewey entre otros. De tal modo, la evolución de la pedagogía se vio apoyada por la ciencia, y en especial desde el campo de la psicología, contribuyendo con tratados que transformarían el sistema de enseñanza. También, desde la ciencia se expondrán importantes teorías sobre las funciones del juego en el desarrollo del niño.

1.6.1. El darwinismo y la teoría del juego de Spencer

La influencia del darwinismo social en el educador y filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903) lo convirtió en su máximo representante y defensor e incluso se le considera el principal vínculo de acceso del

darwinismo social a la ideología estadounidense de principios de siglo XX. Spencer pensaba, que la educación debía estar determinada por materias específicas aportando conocimientos imprescindibles para la supervivencia del ser humano, pues al educando se le debía preparar para la vida. De tal modo, la teoría de la evolución era la referencia racional de la base de sus diseños curriculares, desde los cuales, las enseñanzas deben estar reguladas sistemáticamente según su grado de importancia. De esta forma, el aprendizaje se iniciaba partiendo de actividad general basada en las necesidades más vitales de la naturaleza humana, para posteriormente llegar a conceptos más específicos, relacionados con las actitudes intelectuales.

Para Spencer la mente era el medio más importante del proceso de adaptación entre el individuo y su entorno, el instrumento del progreso de la civilización; y en un segundo término, sitúa la educación como elemento de adaptación a unas circunstancias que se ciñen a la necesidad de una época. Estas, no contribuyen a perfeccionar la especie, ya que los procesos evolutivos de transformación transcurren a lo largo de grandes espacios de tiempo. De esta forma, según manifiesta Gorrís¹²⁰, en la obra *Principes of Psychology*, Spencer interpreta el juego como una acción que sirve para liberar el exceso de energía sobrante. Esta idea se apoya en la teoría evolucionista vinculada a razones fisiológicas, psicológicas e incluso sociales. Afirma, que las actividades lúdicas son propias de los animales superiores de la especie, pues debido a su capacidad, utilizan menos tiempo para los menesteres de supervivencia al permitirles destinar parte su energía a otras acciones. El niño, al igual que cualquier otro animal joven ejerce esta necesidad.

¹²⁰ GORRÍS, J. M. (1981). *El juego y el juguete*. Ed. Queimada, Madrid, p. 8.

1.6.2. El valor del juego en la educación de acción: James, Dewey y Claparède

La pedagogía de acción que influye en la concepción de la educación contemporánea, se basa, en el fundamento de la autoactividad como método de aprendizaje, donde la función del educador consiste en motivar el interés del niño por el aprendizaje, mediante la actividad espontánea que va desde dentro hacia fuera.

La educación activa demuestra, según indica Larroyo, que:

1º, el niño no aprende bien sino cuando lo hace personalmente, por observación, reflexión y experimentación; esto es, por un proceso autoeducativo;

2º, la enseñanza debe ser a la medida del niño, es decir, adaptarse a la naturaleza peculiar del niño de cada educando (individualización de la enseñanza), o, por lo menos, a grupos de alumnos de parecido tipo de inteligencia (educación diferenciada);

3º, junto a la formación intelectual, hay que poner en práctica las aptitudes manuales y, en general, toda energía creadora (educación integral);

4º, respecto a la materia de enseñanza, se organice ésta de tal modo que llegue a tener un efecto total en la formación del niño, ora unificando el aprendizaje en torno de un hecho o complejo de hechos de la experiencia infantil (globalización), ora coordinado íntimamente las asignaturas (coordinación didáctica), ora refiriendo todas las materias de enseñanza a una de ellas, por ejemplo, al lenguaje (concentración);

5º, dado que la educación es vida y empresa para la vida, y ésta es colaboración humana, precisa socializar el aprendizaje (mediante trabajos colectivos, por equipos, etc.), respetando y fortaleciendo al propio tiempo la individualidad de cada cual (socialización de la enseñanza);

6º, en fin, el niño no puede ser educado como acierto, si no conoce el desarrollo biopsíquico de su ser (pedagogía psicogenética)¹²¹.

Al igual que Spencer, William James (1842-1910), se fundamenta en la tendencia darwinista y, aunque sus directrices teóricas son parecidas a las de Spencer discrepa en varios conceptos. James se inclina por la suposición de



Figura 1. 23. Niñas participando en una carrera de aros. Fotografía de principios del siglo XX, Francia.

que la mente además de adaptarse, también es capaz de cambiar aquellos acontecimientos que le proporcionan una mejor calidad de vida; mientras que para Spencer, los cambios están determinados por la causalidad de las leyes naturales como consecuencia de la evolución y reacción del ser humano. De este modo, James opinaba que, *la educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social*¹²². La verdadera cuestión de la educación es enseñar a canalizar estas reacciones para autoformarse progresivamente.

John Dewey (1859-1952) filósofo y educador, es una de las figuras más representativas de la pedagogía contemporánea e indiscutiblemente la más destacada de la pedagogía americana. En sus inicios aceptó ideológicamente las ideas de Hegel, la educación por *instrucción*, aunque pronto rechazó esta ideología por considerarla confusa e inadecuada, sustituyéndola por la enseñanza de *acción*, tras la publicación en 1890 de los

¹²¹ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., p. 639.

Principios de la psicología de William James. En esta obra James manifiesta, desde un punto de vista naturalista, que la filosofía idealista es superflua en los conceptos epistemológicos. Y son las teorías de James, las que conducen al joven Dewey a elaborar su doctrina pedagógica desde el pragmatismo y la psicogenética, en la cual, describe la educación como el medio indiscutible para la continua formación de la experiencia, actitud en la que interviene la naturaleza propia del niño y la influencia del mundo adulto. Del mismo modo, también destacará la importancia de dar a la enseñanza un carácter más social y democrático, pues la solución del desarrollo socio-cultural está en la educación.

Para Dewey, la educación debía ser activa. De manera que para él, la educación era una función social e individual al mismo tiempo, puesto que como afirma en sus teorías, la escuela no prepara al individuo para la vida, sino que es el niño el que tiene que aprender a vivir en la escuela. Siendo así, sólo un sistema educativo público y adecuado podría derogar la desigualdad de oportunidades entre géneros y de clases sociales, y romper con las injusticias de la sociedad.

En su obra más importante *Democracia y educación* publicada en 1916, Dewey describe los nuevos valores educativos de las *escuelas de hoy o escuelas-laboratorio*. Estas escuelas tenían como objetivo general enseñar al niño a vivir y relacionarse en su entorno, a la vida después de la escuela. Una escuela cuyos procedimientos se pueden resumir en tres ideas fundamentales: aprendizaje por medio de la *actividad*, métodos de *descubrimiento* y *libertad*. *Se estimula al niño a aprender actuando, (...) puesto que se considera el aprendizaje como un proceso de acción sobre las cosas*. Hay que estimular al niño en el deseo de aprender, puesto que *lo que el niño «quiere» saber lo aprenderá casi por si mismo*¹²³. De esta forma, *las cosas que el niño utiliza en sus ocupaciones domésticas (...), en los juegos y*

¹²² LARROYO, F. (1980). Op. Cit., p. 627.

¹²³ COHEN, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel y Dewey*. Ed. Publicaciones Cultural, México, pp. 78, 79 y 80.

*las diversiones, tienen para él simplicidad real y plenitud de significado*¹²⁴. Asimismo, Dewey sustenta sobre este *ideal de libertad* el peso de su teoría pedagógica, y que consiste en evitar *prohibiciones y mandatos* que obstaculicen el desarrollo integral del niño.

Édouard Claparède (1873-1940) en su pedagogía cambia el término educación *activa* por educación *funcional* por considerarlo un término más apropiado a esta tendencia educativa. En ella promueve el juego y los valores del esfuerzo, interés y trabajo. *Los múltiples valores que se refieren a las necesidades de la vida social y de la vida del trabajo, lado moral o estético de la actividad, ideal de verdad o de ciencia, obligación moral, social o económica, esos valores no existen para él, no deben existir para él. Una función simple y única los reemplaza a todos: el juego. En el niño, el juego equivale al trabajo, al bien, al respirar, y, en consecuencia, puede obrar*¹²⁵. Según Larroyo, *la educación funcional no tiene otro camino que organizar su doctrina partiendo de un profundo conocimiento de las necesidades e intereses del niño. Este no es un adulto, en miniatura, un adulto imperfecto, sino un ser que tiene su propia vida (...) experiencia y crecimiento que obtiene jugando e imitando*¹²⁶. Esta doctrina también será compartida por su discípulo Jean Piaget (1896-1980).

1.6.3. La paidología aplicada a la teoría del juego y la expresión creativa

El niño comienza siempre por fijar su atención, por observar; después, imita, primero servilmente, y luego con mayor libertad; por último, llega la invención, y entonces él produce espontáneamente.

Piaton¹²⁷

¹²⁴ DEWEY, J. (1965). *La educación de hoy*. Ed. Losada, Buenos Aires, p. 50.

¹²⁵ CLAPARÈDE, E. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Ed. F. Beltrán. Madrid, p. 470.

¹²⁶ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., p. 635.

¹²⁷ PIATON, G. (1989). *Pestalozzi*. Ed. Trillas, México, p. 98.

A mediados del último cuarto del siglo XIX surge un movimiento científico cuyo objetivo se fundamenta en el estudio del desarrollo físico e intelectual del niño, la paidología¹²⁸. Granville Stanley Hall (1844-1924), psicólogo y pedagogo americano, considerado como una de las figuras más destacadas en el campo de la psicología, encaminará sus investigaciones al estudio de los complejos sistemas autónomos y adaptativos de la evolución humana, a la que denominaría la *ley general de la psiconomía*. En ella, se demostraba científicamente los diferentes estadios de desarrollo por los que pasa el individuo, del mismo modo, que reflejaban el desarrollo psicosocial de la humanidad, pues ambos reproducen el modelo de la evolución de la especie. Desde este punto de vista, evidenciará y defenderá la diferencia existente entre la aptitud psicoevolutiva del niño y la del adulto, concepto esencialmente relevante en el campo de la pedagogía. Hall y William James en el desarrollo de sus teorías sobre la función del juego en el niño, observaban la idea que representa la recapitulación del origen de la especie humana. Según Hall, el niño cuando juega *de acuerdo con la ley de Haeckel (...) estaría reproduciendo las etapas evolutivas de la escala animal y las formas de vida de las razas humanas primitivas, de forma que en el juego se viven los intereses y las ocupaciones que experimentó el hombre primitivo*¹²⁹.

La publicación de los trabajos científicos de Hall, condicionará estudios posteriores como los llevados a cabo por James Sully. Profesor de materias como la psicología y la filosofía, su interés por las manifestaciones plásticas espontáneas del niño, le llevan a ser uno de los pioneros en

¹²⁸ Se entiende como «paidología» la ciencia que estudia el desarrollo físico e intelectual del niño. Distingamos también a la paidología de la pedagogía. La primera era referida en la antigua Grecia al paidogogo, es decir el que conducía (agogos del verbo agein, conducir) a los niños (paides) en la escuela. Así, el paidagogo es aquél que instruye o enseña a los niños. Y la paidología es el saber instruir a los niños. Entonces, en la antigua Grecia había una paidología o saber instruir al niño, y una pedagogía o conocimiento y reflexión de las técnicas educativas y el arte de ponerlas en práctica. (HURTADO GALVES, J. M. (2001). *Conceptualizaciones y definiciones*. [en línea]. Ed. upnqueretaro.edu. Disponible en World Wide Web: <<http://www.upnqueretaro.edu.mx>>. [Consulta: 11 enero 2003]). Y más concretamente, según deduce Sanchidrián Ruiz, la «paidología» es el término acuñado por Chrisman, discípulo de Stanley Hall, que designaba la «ciencia del niño», es decir, las aportaciones que desde todas las ciencias se estaban haciendo sobre la infancia. Hall fue el director de «Pedagogical Seminary», que fue el principal órgano difusor de esa ciencia. La paidología se desarrolló integrando los datos que le proporcionaban la biología, la psicología evolutiva (normal y patológica) y la nueva pedagogía experimental. (SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2003) *Introducción*; en MONTESSORI, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, p. 30).

investigar este campo, teniendo en cuenta las diferentes fases psicoevolutivas del desarrollo infantil de Hall. Publicará en 1895 *Studies in Childhood* (Estudios sobre la infancia). Posteriormente, le seguirán otras figuras como Goerg Kershensteiner o Ebenezer Cooke, en la investigación del valor intrínseco del arte infantil, pedagogía a la que se denominará como *expresión libre o autoexpresión creativa*. Este método en su aplicación (proporciona un papel fundamental al educador como medio), estimula la imaginación del niño a través de imágenes mediante experiencias visuales, táctiles o auditivas. Es un momento crucial para las escuelas infantiles, que en base a estas aportaciones experimentan cambios fundamentales en sus enseñanzas, siendo los niños los máximos beneficiarios de estas nuevas teorías que fomentan el aprendizaje e influyen en la manera de enseñar¹³⁰.

1.7. El juego y el juguete en la pedagogía del siglo XX

Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en un niño... Si no así entonces este juego carece de la propiedad lúdica más esencial.

Huizinga¹³¹

Los avances del siglo XX se deben en gran parte al interés del siglo XIX por estudiar el desarrollo psicoevolutivo del niño que surgen a raíz del darwinismo. Los estudios sobre los orígenes de la especie humana, que fueron iniciados por las investigaciones de la ciencia de la psicología durante la segunda mitad de siglo, sitúan la edad de la infancia como, punto de partida del período de adaptación de la especie humana. Este postulado será el que conduzca a ver la actividad lúdica como objetivo principal y finalidad para estudiar la evolución del hombre. Así, el papel del juego, en las primeras edades del hombre, obtendrá innumerables interpretaciones a cerca de su funcionalidad evolutiva y educativa en el desarrollo infantil, etc. Sin embargo,

¹²⁹ TRIPERO, T. A. (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas*. Ed. Pablo Montesino. Madrid, p. 13.

¹³⁰ EFLAND, A. D. (2002). Op. Cit., pp. 221-275.

¹³¹ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., pp. 234-235.



Figura 1. 24. Ilustraciones del libro *Juegos de las cuatro estaciones* publicadas en el año 1816 en París. Estas imágenes, de arriba abajo, pertenecen a los populares y tradicionales juegos de las canicas, los trompos, el rescate y el diábolo.

entre las diversas investigaciones que se han realizado durante el siglo XX, así como de los escritos existentes de las mismas, es difícil establecer un control absoluto sobre el tema del juego y del juguete.

De este modo podemos decir que *el juego puede proporcionarnos una perspectiva sobre las competencias y funciones psicológicas del niño que no puede obtenerse por ninguna otra vía. De él se sirve el niño para expresar sus conflictos en libertad, contrastar sus conceptos sobre los roles sociales, desarrollar esquemas asimilatorios sin tener que acomodarse a lo real y además desarrollar sus instrumentos simbólicos*¹³².

¹³² V.V.A.A. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Ed. O.N.C.E., Madrid, p. 19.

1.7.1. Las teorías del juego según la psicología

El juguete no es una cosa insignificante y fútil (...) pues sirve para modelar las futuras generaciones. El juguete (...) debe (...) ser gracioso, hermoso y apto para engendrar en el niño sueños claros y pensamientos puros¹³³.

Pierre Noël Denieul

Las sucesivas teorías han modelado a través del tiempo el concepto de la funcionalidad del juego. De tal modo, el juego y su funcionalidad han tomando forma con investigadores como Groos, que al igual que Weissman cuestionan las teorías de James y Hall fundamentadas en la función recapitulativa del juego como una actitud innata. Es decir, una acción que refleja los caracteres evolutivos de la especie humana, que el niño necesita experimentar y que manifiesta según las fases de su desarrollo. Se reflejan en su conducta, desde las acciones más primitivas, hasta las más actualizadas del contexto cultural donde vive.

Wilhelm Wundt (1832-1920), promotor de la psicología como ciencia independiente, considera que el juego infantil nace del trabajo. Su teoría, fundamenta como precedente de los juegos infantiles la forma de vida laboral del adulto de tiempos pasados y presentes, ya que el niño y la niña mientras juegan están aprendiendo a trabajar de forma gozosa además de prepararse para su futuro. Para Wundt las relaciones sociales, culturales y los modelos laborales influyen en la vida personal de cada individuo, del mismo modo el juego también se nutre de esta actitud humana generalizada. El juego representa para Wundt el placer por la acción.

Karl Groos, basa su teoría del juego según los principios selectivos del darwinismo. Articula la función de la actividad lúdica a la teoría del *pre-ejercicio* según la cual, el niño, al igual que cualquier animal joven, mediante el juego, se adapta a su entorno social y se prepara para la vida adulta. El juego, para Groos, tiene una finalidad imprescindible durante la infancia para

¹³³ DENIEUL, P. N. (1981). *Para una arqueología del juguete industrial*; en JAULIN, R. *Juegos y juguetes*. Ensayos de etnotecnología. Ed. Siglo veintiuno, México, p. 209.

la vida del ser humano, que consiste en ser útil y favorecer la lucha por la supervivencia. De este modo, la acción del juego en el adulto la justifica como una actividad agradable desprovista de cualquier utilidad, (el placer por el placer), pues, según la etapa evolutiva el individuo ya habría de estar preparado para la vida¹³⁴.

Por otro lado, James Sully destacará la importancia del estado anímico. En especial, la manifestación de la alegría que experimenta el niño durante el desarrollo de la actividad lúdica. Define este estado emocional como un componente más propio del juego y su naturaleza.

En los inicios del siglo XX las teorías de Sigmund Freud (1856-1939) irrumpen en la sociedad. En ellas se manifiesta que todo comportamiento está sostenido por una motivación. De este modo, *interpreta el juego como proyección de deseos y también como una representación de conflictos y sucesos desagradables con el fin de dominarlos. De hecho, el niño distingue entre juego y realidad, pero emplea objetos y situaciones del mundo real para crear el mundo propio en el que puede repetir las experiencias agradables que le apetezcan; ordenar y cambiar los hechos de manera que le resulten más placenteros*¹³⁵.

El niño quiere hacer lo que hace el adulto. Quiere ser como él. Todo esto sólo lo consigue mediante el juego. Por esta razón, el niño y la niña representan sobre sus juguetes una conducta aparentemente adulta que no pueden desempeñar en la realidad. La información se experimenta y extrae de su propio entorno, desde fuera hacia dentro (el niño como receptor) y, desde dentro hacia fuera (el niño como emisor), para volver a interiorizar la información en un concepto o significado más concreto, que ayudan a completar el proceso cognitivo y de aprendizaje.

¹³⁴ PIAGET, J. (1961). *De la formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 205-216.

¹³⁵ TRIPERO, T. A. (1991). Op. Cit., p.16.



Niños, ved aquí pintados, vuestros juegos apreciados.



El *Pinto, Pinto*, en verdad, es juego de tierna edad.



A la *Comba*, como ves, juegan por lo menos tres.



El *Chito* requiere maña para hacer caer la caña.



Alza la *Cometa* el vuelo, llegando á tocar al cielo.



Los que al *Escondite* juegan, al mas diestro se la pegan.

Figura 1. 25. Representación grafica de algunos juegos y juguetes. Fragmento de una hoja de alerías fechada en 1857, Madrid.

Freud al igual que Gustav Theodor Fechner (1801-1887), fisiólogo y psicólogo alemán, hallaría el juego como un importante elemento para reequilibrar el psiquismo¹³⁶ del niño cuando éste ha sido perjudicado. Su teoría se basaba en la hipótesis de que las vivencias desagradables y dolorosas que un ser humano experimenta rompen el equilibrio interno, por tanto, el sujeto necesita encontrar los medios para restablecer la integridad anterior para poder vivir en armonía con su yo. Del mismo modo, al jugar el niño proyecta en la mundología imaginaria de sus juegos sus experiencias, miedos, angustias y conflictos internos y que dominará mediante la acción. El juego le permite repetir y cambiar a voluntad situaciones dolorosas por otras más placenteras. El niño se enfrenta, resuelve y domina los miedos que le perturban mediante el juego.

De este modo, Freud interpreta el juego como el recurso de la catarsis¹³⁷, donde se eliminan los recuerdos y sentimientos que perturban el estado psíquico del individuo y fundamenta un sistema de evaluación de la personalidad del mismo. Este método fue sustituido y perfeccionado con el tratamiento el *psicoanálisis*.

La influencia que ejercen las teorías de Freud en el campo de la psicología infantil supondrá un importante punto de apoyo para trabajos posteriores de personajes tan ilustres como la destacada psicoanalista austriaca Melanie Klein (1882-1960) o la psicoanalista infantil, profesora y escritora argentina Arminda Aberastury (1910-1972). El trabajo de Melanie Klein en el campo de las psicopatologías infantiles tuvo un gran impacto en la psicología infantil, en la psicología evolutiva y sobre todo en los métodos educativos. Desarrollo técnicas terapéuticas y métodos de psicoanálisis infantil a través del juego para poder detectar los posibles problemas que interfieren en el desarrollo vital del niño. En su libro *El psicoanálisis de niños* (1932), Aberastury describe como los niños manifiestan sus fantasías,

¹³⁶ Referente o vinculado al conjunto de los caracteres y funciones de orden psíquico y los fenómenos que se relacionan con ella.

¹³⁷ Eliminación de recuerdos que perturban el equilibrio nervioso.

vivencias, percepciones, miedos y ansiedades a través del juego y la forma de manipular los juguetes. Explicaba como las experiencias angustiosas afectaban al desarrollo infantil del yo, del super-yó, y de la sexualidad, pudiendo causar al individuo trastornos emocionales posteriores. La obra de Arminda Aberastury también se centra en el estudio de la infancia y el psicoanálisis infantil. En la temática de sus publicaciones el juego ocupa un lugar privilegiado, utilizándolo como herramienta esencial para el estudio del desarrollo integral del niño; el comportamiento infantil y la presencia de experiencias dolorosas y traumáticas en el juego; la relación existente entre juego y edad, así como el porqué del interés y abandono del mismo.

Kurt Koffka (1886-1941) realizó estudios sobre los principios de percepción y reacción en la escuela Gestalt, aplicaría sus teorías al desarrollo infantil, que describe en las investigaciones recogidas y publicadas en 1924. Mediante estas ideas explica que la acción imitativa en el juego se debe a la percepción de la solución de una acción y como respuesta se reproduce. Por otra parte fundamenta que el juego creativo en la infancia se debe a que el niño percibe un universo menos complejo que el puede observar el adulto.

Para Dewey (1859-1952) el juego es una actividad espontánea que se desarrolla inconscientemente sin importar el resultado que de ella pueda obtenerse.

Jean Piaget (1896-1980) relacionará directamente la actividad del juego con su teoría del desarrollo de la inteligencia. Para ello, se fundamentará en dos procesos: *asimilación* y *acomodación* en constante adaptación, pues según su teoría toda acción está motivada por una necesidad o interés mental, afectivo y/u orgánico. Así, la actividad lúdica como parte integrante del desarrollo de la inteligencia pasa por las mismas fases, distinguiéndose dos directrices según su finalidad: el juego imitativo, como la reiteración de una acción conocida, y el juego intelectual o de investigación, como la reiteración de una acción para adquirir la cognición de dicha actividad.

El juego simbólico¹³⁸, según Piaget, *es también la asimilación y consolidación de las experiencias emocionales del niño, en el juego reproduce todo lo que de importante le acaece. Como ningún esfuerzo de adaptación a la realidad se ha verificado, ésta es deformada en el juego. (...) El niño imagina objetos o personas ausentes y aprende a simbolizar un universo completo y establece una relación con respecto a él mismo*¹³⁹. Para Piaget el desarrollo del período de la inteligencia finaliza al llegar a la edad adulta –o adolescencia– en la que el egocentrismo disminuye progresivamente, para ser sustituido por una acomodación de la realidad equilibrada.

Para Vygotsky (1896-1934) el juego es un factor básico en el desarrollo del niño, ya que surge en el momento en que el niño intenta satisfacer sus deseos irrealizables, conflicto que resuelve a través de su mundo imaginario, en el que todo es posible y tiene cabida, y que le ofrece la posibilidad de dar *una nueva forma a sus deseos*¹⁴⁰.

Otras teorías parten de la crítica, como es el caso de Buytendijk, que en desacuerdo con los juicios y valores establecidos por Groos, establece su discurso: el juego es importante en la vida del niño, pero el juego no sólo es una manifestación de la conducta infantil, es un elemento funcional que se integra en la trascendental formación evolutiva psíquica y física del ser humano. De este modo, no se debe considerar al juego como un mediador para explicar o exponer la importancia de las primeras edades del hombre y su período de adaptación a la vida adulta¹⁴¹. Buytendijk determina como juego aquella actividad que se desarrolla mediante un objeto lúdico y, a su vez, este

¹³⁸ *En el nivel de los comienzos de la representación, el aspecto de copia inherente al símbolo como «significante» prolonga la imitación, las significaciones mismas, como «significados» que pueden oscilar entre la adaptación adecuada característica de la inteligencia (asimilación y acomodación equilibrada) y la libre satisfacción (asimilación que se subordina a la acomodación). Finalmente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aún espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objetivo, o a ambos.* (PIAGET, J. (1961). Op. Cit., p. 124).

¹³⁹ GORRÍS, J. M. (1981). Op. Cit., p. 20.

¹⁴⁰ VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grialbo, Barcelona.



Figura 1. 26. *En el jardín de Luxemburgo*, óleo sobre lienzo de Auguste Renoir, hacia 1883. Colección privada, Ginebra.

elemento o forma debe ofrecer al individuo dos aspectos cognitivos esenciales y fundamentados en un perfecto equilibrio entre lo conocido y lo desconocido. Con ello se fomenta el aprendizaje, destacando el juego como una actividad placentera y estimulante propia en el ser humano, aunque sobre todo acentuará la importancia que supone esta actividad en su desarrollo y despliegue durante la infancia.

Sin embargo, para Johan Huizinga (1872-1945) las diversas teorías que han intentado explicar el juego *no son sino explicaciones parciales, por que, de ser una de ellas la decisiva, excluiría a las restantes o las asumiría en una unidad superior. La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se*

¹⁴¹ BUYTENDIJK, F.J.J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente, Madrid.

ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de medida de la ciencia experimental, sin dedicar antes su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizado a lo estético (...) La razón lógica parece darnos a entender que la naturaleza bien podía haber cumplido con todas estas funciones útiles, como descarga de energía excedente, relajamiento tras la tensión, preparación para las faenas de la vida y compensación por lo no verificable, siguiendo un camino de ejercicios y reacciones puramente mecánicos. Pero el caso es que nos ofrece el juego con toda su tensión, con su alegría y su broma¹⁴². De tal modo, el juego es una acción libre y placentera que tiene su fin en sí misma.

Asimismo considera que: A primera vista parece que la respuesta habría de ser afirmativa, y en este sentido interpreté yo el fenómeno en anteriores estudios míos acerca de la relación entre juego y cultura. Ahora, sin embargo, me parece ver mejor la esencia del concepto juego y me creo autorizado, por esta razón, a negar a la puerilidad la cualidad de forma lúdica. Un niño que juega no es infantil, pueril. Se hace pueril cuando el juego le aburre o cuando no sabe a qué tiene que jugar. Si la puerilidad general de hoy fuera un juego auténtico, tendríamos que ver a la sociedad caminando hacia las formas arcaicas de cultura, en las que el juego era un factor creador vivo¹⁴³.

El interés Erik Erikson (1902-1994), por el psicoanálisis infantil le conducirán a estudiar cómo influye la cultura y la sociedad en el desarrollo integral del niño y de la niña. Su gran aportación a la psicología son sus trabajos sobre el desarrollo infantil y la crisis de identidad¹⁴⁴. En sus estudios, Erikson fundamenta como están vinculados el crecimiento de la personalidad con los valores sociales y familiares. En este sentido, Erikson también

¹⁴² HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., pp. 12-13.

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 243.

¹⁴⁴ El concepto de «*crisis de identidad*» indicado por Erikson se denomina al inevitable conflicto que se desarrolla en la última etapa de la adolescencia y que acompaña al fortalecimiento del sentido de la identidad.



Figura 1. 27. Joven pareja jugando al diábolo, grabado de 1812.

demuestra que el juego está fuertemente influenciado y definido por la cultura y el entorno social en el que se desenvuelve. De tal modo podríamos decir, que tanto el juego como el juguete son un importante instrumento educativo, socializador y transmisor de los contenidos morales e ideológicos¹⁴⁵.

Otras muchas teorías explican el juego desde diferentes perspectivas y aunque discrepen o coincidan, en su totalidad ponen de manifiesto la gran importancia que supone la actividad lúdica en el desarrollo integral del niño. Así, el juego se considera como la capacidad de interacción con el ambiente, del desarrollo de la afectividad, fomentador del placer, de la alegría y de la satisfacción, mediador del aprendizaje, instrumento socializador, fomentador del equilibrio psicosomático, transmisor de roles sociales e ideales, en definitiva un recurso del desarrollo mental del niño, que promueve la creatividad e impulsa la destreza, etc.

¹⁴⁵ ERIKSON, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Ed. Paidós, Barcelona, p. 15 y ss.

1.7.2. El juego y el juguete como recurso didáctico

La didáctica es la doctrina del aprendizaje; aquella parte de la teoría pedagógica que investiga los métodos más eficaces en la práctica dirigida de la enseñanza. Algunos pedagogos dan al término «didáctica» un sentido mucho más amplio: hacen caber dentro de ella todos los problemas concernientes a la ciencia de la educación.

Larroyo¹⁴⁶

Los aciertos y errores a lo largo de la historia de la psicopedagogía aportan al siglo XX un sin fin de experiencias científicas, más o menos acertadas, que facilitan la búsqueda e investigación de una didáctica más exacta y completa. La infancia adquirió un gran interés para pedagogos como Platón, Quintiliano, Rabelais, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, etc., que interpretaban el valor del juego como un método en el que prevalece el aprendizaje integral del niño, considerándolo en un principio como el desarrollo cognitivo o del alma. Por tanto, el juego es fundamental en el desarrollo y aprendizaje del niño, para que asuma su función en la sociedad y la vida.

El progreso de la educación infantil se produce cuando Pestalozzi y Froebel introducen en la educación el juego y materiales didácticos adecuados a la capacidad psicoevolutiva y cognitiva del niño. Estos materiales serán el punto de inicio de la obra de pedagogos como Seguín, Montessori, Decroly, Rosa Agazzi, etc., además de constituirse en la fuente de inspiración de los futuros métodos de enseñanza diseñados especialmente para los jardines de infancia. Según Michelet, *el material educativo (...) permite al niño, por su propia experiencia, la educación de los sentidos y le lleva poco a poco al descubrimiento de las ideas. No constituye un medio para facilitar la enseñanza sino que es la enseñanza misma*¹⁴⁷.

Los sorprendentes resultados logrados por los médicos franceses Gaspard Itard (1774-1836) y su discípulo Edouard Seguín (1812-1880) con sus novedosos procedimientos didácticos utilizados para poder educar a

¹⁴⁶ LARROYO, F. (1980). Op. Cit., p. 358.

niños deficientes mentales resultaron ser un gran éxito que llegaría a sustentar teorías pedagógicas tan importantes como la de María Montessori entre otros pedagogos.

Una de las obras escritas más destacadas de Edouard Seguin, en lo refiere al niño y su íntima relación con el juego y el juguete, y que merece la pena citar es sin duda este fragmento de las *Lecciones de cosas, en Informes y memorias sobre la educación de niños normales y anormales*, editado por Alcan en 1895:

Cada pueblo expresa o retiene, desde la infancia, las simpatías que se imprimen con mayor profundidad en su carne y en su sangre que las ideas recibidas en la escuela, desde la cuna, primeramente por medio de los juguetes, por gradaciones proporcionadas al genio de la infancia. Los niños que no poseen juguetes aprehenden tarde la realidad y nunca alcanzan el ideal; hay más poesía y filosofía en una sencilla muñeca que un millar de bellos libros... esta cosa insignificante en apariencia: una muñeca, un juguete, una chuchería, puede jugar un importante papel en los destinos humanos...

El niño atribuye a su juguete todas las cualidades ideales y se consagra por entero a él, como si de una realidad se tratara; él, que nunca se ha preocupado por el futuro abre el libro en blanco de su imaginación humana y escribe en él toda clase de eventualidades de las que su juguete es el centro y el mágico resorte.

Quitadle el muñeco y al propio tiempo le quitaréis del corazón y del espíritu los sentimientos, las imágenes, la poesía, cualquier experiencia dispuesta ya para ser aplicada en la vida real.

Los juguetes hablan a los sentimientos cuando la mente no está aún abierta a la razón.

Los libros no pueden enseñar lo que los juguetes inculcan al niño; las naciones que más juguetes tienen son las que poseen en más alto grado la individualidad, el idealismo y el heroísmo; y si me decís en qué juguetes se divierten vuestros hijos, se puede predecir qué clase de mujer o de hombre serán el día de mañana.

Se nos permitirá, pues, que tengamos juguetes en lugar de libros en la escuela materna...

Hemos de fabricar juguetes que formen el espíritu, el carácter moral y artístico de nuestros niños.

Esto no es todo lo que se puede decir sobre los juguetes, las muñecas, y las ilustraciones... Pero si hemos podido contribuir a conocer a los juguetes su lugar en la educación, lugar que les atribuye la parte principal en el desarrollo de

¹⁴⁷ MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la Infancia*. Ed. Herder, Barcelona, p. 14.

*las simpatías humanas... Podemos poner en manos de los niños objetos cuyas impresiones actuarán particularmente en sus espíritus*¹⁴⁸.

María Montessori (1870-1952), graduada en medicina por la Universidad de Roma, pronto quedaría fascinada por las ideas y métodos pedagógicos que médicos como Itard y especialmente Seguin utilizaban para tratar y educar a los niños deficientes mentales, procedimientos que tomaría como punto de partida para elaborar su propio método pedagógico. Sus conocimientos sobre antropología pedagógica le llevan a fundar con éxito el *Método Montessori* de educación preescolar publicado en 1912 y aplicable tanto a niños deficientes profundos como a niños normales, que se extendería rápidamente por toda Europa.

Montessori llevaría a la práctica sus teorías en la primera *Casa dei Bambini*, abierta en Roma en 1907. Este método educativo se basaba en una sólida teoría educativa, es decir, una filosofía que se fundamenta en la *organización*, el *trabajo* y la *libertad*¹⁴⁹. Y asentada, dicha teoría, en un principio el de la autoeducación el cual se resume en tres conceptos: *concisión*, *simplicidad* y *objetividad*. Mediante su utilización el niño por iniciativa propia se inicia en el aprendizaje mediante actividades libres en un medio preparado (es decir, una buena relación con el educador o educadora y un ambiente, espacio y material pedagógico estimulante para el niño)¹⁵⁰. Para ello, estudió fielmente el valor funcional del material didáctico, ideado para la educación de los sentidos, adaptándolo a la mente del niño.

Sin embargo, en el campo de la psicopedagogía infantil, destacaría por su notoriedad, el revolucionario método de la *función globalizadora* de Ovidio Decroly (1871-1932), que concede un papel más destacado y relevante al juego y al trabajo manual. Según la teoría decrolyana, el material didáctico *responderá primeramente a la actividad esencial del niño: el juego*.

¹⁴⁸ Cfr. MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la Infancia*. Ed. Herder, Barcelona, p. 129.

¹⁴⁹ SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2003) *Introducción*, en MONTESSORI, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, p. 29.

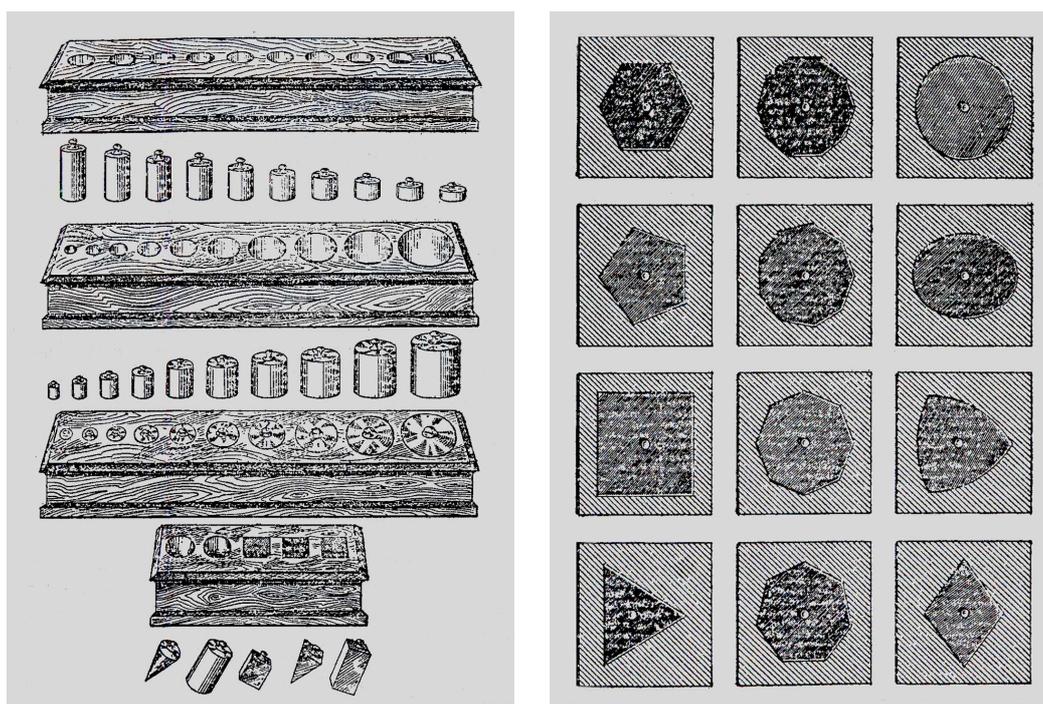


Figura 1. 28. Material didáctico para la educación de los sentidos, utilizado por María Montessori y basados en sus principios pedagógicos para el desarrollo de la percepción visual, táctil y muscular mediante un juego compuesto de un grupo de objetos de diferentes dimensiones y formas.

Presentándole en forma de juego las actividades que se desea hacerle ejercer, se llegará mejor a los resortes de su actividad. Del mismo modo, que la condición del buen juguete educativo es, para Decroly, la posibilidad que ofrezca de ayudar a la sociabilidad: la enseñanza se dará bajo forma de juegos en los que la emulación y el placer del éxito serán los estimulantes principales¹⁵¹. Asimismo, su metodología didáctica estará proyectada mediante ejercicios-juegos, divididos en dos grupos: Juegos sensoriomotores y de atención y Juegos de iniciación a las actividades intelectuales¹⁵².

Durante la Primera Guerra Mundial Montessori viajó con frecuencia fundando a su paso instituciones para formar a maestros. En el período entre la Primera y Segunda Guerra Mundial las importantes innovaciones del

¹⁵⁰ STANDING, E. M. (1978). *La revolución Montessori en la educación*. Ed. Siglo XXI, Madrid, p. 8.

¹⁵¹ MICHELET, A. (1988). Op. Cit., pp. 138-141.

¹⁵² *Ibid.*, pp. 79-175.



Figura 1. 29. Maria Montessori en una de las escuelas donde se siguen sus principios pedagógicos.

método Montessori ya eran conocidas en Estados Unidos, Europa, América y Asia. En España, y especialmente en Cataluña, durante el primer tercio del siglo XX encajaron perfectamente los principios pedagógicos de Montessori con los objetivos pedagógicos de la renovación social. Estos llegaron a perdurar hasta después de la Guerra Civil, al igual que algunas otras innovaciones y experiencias pedagógicas de las importantes figuras del pensamiento educativo occidental.

La pedagogía actual ha evolucionado hacia una enseñanza concreta, desarrollando los recursos materiales indispensables para fomentar y facilitar el despliegue de las actividades que el niño necesita experimentar para su desarrollo integral, puesto que manipular es aprender. De este modo, podemos decir que el buen juguete es didáctico y educativo, es un poderoso instrumento para el niño siempre y cuando su uso sea apropiado.

El nuevo rumbo que toma la educación pedagógica moderna, desligándose de la vieja educación tradicional, se concibe como un nuevo

sistema educativo más vivo y activo, al que se le denominó *escuela activa*. En este campo se formularán constantemente nuevas teorías e ideas en base a la nueva educación que constituirá la pedagogía contemporánea. Al mismo tiempo, se plantearán también otras direcciones tales como: la pedagogía individual, la psicológica y experimental, la social, la filosófica y la activa.

1.8. El género y la función didáctica del juego en la evolución del sistema educativo moderno, en España

En la actualidad, la mayoría de las sociedades occidentales los niños y niñas desde una edad temprana asisten a la escuela con regularidad, les guste o no, con la finalidad de estimular su capacidad intelectual, perceptiva, sensitiva, social, etc. La Convención sobre Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) reconoce la gran importancia que tiene la Educación Infantil en el desarrollo integral del individuo. De esta forma, la Educación Infantil es reconocida actualmente como un *prerrequisito indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, para lograr su normal integración social,... es decir en la educación entendida como proceso*¹⁵³.

Sin embargo, a mediados del siglo XX tras los desastres de la Primera y Segunda Guerra Mundial el panorama educativo, según afirman Bowen y Hobson, apenas había cambiado desde hacía siglos por distintos motivos, a pesar de los intentos de renovación desde el campo de la pedagogía experimental. No obstante, *en las últimas décadas de este siglo ha surgido una preocupación pública creciente que se expresa cada vez más en una necesidad y demanda de providencias siempre mejores. El interés por la educación en todos los sentidos ha dejado de ser un asunto del aula, y el*

¹⁵³ *Convención sobre los Derechos del Niño. (2/9/1990).* [en línea]. Asamblea General: Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Ed. Equipo Nizkor, Madrid. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.net/doc/tratados/nino.html>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

*reflexionar y escribir al respecto ya no se restringe a una minoría de eruditos de la educación. En lo particular desde hace más o menos una década, la educación se ha convertido en un asunto de interés público universal, no sólo en las tecnologías adelantadas, sino también en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo. (...) se cree en el poder que tiene la educación para intervenir en el bienestar del hombre. (...) en el siglo XX todas las sociedades tanto las tecnológicamente desarrolladas como las que no, han tenido planes de estudio entusiastas para ampliar la educación en todo lo posible (...)*¹⁵⁴.

En España, por ejemplo, la legislación de los sucesivos Gobiernos, las circunstancias económicas y políticas no lograron estabilizar a la excitada y agitada sociedad del siglo XIX. En el Real Decreto del 17 de septiembre de 1845, se publicó un nuevo modelo educativo el llamado *Plan Pidal* (D. Pedro José Pidal, entonces Ministro de Gobernación), en el que el *Estado* asume la nueva función docente. En 1846, se creó la pieza clave de esta reforma la *Dirección General de Instrucción Pública* que se encomienda al verdadero inspirador del Plan de Estudios Pidal y su Reglamento el Director General, Antonio Gil de Zárate.

El nuevo plan de estudios liberó a la enseñanza de la tutela eclesiástica para someterse a la dirección del Estado. Pero la enseñanza como derecho estatal no logró convencer ni a liberales ni a conservadores. Tras un breve período de secularización, liberales y radicales de izquierda se manifestaron en contra del excesivo poder que el Estado ejercía sobre la educación, ya que limitaba la libertad de pensamiento del pueblo. Pero la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851 devolvió la enseñanza al dominio eclesiástico. El 10 de septiembre de 1852 se publicó el Reglamento que declara la anulación del Plan de Estudios de 1845.

El 17 de julio de 1857, Isabel II sanciona la *Ley de Bases de Instrucción Pública*, conocida como *Ley de Claudio Moyano* (entonces ministro de

¹⁵⁴ BOWEN, J. y HOBSON, P. R. (1979). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ed. Limusa, México, p. 16.

Fomento). Este Plan de Estudios establecía dos Bachilleratos específicos, la rama en Filosofía y Letras y la rama en Ciencias con Licenciatura y Doctorado en Letras, en Ciencias químicas, Ciencias físico-matemáticas y en Ciencias naturales. A pesar de que la Ley Moyano se mantendrá en vigor más de cien años, durante la época isabelina las reformas no cesan, como la de 1858, 1859, 1863, 1866, etc.

El sistema educativo de la Ley Moyano respondía a las necesidades de una España muy diferente a la de entonces, contaba con una estructura socioeconómica preindustrial estática en la que más del 75% de la población era analfabeta. Un país en el que la opinión popular exige un sistema educativo más justo y eficaz, capaz de proporcionar aspiraciones de una vida mejor para el pueblo. Esta situación de necesidad, es la razón que impulsa la reforma integral del sistema educativo con la *Ley General de la Educación de 1970* dando así paso a un sistema de enseñanza generalizado y democrático.

En febrero de 1969 se publica el estudio *La educación en España: Bases para una política educativa* (Libro Blanco). Este documento se confeccionó con el fin de presentar a la sociedad española una síntesis de la situación educativa española en aquel momento y al mismo tiempo, también publicaron, en líneas generales, las nuevas propuestas y pretensiones para la enseñanza y la pedagogía de la reforma política educativa del Gobierno. El libro blanco fue el precedente público que recoge el esquema de la Ley General de Educación.

Con la promulgación de la *Ley General de Educación de 1970* (L.G.E.) o *Ley Villar Palasí* (entonces ministro de Educación y Ciencia) se plantea dar solución a los cambios sociales, científicos y pedagógicos que demandaba la España de los años 60, a través de un nuevo sistema educativo. La Ley de Villar Palasí reformó y modificó notablemente los objetivos y principios generales de la política educativa de enseñanza de primaria, secundaria, formación profesional y universitaria. También, dio lugar a un sistema educativo diferente (más libre, dinámico, democrático,...) que se abrió a la sociedad, y sobre todo, ofrecía a cualquier individuo sin distinción de clases,

género o raza, la posibilidad de poder aspirar a la mejora del nivel de vida a través de la educación. En la ley de Villar Palasí la educación se expone como un elemento básico para el desarrollo social y cultural del pueblo y, sobre todo, como el motor que mueve el progreso económico.

Será así como la ley general de reforma educativa de 1970 asume las tareas y responsabilidades de un sistema educativo nacional, que debe de proporcionar y facilitar el ejercicio del derecho de toda persona humana a la educación. De esta forma, la educación estará considerada como la herramienta que capacitará al individuo para relacionarse con su entorno; contribuye a la construcción de una sociedad más justa; conserva y enriquece una cultura y por consiguiente, también nos conduce hacia el progreso científico y técnico.

La gran meta de la reforma de 1970 era la de capacitar, formar y preparar a la población para los nuevos empleos que generaba y demandaba la industria y el sector servicios para el progreso del país. De este modo, en la nueva ley de educación se proponía la *Enseñanza Primaria Generalizada* (E.G.B.), obligatoria (para los niños y niñas entre los 6 a los 14 años de edad) y gratuita con el firme propósito de: ampliar los conocimientos básicos de la población; aumentar los porcentajes de estudiantes en la enseñanza media y superior, facilitando y cualificando a un mayor número de futuros profesionales.

La enseñanza media o secundaria (que corresponde al Bachillerato Unificado y Polivalente y a las enseñanzas de Formación Profesional) también era subvencionada por el Estado en los colegios o institutos (Centro estatal de enseñanza secundaria) públicos. La reforma también eliminó del plan de estudios las famosas reválidas del antiguo bachillerato que actuaba como un filtro selectivo.

En la mayoría de los países occidentales también se habían originando movimientos de reforma educativa, y que coincidían, en gran medida, con los objetivos, métodos, contenidos de la Ley General de Educación. La reforma

estaba inspirada en el análisis de nuestra propia experiencia educativa y contrastada con los métodos, prácticas y resultados de otros países. Los tradicionales métodos de enseñanza memorísticos de aprender repitiendo son sustituidos por la enseñanza a través de la experiencia significativa. Es decir, aquella en la que se valora sobre todo las actividades prácticas y activas, la investigación y la exploración, la creación y la espontaneidad del niño como método de aprendizaje.

Lentamente las escuelas se han ido transformando a partir de la ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. Además de algunas reformas parciales que se han ido remodelando nuestro sistema educativo, como la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976). Sin embargo, será sobre todo la escasez del factor o medios económicos y a su vez la falta de formación y reciclaje del personal docente los que retrasen el desarrollo de la reforma educativa.

Otra de las reformas importantes en la historia de la educación es la *Ley de Reforma Universitaria* (L.R.U.), aprobada en 1983, se inicia una nueva etapa universitaria de grandes cambios y transformaciones en toda España. Las universidades se descentralizan administrativamente, ahora es el Estado quien gestiona directamente con las autonomías regionales. Otro condicionante importante para la proliferación de la universidad es la gran demanda creciente entre los estudiantes, de ambos sexos y de diversa procedencia social, de estudios superiores. Demanda que se inicia en los años sesenta y se intensifica durante los años ochenta y noventa.

La educación se concibe como un factor de progreso y como la herramienta que ha de acabar con las diferencias sociales. A través de la enseñanza se transmiten conocimientos armónicos de la dinámica social, ambiental y familiar. Es por ello que, en la enseñanza se fijan las bases para lograr el desarrollo integral de cada individuo y su incorporación a la vida

social. De este modo, la educación es un deber social y una obligación moral para todo individuo, de la misma forma que también le capacitará, en un futuro, para el desempeño de una tarea útil para la sociedad, cultura, ciencia, economía, etc., y para sí mismo.

1.8.1. De la enseñanza segregada a la coeducación

Todo estudio y reflexión parece insuficiente cuando se trata de reformar algo tan trascendente y extremadamente delicado como es el sistema educativo. Los diferentes modelos, planes y reformas educativas practicadas a lo largo de la historia han sido fruto del progreso, del mismo modo que los objetivos y fines educativos que las han promovido.

En España con la entrada en vigor de la Ley General de Reforma Educativa de 1970, se da paso a un nuevo sistema educativo más generalizado y democratizado en el cual se reconoce el derecho de todos seres humanos a la educación, sin distinción ni discriminación de clases, género o raza.

Lentamente el sistema educativo de la L.G.E. y posteriormente la L.O.G.S.E. (*Ley orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (B.O.E. nº 238 de 4 de Octubre)) se han ido adaptando a las necesidades evolutivas de la sociedad española. Son muchos los pasos y el esfuerzo que el sistema educativo público ha emprendido para lograr la universalidad de la enseñanza y la transformación de las instituciones educativas segregadas en escuelas mixtas, tolerantes y liberales.

La L.O.G.S.E., según se expone en su preámbulo, fue aprobada en octubre de 1990 con el objetivo general de proporcionar a la sociedad española una educación de mayor calidad; con un currículo educativo más abierto, versátil y flexible, acorde con los avances tecnológicos; dando respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas, así como a la labor

docente. La nueva Ley propone una reforma global para poder ordenar las grandes transformaciones que el sistema educativo español y su funcionamiento experimentó en los últimos veinte años. Esta Ley hace mención en su contenido a los reconocidos estereotipos de género y la manera de eliminarlos desde la educación en varios de sus apartados:

Preámbulo

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (...).

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el título preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

Artículo 2

c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Artículo 57

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos¹⁵⁵.

Hoy día parece innecesario hablar de discriminación sexual en la escuela, pues uno de los principales objetivos de la educación es enseñar los valores y patrones sociales vigentes en nuestra cultura a las nuevas generaciones. Sin embargo, en los diferentes ámbitos educativos como son la familia, la escuela o el entorno social se siguen reproduciendo aún algunos de

¹⁵⁵ Ley orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) [en línea]. B.O.E. nº 238, de 4 de Octubre de 1990. Disponible en World Wide Web: <<http://wwwo.mec.es>>. [Consulta: 10 septiembre 2003].

los valores dominantes de un sistema patriarcal, enraizados en los orígenes de la cultura occidental.

El patriarcado se puede definir como un sistema familiar, social, cultural y político, donde por tradición es costumbre que el padre sea el cabeza de familia. Y, en su defecto será el varón de mayor edad, quien asuma y ejerza su autoridad sobre todos los miembros de la unidad familiar o colectivo, e incluso cuando ésta está compuesta por una o varias generaciones. De este modo, se constituye así la base de un orden social jerárquico determinado por el género de cada individuo, al margen de su capacidad intelectual. El género masculino es educado para dominar, mientras que el femenino debe aprender a someterse en todo momento al varón. Es así como la presencia y la actividad de la mujer en la sociedad ha pasado inadvertida, sobre todo ha estado infravalorada a lo largo de la historia.

De esta forma, padres y profesores que hoy forman y educan a las nuevas generaciones están mediatizados por estas tradiciones, valores y estereotipos de género. Valores que son transmitidos y aceptados inconscientemente y que inevitablemente están implícitos en el entorno, en la forma de vivir, de pensar y de comunicarse de una sociedad. Una cultura en la que todavía algunos individuos siguen haciendo distinciones generales entre lo que favorece la educación del género masculino y lo que beneficia al femenino, sin tener en cuenta las respectivas habilidades individuales de cada educando. Es decir, tanto la niña como el niño son víctimas de la educación sexista.

Los niños varones se educan en la insensibilidad, deben de aprender a reprimir actitudes demasiado afectivas puesto que, el sentimentalismo es signo de debilidad y de feminidad. Por lo tanto, se considera una aptitud impropia del género masculino. Estas diferencias se argumentan en influencias culturales y no en aptitudes biológicas innatas. De tal modo, en el proceso educativo interviene la familia, la escuela e incluso la relación que establecemos con nuestro entorno inmediato, otros niños y niñas, familiares,

amigos, vecinos e incluso el tiempo que dedicamos a medios de comunicación como la televisión, la publicidad, etc. Son los principales transmisores y reforzadores de los roles del papel de género, que están presentes en nuestra vida y especialmente durante el período más importante en el desarrollo del individuo, su infancia. En la desigualdad de funciones según el sexo, los juguetes también son un poderoso instrumento en la educación del niño.

En la educación del niño desde el ámbito escolar influye el papel que el profesorado ejerce a través de su conducta segregada; los tradicionales prejuicios y convencionalismos de género sobre las inclinaciones intelectuales y físicas de uno u otro sexo. Los estereotipos de género también están reflejados en el lenguaje. Un ejemplo de ello son algunas expresiones populares: cuando se dice « ¡Esto es cojonudo!» manifestamos que algo es magnífico, excelente o estupendo, y estamos haciendo alusión al sexo masculino, mientras que lo despectivo, peyorativo u ofensivo como la expresión « ¡Esto es un coñazo!» se refiere al sexo femenino.

Por otro lado, en el contenido de los libros de texto¹⁵⁶ también existen ejemplos, tanto en la literatura como en las ilustraciones. En ellos predomina lo masculino sobre lo femenino, como las fotografías de personajes masculinos que casi triplica el número de las imágenes de personajes femeninos. En las profesiones y oficios, por lo general, retratan los convencionalismos del papel de género, donde la mujer siempre desempeña las actividades domésticas y excepcionalmente destaca como un personaje ilustre. De este modo, el papel de la mujer en la historia pasa desapercibido estudiándose sólo la contribución masculina en la mayoría de las asignaturas como las ciencias sociales, la literatura o el arte.

¹⁵⁶ LOMAS, C. (2001). *El sexismo en los libros de texto*; en González, A., y Lomas, C. (coords.). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Ed. Graó, Barcelona, pp. 193 - 222.

Otro tipo de libros como son los cuentos, los cómic o las revistas infantiles y juveniles, la mujer es caracterizada con la belleza, la dulzura, es sumisa, frágil, etc., las niñas se identifican con los personajes femeninos por lo que todas quieren ser princesas; mientras el hombre es etiquetado con el prototipo de ser valiente, fuerte, inteligente, audaz, etc., que representan los protagonistas masculinos. Los personajes asumen roles diferentes según su sexo reproduciendo los estereotipos de género tradicionales de nuestra sociedad.

Por otro lado, los modelos educativos han evolucionado mucho desde las convencionales *escuelas segregadas* en las que existía una rígida separación por sexos según los prejuicios sexistas y estereotipados sociales, políticos y culturales. Es decir, escuelas femeninas y masculinas con diferentes programas y ritmos educativos para cada sexo. El currículum educativo se diseñaba especialmente para que cada género ocupase su lugar en la sociedad, ya que las niñas no necesitaban tener los mismos conocimientos intelectuales que los niños.

Como futura mujer la niña debía aprender prioritariamente a atender a la familia y desempeñar las actividades domésticas, mientras que el niño se formaba para trabajar fuera del hogar. Los intentos por demostrar que tanto hombres como mujeres tenían capacidad intelectual suficiente para estudiar el mismo currículum educativo, dieron sus frutos cuando se crean las primeras *escuelas mixtas*. Pero el modelo educativo de las escuelas mixtas arrastraba los mismos prejuicios sexistas de las escuelas segregadas.

De esta forma, surge la necesidad de incorporar al currículum educativo de todos los ciclos y etapas de la enseñanza, armonía, equilibrio e igualdad entre los valores femeninos y masculinos sin que predominen, anulen o marginen unos a los otros. Con este modelo se pretendía que predominará la coeducación. Es decir, un proceso en el que se potencie un entorno social común e igualitario para el niño y de la niña, en el que puedan coexistir y participar de la misma forma ambos sexos, puesto que el objetivo principal y global es desarrollar en todo lo posible al individuo, sus inquietudes

más íntimas y personales; ya que los niños y niñas que hoy pueblan las aulas no son otra cosa que los hombres y mujeres del mañana, regidos por normas de conducta que fomentan valores femeninos y masculinos, capaces de crear nuevos hábitos y estructuras no sexistas¹⁵⁷.

1.8.2. La educación formal y no formal a través del juego

En el juego, el niño muestra su inteligencia, su voluntad, su carácter dominador, su personalidad en una palabra.

J. Chateau¹⁵⁸

El juego es un poderoso instrumento educativo, es una actividad de naturaleza libre y espontánea, y es un instrumento indispensable para el desarrollo senso-motriz y cognitivo del niño. La actividad lúdica produce satisfacción al usuario, y ésta se experimenta a través tanto de sensaciones, como de experiencias novedosas, que permiten percibir y expresarse, aprender y relacionarse, etc. Es un impulso instintivo que forma parte del proceso de aprendizaje evolutivo y conecta al niño con su entorno. Así, nos lo recuerda Huizinga cuando dice que *cada juego es un ensayo de la vida, un experimento vital, ... que plantea una tarea particular al hombre que juega*¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Para una mayor información y valoración de los discursos publicados sobre la igualdad en la educación femenina y masculina, véase:

* ACKER, S. (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ed. Narcea, Madrid, pp. 101-195.

* AGUIRRE, A. (2001). *Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia*; en González, A., y Lomas, C. (coords.). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Ed. Graó, Barcelona, pp. 183-192.

* BARRIO RODRIGUEZ, E. (1992). *Bases y tendencias de la coeducación en España*; en Ballarín Domingo, P. (Ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* Ed. Universidad de Granada, Granada, pp. 11-27.

* LOMAS, C. (2001). *El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas*; en González, A., y Lomas, C. (coords.). Op. Cit., pp. 95-112.

* MAÑERU MÉNDEZ, A. (2001). *La diferenciación sexual en la educación*; en Blanco, N. (coord). *Educar en femenino y en masculino*. Ed. Akal, Madrid, pp. 87-98.

* SUBIRATS, M., Y BRULLET, C. (2001). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*; en González, A., y Lomas, C. (coords.). Op. Cit., pp. 131-143.

* TOMÉ GONZÁLEZ, A. (2001). *La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela*; en Blanco, N. (coord). Op. Cit., pp. 87-98.

¹⁵⁸ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, p. 117.

¹⁵⁹ HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza, Madrid, p. 21.

En el campo de la educación la importancia del juego es innegable. La educación se puede definir según como *el proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar*, puesto que la educación *no sólo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes*¹⁶⁰.

Sin embargo, cuando hablamos de educación se tiende a pensar en la acción y efecto de educar que se da a los niños y a los jóvenes por medio de la acción docente¹⁶¹, haciendo referencia principalmente a la educación formal, es decir, reglada o institucional y familiar. La educación formal se complementa con la influencia de los ámbitos educativos no formales, aprendizajes asimilados de las relaciones sociales no docentes o familiares, y estos cada vez asumen un mayor protagonismo en la formación del niño, ya que ocupan la mayor parte de su tiempo. Actividades como el juego, que el niño desarrolla espontáneamente fuera del ámbito escolar, a veces, son consideradas como una actividad informal y de entretenimiento más que como lo que es: un ejercicio psicoevolutivo y autodidacta.

Mediante el juego las sucesivas generaciones de niños asimilan y aprenden normas de conducta, criterios morales y heredan conocimientos, es decir, la forma de ser y de ver el mundo de las generaciones anteriores. Así, la actividad lúdica es un instrumento socializador y como tal sugiere ciertos roles, valores, significados, aspiraciones y patrones de conducta propios de cada género, que difunden en el niño y la niña imágenes del ser y del deber ser masculino y femenino. Sin embargo, en algunas ocasiones estas conductas culturales conllevan prejuicios sexistas, que se ven reforzados por ciertas relaciones cotidianas, ya sea en el ámbito familiar, escolar o social.

¹⁶⁰ WIKIPEDIA. Enciclopedia libre digital [en línea]. Disponible en World Wide Web: <<http://es.wikipedia.org>>. [Consulta: 26 octubre 2004].

¹⁶¹ Diccionario de la lengua de la Real Academia Española [en línea]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.rae.es>>. [Consulta: 26 octubre 2004].

1.8.3. Aspectos sociales que influyen en la elección de un juego o juguete

*La preferencia lúdica es un fenómeno relativamente efímero y que depende de muchos factores, tales como las modas infantiles, las estaciones del año, (...), la influencia de los estímulos culturales como la televisión, las costumbres sociales colectivas, las fiesta locales, el número de compañeros de los que se dispone (...), los juguetes de los que se dispone, etc.*¹⁶².

R. Ortega Ruiz

Cuando observamos a un niño jugar no nos solemos preguntar que aprende el niño en el desarrollo de esta actividad espontánea, con uno u otro juguete e incluso con ese objeto al que le da sentido lúdico, como lo utiliza, que sentido le da, si es lo que le interesa de esa experiencia, cuanto tiempo dura su interacción con uno u otro juego o juguete, etc. De hecho, cuando el adulto compra o elige un juego o juguete para un niño lo primero que tiene presente o se pregunta es el sexo del niño y después su edad, y basándose en esto se elige el juguete, bien sea por su funcionalidad, estética, precio, etc.

De esta forma, en ocasiones podemos pecar de no fomentar en las niñas, por ejemplo, algunos tipos de juegos y juguetes como son determinados juegos de acción, estrategia o de aventura, y juguetes como los coches u otros artefactos, herramientas de trabajo relativas a ciertos oficios y profesiones, etc., puesto que no solemos regalárselos. Como si estos juegos no pudieran aportarles a ellas experiencias divertidas y enriquecedoras. Y, sin embargo, a los niños varones se les suele estimular en este tipo de actividades como si estas formasen parte intrínseca de su ser. Y, con este ejemplo, no estamos diciendo que los niños deban jugar con muñecas y las niñas con coches, sino que debemos tener en cuenta que los juguetes no tienen sexo y por tanto deberíamos facilitar tanto a niñas como a niños juegos y juguetes lo más variados posibles para que sean ellos y no los prejuicios sociales quienes elijan con que o a que quieren jugar.

¹⁶² ORTEGA RUIZ, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Ed. Alfar, Sevilla, p. 91.

En la elección de un juguete los niños son fácilmente impresionables por la seducción e influencia de los medios de comunicación y anuncios publicitarios, las modas infantiles, la atractiva estética de sus diseños y colores, por la opinión de sus padres, los amigos, etc. En esta información se filtran mensajes estereotipados de con que juegan los niños y con que las niñas, por lo tanto, es lógico que los niños se sientan más motivados por una clase de juegos y juguetes, y las niñas por otros.

El niño sabe la satisfacción que el produce jugar con uno u otro juego o juguete. Pero no conoce la calidad didáctica de los contenidos teóricos y prácticos que le pueden proporcionar algunos juguetes, simplemente acepta y asimila lo que aprende con ellos. Por lo tanto, es necesario ayudar al niño a aprender a elegir y distinguir un buen juguete.

Por otro lado también están otros aspectos sociales como son aquellos que promueven la evolución cultural y su adaptación a las necesidades de los individuos. Una tendencia en la que niños y las niñas se ven influenciados y dirigidos por las nuevas tecnologías que están cambiando las estructuras sociales. Herramientas como los ordenadores y videoconsolas dan paso a nuevas formas de juego, los videojuegos, las mascotas digitales, teléfonos móviles, etc. Las modas cambian y las preferencias lúdicas de los niños también, cada vez son más los juguetes electrónicos¹⁶³, teledirigidos, autómatas, digitales y virtuales que demandan los niños e inundan el mercado juguetero.

Desde el campo educativo, el aprender se convierte en un juego a través de la enseñanza semipresencial o a distancia, en cursos on-line o e-learning. Ya no es necesaria la presencia en un entorno definido, el ordenador se convierte en el medio de comunicación entre el que enseña y el que aprende. Es el juguete con el que se interactúa, se adapta a nuestras

¹⁶³ BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Ed. Morata, Madrid, pp. 54-71.

necesidades educativas, lúdicas y en el que se incorporan nuevos recursos didácticos.

Cabe por último, ver y analizar en el futuro como la incorporación del ordenador como juguete y como esto afecta a los chicos y chicas en la forma de interactuar en el aprendizaje. También de que forma fomenta estas relaciones y en que medida unifica criterios de igualdad en el uso.

1.8.4. La influencia de las nuevas tecnologías en el juego y en la educación

En nuestra sociedad, la difusión de la informática es cada vez mayor y más popular, sobre todo entre la población infantil. Los niños, desde muy pequeños, están ya familiarizados con el uso de aparatos del hogar, como la televisión, el reproductor de video, de CDs o DVDs, las videoconsolas, y los ordenadores. Los juegos y juguetes tradicionales han sido sustituidos gradualmente por las nuevas propuestas de la tecnología y, más concretamente por el mundo virtual que ofrecen los videojuegos.

A finales de la década de los setenta, la tecnología electrónica de los juegos de ordenador revolucionó el mercado y los diseños del juguete, pasando de los ordenadores personales a los juegos electrónicos de bolsillo y a las consolas de videojuegos. Con la difusión de la cultura informática, al ordenador, también se le observa como una herramienta útil para el aprendizaje infantil. Con él se transforman las formas de acceso al conocimiento, a la información, a la comunicación, etc. El ordenador se adapta a los nuevos y limitados espacios lúdicos que ofrecen las ciudades, normalmente al entorno del recinto residencial, pues el niño juega sólo o acompañado de uno o dos amigos. Recientemente esto ha cambiado con la aparición de los juegos en red, aunque la mayoría de estas propuestas están más orientadas al usuario adulto.

Esta nueva dimensión del juego virtual, crea un mundo de acción y aventura diseñado especialmente para sorprender al jugador. El videojuego *desafía al jugador* a alcanzar una meta, ganar a su rival, la máquina, para ello tendrá que resolver con maestría los obstáculos que se le presentan.

La tecnología desarrollada en el diseño de los videojuegos es cada vez mayor. Esto se refleja en este tipo de programas lúdicos como un derroche de creatividad y de fantasía, ofreciendo al usuario múltiples alternativas, una mayor riqueza en el diseño y realismo en los escenarios y personajes, etc.

Son juegos que despiertan con gran facilidad la curiosidad del usuario por su fascinante realismo virtual, por ser el propio jugador quién elige algunas opciones del juego como la selección del campo de acción, características y sexo de los personajes, indumentaria, herramientas y artefactos de acción, etc., permitiendo así personalizar la jugada y su estrategia a partir de una temática.

En nuestro país, la industria del videojuego crece a un ritmo vertiginoso. Según la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE), casi la mitad de los españoles entre 13 y 35 años juegan con videojuegos¹⁶⁴. El contenido de los diversos tipos de videojuegos, acción, aventuras, carreras de coches, deportes, estrategia, lucha, rol, shoot'em all (disparar), simulación o supervivencia, están más orientados al usuario masculino que al femenino. La mayoría, reúne los ingredientes que tradicionalmente han asumido los juegos y juguetes ligados a este sexo. Las chicas, por el contrario, poco a poco van quedando cada vez más desplazadas en las propuestas lúdicas del mundo de los juegos de ordenador. La *gameboy* (como su nombre indica) está dirigida al niño, contiene juegos de acción, aventura y carreras. Y, los *tamagochis* a las niñas, pequeña mascota virtual que había que cuidar, bañar, alimentar, jugar, dormir, etc., lo cual, ya es bastante significativo.

¹⁶⁴ MICARTERA. (17/11/03). *Videojuegos en alza* [en línea]. <<http://www.micartera.telecinco.es>>, [Consulta: 19 noviembre 2003].

De este modo, podríamos preguntarnos si algunos de los juguetes actuales como son los programas de juegos virtuales, como los videojuegos o las mascotas electrónicas, están relacionados con los ideales de igualdad y progreso de la sociedad vigente y por lo tanto, se adaptan a las necesidades lúdicas de las nuevas generaciones, o por el contrario están confinados a los valores de género del pasado.

Algunos autores argumentan que los videojuegos ejercen una influencia negativa en el desarrollo social del niño, debido a la gran atracción y la supuesta adicción que esta tecnología despierta en los usuarios, favoreciendo así la incomunicación en el niño¹⁶⁵. Otra de las cuestiones, es el fomento de la actividad sedentaria en los más pequeños. Sin embargo, otros autores opinan que estos temores son exagerados¹⁶⁶. Puesto que, si bien en sus inicios, el ordenador y los juegos interactivos suponían una participación compulsiva autosuficiente, en la actualidad con la llegada de *internet* ha evolucionado, hasta el punto de ser considerado una *herramienta social* (el correo electrónico, los chats, las videoconferencias, etc.). En cuanto a los videojuegos, cada vez son más los portales internautas que se abren a los juegos interactivos en red.

Otras opiniones más optimistas afirman que, la experiencia interactiva de este tipo de juegos fomenta en el niño el desarrollo de habilidades perceptivas, de observación y atención. Además, de estimular el sentido de la vista y su coordinación con la mano. De hecho, el diseño desarrollado para los videojuegos ha influido mucho en la creación de programas educativos, con la finalidad de elaborar juegos didácticos en los que el niño aprenda y adquiera de forma divertida un conocimiento determinado. El niño, a través del juego, construye y modifica a su ritmo la información que adquiere, como producto de la interacción con el ordenador, de forma activa y dinámica. Todo juego, bien dirigido, es un poderoso instrumento educativo. De esta forma,

¹⁶⁵ SIMONS, G. (1985). *Silicon shock: The menace of the computer invasion*. Ed. Oxford, Basil Blackwell.

podemos decir que, una buena selección del contenido de los videojuegos, supone su éxito como mediadores del aprendizaje significativo.

Asimismo, el ordenador se presenta por sus cualidades interactivas y, de comunicación en red como un medio didáctico ideal, que en sus versiones multimedia es capaz de englobar y recrear multitud de funciones, experiencias indirectas de la realidad; además de ser capaz de facilitar, mediante actividades lúdicas, determinadas estrategias de aprendizaje, capacitación y comprensión de la información.

El ordenador es el juguete más versátil y al mismo tiempo el instrumento didáctico más completo, ya que actúa estimulando el interés y la creatividad del sujeto. Mediante la realidad virtual de los videojuegos el ordenador presenta para el usuario un mundo de fantasía y acción al que el sujeto no responde pasivamente, fomenta habilidades como la estrategia, la imaginación y la creatividad, aptitudes imprescindibles en estos juegos para poder hallar soluciones que lleven al usuario a alcanzar su meta.

1.8.5. Roles de género en el uso del ordenador

El juego es una importante herramienta en la transmisión de los valores sociales. Los hombres y mujeres no sólo participan de la vida social en formas diferentes, sino que también, tienen roles desiguales. Es así que, a través del juego y de los juguetes, a los niños se les educa para que adopten actitudes propias de su sexo, como hemos visto anteriormente. Es un procedimiento de socialización en el que están implicados una combinación de elementos sociales, biológicos y psicológicos. Los juguetes preparan a los niños y niñas psíquica y físicamente en el desarrollo de actividades y habilidades que estarán relacionadas con su futuro personal, laboral y social.

¹⁶⁶ CROOK, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ed. Ministerio de educación y cultura y Ediciones Morata, Madrid.

Ejemplo de ello, son las actividades que tradicional y culturalmente están asociadas al género masculino: la construcción, la mecánica, juegos de estrategia e incluso el amplio abanico de juegos afines con las nuevas tecnologías. Sin embargo, lo que en principio sólo es un juego infantil termina por hacerse una realidad social, ya que son juegos que por costumbre no se fomenta su práctica en el material lúdico de las chicas y, al mismo tiempo, son profesiones con una baja participación de la población femenina. Es decir, no se tiene en cuenta que ellas puedan interesarse por estos juegos, tanto como ellos; se cree aún que, sus intereses y experiencias lúdicas, son buenas, si estas coinciden con los tópicos tradicionalistas del papel de género, por miedo a que su identidad sexual se desoriente. Asimismo, y en términos generales, podemos observar la tendencia de la mujer por realizar carreras humanísticas. También su baja presencia en las ingenierías, que tradicionalmente han sido asignadas al género masculino, como indican los datos estadísticos de la Tabla II.

Las estadísticas sobre la preferencia de estudios en EE.UU. demuestran que desde 1981 al año 2004 el porcentaje de mujeres que eligen estudiar ciencias de la computación ha disminuido considerablemente, mientras que en el resto de áreas ha aumentado la relación de mujeres, y en la mayoría de áreas casi ha igualado al número de estudiantes masculinos¹⁶⁷.

En la sociedad actual hombres y mujeres tienen roles diferentes y participan de la vida social de forma desigual¹⁶⁸. Esta división del trabajo, que tradicionalmente ha relegado a la mujer al ámbito de lo doméstico y dejado el mundo exterior a los hombres, es la principal causa que incide en las jóvenes y en su condición de poder elegir un puesto laboral que, compagine con su vida personal. Pues, desde la infancia se les prepara para el papel que deben cumplir como mujer y madre¹⁶⁹.

¹⁶⁷ VEGSO, J. (2005). *Interest in CS as a Major Drops Among Incoming Freshmen*. Ed. Computing Research News, Vol. 17/No. 3, Mayo-2005.

¹⁶⁸ VALDÉZ BECERRA, J. M. (1996). *La educación sexista, una igualdad desigual*. Nuestro Tiempo, México.

¹⁶⁹ DE LEONARDO, M. (1976). *La educación y la mujer mexicana*. Ed. Nuestro Tiempo, México.

		Curso Académico	1999-00	2000-01	2001-02
% Mujeres	Todas las titulaciones		59,07	58,95	59,17
	Humanidades		68,25	66,43	66,45
	CC. Sociales y Jurídicas		65,63	65,63	66,77
	CC. Experimentales		57,26	58,08	58,50
	CC. de la Salud		75,10	74,85	74,38
	Técnicas		26,82	27,69	28,18

Tabla II. Mujeres que finalizaron los estudios universitarios en España, según curso académico y área de conocimiento. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y el Instituto de la Mujer.

Por otro lado, es importante destacar que los niños y niñas que participaron en un estudio sobre la percepción y valoración de género de los juguetes infantiles¹⁷⁰, consideraron en un 40% el ordenador como un juguete neutro, un 35% opinaban que era un juguete masculino, mientras que sólo el 25% lo consideraba femenino. Sin embargo, lo más llamativo es la percepción por ambos sexos de la PlayStation, considerada en el 87% de las respuestas como un juguete masculino frente a un 8% que indicaron que era neutro. Esto puede determinar que en un futuro próximo sean ellos, y no ambos sexos, los que estén más habituados a utilizar este tipo de herramienta en la vida personal y sobre todo la laboral.

Según demuestra un estudio realizado a usuarios de cibercafés, los niños suelen iniciarse en la informática de los 7 a 9 años y las niñas a los 12 ó 13 años¹⁷¹. Debido a esta diferencia de edad es normal que exista una diferencia en el dominio de esta tecnología puesto que según indica el mismo estudio, las chicas llegan a dominar con soltura sólo los campos que son de su preferencia, mientras que los chicos responden bien en todos los ámbitos.

¹⁷⁰ MARTÍNEZ-REINA, M. C. y VÉLEZ CEA, M. (2005). *Estereotipos de género en el juego y el ocio tecnológico interactivo*; en Puerta, A. R. Y Gea, M. *Actas del VI Congreso de interacción Persona Ordenador (AIPO)*. Ed. Thomson, Madrid, pp. 281-288.

¹⁷¹ GIL, A.; FELIU, J.; RIVERO, I.; GIL, E. P. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital [en línea]*. UOC. <<http://www.uoc.edu>>, >, [Consulta: 26 noviembre 2004].

Por este motivo, y dada la importancia que tiene la educación en la edad infantil, sobre la adulta, es muy importante potenciar y fomentar a las niñas en el uso del ordenador. Una forma de hacerlo es, a través de los juegos. Esto puede influir en la forma de interactuar con el ordenador según el sexo del usuario. Estudios recientes demuestran que los niños y niñas interactúan de forma diferente con el ordenador. Esto destaca especialmente en experiencias colaborativas con parejas de distinto sexo¹⁷². En estos estudios se demostró que los niños tienden a ser quienes manejan el ratón; sin embargo, se mejoraba el nivel de interacción de las niñas cuando se colocaban dos ratones para realizar la experiencia colaborativa.

¹⁷² ABNETT, C., Stanton, D., Neale, H., O'Malley, C. (2001). *The Effect of Multiple Input Devices on Collaboration and Gender Issues*, en *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings Euro CSCL-2001, pp. 29-36.

Capítulo II

EL JUEGO Y JUGUETE COMO NUTRIENTE SOCIAL

2.1. Funcionalidad y tipología del juego

No conozco ningún otro modo de tratar con tareas grandes que el juego: éste es, como indicio de grandeza, un presupuesto esencial¹.

Nietzsche

Quede bien entendido que el hombre sólo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega².

Schiller

El juego es uno de los temas de investigación que más teorías ha suscitado en el campo de la psicopedagogía, debido a su gran influencia e importancia en el desarrollo integral del niño. Es reconocido como el medio idóneo de todo proceso educativo, especialmente, durante la primera y segunda infancia³.

De este modo podríamos decir que, el juego es una necesidad vital, una actividad que estimula el desarrollo psíquico y físico de manera placentera. Es el medio de aprendizaje del que dispone el niño durante sus primeros años de vida, para conocerse a sí mismo y a su entorno.

El juego es una actividad universal de la raza humana e incluso de los animales, es un impulso casi instintivo que se fundamenta en el aprendizaje de las necesidades básicas de la forma de vida de cada especie. De este

¹ NIETZSCHE, F. W. (1971). *Ecce Homo*. Ed. Alianza, Madrid, p. 54.

² Cfr. CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Ed. Seix Barral, Barcelona, p. 7.

³ Según la ciencia de la Pedagogía, la infancia corresponde a la primera etapa de la vida del hombre y se divide en tres fases que engloban el período de vida y que transcurre desde el nacimiento del individuo hasta llegar a la edad de 12 años, aproximadamente. Es decir, la *Primera Infancia* corresponde al período establecido desde el nacimiento hasta los 3 años y que a veces los psicólogos dividen a su vez esta etapa en dos fases (Fase Infantil (0/1 años) y Primera Infancia propiamente dicha (1 a 3 años)). La *Segunda Infancia*, desde los 3 a los 6 ó 7 años, aproximadamente. La *Tercera Infancia*, desde los 6 ó 7 años a los 11 ó 12 años. (CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires).

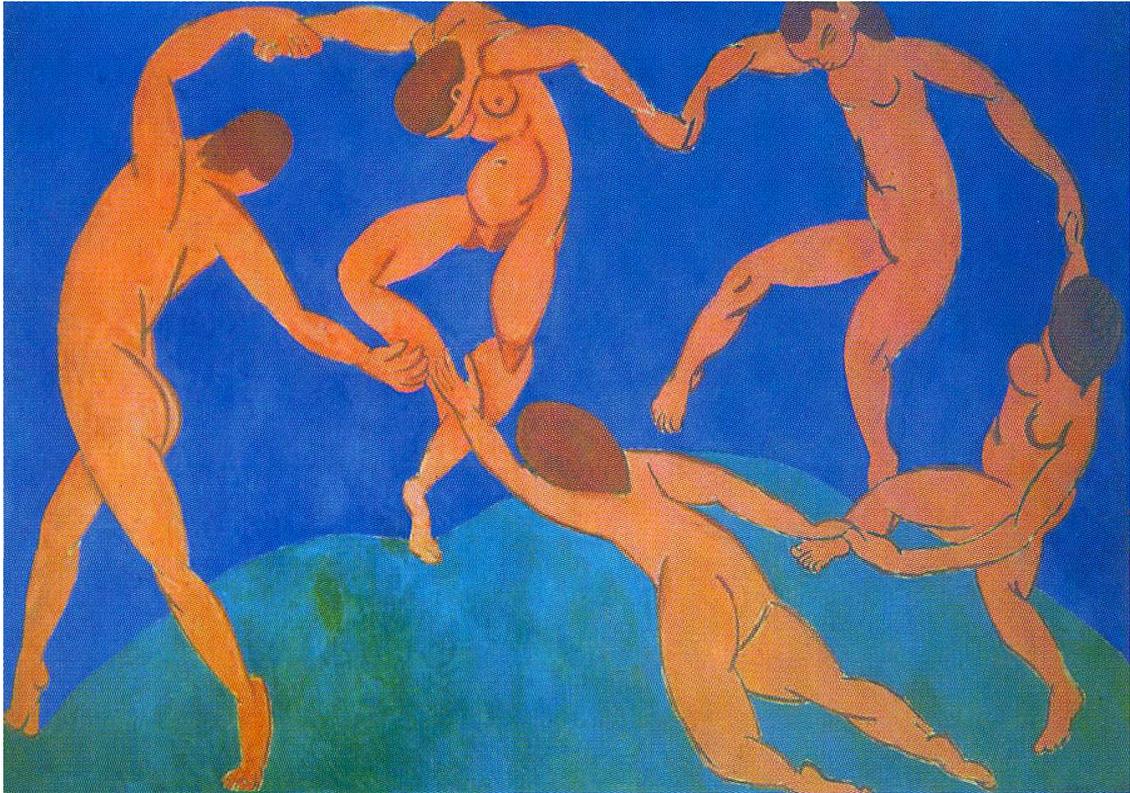


Figura 2. 1. Henri Matisse, *La danza* (1909). Museum of Modern Art, Nueva York.

modo, mediante el juego se aprende a desarrollar instintos naturales como la supervivencia, la socialización, la afectividad, el placer e incluso aquellas aptitudes latentes e individuales que caracterizan a cada individuo. Asimismo, se puede considerar como la representación simbólica del afán por la vida.

El juego es una acción libre y espontánea de carácter alegre y placentero que surge de la relación o suma entre el mundo de la fantasía o *elementos subjetivos* y el mundo exterior o *elementos objetivos ópticos*. De esta unión de ambos mundos resulta un universo lúdico cerrado y protegido según las necesidades de cada individuo, es un espacio placentero con un tiempo y espacio propio⁴. De este modo, según indica Huizinga, *cada juego*

⁴ HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Ed. Alianza, Madrid, p. 26.

*es un ensayo de la vida, un experimento vital, (...) que plantea una tarea particular al hombre que juega*⁵.

El juego no sólo está ligado al desarrollo de la infancia puesto que, también está presente en las diferentes etapas de la vida del hombre formando parte de su personalidad y cotidianeidad. Asimismo, y a grandes rasgos, podríamos decir sobre la relación entre la función y finalidad de la actividad lúdica y la edad del individuo que:

- En la infancia el juego es el medio que el niño utiliza para conectarse y comprender la sociedad en la que vive, imitando los actos y actividades que percibe de su cotidianeidad, es decir, el mundo que envuelve la realidad de los adultos.
- Durante la adolescencia el juego es una necesidad para descargar la tensión y confusión psicológica de la pubertad, es un período de adaptación y aceptación de los cambios somáticos. La adolescencia es una etapa en la que el papel del juego es la de actuar como mediador entre el niño-hombre, el niño-entorno y la forma de relacionarse con ambos.
- Y, en la madurez el juego pasa a ser un recurso para desconectar de esa realidad, una válvula de escape para los problemas y tensiones cotidianas.

Socialmente se acepta, consciente e inconscientemente, el juego como parte de cultura. En algunas actividades sociales fluyen cualidades lúdicas que invitan al juego como son los encuentros comunitarios de danzas rituales, bailes, reuniones de ambos sexos, los cánticos tradicionales, profanos o religiosos, los acertijos y adivinanzas como juegos del desarrollo cognitivo, los cuentos, las leyendas y las fábulas que entretenían a niños y adultos; las estrategias de distracción para la caza llevadas a cabo por antiguas culturas y

⁵ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 21.



Figura 2. 2. Tablero de piedra con sus elementales fichas de damas, data de la XIX o XX dinastía egipcia (1320-1085 a. de J.C), perteneciente a la colección de juegos del museo Británico, Londres.

que aún se mantienen como tradición por algunos grupos sociales como la caza del zorro, de la liebre, caza con galgos, etc., y que vienen a configurarse como un conjunto de acciones sujetas a unas reglas determinadas o un patrón prediseñado, en el cual un gran número de individuos participan para vencer a su presa; las competiciones o juegos atléticos, una tradición cultural que se mantienen desde la época de máximo esplendor de las civilizaciones griega y romana mediante la celebración de los Juegos Olímpicos, los diferentes Criterium y Campeonatos o reuniones de competiciones atléticas. También existen otros juegos como los pasatiempos de mesa, los de habilidad intelectual como las damas, el ajedrez y algunas de sus variantes. Los populares juegos de azar como los dados o apuestas en los cuales la diversión era la sensación del riesgo que viven los jugadores ganando o perdiendo importantes sumas económicas. Estos juegos han gozado de gran aceptación en la historia del hombre y por lo general siempre han estado considerados como juegos de adultos.

Asimismo podemos afirmar que la satisfacción que produce el juego, a veces, puede estar representada por diversas sensaciones como la tensión, el miedo, la sorpresa que produce lo desconocido y las experiencias novedosas, la incertidumbre, el suspense, etc. De este modo, Huizinga afirma



Figura 2. 3. Niños jugando con cañas. Obra de Francisco de Goya (1781-1785?), Col. Santamarca, Madrid.

que el juego es *como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social. No busca los impulsos naturales que condicionarían, de una manera general, el jugar, sino que considera el juego, en sus múltiples formas concretas, como una estructura social (...). Ahora bien, en el mito y en el culto es donde tienen su origen las grades fuerzas impulsivas de la vida cultural: derecho y orden, tráfico, ganancia, artesanía y arte, poesía, erudición y ciencia. Todo esto hunde así sus raíces en el terreno de la actividad lúdico*⁶.

Por lo tanto, el juego no tiene edad y sin embargo cada juego tiene su edad y función, como acción individual o colectiva, con o sin reglas que lo justifique. El juego se desarrolla en un tiempo con frecuencia asumible y determinada, permite percibir y expresar sensaciones, aprender, conocer y

⁶ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., pp. 15-16.

relacionarse, descargar las tensiones violentas y sobre todo implica el disfrute de dicha acción. Asimismo, según indica Chateau:

Arte, religión, deporte, ciencia misma, todos estos arroyos deben al juego su agua, todos tienen un origen común. Por el juego comienza el pensamiento propiamente humano, aparentando recoger un objeto o fingiendo leer, el hijo del hombre se libera, por la primera vez, del ambiente para "representarse" situaciones, actividades y seres ausentes. Con el juego, el hombre comienza: anteriormente no existían más que actividades prácticas o funcionales, ninguna actividad gratuita y teórica. En el juego contemplamos, proyectamos, construimos. Esta fuente puede parecer en su origen muy poco abundante y muy pobre, pero es sin embargo por el juego que resuma por doquiera la humanidad y es por el juego que esta humanidad se desarrolla⁷.

Existen a través del tiempo una gran variedad de juegos. Cada pueblo o civilización tiene sus propias actividades lúdicas de acuerdo a su vivencia y desarrollo cultural. Prácticas que han evolucionado o variado mediante la influencia de otras culturas o formas de vida. Asimismo, el juego como el juguete tienen infinidad de formas, funciones, prácticas y contenidos diferentes, puesto que se adaptan a las necesidades de una sociedad concreta. En este aspecto y según Rodríguez y Ketchum⁸, la actividad lúdica se puede clasificar:

Tipología del juego	
con juguete	sin juguete
sedentarios	de movimiento
de salón	al aire libre
infantiles	adultos
individuales	grupales
de vencedores y vencidos	sin competencia
bélicos	pacíficos
de concentración	de esparcimiento
de reglas	de completa libertad
folclóricos o tradicionales	tecnológicos
artesanales	industriales
de habilidad	de azar
de apuestas	no apuestas
con premio	sin premio
espontáneos	programados (por adultos)
bárbaros	civilizados
efímeros	longevos
locales	universales
sensoriales	intelectuales
masculinos	femeninos
(entre otros muchos)	

⁷ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, p. 147.

⁸ RODRÍGUEZ ESTRADA, M. y KETCHUM, M. (1992). *Creatividad en los juegos y juguetes*. Ed. Pax, México, p. 49.

2.2. Cualidades pragmáticas del juguete en el desarrollo infantil

No se puede concebir una vida de niño sin jugar.
Pau Vila

La infancia es la etapa en la cual el juego es un factor primordial en el proceso educativo del niño. El juego no sólo es un medio de aprendizaje sensorial y cognoscitivo, también fomenta el desarrollo muscular.

A través del juego el niño aprende a conocerse a sí mismo y a relacionarse con el mundo físico y social de su entorno, porque jugar es aprender.

La actividad lúdica está íntimamente ligada al proceso de desarrollo del niño, favorece la adquisición del lenguaje, la comunicación, la capacidad de relacionarse con otros individuos, contribuye al desarrollo de la creatividad, del pensamiento abstracto y al desarrollo de la destreza psicomotriz, cognitiva, emocional, sensitiva, perceptiva y sensorial, etc.

Lo cierto es que, cuando el niño juega está trabajando al mismo tiempo. Si observamos detenidamente a un niño cuando juega no sólo percibimos el placer que le produce la misma acción de jugar. También es visible el alto grado de concentración que el niño necesita para desplegar y sumergirse en su mundo imaginario. Un mundo en el que la fantasía juega un papel fundamental, puesto que los materiales de juego pueden ser reinventados por el niño una y otra vez, con la finalidad de satisfacer sus necesidades y aumentar sus experiencias.

De este modo, y como indica Froebel en su tratado pedagógico más importante *La educación del hombre*, es necesario dotar al niño de materiales lúdicos que le proporcionen la necesaria libertad para jugar. Froebel encontró la auténtica naturaleza y función del juego, puesto que descubrió que el



Figura 2. 4. Niños jugando (Fuente: <http://www.toyplanet.es>).

trabajo y el juego infantil están unidos de forma natural y gradual en todo proceso educativo⁹.

Es importante dejar a los niños libertad para jugar y desarrollar sus necesidades lúdicas, actos infantiles y sobre todo fortalecer esa alegría juguetona que la naturaleza ha adaptado sabiamente a la edad de la infancia.

A medida que el niño va creciendo sus juegos y juguetes no sólo serán un reflejo del mundo que le rodea, también serán los instrumentos con los que construya su propio mundo imaginario. Un microcosmos a su medida en el que puede jugar y desarrollar su capacidad de experimentar y aprender.

⁹ FROEBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Núñez, J. Abelardo (trad.) [en línea]. Ed. Digital: Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. [Consulta: 5 noviembre 2004].

Es importante destacar la importancia que tiene del proceso de la actividad lúdica en el desarrollo del carácter del niño, pues influye notablemente en la formación de su personalidad adulta y madurez psíquica. De este modo, según indica Froebel, *un niño que juega intensamente, de manera independiente, tranquila, hasta llegar al cansancio físico, sin duda será un hombre capaz, sosegado, constante, que cuidará con abnegación tanto el bienestar propio como el ajeno*¹⁰.

El interés por experimentar una u otra actividad lúdica, a ciertas edades, no sólo dependerá del desarrollo intelectual y fisiológico del niño, también de sus preferencias lúdicas, de las influencias que el niño recibe y percibe de su entorno, del mundo adulto y de otros niños, que no siempre son las más acertadas para su edad y desarrollo.

La elección de un buen juguete aumenta la calidad del juego y por tanto es esencial para orientar adecuadamente el desarrollo y aprendizaje del niño. No es lo mismo jugar con todo tipo de objetos y formas sugerentes abiertas a la creatividad y libertad del juego como es la arena, el agua, palos, hojas, frutos, cacharros, etc.; que intentar jugar con un juguete diseñado exclusivamente para deleitarse. El niño tiene y siente la necesidad de jugar y experimentar manipulando formas y objetos.

Las actividades e intereses lúdicos durante las diferentes fases o etapas de la infancia y la adolescencia son muy diferentes, al mismo tiempo que importantes. Son parte integrante del desarrollo del proceso psicoevolutivo para alcanzar la madurez psíquica. De los 0 a los 12 años de edad, el niño se encuentra en una etapa constante de adquisición y de experimentación. De los 12 a los 18 años o más, el niño descubre el período sentimental de los intereses y valores éticos, sociales y los de ámbito sexual.

¹⁰ Cfr. HETZER, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, p. 2.



Figura 2. 5. Conjunto de 5 juegos de madera (Fuente: <http://www.joguines.com>).

Entre los 15 a 18 años, que pertenecen a la etapa adolescente, los intereses son más específicos y especializados. De este modo, según indica Hetzer, el desarrollo de la personalidad del individuo dependerá de *la libertad que dejamos al niño para crear y recrear su juego según su necesidad del momento, y la limitación que imponemos a ese juego mediante la tradición de normas fijas, muestran claramente que el juego es un quehacer libre y al mismo tiempo ordenado (...)* y *brindar al niño diversas sugerencias (...)*. *El juego es uno de los caminos por el cual los niños se incorporan orgánicamente a la sociedad a la cual pertenecen*¹¹.

Entonces, podemos afirmar que el juego infantil es un medio decisivo en el proceso de aprendizaje y que la experiencia lúdico-pragmática se adapta a las múltiples necesidades vitales del desarrollo psicoevolutivo del niño.

¹¹ HETZER, H. (1978). Op. Cit., p. 36.

2.2.1. El juguete como un recurso lúdico

*El juego desempeña en el niño el papel que el trabajo desempeña en el adulto*¹².

Chateau

*El juguete es (...) un mediador que ayuda al niño a incorporarse al ciclo cultural al que pertenece*¹³.

Hetzer

El juguete podríamos definirlo, a priori, como un objeto o recurso lúdico de entretenimiento infantil, independientemente de su naturaleza o finalidad – como forma en sí misma–, que sirve para jugar. La gran mayoría de estos objetos, como producto de una civilización artesanal o industrial, son vistosas miniaturas que representan la vida adulta. La representación de objetos reales que se manifiestan en los juguetes, impulsa la imaginación del niño a adquirir un comportamiento creativo, transmite valores, modos de hacer y de pensar, fomenta el afecto, el compañerismo, la socialización, etc. Pues, mediante el aprendizaje del lenguaje de la percepción de la imagen, el niño reconoce formas, texturas, color, etc., que interpretará o expresará creando nuevas composiciones.

La finalidad del juguete es fomentar el juego, el aprendizaje y por tanto, el desarrollo del niño. Es el instrumento que estimula las fantasías del niño. Es el nexo o mediador entre su mundo imaginario y los conceptos del mundo cotidiano adulto. En resumen podríamos decir que, el juguete es esencial en el proceso del desarrollo psicoevolutivo del niño y contribuye a su educación.

Sin embargo, el juguete no es sino un mero objeto que a través de la fantasía del niño toma parte en el proceso lúdico como elemento básico para el desarrollo de dicha actividad. Por lo tanto, se puede decir que el juguete no existe por sí mismo, no tiene valor lúdico sin la aceptación del niño; puesto que como objeto, el juguete lo podemos definir como una forma que

¹² CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, p. 23.

¹³ HETZER, H. (1978). Op. Cit., p. 31.



Figura 2. 6. Niño jugando con Dominó diseñado en material flexible.

representa un conjunto de símbolos y relaciones afectivas e imaginarias que el niño establece con el objeto durante su uso.

Como recurso lúdico es necesario dejar al niño que utilice libremente el juguete puesto que, *los pequeños se dejan guiar en gran medida por el carácter de incentivo que tienen los juguetes y las condiciones concretas que éstos les ofrecen, porque son capaces de interiorizarlos y vivenciarlos (...) cada individuo aprende únicamente por experiencia propia (...) Por lo tanto, nosotros, (...) no podemos evitarle esa experiencia en su vida futura ni en el presente juego (...)*. Pues, el niño necesita *libertad para seguir su camino* para desarrollar una personalidad independiente¹⁴.

La estética colorista, su forma, funcionalidad y su pequeño tamaño, hacen de cualquier objeto un elemento sensible a la percepción del niño invitándoles *al deseo* de jugar con ellos. Juegos en los que un mismo

¹⁴ HETZER, H. (1978). Op. Cit., p. 34.

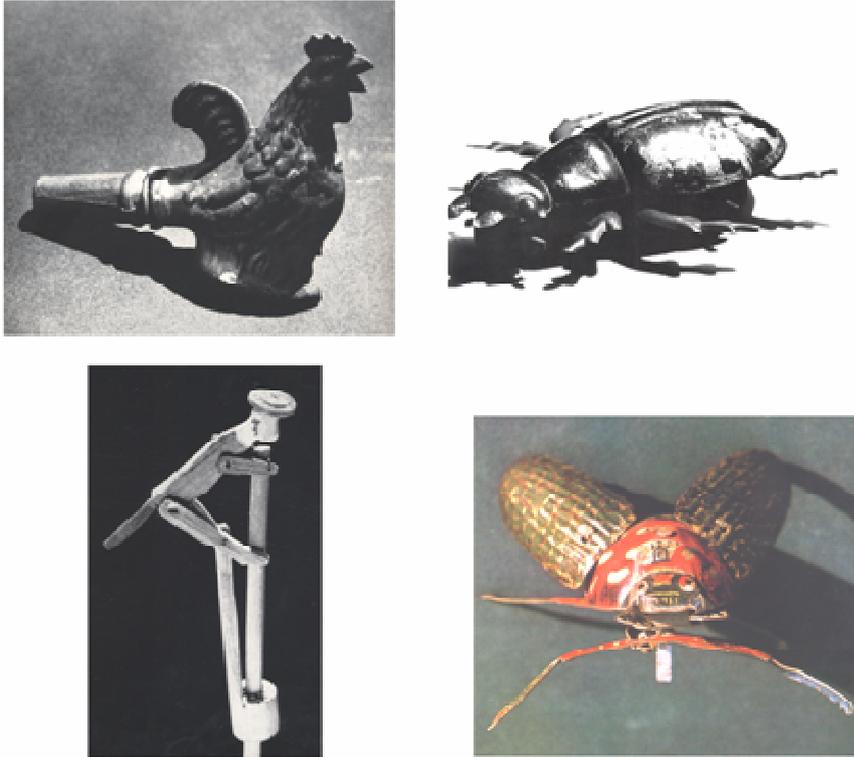


Figura 2. 7. Diferentes modelos juguetes que representan animales.

elemento puede interpretar diferentes papeles y funciones, según la capacidad de abstracción imaginativa que el niño desarrolla durante el proceso creativo de la acción lúdica. Dicha actividad, evoluciona y enriquece su intelecto mediante la progresiva concepción de nuevos conceptos cognitivos. Puesto que en el campo sensitivo, el juguete en sí mismo, sólo es un pretexto para el desarrollo perceptivo afectivo y sensitivo hacia el entorno, durante la cual, el niño dota a este objeto de alma propia.

Esta unión afectiva o relación imaginaria que se establece entre el niño y el objeto, contribuirá al desarrollo integral de su equilibrio afectivo, ya que como indica Huizinga, *todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. No es posible ignorar el*

*juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar, el juego, no*¹⁵.

2.2.2. Primera infancia

Toda la educación de la primera infancia debe basarse en este principio: «favorecer el desarrollo psicofísico del niño».

*La otra parte de la educación, es decir, la adaptación del individuo al ambiente, se hará más tarde cuando haya pasado el período de intenso desarrollo. Ambas partes se hallan siempre íntimamente relacionadas, pero una de ellas debe prevalecer según la edad del niño*¹⁶.

Montessori

La primera infancia se denomina al período en el que se desarrollan las primeras fases del desarrollo psicoevolutivo como el gateo, la adquisición de las posturas erectas y de la marcha o la iniciación del lenguaje articulado.

Esta fase se inicia desde el nacimiento del bebé y finaliza los 3 años de edad, aproximadamente. Se describe como un período evolutivo dominado por los instintos vitales en la que el bebé no manifiesta diferencia entre su entorno, el mundo objetual y su propio cuerpo.

El niño juega desde que nace. La actividad lúdica durante los primeros meses de vida es de carácter perceptivo-sensorial, el niño reacciona al olor de la madre, las primeras miradas, gestos, etc. El juego se manifiesta como una mera *acción imitativa* de expresiones gestuales faciales y sonidos. El niño sonríe frecuentemente y siguen con la mirada todo aquello que se mueve.

Poco a poco esta aptitud sensitiva se hace cada vez más intelectual. Todo es motivo de *exploración*. El niño se relaciona y descubre primero su cuerpo. El primer juguete con el que el niño juega es su propio cuerpo. A medida que va adquiriendo mayor dominio de su cuerpo incorpora al juego

¹⁵ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 14.

¹⁶ MONTESSORI, M. (2003) *El método de la Pedagogía científica*. Ed. Biblioteca nueva, Madrid, p. 242.



Figura 2. 8. Juguete electrónico con sonidos y luces para niños de 0 a 36 meses de edad, distribuido por *Tunes & Tales*. (Fuente: <http://www.littletik.es.com>).

otros elementos externos a él. Descubre los objetos que forman parte de su entorno inmediato.

Su desarrollo le permite ahora aprehender objetos o juguetes que están a su alcance. Y con ellos emprende un largo proceso de exploración, primero los coge, los lleva a la boca, los chupa, los muerde si puede, luego los manipula pasándolos de una mano a otra, los agita, a veces los golpea, los lanza al vacío y otra vez en sus manos vuelta a empezar la inspección del objeto. Es una acción casi intuitiva.

Este proceso de estudio que el niño realiza sobre los objetos le permitirá ir asimilando las propiedades de los mismos, aprende y experimenta diversas sensaciones, la reiteración y combinación de sus acciones lúdicas le proporcionará nuevos conocimientos. Un simple osito de peluche puede transmitir propiedades objetuales como suave, cálido, blando y afectivo. Los

colores brillantes y el movimiento de un juguete móvil atraen la atención del niño y estimulan su capacidad perceptiva. Los juguetes musicales y aquellos que emiten sonidos como los sonajeros son sensibles al sentido auditivo, al tacto y a la vista, por este motivo despiertan en el niño un gran interés por explorarlos y manipularlos.



Figura 2. 9. Juguetes didácticos para niños de 2 a 7 años. De izquierda a derecha y de arriba a bajo, juguetes diseñados por Paloma Ocio, Mayte González, Lucía Marcano, Evelin Chamo y María Contreras Azmencua.



Figura 2. 10. Niños jugando. De izquierda a derecha, tambor interactivo de *Cefa Toys*, emite diferentes sonidos y melodías (a partir de los 2 meses de edad) (Fuente: <http://www.toyplanet.es>). Juguete flotante compuesto de 4 piezas extraíbles distribuido por *Gofy Giggles* (de 6 a 36 meses de edad) (Fuente: <http://www.littletikes.com>).

Todo este proceso de investigación afecta positivamente a su forma de actuar, jugar y relacionarse con su entorno. El niño aprende instintivamente a desarrollar la capacidad de imitación mediante sencillas acciones inmediatas como extender el brazo para coger un objeto, imitación de sonidos, etc.

Durante los primeros meses de vida al niño le gusta escuchar el sonido de la voz humana, canciones, nanas, caracterizaciones de animales, objetos sonoros que hagan ruido al apretarlos, agitarlos o tirarlos. Les atrae los gestos faciales y movimientos corporales que las personas de su entorno hacen para llamar su atención. De este modo los primeros juguetes más usuales son aquellos que estimulan la percepción sensitiva como los sonajeros, los móviles de cuna, juguetes para morder, figuras de vivos colores, objetos suaves y blandos con formas adecuadas a la capacidad de prensión y proporción de las manos del bebé, etc.

A partir de los seis meses, aproximadamente, los niños comienzan a moverse solos, se arrastran, se sientan y empiezan a gatear. A esta edad la

acción lúdica recae sobre su propio cuerpo mediante las sensaciones que experimenta en el proceso de la conquista del equilibrio de su cuerpo para sentarse y su autonomía de movimiento gateando sin lastimarse.

Alrededor del año los niños empiezan a buscar el equilibrio de su cuerpo e intentan ponerse de pie solos hasta que lo consiguen. Cuando los niños ya han logrado mantenerse en pie por sí solos intentan dar sus primeros pasos. El dominio de esta aventura como es el aprender a andar, es un logro de gran importancia que le aporta al niño más seguridad y libertad en el propósito de alcanzar nuevas metas futuras como subir escaleras, saltar o correr. El dominio de su cuerpo no sólo le conducirá a la satisfacción personal ya que, esta conquista también influirá en su relación con su entorno, sintiéndose cada vez más seguro de sus acciones y experiencias. Su propio cuerpo es la mejor herramienta para aprender a aprender.

Ahora su juego favorito es experimentar cosas nuevas, y estas las asimila reiterándolas uno y otra vez, al mismo tiempo que se deleita con ellas. Cuando el niño logra el dominio parcial o completo de una acción surge inmediatamente la necesidad de experimentar otra nueva conquista.

Esta inquietud por aprender será la que impulse al niño a querer conocer, sentir y asimilar nuevas formas y conceptos, a conquistar nuevos territorios como la autonomía de sus movimientos o la adquisición del lenguaje. Es un instinto nato del ser humano, puesto que su finalidad es conocer, relacionarse y comunicarse con mundo que le rodea.

Al final del período senso-motor, a partir de los dieciocho meses de edad, el niño percibe, adquiere y recuerda conceptos simples que están presentes en sus juegos. El mundo adulto es la referencia de sus imitaciones y la temática de sus juegos. Al principio, el juego de imitación está provocado y dirigido por un objeto real. Entorno a este objeto, el niño revive una serie de situaciones que reproduce de igual modo que con anterioridad él ha experimentado. Sólo cuando la experiencia es dominada o cuando surge otro elemento que interrumpe este diálogo lúdico produciendo otro nuevo, cambia



Figura 2. 11. Juguetes multifuncionales. (Fuente: <http://www.joguines.com>).

el juego. En estos primeros juegos de imitación el niño, cuando juega, no revive la experiencia tal y como la ha vivido, sino que imita lo que él ha observado, como actúa el adulto. El niño imita al adulto y se convierte en él en sus juegos. Sólo existe el aquí y ahora. Es así como surgen los primeros actos o juegos simbólicos.

A esta edad los niños juegan con juguetes que se pueden empujar y arrastrar como los correpasillos, carritos, animales, pelotas, etc., objetos de uso cotidiano en el mundo adulto como el teléfono, un peine, platos, vasos, ollas, vehículos de plástico, trenes, muñecos, etc.

La gama de juguetes adecuada a esta edad es cada mayor. Son capaces de resolver pequeños problemas que aparecen en determinados juegos. Les gusta jugar y manipular los cuentos de tela, cartón o plástico narrados sólo con bonitas ilustraciones, las pizarras mágicas, las canciones infantiles, etc. Los juegos con figuras y objetos de diferentes tamaños que los puede manipular fácilmente el niño y que se meten unas dentro de otras. Los



Figura 2. 12. Juguetes didácticos para niños de 2 años. Diseño realizado por Andrés Sánchez.

puzzles de formas y piezas simples que se encajan. Los juegos de construcción de goma-espuma o aquellos juguetes en los que se pueden accionar botones, producen sonidos y sensaciones, son un ejemplo de la gran variedad de juguetes que ofrece el mercado actual.

Estos juguetes tienen un mismo objetivo en común, y es promover y estimular la formación intelectual del niño de forma creativa y dinámica. Para ello, han teniendo en cuenta aspectos como la multifuncionalidad de los juegos y juguetes asegurando la diversión y aprendizaje del niño.

Entre los 2 y 3 años de edad les divierte descubrir y asimilar cosas nuevas. La destreza de sus manos y dedos es cada vez más hábil. De igual manera que el dominio y adquisición del lenguaje. Comprenden y utilizan cada vez más palabras. La necesidad de probar todo lo que encuentra a su paso y a su alcance se convierte en un reto constante que se impone a si mismo el propio niño. El niño quiere tener el control de sus acciones y



Figura 2. 13. Maletín puzzle, esta compuesto por varias piezas de diferentes formas que emiten sonido y luces al introducirlas en el lugar que le corresponde. (Fuente: <http://www.littlelikes.com>).

movimientos, le satisface desempeñar la acción sin ayuda de nadie. Sin embargo, cuando no consiguen su objetivo se frustran rápidamente.

A los niños les gusta observar y participar en las actividades presentes en su ambiente como las escenas cotidianas y familiares desempeñadas por la madre, el padre e incluso su hermano mayor. Estas vivencias extraídas de su entorno inmediato continúa reproduciéndolas en sus juegos.

El niño ya es capaz de representar y reproducir todo lo que el niño ve u oye. En sus juegos, no sólo imita las acciones y el comportamiento del ser humano sino que también, las de cualquier ser animado o inanimado. De este modo el juego infantil evoluciona progresivamente, se hace cada vez más expresivo y descriptivo mediante los sonidos que el niño genera libre y espontáneamente para ambientar y recrear sus fantasías puesto que para él, el juego reside en la misma acción simbólica o de representación.

El juego simbólico es el juego por excelencia de la primera y segunda infancia (de 0 a 6 ó 7 años, aproximadamente). El juego simbólico es la capacidad de representación que el niño tiene para reproducir una serie de situaciones mediante un objeto real o imaginado, asumir el papel de un personaje, pero sobre todo el mayor valor que tiene el juego simbólico es su intervención en la adquisición del lenguaje.

En el lenguaje de los juegos infantiles se puede apreciar también la función psicológica del juego de «representación», puesto que cuando el niño rechaza un muñeco *perfectamente naturalista a favor de algún monigote monstruosamente «abstracto», al que pueda «achuchar». Incluso quizá prescindir por completo del elemento «forma» y se aficione a un edredón o una colcha como su «consolador» favorito; un sustitutivo al que consagrar su cariño. En años posteriores de la vida, como nos dicen los psicoanalistas, quizá consagre ese mismo cariño a un sustitutivo viviente, digno o indigno. Una maestra puede «ocupar el puesto» de la madre; un dictador o incluso un enemigo puede llegar a «representar» al padre. Una vez más, el común denominador entre el símbolo y la cosa simbolizada no es la «forma externa», sino la función; el símbolo de la madre había de ser amable; la imagen paternal, temible, o lo que corresponda en el caso¹⁷. Así, el sustitutivo cumple la función de representar y satisfacer las demandas y deseos del niño, tanto psicológicas como biológicas, a través de un simbolismo totalmente práctico y utilitario.*

Los muñecos y objetos cotidianos en general, tienen un papel importante en el desarrollo del juego simbólico. El niño refleja a través del juego de representación o simbólico sus experiencias cotidianas manifestándolas sobre sus juguetes. Esta función del juego simbólico forma parte del proceso de aprendizaje y desarrollo infantil. El niño peina a su muñeco, le da de comer, lo baña, le castiga o le manda dormir. Estas son experiencias que él ya ha vivido con anterioridad, y como receptor ahora las

¹⁷ GOMBRICH, E. H. J. (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete, y otros ensayos sobre la teoría del arte*. Ed. Debate. Madrid, p. 4.



Figura 2. 14. Niños jugando con juguete representativo de la realidad del mundo adulto (recomendado para de más de 2 años de edad). Cocina equipada con lavavajillas, microondas frigorífico, vitrocerámica, teléfono, además de 40 accesorios para cocinar y ser cocinados. (Fuente: <http://www.littlelikes.com>).

reinterpreta como emisor como parte del proceso de asimilación y cognición. Este juego de representación es cada vez más realista, y adquiere sucesivamente una mayor cantidad de detalles que asemejan la representación lúdica con la vida real.

El niño en sus juegos también irá adquiriendo progresivamente la conciencia relativa de espacio-tiempo que le permitirá establecer la diferencia entre lo que hace, lo que ha hecho y lo que va a hacer.

A esta edad juegan con objetos que se pueden arrojar, cargar y descargar, muñecos y peluches, juegos de construcción, puzzles que tiene hasta 8 piezas, pizarra mágica para dibujar, títeres, instrumentos musicales, cuentos con buenas ilustraciones y de fácil manejo, triciclos, coches, caballos y todo tipo de objetos que posean movimiento e invite a la acción y al manipulación, etc.

2.2.3. Segunda infancia

*El conjunto del tiempo es un niño que juega a los peones. ¡Cosa de un niño es el poder regio!*¹⁸

Heráclito

La segunda infancia abarca desde los 3 a los 6 ó 7 años de edad, aproximadamente. Esta etapa se inicia con el descubrimiento del «Yo», manifestándose en el niño la aparición del egocentrismo.

El tiempo de atención que los niños prestan a las cosas que le interesan es cada vez mayor a partir de los tres años. Son capaces de diferenciar correctamente las diferentes partes del cuerpo. Les gusta probar y demostrar sus habilidades físicas. Sus sentimientos se exteriorizan a través de los juegos que cada vez son más expresivos, representativos y detallistas. Les satisface salir victorioso en todas las actividades que emprenden, ya sean individuales o colectivas.

La curiosidad de los niños por la gente y cómo funciona el mundo en general va aumentando progresivamente con la edad y la evolución de su desarrollo intelectual. A partir de los seis años, aproximadamente, empiezan a comprender lo que leen y tienen la habilidad suficiente para poder expresar lo que quieren representar o contar verbalmente.

Entre los juegos y juguetes que habitualmente captan el interés del niño existen actividades de carácter lúdico como es garabatear y dibujar, puesto que es una experiencia que resulta sumamente placentera durante la infancia. La expresión gráfico-plástica infantil se puede considerar como un auténtico juego por sus cualidades lúdicas. En el proceso de esta actividad se distinguen y se manifiestan las mismas fases evolutivas del desarrollo psicológico y físico que el niño experimenta durante la infancia, como el período de egocentrismo. El dibujo al igual que el juego es el medio de expresión que el niño utiliza en sus actos o juegos simbólicos.



Figura 2. 15. Juguete didáctico para niños de 2 a 7 años, aproximadamente. Diseño realizado por Ignacio Viñas Rausel.

Dejar marcas con las manos, dedos o con cualquier otra herramienta o utensilio utilizando la témpera, acuarela, rotuladores, ceras o lápices de color, es una actividad que divierte gratamente al niño.

Los garabatos, el color, la concepción del espacio, la cantidad de elementos y detalles que intervienen en una figura o la complejidad de una composición escena, son conceptos que el niño introduce en sus dibujos a medida que estos son los asimilados cognitivamente, a través de su experiencia y capacidad intelectual, según su edad.

¹⁸ Cfr. BERNABÉ, A. (Introducción, traducción y notas de). (2001). *De Tales a Demócrito: fragmentos presocráticos*. Ed. Alianza, Madrid, p. 139.

Los libros infantiles son un gran estímulo lúdico para el desarrollo intelectual del niño. Para la manipulación y el juego de los más pequeños las resistentes hojas se editan en soportes de cartón plastificado, plástico o goma-espuma forrada de un suave tejido. Las sencillas historias e ilustraciones permiten a los niños e incluso a los que aún no saben leer interpretar sus imágenes sin dificultad. A partir de los seis años las ilustraciones de los cuentos comienzan a ir acompañadas de un sencillo texto que describe o relata el ambiente del cuento.

Las canciones y tonadillas infantiles resultan divertidas a todos los niños. Estas canciones estimulan el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida con rimas y letras muy sencillas y pegadizas que el niño aprende fácilmente. En general, estas canciones están acompañadas por simples o pequeñas coreografías en las que participa el niño moviendo las manos, pies, dando pequeños saltitos, vueltas, etc., y todo al ritmo de la música. Durante la edad escolar, en la escuela o en la guardería, es cuando aprende mayor cantidad de rimas y canciones infantiles.

Con la evolución del niño, el juego se vuelve cada vez más complejo, pasa de ser una experiencia individual a una actividad de socialización y relación (aunque el juego sigue siendo individual), se convertirá en una experiencia colectiva entre un grupo de iguales. Es difícil valorar la importancia que supone cada juego en el desarrollo del niño, pero lo que sí es seguro, que el niño a través de ellos, interioriza paulatinamente su entorno inmediato. A partir de esta edad el juego es cada vez menos individual y empieza a relacionarse más con sus amigos. Serán los compañeros con los que inventarán sus mejores travesuras, vivirán un sin fin de aventuras y aprenderá a cooperar, a relacionarse socialmente, a trabajar y jugar en grupo.



Figura 2. 16. Libro interactivo. Enseña materias como la fonética, lectura, vocabulario, geografía, ciencias, y música, entre otras. Fabricado por Leap Pad y distribuido por CefaToys.

2.2.4. Tercera infancia

El juego es el niño del trabajo, no hay forma de juego que no encuentre su modelo en alguna ocupación sería que le precede en el tiempo¹⁹.

Wundt

La tercera infancia abarca, aproximadamente, desde los 6 ó 7 años a los 11 ó 12 años. A esta edad el niño por lo general asiste a la escuela primaria. Esta experiencia será una influencia esencial para el desarrollo del integral del niño, ya que es sumamente importante el contacto con otros niños de su edad, otros adultos que no pertenecen a la familia, y un entorno espacialmente preparado para proporcionarle nuevas forma de juego y aprendizaje. La escuela²⁰ cubre los intereses intelectuales y físicos que el

¹⁹ Cfr. CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Ed. Seix Barral, Barcelona, p. 8.

²⁰ La escuela tiene como único fin el enseñar a aprender al individuo, a utilizar y controlar su cuerpo, a aprender los conocimientos y hábitos adecuados que dicta nuestra sociedad, a relacionarse afectivamente y emocional, las normas de comportamiento y conducta sociales, etc.



Figura 2. 17. *Desafío Everest*. Juego de estrategia y acción comercializado por BIZAK.

niño necesita como en el desarrollo de actitudes de carácter sensorial, perceptivo, cognoscitivo, motriz, emocional, social, etc. Esta experiencia se reflejará en el niño como actitud de socialización que se transformará en intereses intelectuales cada vez más concretos. A este período de los intereses objetivos y especiales, aparecen en el periodo denominado tercera infancia al igual que el deseo que el niño siente de hacerse valer entre sus amigos. Asimismo, según indica Chateau:

Este deseo de hacerse valer se muestra ya en las muecas del nene. Con mayor razón lo volveremos a encontrar en los alumnos de la escuela primaria. En lo que llamamos la tercera infancia, de 6 ó 7 años a 10 u 11, tienen preeminencia los «juegos de proeza»: saltar más lejos, lanzar una piedra a mayor distancia o más alto, soportar más tiempo un sufrimiento, lograr más rebotes, etc. Tales juegos son pruebas y en serlo reside todo su valor. Uno de los más notables es el juego de la batalla, juego cuyo apogeo se sitúa hacia los

11 años. A esa edad la batalla no es de ninguna manera una simple refriega, como en los niños del jardín de infantes y en los animales (cuando no cazan)²¹.

Hacia los 6 y 7 años de edad en adelante, su curiosidad aumenta en general. Se interesan por las acciones y sus consecuencias e incluso su resultado final. También se interesan por las actividades que realizan los adultos que ellos admiran. En sus juegos representan objetos y situaciones reales. Se sienten cada vez más seguros cuando realizan sus destrezas físicas. El desarrollo que ya poseen de su capacidad afectiva les permite no sólo expresar sus sentimientos, sino también el poder de controlarlos. Sin embargo, todavía necesitan a los adultos para calmarse, animarse, protegerse, y recibir consejos cálidos y entusiastas en todo aquello que pueden y hacen bien. Puesto que todavía, necesitan sentirse seguros mediante el afecto y el apoyo que los adultos e incluso algunos compañeros y amigos les aportan. Muchos niños y niñas, por iniciativa propia son capaces de ayudar a otros niños a resolver problemas colectivos o particulares.

La concepción del espacio que adquiere el niño y la materia que manipulan durante el juego son dos aspectos primordiales en su desarrollo psicoevolutivo. La Pelota, la marioneta, la muñeca, los bolos, los utensilios para jugar con la arena y el agua, los juegos de construcción con piezas pequeñas, los juguetes desmontables, los coches y vehículos teledirigidos, los puzzles más complejos, cuentos, libros, las cartas, el dominó, juegos de mesa y de experimentos, colecciones de cromos, minerales, estampas, etc. Son muchas las formas y modelos de juguetes a través de los cuales el niño canaliza, adquiere y aprende a relacionarse con su entorno.

²¹ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, pp. 21-22.

2.3. De la tradición simbólica a la industrialización del juguete

El juego (...) traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. (...) rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo²².

Huizinga

La estrecha relación entre la infancia y el juego perturba la idea o el concepto de percibir el juguete como un objeto ajeno al niño de cualquier época, puesto que si observamos desde la perspectiva cognitiva podemos decir que, *el juego es una muestra de la existencia de pensamiento simbólico y contribuye a su desarrollo; y si lo estudiamos desde el punto de vista afectivo, el juego cumple también la función de proporcionar al niño un medio para expresar y elaborar las fantasías y los contenidos de su mundo interno²³*. Por lo tanto, la necesidad que el niño siente por jugar promueve, en gran medida, su capacidad para fabricar sus propios juguetes utilizando como referente, generalmente, el mundo adulto. Porque como afirma Buytendijk, *jugar es siempre jugar con algo²⁴*.

El niño, *con gran habilidad sabe hallar en su medio ese «algo» que se presta para jugar²⁵*; ya que su pequeño universo, al ser menos complejo que el del adulto, le permite percibir en cualquier objeto innumerables posibilidades prácticas que experimenta y prueba a través del juego. *La tensión determina la conciencia de la importancia y valor del juego, y, cuando crece, hace que el jugador olvide que está jugando²⁶*.

Ese algo que se presta para jugar es centro de acumulación simbólica, por lo tanto es importante destacar la relevancia que posee el juguete como objeto simbólico e instrumento educativo. De tal modo, Gadamer²⁷, nos demuestra que:

²² HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 12.

²³ V.V.A.A. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Ed. O.N.C.E., Madrid, p. 47.

²⁴ BUYTENDIJK, F.J.J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente, Madrid.

²⁵ HETZER, H. (1978). Op. Cit., p. 31.

²⁶ HUIZINGA, J. (1972). Op. Cit., p. 69.

²⁷ Hans-Georg Gadamer (1900-2002) es uno de los filósofos contemporáneos más brillantes.

(...) lo simbólico no remite al significado sino que representa el significado. Si la esencia del juego es el automovimiento, la de lo simbólico sería el autosignificado (...) el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto en la cultura humana sin un componente lúdico (...). Nadie puede evitar ese «jugar-con» (...) por tanto, otro momento importante es el hecho de que el juego sea un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él, en tanto que participa en el juego, es parte de él (...). En este sentido, decimos: lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado (...). De ahí que la esencia de lo simbólico consista precisamente en que no está referido a un fin con un significado que haya de alcanzarse intelectualmente, sino que detenta en sí su significado²⁸.

Sin embargo, todo significado necesita de una fuente o un contexto cultural que nutra su representación simbólica. Es así que, *los juguetes infantiles, como otras formas expresivas populares, siguen teniendo vigencia porque reflejan los valores, las actitudes y las creencias de una cultura y son, asimismo, expresiones de tipo artístico, estéticamente satisfactorias para los participantes²⁹*. Por lo tanto un buen juguete debe dar libertad y fomentar la imaginación, ser multifuncional para poder adaptarse a las necesidades simbólicas y representativas del juego que cada niño demanda a través de esta actividad. Es por ello, que los juguetes fabricados por el niño son de gran importancia para el desarrollo de la inteligencia como por ser considerados una actividad altamente creativa y de carácter simbólico, a través de la cual el niño toma conciencia de su entorno y lo reproduce.

²⁸ GADAMER, H-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Ed. Paidós, Barcelona, pp. 22, 66, 69, 90 y 95.

²⁹ SCHEFFLER, L. (1986). *Juguetes y miniaturas populares de México*, Cuaderno monográfico. Ed. FONART, México, p. 12.



Figura 2. 18. Niños de las Islas Truk (Pacífico occidental), juegan por las calles del pueblo con sus ingeniosos inventos o «coches» fabricados con cáscaras de coco.



Figura 2. 19. Muñeca de siglo XI, fabricada con una piedra y adornada vistosamente con diferentes telas a modo de vestido. Conservada en el Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars, Barcelona.

2.3.1. Juguetes creados a partir de elementos naturales

El juego del niño tiene su fin en sí mismo, en la afirmación del Yo³⁰.

Chateau

Los juguetes naturales como el agua, la arena, los palos, las piedras o algunos otros como los frutos secos, son perfectos juguetes que parecen estar especialmente diseñados para el juego infantil. El niño se ve atraído por las cualidades que presentan estos materiales; por el propio placer que produce jugar con ellos; por la grata sensación que experimenta durante su manipulación o por la libertad que estas formas le dan a su imaginación y fomentan su creatividad; todos estos ingredientes es algo a lo que un niño no se puede resistirse.

La arena, la harina (para hacer masa de pan) y la arcilla, son materiales que al combinarlos con el agua son fácilmente maleables y moldeables, por lo que se puede construir cualquier cosa con ellos además de aportar al niño una experiencia única. Si observamos jugar a un niño con la arena por ejemplo, nos daremos cuenta que un buen juguete no tiene por qué ser un producto comercial. Son materiales que fomentan la creatividad e imaginación del niño y por lo tanto son excelentes instrumentos para el desarrollo de la inteligencia. Según indica Decroly, los juguetes y en especial los juguetes naturales permiten al niño una experiencia «global». *«En todas las edades, los juguetes preferidos por los niños son las materias primas, a las que pueden hacer cambiar de forma y de uso, según las necesidades del momento (...). Para los más pequeños, la arena, la arcilla, el papel, tablillas, piezas de madera, cordeles, bobinas, etc., y también el agua, son materiales que les proporcionan múltiples ocasiones de juego en las que el gozo de imaginar, de crear y de experimentar es intenso y se renueva constantemente; además de todo esto hay, evidentemente, los juguetes fabricados (...) hay que escoger, con preferencia, juguetes baratos, sólidos y*

³⁰ CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, , Buenos Aires, p. 28

con posibilidad de usos diversos». (...) el material doméstico, o improvisado en casa, tiene una parte preponderante³¹.

Una vez iniciado el camino, el niño tiende a generar sus propios juguetes, dada la experiencia y el placer que le produce confeccionarlos. Este hecho en si mismo se puede interpretarse como una acción lúdica propiamente dicha. Estos objetos que el niño crea poseen un cierto valor estético ya que, al no estar limitada su percepción del mundo, da rienda suelta a su imaginación ejercitando su capacidad creativa.

Por lo general, los juguetes confeccionados por el niño son ocasionales debido a la temporalidad de su función simbólica o por la fragilidad del material en el que están contruidos, al tratarse de formas elaboradas con materias naturales, tanto vegetales y animales (figuras 2. 18 y 19).

Los materiales para la creación de un juguete, en cualquier época, han sido siempre muy diversos, tanto los realizados artesanalmente como los industrialmente. Los juguetes de fabricación casera eran elaborados generalmente en el ámbito familiar e incluso en ocasiones por el propio niño (figura 2. 20), con materiales tan diversos como: el barro (secado al sol o cocido); lana, telas y todo tipo de tejidos, hilos y cordeles; con piel, pellejos, tripas, cuernos y huesos de animales; con vegetales como la paja de trigo, hojas de mazorca, de palma y frutos como las calabazas. Mientras que otros materiales se prestan más a los procesos de fabricación industrial como son la cera, masa de pan y dulces; algunos metales como el cobre, el latón y la chapa; el papel, el catón, el cartón-piedra, la madera, corcho, el vidrio, la porcelana, etc.; y por último las nuevas generaciones de materiales de la era del plástico como son el celuloide, el vinilo, las diversas versiones industriales del plástico y productos sintéticos como el nailon.

³¹ MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la infancia*. Ed. Herder, Barcelona, pp. 138-139.



Figura 2. 20. Juguetes tradicionales: honda, pelota de cuero y corcho, trompo y canicas de cristal y de vidrio.

Sin embargo, el mejor ingrediente y recurso para la confección de un juguete es y será siempre el derroche de imaginación que un niño vierte sobre cualquier objeto sin importar su naturaleza, puesto que la cualidad de la forma predomina sobre su función original. En cierto modo se puede decir que, es la imaginación del niño la que cualifica a cualquier elemento como un objeto lúdico. El elemento en cuestión, es seleccionado no por su aspecto formal sino por reunir una serie de cualidades mínimas para llevar a cabo una determinada función. De esta manera, un objeto cabalgable puede ser un simple palo de madera o una escoba, transformándose así en un caballo. También puede llegar a ser una espada, una escopeta, una lanza o un muñeco. De la misma manera que, una piedra envuelta en un trozo de tela se convierte en una bonita muñeca (figura 2. 19) y media nuez se transforma en un recipiente doméstico para esa muñeca, o en un maravilloso barco capaz de flotar sobre el agua por sí solo.

2.3.2. Juegos y juguetes populares

El niño es considerado como un ser lúdico en pleno dinamismo y movimiento. Posee una visión maravillada del mundo. Contempla su belleza y se exalta con su espectáculo: nada de la vida le es ajeno³².

Denieul

Los juguetes populares son objetos artesanales simples de carácter local. También cabe destacar que el origen de la mayor parte de los juguetes tradicionales tiene su principio en las prácticas y creencias de carácter mágico-religioso o en los rituales religiosos. Un ejemplo de ello son los bolos, las cartas, los dados o los pequeños huesos de animales (como los utilizados en el juego de las tabas) eran los principales utensilios a los que se recurría en las actividades relacionadas con la adivinación.

La representación en miniatura de la figura humana y de animales (lo que hoy lo denominaríamos muñecos en general) han sido utilizadas por muchas culturas de una forma u otra, pero siempre con connotaciones religiosas: fueron piezas oferentes de carácter religioso; en creencias de carácter ritual como el Budú, estas figurillas humanas, pasaron a ser símbolo de castigo y venganza que se procesaban los miembros de una misma comunidad (motivados por la envidia, por ajustes de cuentas, por celos, por miedo, por venganza, etc.). Otros objetos, son las matracas, los sonajeros o los cascabeles utilizados por algunas tribus de antaño para ahuyentar los malos espíritus e incluso como sanadores del mal.

Entre ellos, podemos apreciar aquellos que destacan por la bella simplificación de sus formas, otros por su elaborado acabado. Estos eran manufacturados, habitualmente, con materias propias del entorno (diferentes maderas, maíz, calabazas, cañas, cocos y otros frutos. También, materiales inorgánicos como la piedra tallada o sin labrar, la arcilla, etc.). Su amplia gama de representación abarca desde los juguetes que imitativos que recrean la maternidad y los utensilios de lo doméstico, hasta los juguetes

³² DENIEUL, P. N. (19819). *Para una arqueología del juguete industrial*; en Jaulin, R. (Compilación). *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. Ed. Siglo veintiuno, México, p. 195.



Figura 2. 21. Carracas de madera. Los niños, tradicionalmente, las hacían sonar en Semana Santa. Su carácter simbólico tenía connotaciones religiosas, como herramienta para ahuyentar a los judíos infieles por ser considerados responsables de la muerte de Cristo.

bélicos y los vinculados a algún deporte, como la pelota. En general, estos juguetes se pueden clasificar y denominar como juguetes tradicionales, culturales y sobre todo de género.

También se puede apreciar que entre los juguetes culturales y tradicionales, destacan los juguetes de carácter festivo, folklórico y popular, que al igual que muchos juegos, están vinculados directamente a las estaciones del año. Los cambios que marcan las actividades cotidianas, los agentes atmosféricos, las fiestas religiosas y populares, establecen la fecha de los juegos y juguetes que se desarrollaran en el interior o exterior. La Semana Santa, la Pascua, los Reyes Magos, a el verano, son épocas propicias para fomentar el descanso y el cambio de actitud. Se da más importancia a todo lo relacionado con lo lúdico, lo que viene a propiciar la aparición de juguetes de temporada.

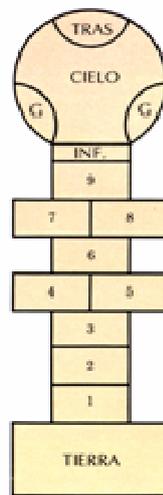


Figura 2. 22. A la a derecha, representación gráfica del popular juego del infernáculo o rayuela, en el que puede ver como los pasos o saltos van desde la «tierra» al «cielo». Y bajo, estas líneas, el juego de la comba.

Son juegos y juguetes populares tanto de carácter individual como colectivo son por ejemplo el juego de las canicas (de barro, cristal o de metal), la peonza, la comba y la pelota. También existen juegos colectivos en los que no se necesita para ser llevados a cabo mediador objetual; juegos en los que era necesario la participación de un grupo de individuos para llevarlo a cabo, como es el escondite, la escapada, las carreras, el burro y la gallinita ciega. Por otro lado, también podemos encontrar juegos de carácter colectivo y mímicos como son las canciones, tonadillas y versos infantiles; juegos de palabras con letras pegadizas que en algunas ocasiones eran acompañadas con rítmicos gestos y signos mímicos.



Figura 2. 23. Diferentes modelos de muñecas articuladas, arriba, y muñeco de metal abajo.

Otros juegos populares como la juego del «pase misí», la «rayuela» o la comba» además de las reglas del juego están acompañados de canciones infantiles que marcan el ritmo de la acción, en este caso de la complejidad del salto. Al igual que la rayuela la comba es un juego considerado propio del género femenino y practicado por niñas de todas las edades. El juego de la comba es muy simple y consiste en que dos niñas se sitúen en los extremos de una cuerda y den a la cuerda un movimiento rítmico en forma de elipse sin dejar y de tocar el suelo mientras que, una o más niñas entran y salen saltado de la elipse evitando que la cuerda las golpee. Estos saltos a veces están acompañados de canciones como por ejemplo: Al pasar la barca/ me dijo el barquero/ las niñas bonitas/ no pagan dinero. / La volvía a pasar/ me volvió a decir/ las niñas bonitas/ no pagan aquí. / Yo no soy bonita/ ni lo quiero ser/ yo pago dinero/ como otra mujer.

Entre otras actividades lúdicas también se incluyen las experiencias que aportaban la búsqueda y adopción de pequeños animales como las ranas, saltamontes, grillos, luciérnagas, murciélagos, etc., *y por encima de todo lagartijas vivas, el primer juguete articulado no superado en su versatilidad en la época de la electrónica*³³. La experiencia que aporta al niño el contacto directo con los animales es muy sugerente y constructiva para su integración emocional y social; por que se mueve, tiene vida propia, se puede manipular, responde a ciertas acciones, emociones y gestos, y todo esto conduce a una reacción y produce un inesperado resultado. De esta forma, los animales pueden llegar a ser un buen compañero de juegos, puesto que participan de forma activa en la experiencia lúdica.

Estos juegos y juguetes tradicionales «*son bienes culturales*» que el niño recibe mientras juega, y muchos de ellos son antiquísimos. El hecho que se hallan preservado a través de los siglos y milenios nos muestra hasta qué punto satisfacen las necesidades lúdicas del niño³⁴. Se pueden considerar

³³ HERRERO, J. (1985). *El tiempo del juguete*, en VVAA. Cat., *De un tiempo, de una edad el juguete español en las colecciones privadas asturianas*. Ed. Museo de Bellas Artes de Asturias, Oviedo, p. 4.

³⁴ HETZER, H. (1978). Op. Cit., p. 35.



Figura 2. 24. Grupo de niños jugando al tradicional juego del «pase misí».

como juguetes y juegos intemporales, ya que tanto su esencia como su funcionalidad han perduran en el tiempo; aunque sus formas representativas y diseños varíen según la cultura, los materiales y los recursos de manufactura.

También cabe destacar el importante papel que cumplen en el proceso educativo la transmisión de juegos populares de padres a hijos; la relación del niño con el adulto y con otros niños, puesto que esta práctica enriquece sus experiencias lúdicas. Desde tiempos más remotos ciertas actividades sociales de entretenimiento como canciones y refranes se utilizaban con una finalidad didáctica. Es decir, se recurría a la comunicación verbal como recurso para transmitir ciertos conocimientos y saberes populares, al ser la escritura un privilegio a los que pocos podían acceder. Del mismo modo, los juegos y juguetes populares han ido pasando de generación en generación, de primos a hermanos, de amigo a amigo, de un grupo de edad a otro e incluso de unas culturas a otras ya sea por influencia, hegemonía, alianza, por invasión o por

ocupación. Estos juegos y juguetes con los que el niño se familiariza jugando serán los referentes con los que aprende las costumbres y formas de vida de un grupo social, ya se trate de su cultura nativa o la cultura predominante.

2.3.3. Directrices culturales y tradicionales del juguete preindustrial

Hay que admitir, pues, que a través del juguete, el adulto propone al niño modelos propios del grupo sociocultural al que pertenece.

Destrade

La evolución del juguete ha estado determinada por el contexto social de cada época, y en general por la historia de la humanidad. Sin embargo, hay una serie de juguetes que no han sufrido cambio alguno, o si lo han sufrido, ha sido muy superficial. Ya desde antigua Mesopotamia, Grecia y Roma, así como en el Egipto faraónico nos llegan vestigios de cómo los niños jugaban con gran variedad de juguetes como:

- Los sonajeros eran elaborados con materiales orgánicos como las calabazas que una vez secas las semillas de su interior producen un suave y agradable sonido al agitarlas; posiblemente es uno de los instrumentos y juguetes musicales más antiguos utilizados por el hombre.

- El cascabel es otro de los objetos lúdicos que tiene un largo pasado. En sus orígenes era un instrumento de carácter religioso, en algunas culturas, que se utilizaba para ahuyentar a los malos espíritus. La pelota es un juguete utilizado por infinidad de culturas. De esta forma, los materiales en los que está manufacturado este objeto son muy diversos, van desde el cuero hasta la utilización de elementos orgánicos como juncos trenzados y enrollados o las vejigas hinchadas de animales, utilizadas ya en la antigua Grecia por su gran durabilidad y resistencia. Este y otros juegos infantiles eran algunos de los temas que decoraban la cerámica griega, y en algunos restos arqueológicos podemos ver la representación de niños jugando a la pelota, niñas con muñecas, algunos juguetes con ruedas, etc.

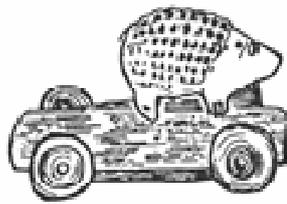
- El yo-yo es un juguete al que ya jugaban los niños griegos, pero no será hasta el siglo XX cuando será bautizado con este nombre. Este objeto tan popular entre el usuario infantil está compuesto por, dos discos unidos mediante una prolongación de una de sus bases a modo de hendidura o canalillo por el cual se le enrolla una cuerrecilla que le permite subir y bajar.

- Las canicas es un juego que Roma hereda de Grecia. Los niños utilizaban pequeños huesos o frutos redondeados como castañas o nueces, para ser lanzados hacia un agujero.

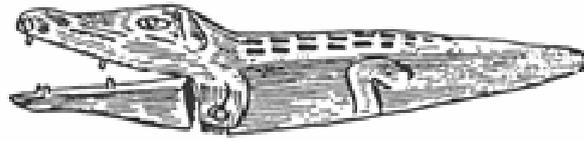
- El trompo, cuyo origen al igual que la peonza o el peón es muy antiguo, los adultos la utilizaban con fines adivinatorios por lo que marcaban estos objetos con signos mágicos y que se leían haciéndolo bailar sobre un ábaco. Con el tiempo pasó a ser un juguete muy apreciado por niños y mayores.

- El trompo es un juguete de madera con forma cónica y su vértice termina en una punta de hierro o metálica, llamada rejo. En algunos diseños, la parte superior del objeto suele estar rematada con una forma que sobresale de la misma pieza madera que recibe el nombre de espiga. El niño lo hace girar y bailar con ayuda de una tira de cuero o de algodón que enrolla alrededor del trompo desde la punta metálica y manteniendo entre los dedos el otro extremo de la cuerda. Al arrojarlo con fuerza, se tira de la cuerda, y el juguete se mantiene girando verticalmente en equilibrio en un movimiento rotatorio. La función de este juguete es hacerla girar, bailar, piruetas en el suelo o cualquier superficie, cogerla con la mano sin que dejara de bailar, etc.

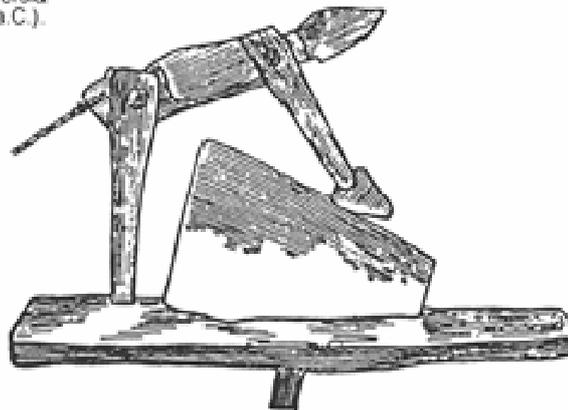
Este juguete está asociado a la primavera al igual que las canicas al verano y se caracteriza por ser un juego de exterior e índole colectivo. Algunos juegos como el rompetrompos (que consiste en lanzar el trompo violentamente sobre otro que este girando con la intención de detener su baile) o sacar objetos que se apostaban (como cromos, canicas, chapas, etc.) de un círculo dibujado en el suelo utilizando sólo el trompo mientras que baila. Estos juguetes eran tallados en maderas de haya o encina. Cada niño se



Erizo de piedra caliza de Susa, en Persia (aprox. 1100 a.C.).



Juguete de tiempos remotos (Egipto, aprox. 2000 a.C.).



Amasador de pan (juguete egipcio, Museo de Leiden).

Figura 2. 25. Juguetes de tiempos remotos

hacia el suyo con o sin la ayuda del adulto y lo decoraba con vivos colores. En la actualidad también podemos ver otros modelos de peonzas fabricadas en plástico o de metal que al girar producen sonidos musicales.

Otros juguetes como el diábolo, figurillas en miniaturas, vasijas, ajuares de muñecas tales como muñecas manufacturadas en materiales como el cuero, marfil, piedra, madera y cera (figura 2. 23). Entre los diversos modelos de figurillas era muy corriente la representación de animales que, al igual que las figurillas humanas también se utilizaron como exvotos de carácter ritual y religioso.

Los niños también jugaban con figurillas policromados que representaban soldados, con utensilios o instrumentos de guerra. Estos últimos configuraban el futuro papel del niño en la sociedad de tal forma que, al adolescente de dieciséis años de edad se le regalaba el mismo equipo de combate que había utilizado como juguete cuando era niño. La preferencia



Figura 2. 26. Sonajero popular del siglo XIX, Museo d'Arts, Indústries i Tradicions Populars, Barcelona.

por los juguetes bélicos sobre cualquier otro es muy corriente en el niño de cualquier época o cultura. A las niñas, como eran educadas para las futuras labores del hogar, se les regalaban juguetes relacionado con lo doméstico y los referentes al cuidado del bebé. Los juguetes le eran entregados el día en el que el hijo recibía su nombre y en cada cumpleaños para conmemorar su nacimiento. También podían recibir regalos en otras fiestas y celebraciones.

En la Edad Media empieza a surgir en Europa una artesanía que desarrolla el sector del juguete. Los juguetes al igual que los ciudadanos eran divididos por clases, puesto que los artesanos creaban diseños de juguetes tanto de bajo coste, asequibles para los ciudadanos de bajo poder adquisitivo, como diseños de gran complejidad, lujo y calidad que sólo podían adquirir príncipes y nobles.

Sin embargo, aunque el juego y el juguete durante la Edad Media participaron en la vida de los más pequeños son pocos los documentos y referencias en los que nos podemos sustentar para definir los gustos y preferencias lúdicas de los niños del medioevo. Los niños jugaban con molinillos, cometas, globos elaborados con vejigas de animales, soldaditos, juguetes bélicos, muñecas de tosca confección ataviadas con largos vestidos, miniaturas de animalitos, pelotas, zancos, sonajeros de arcilla rellenos con guijarros, etc.

Los juguetes eran fabricados o elaborados por artesanos, ocasional y temporalmente, pues estos no estaban especializados ni se dedicaban, única



Figura 2. 27. Muñeca tallada en marfil, con brazos y piernas articuladas hallada en la necrópolis romano-cristiana de Tarragona, fechada en el siglo IV a.C. Es uno de los diversos objetos lúdicos que componían el ajuar funerario de una niña greco-romana. Museu Arqueològic de Tarragona. A la derecha, muñecos de madera y cartón de finales del siglo XIX, Museu d'Arts Industrials i Tradicions Populars, Barcelona.

y exclusivamente, a la creación de juguetes. Hasta el momento, la fabricación y venta de juguetes, generalmente distribuida por mercaderes ambulantes, estaba ligada a la época de las fiestas populares y en los mercados.

A principios del siglo XV la ciudad de Nuremberg se ve sorprendida por el trabajo de algunos orfebres, relojeros, inventores, sastres, ceramistas, carpinteros, ebanistas e incluso herreros, ya que estos artesanos se especializaron, por primera vez, en el diseño, creación y producción de vistosas miniaturas de carácter lúdico. Eran reproducciones a escala de objetos cotidianos e incluso las novedades e inventos que aprueba e impone la sociedad como nuevos objetos de consumo.

Este nuevo gremio de artesanos creará verdaderas obras de arte utilizando materiales como el metal (el oro y la plata, el hierro, el latón, el plomo, el cobre, etc.), la madera (la producción con este material tuvo gran aceptación hasta la llegada de la industrialización de mediados del siglo XIX. La madera, se vio desplazada como material de producción, en gran parte,

por las ventajas que ofrecían los nuevos procesos de manufacturación de las técnicas más modernas como el metal fundido y la hojalata que se utilizaron sobre todo a principios del siglo XX. Los nuevos materiales permitían fácilmente el seriado y la reducción del coste de la pieza en general), el cartón, el marfil, tejidos que partían desde los más modestos hasta la utilización de la seda, la manufacturación de finas porcelanas, etc. De este modo, en Alemania se constituye la primera industria de manufacturación artesanal del juguete, un estatus que siguen manteniendo gracias al buen diseño y a la alta calidad del producto que ofrecen al usuario.

Los juguetes occidentales durante la época de la colonización, se propagaron e integraron en otras culturas, estas nuevas formas fueron acogidas como una idea de evolución e innovación de los objetos tradicionales. *Muchos juguetes eran realizados en los más diversos materiales, como son el barro, la madera, la palma, el trapo, la cera, el vidrio, el hueso, el cartón, etc. Al poco tiempo adquirieron modificaciones muy particulares como resultado de la inspiración de los nativos, quienes encontraron en los juguetes y en las artesanías una excelente oportunidad para comunicarse con los materiales y poder así expresar los conceptos de su interés y el color de sus percepciones. Se crearon de esta forma una enorme variedad de objetos para los niños, entre los que se encuentran las máscaras, caballos, muñecas, trompos, baleros, perinolas, muebles, rehiletos, etcétera. (...) Los niños de la Colonia también se reunían para jugar. Algunos de sus juegos eran cantados y otros declamados o dramatizados, juegos a veces violentos de lucha, o juegos con las niñas, de cortejo y matrimonio; jugando en hileras o en filas y, sobre todo, en rondas³⁵.*

Las formas simples y elementales del juguete evolucionaron con los gremios artesanales alemanes durante el Renacimiento. Se perfeccionan los métodos de fabricación, hasta tal punto, que en 1670 se pagaron 30.000 libras por un ejército de treinta escuadrones de infantería y caballería de

³⁵ DÍAZ VEGA, J. L., (2002). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas, México, p. 31.



Figura 2. 28. Colgantes o sonajeros de plata del siglo XIX, Museo Marítim, Barcelona.

cartón, para el Delfín de Francia³⁶. En la mayoría de las ocasiones el niño noble recibía instrucción y conocimiento militar mientras jugaba. Los nuevos inventos también llegaban al ámbito juguetero. En tiempos de la Revolución Francesa se vendían como juguetes pequeñas guillotinas junto con muñecos de paja, para cortar así sus cabezas. Sin embargo, cabe destacar que el desarrollo del juguete no siempre ha tenido un despliegue global y equiparable en todos los sectores sociales.

La gran variedad de modelos que ofrece ya la industria alemana del juguete entre los siglos XVI y XVIII, es popularmente conocida por toda Europa y sobre todo entre la nobleza (principal demandante de este tipo de juguetes). Los juguetes para los niños humildes eran muy sencillos. Sin embargo, tanto su finalidad como su funcionalidad eran iguales que algunos de los sofisticados juguetes y artilugios lúdicos fabricados para los niños de alto poder económico.

³⁶ GORRÍS, J. M. (1981). *El juego y el juguete*. Ed. Queimada, Madrid, pp. 29-36.

En este período se desarrollaron juguetes de todo tipo como los caballitos de madera y balancín, marionetas, soldados de metal, etc. Surgirán nuevos modelos e inventos como la linterna mágica; la proyección de sombras chinescas; las primeras casas de muñecas amuebladas con toda clase de detalles tratados con gran realismo; o los nuevos diseños de muñecas con cabeza de porcelana consiguiendo así más belleza en sus rostros y aspecto físico, mientras que el cuerpo se sigue elaborando con otros materiales más baratos como son los tejidos y el cartón.

La delicadeza y belleza de estos nuevos modelos de muñecas también la harán más frágiles a la manipulación infantil, pero al mismo tiempo también será un artículo de gran calidad artística demandado como objeto de colección y deleite de la clase acomodada. Estas muñecas también serán utilizadas por muchos sastres o modistos como fuente representativa de sus creaciones.

Otros juegos y pasatiempos populares que los niños han heredado del mundo adulto a partir del siglo XVIII, encontramos *la oca, el trompo, el balero, los palillos chinos y los bolos, entre otros; sin dejar de mencionar el juego de la gallinita ciega, que divertía a la aristocracia del siglo XIX*³⁷.

2.3.4. La industrialización del juguete

*Cada sociedad posee una manera personal de concebir, fabricar y consumir sus juegos y juguetes. Por consiguiente es posible estudiar los principios universales sobre los que descansan. Estos principios o reglas universales cada sociedad los interpreta, los asimila, a través de su cultura*³⁸.

P. Brougère

La evolución del juguete ha estado influenciada por el contexto de cada época, la revolución industrial marcó un antes la *Edad Antigua* y un

³⁷ DÍAZ VEGA, J. L., (2002). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas, México, p. 40.

³⁸ BROUGÈRE, P. (1979). *Del juguete industrial al juguete racionalizado*; en JAULIN, R. Op. Cit., p. 135.



Figura 2. 29. Bomba de incendios a vapor fabricadas por «Bing» a principios del siglo XIX. Este modelo está basado en un prototipo de origen alemán.

después la *Edad Moderna* en la historia del juguete. Pero, la gran revolución será conceptual, pues en la *Edad Antigua*, el juguete era considerado un objeto de lujo inaccesible para el poder adquisitivo de la gran mayoría de la sociedad, su escasa producción y su delicada elaboración, generalmente realizada por artesanos, hacía de este objeto un elemento más apropiado para el adulto que para el niño o la niña. Con la revolución industrial la fabricación es más rápida y más barata y se utilizan mejores materiales para el uso y la manipulación infantil, lo que se traduce en un producto mejor y más asequible económicamente. Los modelos de juguetes son acordes a la demanda de una burguesía pudiente y al desarrollo tecnológico; aparecen juguetes con máquinas de vapor y motores eléctricos. En Nuremberg y Fürth (Alemania) las tres quintas partes de la producción eran juguetes metálicos como: trenes y sus accesorios, coches y soldaditos de plomo. Otros juguetes de gran éxito fueron las cajas de magia, los juegos de construcción y las casas de muñecas.

A principios del siglo XIX se fabricaron juguetes que producían atractivos efectos ópticos. Estos inventos mantenían una cierta afinidad con



Figura 2. 30. Linterna mágica (1880), museo de la ciencia de Madrid.

algunos de los experimentos sobre la percepción y la ilusiones ópticas, el funcionamiento del ojo humano e incluso sobre el mecanismo en el que se fundamenta la cinematografía. Aparecen en el mercado artefactos como el caleidoscopio, que consiste en un tubo ennegrecido en su interior que contiene dos o tres espejos inclinados y cerrado en sus extremos por dos láminas de vidrio, una de ella tiene la función de mirilla. En su interior hay varios objetos de forma irregular (pequeños trozos de cristal o de papel de colores), imágenes simétricas que se suceden infinitamente al multiplicarse los dibujos con los espejos internos al hacer girar el tubo.

El zoótropo se basa en la teoría de las ilusiones ópticas y *consiste en una cinta de cartón con imágenes en diferentes posiciones, pero que al hacerlo girar provoca el efecto óptico de movimiento*³⁹. Es un instrumento que a través del movimiento regular de imágenes secuenciadas en el interior de un cilindro. Cuando el cilindro se gira, la rápida sucesión de las imágenes produce la ilusión de que las figuras dibujadas se estén moviendo, debido a la

³⁹ DIAZ VEGA, J. L., (2002). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas, México, p. 42.

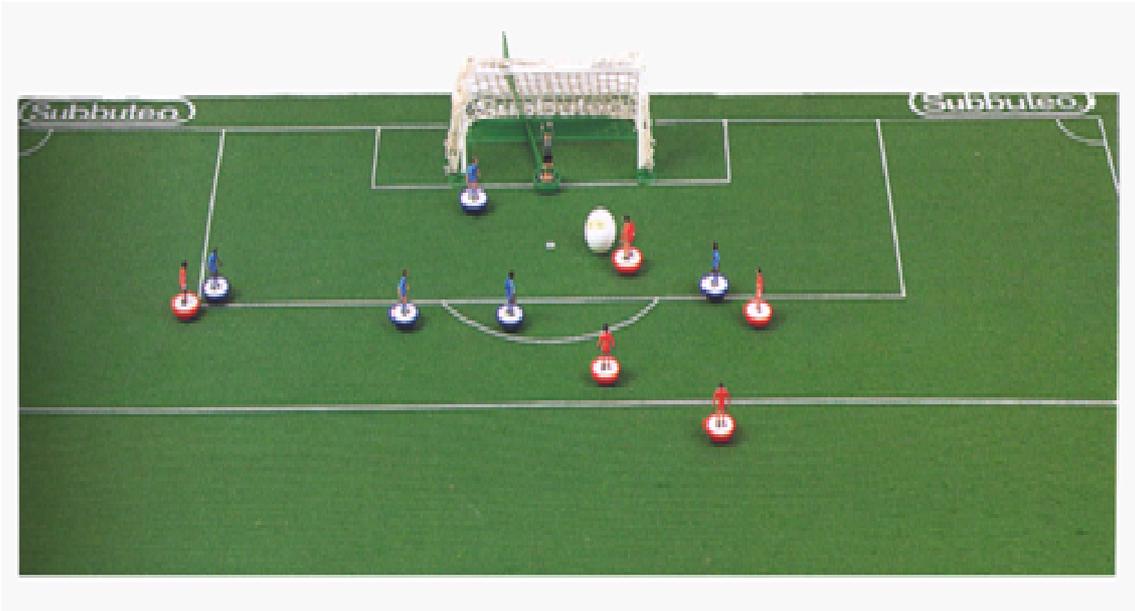


Figura 2. 31. Subbuteo (1947).

persistencia de las imágenes en la retina. Este efecto óptico se debe a que el ojo sigue viendo una imagen después de que ésta haya desaparecido.

El taumatropo, es una aplicación sencilla y pionera que se basa en un círculo de cartón que está montado en un eje formado por dos cuerdas. En cada uno de las caras de dicho disco existe un dibujo diferente. Cuando el círculo es girado mediante el eje de la cuerda las dos imágenes se funden en una sola. La linterna mágica es otro claro precedente de los proyectores cinematográficos utilizada fundamentalmente para el entretenimiento. Las imágenes eran pintadas sobre el cristal y proyectadas sobre una pantalla, que permitían que fueran visualizadas por los espectadores (figura 2. 30).

De esta forma, los avances tecnológicos también influyeron en la estética del producto, la diversidad y la expansión del juguete como recurso lúdico, impulsando así su funcionalidad original⁴⁰. El movimiento industrial es el período de mayor esplendor en la creación y producción del juguete. Las

⁴⁰ En lo referido a la industrialización del juguete, véase entre otros:

* GORRÍS, J. M. (1981). *El juego y el juguete*. Ed. Queimada, Madrid, pp. 29-36.

* CORREDOR-MATHEOS, J. (1989). *El juguete en España*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid, pp. 85 y ss.

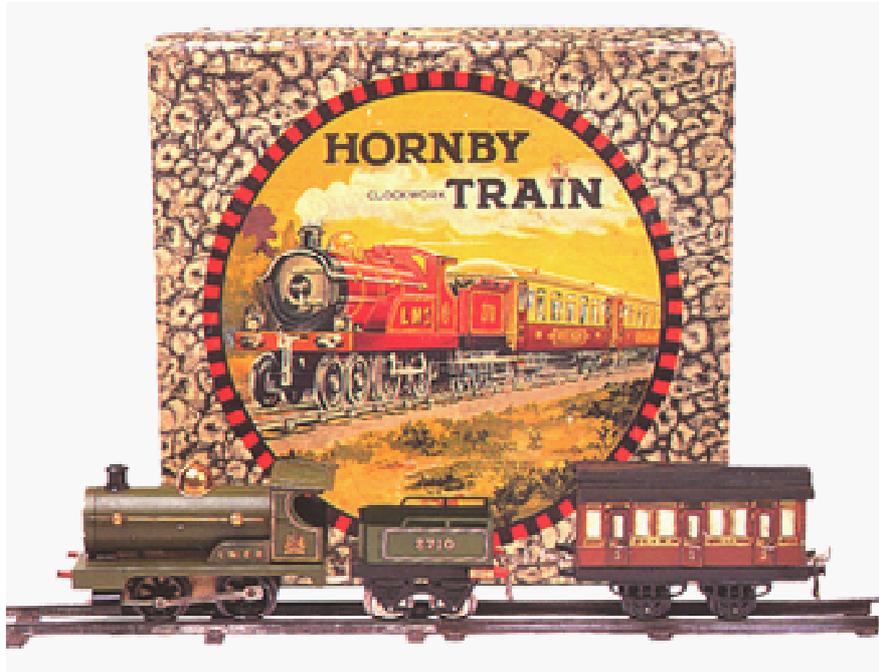


Figura 2. 32. Tren en miniatura Hornby (1920-1929).

nacientes industrias, los nuevos descubrimientos y su desarrollo tecnológico junto al capitalismo serían algunos de los factores principales que transformarían la economía, la política, el modo de vida y algunas de las diferencias sociales.

Con el paso del tiempo no sólo evolucionan los conceptos estéticos, sino los psicológicos y pedagógicos. Se propusieron nuevas ideas de cómo debía ser el juguete. Algunos diseños de juguetes realistas fueron sustituidos por otros más simples, puesto que se creía que no estimulaban lo suficiente la imaginación del niño; para ello se dio mayor protagonismo a otros elementos perceptivos como es la riqueza y vivacidad expresiva del lenguaje cromático. Otros diseños de juguetes reproducirán con gran realismo los modelos originales gracias a la tecnología. De esta forma, juguetes tradicionales como la muñeca bebé destaca por parecido físico y anatómico, por sus acciones y manifestaciones ya que es capaz de llorar, defecar, mover los ojos o cualquier otra parte del cuerpo; otro ejemplo es el coche de juguete presentado por André Citroën y lanzado al mercado en 1923, que reproducía el modelo original con gran fidelidad.



Figura 2. 33. Monopoly.

Durante el siglo XX, el éxito alcanzado por los juegos de mesa como el «*Ping Pong*» comercializado a partir de 1905, el «*Monopoly*» en 1934, el «*Subbuteo*» que fue el primer juego de fútbol mesa, en 1947, el «*Cluedo*» en 1949, o el «*Trivial Pursuit*» en 1982, entre otros, se debe a que eran juegos practicados tanto por adultos como por niños.

Los juegos de mesa son de índole colectiva, puesto que para jugar se necesitan dos o más participantes. Por lo general son juegos de carácter individualista; están regidos por reglas que hay que respetar; están recreados en la rivalidad y enseñan tanto al niño como al adulto a aceptar el éxito competitivo como lo más importante. Según indica Huizinga, *El concepto de ganar (...) se presenta cuando se juega contra otro (...). Lo principal es haber ganado. El ejemplo más puro de un triunfo que no se trasforma en nada visible o disfrutable y que consiste en la pura ganancia nos lo ofrece el juego del ajedrez. Se lucha o se juega «por algo»*⁴¹.

⁴¹ HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Ed. Alianza, Madrid, p. 68.



Figura 2. 34. Cluedo.

El valor simbólico de la competitividad de estos y de la mayoría de los juegos y juguetes actuales, es producto de la evolución de nuestra sociedad. Tiene su origen en los umbrales de la cultura occidental; puesto que se juega y se lucha por la victoria, la sensación de triunfo, alabanzas y griterío, por honor y prestigio. La lucha por el triunfo es símbolo de supervivencia en el origen de cualquier especie. El triunfo, a veces, va acompañado de una ganancia simbólica o material, más o menos valiosa, que hace más atractiva la competición y sobre todo la victoria.

La gran importancia que se le da «a ser el mejor» en estos juegos puede motivar al niño a llevar a cabo acciones como hacer trampas o engañar con tal de conseguir su meta, ganar el juego. En la actualidad países como Alemania fabrican juegos de mesa diseñados bajo conceptos de cooperatividad para los más pequeños y que intentan sustituir los tradicionales juegos competitivos. Estos juegos ya no muestran al compañero como un rival o enemigo, sino como un amigo que coopera junto a sus compañeros para poder completar el objetivo del juego fomentando al mismo



Figura 2. 35. Meccano, comercializado en España a partir de 1932 por la firma Palouzía.

tiempo el trabajo en grupo, el compañerismo, las buenas acciones, en el buen desarrollo psicológico y social del niño.

Juguetes como el «*Meccano*» diseñado por el inglés Franck Hornby, que fue lanzado por primera vez al mercado en 1910 (figura 2. 35). Este juguete de construcción se basaba en los principios y la estética de la ingeniería moderna o la arquitectura del hierro de principios del siglo XIX. Sus referentes fueron construcciones monumentales como es el caso del puente de Coalbrookdale en 1777 en Inglaterra, o la Torre Eiffel en el Paris de 1889.

Su diseño permitía construir una gran diversidad de formas y construcciones a partir de elementos básicos e intercambiables, como tiras o barras de cobre, tornillos, pequeñas escuadras y ruedas, a las que se les fueron añadiendo nuevos componentes en varios colores e incluso motores eléctricos. Con la aparición de nuevos materiales industriales el meccano



Figura 2. 36. Juguete de construcción. Arriba, Playmobil 1 2 3, (1990 y ss). Abajo, coche de bomberos de Lego (1958).

evoluciona, adaptándose así a los niños más pequeños, siendo transformando en un sin fin de piezas de plástico de brillantes y atractivos colores⁴². Los modelos recientes han incorporado innumerables elementos de precisión como motores, poleas, ejes, engranajes y piezas imantadas, que permiten la construcción de mecanismos cada vez más complejos. El resultado de estos juegos para el niño es enorme interés didáctico y psicológico.

Los muñecos de peluche como el osito «*Teddy*» aparecen en el mercado en 1905. Los primeros robots se fabrican en 1956 como recreación de un personaje del cine de ciencia ficción. La muñeca barbie será una de tantas muñecas con aspecto de mujer adulta que adquirirá una gran popularidad en el mercado juguetero debido a la alta demanda infantil. Para

⁴² TAMBINI, M. (1997). *El diseño del siglo XX*. Ed. Ediciones B, Grupo Zeta, Barcelona, pp. 112-117.

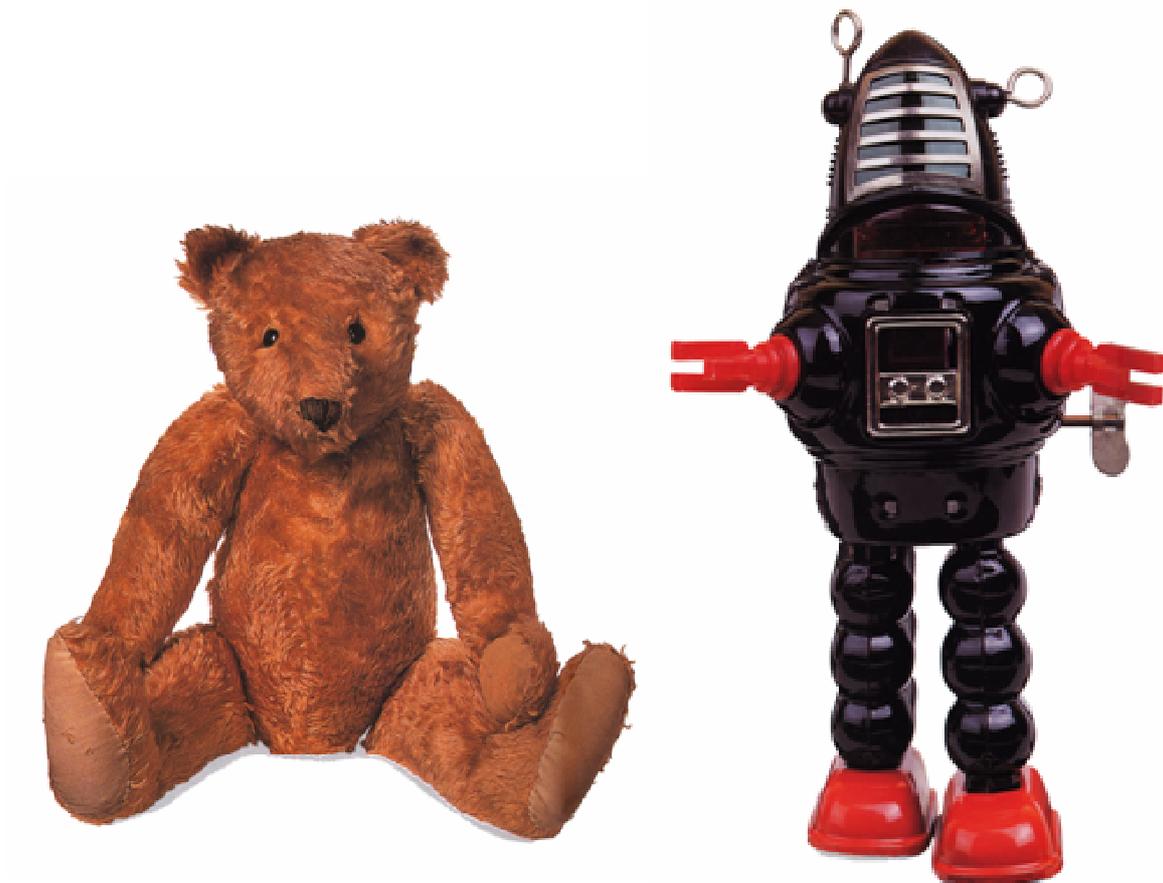


Figura 2. 37. Teddy Bear de Steiff (1905), y Robot Robk

transformarse, posteriormente, en una chica moderna símbolo de la adolescencia. Otras que marcarán pauta son las famosas muñecas repollo, las muñecas bebé con su realismo: comen, lloran, manchan los pañales, cantan, andan, etc., los muñecos de acción para niños, los robot transformer, los muñecos basados en personajes televisivos, etc.⁴³.

La historia del juguete, también, está marcada por los curiosos artilugios y mecanismos, más o menos complejos, que rompen con la rigidez de elementos lúdicos invitándoles a la reproducción del movimiento de un ser animado. Es así que, algunos diseños de figurillas y objetos de juguetes están dotados de movimiento mediante ensambles, que enlazados a modo de bisagra, articulan sus extremidades; ruedas para los juguetes de arrastre; o

⁴³ TAMBINI, M. (1997). *El diseño del siglo XX*. Ed. Ediciones B, Grupo Zeta, Barcelona, pp. 112-117.



Figura 2. 38. Coche a pedales Pathfinder (1949).

muñecos de papel chinos como los papagayos que eran movidos por el viento. El placer de dar vida a un objeto inanimado, es un sueño que ha hecho escala en las perspectivas creativas de muchos inventores y artesanos. Según Gorrís (1981), *Herón de Alejandría, autor de algunos tratados sobre la construcción de autómatas, como demostración científica, en el siglo II antes de J.C., (...) además de constructor de teatros de autómatas, son los primeros testimonios que existen de estos juguetes*⁴⁴. Los mecanismos cada vez más elaborados introducen nuevos elementos, alambres y muelles, contrapesos, etc., pero, sin duda, el mecanismo accionado por cuerda será el medio más utilizado en la fabricación de los juguetes autómatas en la industria infantil.

Los avances tecnológicos en la producción la industrial desde la invención de la energía eléctrica y las máquinas de combustión interna hasta el siglo XX, cambiarían la infancia de muchos niños. Las industrias jugueteras producirán una gran cantidad y diversidad de modelos. El aumento del consumo llegará en el transcurso del siglo XX con la utilización de nuevos materiales, como la pasta de papel, el cartón modelado, el biscuit, el celuloide, la hojalata, el caucho, etc., hasta llegar finalmente, al uso de las



Figura 2. 39. Juguetes basados en personajes televisivos de algunas de las series más famosas.

materias plásticas, que permitirán, gradualmente, abaratar los costes de producción.

La tecnología industrial desarrollada a mediados del siglo XIX, influirá en la producción y creación del juguete en serie, así como, surtirá los mercados con una gama más variada y cuantiosa de productos.

⁴⁴ GORRÍS, J. M. (1981). *El juego y el juguete*. Ed. Queimada, Madrid, p. 36.

En los inicios del siglo XIX, el juguete es un producto que se mueve firmemente por el mercado internacional (en el que trabajan tanto la pequeña industria como los grandes centros de producción). Los principales fabricantes de juguetes son Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia y, sobre todo estará a la cabeza Alemania con una infinita variedad de diseños y un amplio mercado para sus productos.

Entre la década de los cincuenta y sesenta, la imagen realista del juguete y sus formas se simplifica y el color se intensifica. En la década de los sesenta se introducen en el mercado infantil los juguetes mecanizados. Pero no sería hasta la década de los setenta cuando la tecnología electrónica de los juegos de ordenador revoluciona el mercado y los diseños del juguete. De los ordenadores personales a los juegos electrónicos de bolsillo y a las consolas de videojuegos.

Este cambio también estará presente en el entendimiento y diseño de juegos y juguetes. Esta nueva dimensión del juego virtual, crea un mundo de acción y aventura, un mundo diseñado para sorprender al jugador, que bajo unas reglas elige y dirige su jugada. Estimula el sentido de la vista y su coordinación con la mano. *En cuanto a la temática de los juegos, existen diferencias entre los usuarios de PCs y los de consolas. Los primeros, colocan a la cabeza del ránking los juegos de estrategia. Sin embargo, los usuarios de consola, que suele ser un público más joven, se decantan por los de acción, los de aventura y los de carreras⁴⁵.*

Los videojuegos y la televisión son considerados por excelencia los elementos de entretenimiento y ocio más comunes del siglo XXI, a pesar de ambos favorecen la incomunicación y sedentarios del espectador.

⁴⁵ MICARTERA (04/04/2003). *El mercado de videojuegos, en auge*. [en línea]. Disponible en World Wide Web: Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 4 abril 2003].



Figura 2. 40. A la izquierda, consola Playstation de Sony, aparece en el mercado en los años noventa. A la derecha, consola Gameboy de Nintendo, su peculiar tamaño de bolsillo revolucionaría en los años noventa el mercado del juguete tecnológico.



Figura 2. 41. Imágenes de algunos videojuegos que se pueden encontrar en el mercado.

En nuestro país la industria del videojuego crece aun ritmo vertiginoso, cada año aumentan la demanda y ventas de los videojuegos. En España, se calcula que se han comercializaron unos 2.000 videojuegos, aproximadamente, hasta la campaña Navideña del año 2002. Su facturación anual asciende, aproximadamente, a unos 400 millones⁴⁶. *Unos juegos que, de acuerdo con el código de autorregulación elaborado junto con el Instituto Nacional de Consumo, están clasificados en varias categorías: para todos los públicos, para mayores de 13, a partir de 16 y para 18 años*⁴⁷.

Los videojuegos son artículos muy sugestivos a la estimulación recreativa de grandes y pequeños. Son juegos creativos y pedagógicos, por lo general. Sin embargo, el contenido didáctico de algunos de estos programas de software es poco aconsejable para el desarrollo y sensibilidad de muchos de sus usuarios. Su contenido, altamente violento en ocasiones, reproducen con gran fantasía las películas, las series de acción bélicas y violentas. La temática bélica es la que domina el mercado, desde guerras convencionales, a nucleares y de estrategia como la representada en videojuegos muy populares *Doom, Quake, Age of Empires o Warcraft* (fabricados por grandes marcas como *id software, Microsoft y Blizzard*).

Sin embargo, los videojuegos no sólo son una representación gráfica en la que se concentra todo un mundo lleno de fantasía y violencia⁴⁸. También es cierto que jugar con videojuegos desarrolla en el usuario una increíble coordinación entre la mano y el ojo.

⁴⁶ MICARTERA (04/04/2003). *El mercado de videojuegos, en auge*. [en línea]. Disponible en World Wide Web: Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 4 abril 2003].

⁴⁷ MICARTERA (11/12/2002). *El año de los videojuegos*. [en línea]. Disponible en World Wide Web: Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 15 diciembre 2002].

⁴⁸ BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Ed. Morata, Madrid, pp. 139-162.

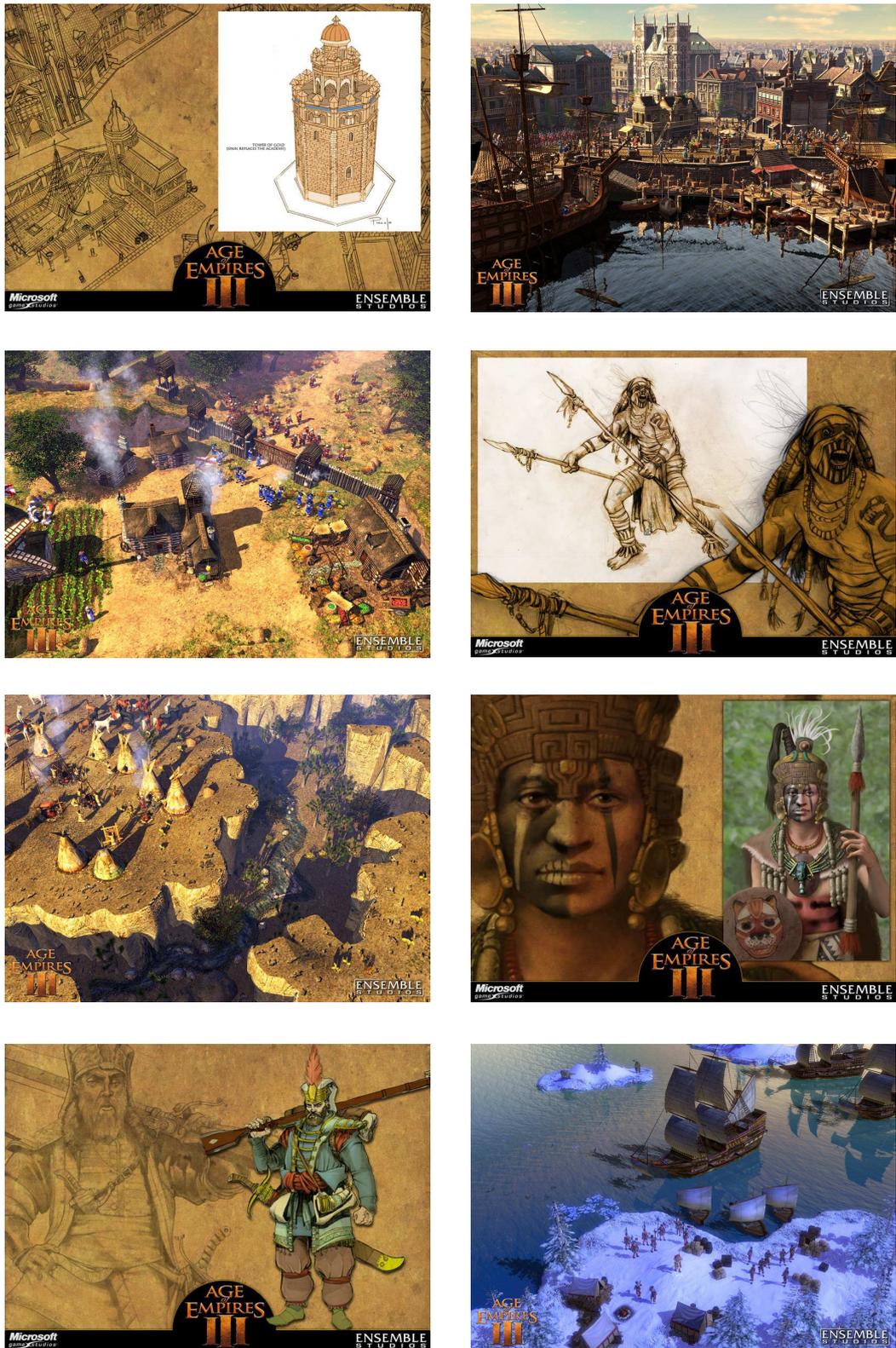


Figura 2. 42. *Age of Empires III*: imágenes de gráficos, estudio de personajes y escenarios. Fuente: <http://www.ageofempires3.com>.

2.3.5. Juguetes artesanales en la era industrial

La fantasía desorbitada de las máscaras de los pueblos primitivos, la complicación de las figuras de las estatuas totémicas, el intrincado mágico de los motivos decorativos, las deformaciones caricaturescas de hombres y animales, todo sugiere irresistiblemente la idea de juego⁴⁹.

Huizinga

Los juguetes populares son objetos artesanales simples de carácter local. La magia que desprenden estos sencillos objetos hechos a mano nos revelan algunos de los detalles más íntimos de las costumbres y tradiciones de una sociedad, o como otras culturas influyen en ella.

El arte popular representa un amplio universo de imágenes y objetos con un enorme valor cultural. La industria ha desplazado tradiciones artesanales como la creación de juguetes caseros, realizados a mano por la madre o cualquier otro familiar. En las sociedades no industrializadas ésta tradición se sigue manteniendo, puesto que en algunas culturas más desfavorecidas y poco desarrolladas como la India o África el juego y el juguete están relacionados estrechamente con la vida familiar, la actividad cotidiana y la preocupación por la supervivencia. Elementos como: el alambre es utilizado para construir coches y otros vehículos de transporte; la hojalata, los tejidos se utilizan para hacer muñecos que se rellenan con fieltro; y materiales como la madera se emplean para hacer otro tipo de juguetes en miniatura.

Países como México, que al mismo tiempo alberga multitud de culturas luchan por mantener sus costumbres y tradiciones, es decir su cultura. En ella destaca la peculiaridad del arte popular que en esta zona se desarrolla. Se conserva con gran tesón este legado cultural que da sentido a sus vidas, ya que es la herencia más bella de sus antepasados.

⁴⁹ HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Ed. Alianza, Madrid, p. 199.



Figura 2. 43. Avión de juguete credo a partir de latas de refresco.

Los objetos y juguetes populares de carácter artesanal o de fabricación doméstica son únicos. Tienen su propia identidad, son un reflejo tanto de la capacidad creativa de la mano que los elabora como de la cultura en la que florecen. Cada elemento es único, puesto que es diferente de cualquier otro bien por su variedad, forma, colorido, decoración, acabado, por su peculiar sonido y movimiento, en general son objetos que se pueden incluir dentro de lo que se considera arte popular y tradicional.

La máscara es uno de los muchos objetos considerados propios del arte popular que, tiene una gran transcendía histórica en las raíces culturales de la humanidad. Su origen descende hasta las manifestaciones de carácter ritual entre lo mítico y lo religioso, practicadas por los pueblos primitivos de cualquier cultura. Es por ello que, la máscara posee un valor intrínseco al que se le ha atribuido una gran carga psicológica y social, pero sobre todo refleja el mágico poder de la transformación de la apariencia física, psíquica y espiritual. Es utilizada tanto por niños como por adultos en fiestas populares como el carnaval o wallowing. La máscara representa extraños personajes reales o mitológicos, caricaturas o personajes fantásticos que poseen un singular atractivo por de el gran colorido y fantasía que las envuelven.



Figura 2. 44. Máscara de Jesús María Cora, Nayarit (1970). Realizada con materiales como el papel aglutinado, estaño, pelo de cacto, pintura y palo de Brasil.

Algunos museos como el Museo Londres, Museo Verde de Bethnal, Museo de Juguetes de Polhocks, Museo de los Juguetes y Muñecas en Cockermouth, todos ellos en Inglaterra; Museo de juguetes de Nuremberg; La Casa de las Muñecas localizada en Moscú; Museo Figueres en España: y el Museo de Juguetes en Holanda⁵⁰; son las institución que tienen las mejores colecciones de estos juguetes.

2.3.6. El juguete de metal

El objeto sirve al hombre para actuar sobre el mundo, para modificar el mundo, para estar en el mundo de una manera activa; el objeto es una especie de mediador entre la acción y el hombre⁵¹.

Barthes

El metal ya se utilizaba en antaño para la fabricación de juguetes. Las técnicas empleadas para la elaboración de juguetes de metal son muy diversas. La fundición, el troquelado, el modelado, el prensado e incluso

⁵⁰ DÍAZ VEGA, J. L., (2002). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas, México, p. 16.

⁵¹ BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, p. 247.



Figura 2. 45. Juguetes de hojalata. Viajante, fabricado por «Jyesa», España. Motorista, fabricado por «Paya», España (1935). Museo del juguete de Valencia. Ciclista, figura sin marcar de origen francés (1910).

recortado, retorcido y pintado. El formato en planchas en los que se presentan al mercado diversos metales como el cobre, el cinc, la hojalata o algunas aleaciones permiten trabajar y manipular materiales resistentes y de gran dureza con mayor facilidad a la vez que se le da ligereza al objeto. Además, admiten la fabricación en serie. Se utilizaban moldes sobre los que se prensa la plancha o se funde el metal para dar forma y obtener la figura. A veces las figuras se dividen en varias piezas que se unen mediante soldadura o pequeñas lengüetas del mismo material.

Muchas compañías jugueteras se especializaron en la producción de nuevos diseños de juguetes de metal de gran calidad y por supuesto muy costosos. Mientras que otras elaborarían productos más baratos para complacer otro tipo de demanda, la de las masas. Realizados con recortes de hojalata y chatarra, muchos de estos juguetes, se basaban en las tradicionales formas resueltas con gran habilidad e inventiva. La hojalata, es un material muy empleado para la fabricación de juguetes a pesar de que se considera un producto barato e incluso frágil y por lo tanto de baja calidad para la fabricación de objetos. Sin embargo, en él se han reproducido gran variedad de prototipos.

En este material, se fabricaron infinidad de modelos de vehículos de transporte y de guerra, coches de paseo y de carreras con y sin caballos, trenes, camiones de reparto, aviones, dirigibles, hidroaviones, submarinos,



Figura 2. 46. Imagen de la derecha, cocina de hojalata (1960), fabricado por «Jyesa», España. A la izquierda, dos diseños de juguetes para empujar y arrastrar, mariposa de hojalata litografiada con vivos colores (1936) fabricada por «Rico», España. El flaco (1930), muñeco realizado en madera y hojalata, creador desconocido, origen España. Museo del juguete de Valencia.

barcos de pasajeros y destructores, autobuses, garajes, parque de bomberos o estaciones de trenes; utensilios, cocinas y mobiliario para las casas de muñecas, como camas, cunas, sillas o mesas; figuras humanas y animalillos, objetos e musicales instrumentos como matracas, cascabeles, campanas, silbatos o trompetas; etc.

Estos diseños para el metal, a veces, incluían la combinación de otros materiales como la madera, el papel maché, algunos tejidos o la composición, para elaborar figuras o completar el juguete. Algunos de estos artefactos constaban de simples mecanismos que ejercían algún tipo de movimiento. Juguetes para empujar o arrastrar que imitaban alguna acción al hacerlos rodar como la mariposa que bate sus alas o el animalito que parece que mueve las patas al reproducir siempre la misma acción. Los más selectos se accionaban mediante un mecanismo de cuerda, de vapor o eléctrico que permitía al juguete obtener autonomía para moverse en un corto espacio de tiempo, como son los autómatas y algunos vehículos de transporte, aviones o barcos.

Algunos modelos se complementaban con todo lujo de detalles. Los barcos se equipaban con marineros, banderas de tela, anclas con cadena o botes salvavidas. En los coches se decoraba su interior, las ruedas llevaban neumáticos de goma, mecanismos de movimiento, pintura y revestimiento de

los vehículos, la tapicería, conductores y pasajeros en miniatura minuciosamente caracterizados y representados. Los trenes eran amueblados en su interior, todo siempre recreando la realidad con todo lujo de detalles.

La vida militar también quedó representada en la producción de juguetes de metal. Los soldados con vistosos uniformes, esbeltos caballos, carros de combate, cañones, vehículos de guerra y transporte eran fabricados con todo tipo de metales e incluso se combinaban para dar mayor realismo. Las figuras se modelaban tanto en bajo relieve o figuras planas hasta de bulto redondo. Están compuestos por un plano horizontal o base, sobre el cual se alza y se sustenta un plano vertical con la forma o silueta del personaje. La técnica de manufacturación a través de un molde permite a este tipo de diseños obtenerlos de una sola pieza, que eran realizadas con un bajo relieve policromado para dar y simular el volumen tridimensional.



Figura 2. 47. A la derecha, legionario de hojalata, diseño de origen francés, Museo del juguete de Valencia. A la izquierda, marineros ingleses tirando de un cañón y un armón de artillería, fabricante desconocido.



Figura 2. 48. Imagen publicitaria de la marca alemana Märklin. Fuente: (<http://www.antiquetoys.com>).



Figura 2. 49. Accesorios y locomotoras fabricados por «Märklin» en los años 30, y a la izquierda, vagón para equipaje de la línea del ferrocarril Central de Nueva York fabricado por «Bing» alrededor de 1925.

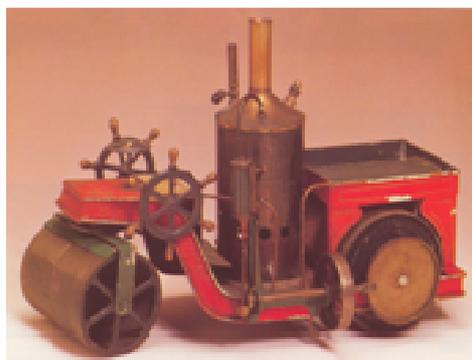


Figura 2. 50. Apisonadora a vapor fabricada por «Bing» a principios del siglo XIX. Este modelo está basado en un prototipo de origen alemán.

Los juguetes de hojalata eran pintados a mano hasta principios del siglo XX. Las fábricas y talleres artesanales introdujeron nuevos métodos y procedimientos de trabajo y acabados más eficaces como la impresión litográfica. Los juguetes, decorados con una amplia gama de tonalidades de color usada con gran imaginación tanto en gamas de grises como en colores brillantes e intensos. Los modelos y la litografía era rediseñada según el país donde eran exportados y distribuidos los juguetes. La tipografía alemana incluida en algunos juguetes (vehículos de transporte) era sustituida por su traducción.

Los mejores juguetes elaborados en metal fueron fabricados en Alemania entre finales del siglo XIX hasta mediados del XX. Las grandes firmas como *Bing*, *Märklin*, *Carette*, *Schuco*, *Lehmann*, *Distler* o *Tipp* fabricaron una alta variedad de ingeniosos juguetes de metal de gran calidad y de producción limitada debido a su alto coste en el mercado. Al mismo tiempo, que la demanda de mercado de los tradicionales juguetes de madera pintada fue descendiendo al no poder competir con los nuevos y sutiles artefactos mecánicos. Los niños quedaban fascinados con los nuevos modelos de vehículos que paseaban por las calles. Las industrias jugueteras reproducían estos artefactos en hojalata con gran realismo en varios tamaños.

Alemania, destaca como uno de los principales países productores y exportadores de juguetes de metal. La firma alemana *Bing*, en Nuremberg, fabricaba juguetes novedosos vehículos de transporte, resistentes, sólidos, muy realistas y detallistas, como coches o trenes. La fábrica de juguetes *Marklin*, ubicada en Goppingen, era conocida especialmente por la gran calidad y variedad de sus productos, vehículos de transportes como coches, barcos o trenes y sus bellas cocinas y muebles para muñecas manufacturados con la resistente hojalata alemana.

En Berlín, sobresalía la extravagancia de los juguetes fabricados por *Ernst Paul Lehmann*. Mundialmente reconocido por su gran interés por los mecanismos automáticos y de acción. Sus diseños eran contemporáneos y

novedosos. La calidad de sus juguetes era buena y los precios moderados (al alcance de todas las clases sociales). Sus juguetes se diferenciaban de otras marcas por los vivos colores con los que los pintaba. Algunos de sus diseños se accionaban mediante un mecanismo de relojería. Por otro lado, la marca *Schuco* también gozaba de reconocido prestigio en la calidad de sus juguetes y sobre todo en sus vehículos. *Georges Carotte*, de origen francés, asentaría su compañía de juguetes en Nuremberg en 1886. Los diseños de sus juguetes eran exquisitos y a la vez eran sólidos.



Figura 2. 51. Transatlántico a vapor (a la derecha) y submarino alemán (izquierda), fabricados por «Bing» a principios del siglo XIX. El mecanismo de cuerda del submarino le permite sumergirse y salir a flote repetidamente.



Figura 2. 52. Tobogán de hojalata (1960), fabricado por «Jouets de Paris», Francia. Museo del juguete de Valencia.

Las compañías *Hilpert* y *Heinrichsen* fabricaban soldaditos de metal. Figuras planas o silueta de metal. Los detalles eran grabados en la pieza para crear relieve que se policromaba con vivos colores. Se reproducían las batallas más importantes de la historia bélica, las conquistas y las reconquistas de tiempos remotos. Los soldados se adornaban con uniformes y atuendos semejantes a los originales. Se reproducen los regimientos europeos, americanos, japoneses, árabes, pieles roja, etc. La compañía *Bup*, fabricaba grandes cantidades de juguetes de modesta calidad.

En un segundo lugar, se situó la industria francesa, aunque en menor escala también exporta sus productos a países como Inglaterra. Los modelos más destacados fueron los fabricados con el sello de *Fernand Martin*. Esta compañía con base en París fabricaba pequeñas figurillas de personajes y animales con rasgos caricaturescos y vestidos. Algunos de sus juguetes poseían movimiento y autonomía que le proporcionaba la utilización de pilas de placa. Sus juguetes eran una combinación de alambre, cobre, acero, plomo e incluso a veces utilizaba tejidos para completarlos. Sus diseños eran retratos de la vida diaria, vendedores ambulantes, lavanderas, policías, borrachos,..., todos ellos caricaturizados y con un toque pintoresco y creativo. Pero sin duda el gran acierto de *Martin* fue descubrir el gran potencial de la publicidad y embalajes de los juguetes.

Rossignol es otro de los grandes fabricantes asentados en París. Su producción en juguetes de hojalata es muy variada, confeccionaba juguetes baratos para las masas y caros para los más caprichosos. Los diferentes tratamientos, la rapidez de confección, con o sin mecanismo que le proporcione autonomía (con motor, de cuerda, etc.), la calidad del producto y los delicados acabados cromáticos o las atractivas litografías que empleaba, determinaban el precio de cada pieza. La compañía francesa *Jouets de Paris*, se especializó en la producción de los vehículos de transporte más populares socialmente entre los años 20 y 30.

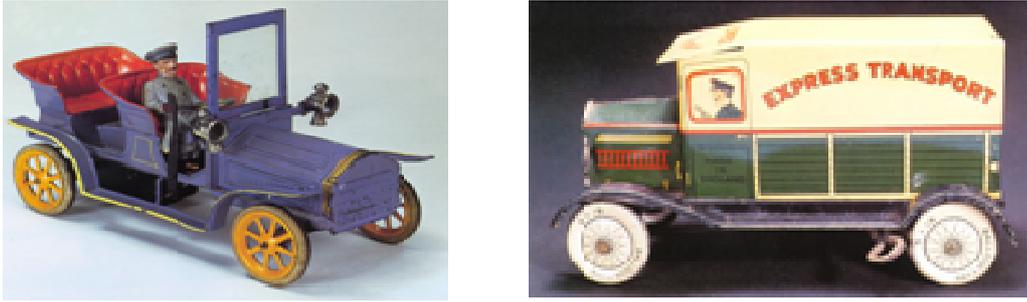


Figura 2. 53. Automóvil con chofer de fabricante desconocido, y a la izquierda, furgoneta de reparto fabricada por la marca inglesa «Wells» (1935).

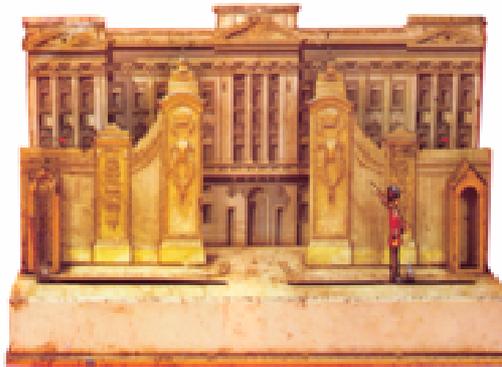


Figura 2. 54. Representación del palacio de Buckingham, data de los años 30, fabricante desconocido de origen británico. Destaca la excelente calidad de su litografía y del material.

En Inglaterra, las principales fábricas de juguetes estaban establecidas en ciudades como Birmingham y Wolverhampton. La industria juguetera británica junto con la americana, producía piezas más modestas que los diseños alemanes. Sin embargo, algunos diseños británicos hicieron mella en el mercado, como sus ingeniosas figuras ecuestres elaboradas por *William Britain*, las baterías y cacharros de cocina para muñecas de *James Norris*, la gran variedad de vehículos de transporte contemporáneos que fabricaron marcas como *Chad Vallery*, *Louis Marx*, *Hornby*, *Meccano*, *Metió*, *Tri-ang* o *Sutcliffe*, entre otras, o la compañía de juguetes *Wells Brimtoy* que contará con la mejor producción de excelentes litografías y diseños del país británico hasta finales de los años 50. *Louis Marx*, se especializó en la fabricación de personajes populares entre el público infantil como los famosos muñecos de Disney. Y en la reproducción exacta de cualquier modelo o artefactos



Figura 2. 55. Goofy, muñeco de la firma Disney, fabricado por «Marx» durante los años 50, Gran Bretaña. A la izquierda, robot de hojalata litografiada fabricado por la marca Noguchi, (1960), Japón.

producto de los avances tecnológicos. Los ingeniosos diseños de *Marx* tenían el propósito de abrirse un lugar privilegiado en el mercado que demandaba juguetes novedosos y económicos.

Los juguetes de metal americanos eran diseños muy sencillos hasta finales del siglo XIX. Las industrias jugueteras dejarían a un lado el modelado y prensado de la hojalata para utilizar otros sistemas para trabajar el metal, la fundición. Método en el que será necesario crear moldes (sobre los que se vertía el hierro líquido) para reproducir los modelos de juguetes.

Japón también fabricaba juguetes de hojalata. En un principio imitaba los modelos europeos. Sin embargo, la gran imaginación oriental pronto crearía originales modelos llenos de una gran creatividad. Su gran éxito se debe al uso de los últimos avances tecnológicos y la fantasía de ciencia ficción. Desde mediados del siglo XX al XXI fabrican sus diseños como: vehículos, juguetes del espacio y una gran variedad de objetos en miniatura. Pero, sobre todo destacan los modelos de robots, que van desde el más simple muñeco de hojalata articulado a los complicados modelos autómatas. Estos productos de la tecnología robotizada son capaces de mantener una conversación, como es ejemplo el robot con forma humana «SDR-4X» de Sony que fascinan tanto a mayores como a niños.

En el siglo XXI, pocos lugares mantienen aún la producción artesanal de los juguetes de hojalata. La gama de modelos es cada vez más limitada a igual que la demanda y producción de estos juguetes. Sin embargo, la gran producción e importante huella que dejó el juguete de hojalata queda patente en las colecciones de museos y particulares, como la de Alexander y Susan Girard expuesta actualmente en el Museo Internacional de Arte Popular de Santa Fe, Nuevo México. En esta colección en particular podemos apreciar la gran variedad y diversidad de juguetes de arte popular de todo el mundo, creados y realizados en hojalata durante las décadas de los sesenta y los setenta. *La producción de juguetes era actividad de temporada (...). Casi siempre los juguetes eran hechos en Navidad y Corpus Christi (...) también se hacían juguetes destinados a fiestas y ferias. Algunos, (...) exclusivos de ciertas épocas. Cuando menos en el siglo pasado, las pequeñas e ingeniosas matracas de hojalata, madera, hueso, cerámica o plata fueron parte de las tradicionales celebraciones de Semana Santa (...)*⁵² en lugares como España y México.

2.3.7. Juguetes inteligentes: De los autómatas a los robots del siglo XXI

*Los juguetes de los niños deben ser simples y comunes (...). Nunca circundéis a vuestros niños, como se hace con los hijos de príncipes, con un pequeño mundo de objetos elaborados (...). Eso equivale a trasportarlos a lo real, a los valores reales, objetivos, destruye la fantasía (...). Por lo tanto ningún juguete debe ser tal que el niño no pueda hacer otra cosa que mirarlo, sino que todos deben parecer herramientas de trabajo (...). Una casa llena de objetos en desorden hace rico y feliz al pequeño como el heredero de un trono*⁵³.

G. P. Richter

El dar vida a un elemento inanimado es uno de los sueños del hombre de todos los tiempos. Este deseo por conseguir el poder de dar la vida a lo inerte lo reflejan obras literarias como son ejemplo la novela de Mary Shelley *Frankenstein* o *El Golem* de Gustav Meyrink's; además de innumerables

⁵² EGAN, M. J. (1999). *Tenacidad de un oficio*. Rev. Libro *Artes de México*, Nº 44 *Hojalata*, México, p. 32.

historias que son recreadas en los largometrajes de ciencia ficción. Este sueño también está presente en el mundo lúdico mediante los autómatas.

Los autómatas son pequeñas figurillas (figuras humanas, animales, vehículos de transporte, etc.) que poseen en su interior un mecanismo que les permite realizar movimientos predeterminados. Generalmente, son piezas exclusivas de alta calidad y diseño, son juguetes de exposición y exhibición y no para el jugar con ellas.



Figura 2. 56. *El comedor de calabazas*, obra de G. Vichy.

Historias sobre la existencia de juguetes mecánicos llegan hasta el siglo I d.C., de lugares como Grecia, Persia o el Imperio bizantino. Grandes genios como Leonardo da Vinci, también diseñó y construyó algunos de modelos de juguetes autómatas. Durante el siglo XVI los juguetes mecánicos se hicieron más populares. La gran variedad y originalidad de gremio de relojeros. Los relojes de mesa se decoraron con pequeñas escenas compuestas por figurillas articuladas y accionadas por simples mecanismos.

Durante el siglo XVIII al XIX, se fabricaron algunos autómatas de carácter más popular destinados a niños. Sus mecanismos eran generalmente de cuerda y relativamente simples. Realizaban movimientos básicos y reiterativos, como mover los brazos o piernas, golpear o agitar algún objeto. Por otro lado, países como Francia sobresalen por la exquisitez y perfección con los que son creados y diseñados los muñecos autómatas. En Alemania destaca la gran producción de cabezas de muñecas. La industria suiza, por reproducir música de forma mecánica. Muchos autómatas

⁵³ Cfr. NERI, R. (1963). *Juego y juguetes*. Ed. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 57.

fueron contruidos para albergar en su interior sistemas musicales como el barril órgano o la caja de música.

Grandes creadores de autómatas como *Jacques de Vaucanson* (1709-1782), sus piezas destacaban por sus complicados y originales diseños, por sus mecanismos de movimiento accionados mediante levas y pesas. Entre su producción también destaca la creación de un autómata musical, capaz de interpretar varias melodías diferentes. *Charles Abram Bruguier* (1788-1862) presentó al mundo la primera muñeca andadora en 1821. El relojero suizo *Pierre Jaquet-Droz* (1721-1790), creó complicados mecanismos para sus bellos muñecos autómatas. Sus creaciones eran muy populares entre la sociedad de clase alta. Con su obra *El pequeño escritor*, *Jaquet-Droz* alcanzaría uno de los mayores logros de su carrera. Este autómata podía reproducir aproximadamente unos veinte dibujos diferentes. Para su funcionamiento el mecanismo de esta máquina fue programado a través de levas; lo cual permitía que se pudieran reprogramar, puesto que modificando la levas el autómata podía escribir o dibujar la frase o figura que se deseara, un cuadrado, un triángulo, etc. Este fue un asombroso descubrimiento de la ingeniería que cambiaría la opinión sobre las posibilidades y funciones de las máquinas automatizadas.

La producción de juguetes autómatas empezó a crecer de manera progresiva a finales del siglo XVIII, llegando a su expansión comercial a partir de la segunda mitad del XIX. Algunos diseños dejan de ser piezas exclusivas, sin embargo su producción aún será limitada⁵⁴. De esta forma, los fabricantes hacían sencillos moldes para los cuerpos de las figuras. Estos se rellenaban con diferentes materiales según el destinatario. Los moldes que se utilizaban para reproducir los modelos de muñecos infantiles eran rellenados con una sustancia compuesta que lograba una suave textura; y para las figuras destinadas al consumidor adulto, se empleaban cartones rociados de pegamento y prensados. Las partes del cuerpo que quedaban al descubierto

⁵⁴ KING, C. (1999). *Juguetes de metal*. Ed. Edimat, Madrid, p. 25.

como la cabeza, piernas, brazos o manos, se realizaban con una sustancia compuesta o en porcelana; y en algunos casos se alternaban ambos materiales, porcelana para la cabeza y compuesto para las manos.

La segunda mitad del siglo XIX es considerada como la época dorada de la creación de autómatas. Destacan la obra de maestros franceses, como *Théroutde*, *Decamps*, *Lambert* o *Vichy*, especializados en el diseño y confección de autómatas con complicados mecanismos que reproducían a pequeña escala los modelos y movimientos de las piezas originales. Estos se complementaban con extravagantes vestidos y accesorios que dictaban las últimas tendencias de la moda.

Los sofisticados autómatas contruidos por la firma *Vichy* estaban destinados al mundo adulto. *Leopold Lambert* se especializó en la producción de muñecas mecánicas y cabeza de porcelana. *Alexandre Nicolas Théroutde*, diseñó y construyó una gran variedad de autómatas (muñecos, animales, etc.) con las cuales registraría veinte



Figura 2. 57. Autómata diseñado por Roulet y Decamps.

patentes. *Ernest Decamps*, es uno de los fabricantes más creativos. Sus autómatas recrean un mundo lleno de fantasía, figuras humanas y animadas de ambos sexos, de diferentes razas y culturas, payasos (figura 2.57), todo tipo de animales; también construyó autómatas de exhibición para escaparates comerciales.

Otros fabricantes importantes de autómatas durante los siglos XIX y XX son *Stafford* y *Edward R. Ives* que se especializaron en el diseño de juguetes infantiles, sin embargo también crearon sofisticadas figuras de exhibición. Sus juguetes destacan, entre otras muchas cualidades técnicas y estéticas, por la peculiaridad de sus mecanismos puesto que algunos de ellos funcionaban con aire caliente. *Robert J. Clay* se especializó en figuras de animales cubiertas con piel y algunas figuras humanas como bebés. En Gran Bretaña, *William H. Britain* fabricaba soldaditos de juguete con cabezas manos y piernas de plomo que se accionaban mediante mecanismos de cuerda. En Alemania, *Ernst Planck* fabricaba una gran variedad de juguetes mecánicos, como coches, barcos, trenes o tiovivos.

En la fabricación de juguetes autómatas se han utilizado desde los tradicionales dispositivos de cuerda y de vapor; pequeños mecanismos de relojería, de liga, de péndulo, con manivelas, por gravedad, de tensión, de tracción, con presión; también ese han empleado fuentes de energía como la electricidad y las placas de batería; e incluso sensores, controles y potentes computadoras para procesar la compleja información que les permite moverse, ya se emplean en el diseño de los autómatas del siglo XX y XXI, los robots.

En la actualidad los autómatas modernos construidos pertenecen al mundo del espectáculo del teatro, el cine, la televisión o el mundo de la publicidad; puesto que los utilizan como atracciones para los más pequeños y ayudan a atraer a los consumidores hasta los grandes centros comerciales y multinacionales, como por ejemplo El Corte Ingles durante las campañas navideñas (figura 2. 58).



Figura 2. 58. Cortilandia. Grupo de autómatas decoran la fachada del Corte Inglés en Madrid.

A medida que la tecnología se desarrolla las máquinas cada vez están más especializadas en determinadas tareas, son capaces de moverse, de manipular objetos, de realizar algún tipo de trabajo como verter algún contenido o líquidos, tapan objetos, etc. La versatilidad de algunas de estas máquinas robotizadas como es el Brazo Manipulador Universal Programable (PUMA) desarrollado en 1975 por el ingeniero estadounidense Victor Scheinman; son aptas para desempeñar de forma efectiva tanto las tareas mecánicas de alta precisión en las cadenas de montaje industriales, como en aquellas actividades que resultan especialmente arriesgadas para el hombre: exploración de volcanes activos, localizan barcos hundidos, o la telecirugía (aplicaciones a sistemas de cirugía robotizada).

La rapidez con la que avanza la ciencia y la tecnología está plasmada en los descubrimientos que se hacen constantemente en los diversos campos del saber que interactúan en la vida del ser humano. La robótica es una de las aplicaciones más seductoras a la imaginación y mitos creadas por el

hombre. Representa la utopía del confort global; es símbolo de poder; es la inteligencia artificial al servicio del hombre. Estos son los juguetes inteligentes de última generación.

La tecnología robotizada de algunas compañías como la firma japonesa Sony lanzan al mercado novedosos artefactos lúdicos con la única finalidad de satisfacer al usuario. Juguetes de carácter popular, económicamente hablando, son las mascotas virtuales como el *tamagochi* o el *furby* acogidos fuertemente en el mercado hace algunos años. Otras compañías japonesas como *Tomy Co*⁵⁵ también lanzaron al mercado mascotas digitales. Pequeños animales como un dálmata, gato, oso polar y pequeños monstruos fantásticos que canta, juegan, duermen, y que reaccionan ante comandos de voz.



Figura 2. 59. QRIO.

Otro diseño de juguete con una tecnología superior es *AIBO*, el perro interactivo. Su programación le permite reconocer la voz humana diferenciando la de su dueño en particular. Siempre responde con un sonido electrónico y melódico cuando se le llama. De *Sony* es el robot con forma humana *Sdr-4x* (de 60 cm de alto, aproximadamente, y 6,5 kilos). Este prototipo utiliza dos cámaras fotográficas de color encajadas en su cabeza,

⁵⁵ www.micro-pets.com

además de 7 micrófonos para poder detectar con seguridad la dirección de la fuente sonora. Su memoria puede reconocer imágenes e identificar la imagen de una persona en un fondo de formas volumétricas. El *Sdr-4x* puede percibir y calcular automáticamente la distancia entre sí mismo y un objeto, lo cual le permite trazar una ruta para pasar alrededor de los objetos. De este modo, también está programado para caminar sobre superficies irregulares e inclinadas⁵⁶.

QRIO, es el mismo modelo mucho más avanzado en las investigaciones sobre robots (figura 2. 59). Ya que, físicamente tiene autonomía para correr, saltar, cantar, bailar. Es el primer humanoide capaz de mantener una conversación y actuar por su propia cuenta. Tiene un vocabulario de más de 60.000 palabras, puede mantener una sencilla conversación, comunicarse, participar en vida familiar y puede interactuar en la didáctica del juego para niños con y sin dificultades de aprendizaje. Estos son los nuevos objetos lúdicos de entretenimiento interactivo de algunas de las mayores industrias de la tecnología y la robótica.

2.4. La influencia de los valores tradicionales en los juguetes infantiles

El juego es jugar con la belleza, el juego es jugar con figuras. Toda la vida se ofrece al niño en el juguete, para ser jugada, como un admirable teclado de formas e ingenio⁵⁷.

R. NERI

El niño al igual que el animal joven lucha por sobrevivir desde su primer día de vida. Este instinto de supervivencia le induce a aprender a relacionarse con su entorno, una experiencia que aprende mediante el juego. Las preferencias lúdicas del niño estarán definidas según el desarrollo psicoevolutivo; pautas que estarán marcadas por acontecimientos como la

⁵⁶ <http://www.sony.net>

⁵⁷ NERI, R. (1963). *Juego y juguetes*. Ed. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 57.

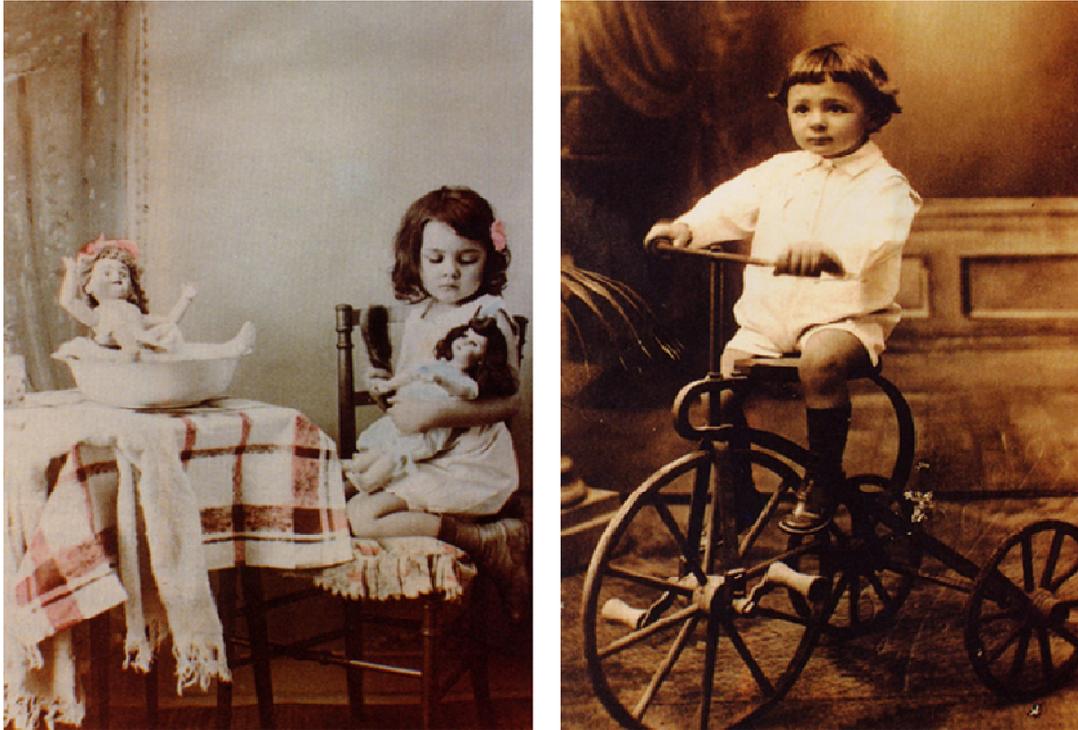


Figura 2. 60. Niña con sus muñecas y niño con triciclo.

adquisición del lenguaje, sus primeros pasos, el descubrimiento de su cuerpo, la capacidad sensitivas y motoras.

Sin embargo, a ciertas edades la influencia de su entorno inmediato es cada vez mayor. El niño percibe en el ambiente que existe una diferencia entre lo masculino y lo femenino; que este contraste se manifiesta mediante las acciones, la forma de comportarse, los gustos, preferencias y sobre todo en los juegos y los juguetes; puesto que cuando el niño actúa conforme a los patrones de conducta establecidos culturalmente se aprueban sus acciones y cuando éstas no son así, se le corrige. De esta forma, el niño mediante el juego experimenta y adquiere conductas tradicionalmente masculina o femenina. Progresivamente interioriza las normas de conducta propias de su género para poder actuar conforme a ellas. Esta adquisición ideológica le condicionará a ser algo más selectivo con sus juegos y juguetes.

En nuestra sociedad las personas que cuidan de bebés, casi como una acción espontánea, actúan de forma muy diferente cuando se conoce el sexo

del niño. Ejemplo de ello es la reacción que muestran cuando un bebé está inquieto, si es varón se interpreta que el niño quiere jugar y si es una niña se interpreta como que la pequeña está inquieta y necesita que la acunen para tranquilizarse. El prototipo de varón activo y mujer pasiva se manifiesta y transmite al niño desde su más tierna infancia. Es decir, a los niños se les enseña a ser activos para conseguir sus deseos y a las niñas a ser pasivas, pacientes y a esperar antes de actuar. De esta forma podemos decir que, posiblemente, el tipo de educación tradicional que el niño recibe en su entorno es la consecuencia principal del desarrollo de sus gustos y preferencias lúdicas posteriores, manifestándose en la formación de su personalidad.

En el México prehispánico, entre los nahuas, según relata Fray Bernardino de Sahagún, en la ceremonia durante la cual se ponía nombre a los recién nacidos se les obsequiaba objetos en miniatura: a los niños se les daban rodelitas, arquitos y flechitas, y a las niñas pequeños objetos relacionados con las labores textiles como huesos, ruelas y lanzaderas; simbolizando así, los papeles que les iban a tocar desempeñar en la vida⁵⁸.

Estos patrones de conducta no sólo inciden sobre las preferencias lúdicas de niños y niñas, también influyen en la forma de educarlos. Desde su más tierna infancia se preparan y se les enseña a actuar según las normas y costumbres que están establecidas por la sociedad a la que pertenecen. Asimismo, a ellos se les prepara para el liderazgo, ya que ejercerán como cabeza de familia; mientras que ellas asumirán el papel de reina de la casa, según establece el modelo de familia patriarcal arraigado durante siglos a la cultura occidental. Esta imagen también influye en el ámbito laboral manteniéndose una tradición estereotipada en la división sexual, puesto que se piensa que las responsabilidades familiares limitan la capacidad y actitudes laborales de la mujer; por que en ciertas áreas laborales no se ofrece las mismas oportunidades a hombres que a mujeres.

⁵⁸ SCHEFFLER, L. (1986). *Juguetes y miniaturas populares de México*. Cuaderno monográfico. Ed. FONART, México, p. 23.



Figura 2. 61. Niños practicando el salto con una piedra cubierta de hierba seca, en Nias, cerca de Sunatra. Este juego, es una preparación para la ceremonia del salto, y que consiste en saltar una piedra de casi dos metros, y que han de superar todos los niños del poblado al llegar a los 16 años como símbolo y prueba de su valor.

Estos mensajes sociales que aseguran la reproducción del orden establecido se difunden a través de los diferentes ámbitos educativos, familiar, social y escolar. En el núcleo familiar la niña es considerada más cariñosa y expresiva que el niño; se valora su aspecto físico y actitudes delicadas y agradables, mientras que a ellos se les juzga por su inteligencia y la valentía de sus proezas físicas; desde que nacen los niños ya son marcados por un color como distintivo de su sexo, y después vienen los vestidos, juguetes y las orientaciones que el medio impone o dispone⁵⁹. Modelos de conducta se ven reforzados con la ayuda de las diferentes estructuras de la sociedad, tales como los sistemas educativos, la religión, los medios de comunicación, etc.; puesto que poseen una gran influencia en la forma que el niño percibe su entorno, en sus impresiones y actividades las mismas que se manifestarán durante su desarrollo y madurez futura.

⁵⁹ WOODMAN, M. (1993). *Ser mujer*. Ed. Kairós, Barcelona, pp. 15 y ss.



Figura 2. 62. Niñas jugando con utensilios domésticos y de belleza. Fuente: Catálogo de juguetes, Campaña Navideña de 2002 editada por Hipercor, Granada, p. 37.

El juego y el juguete también tienen una gran importancia en la educación infantil, puesto que a través de estos objetos el niño aprende a conocerse a si mismo, a los demás y sobre todo a comprender el mundo que le rodea. El universo del niño gira alrededor de la información que asimila y aprende de su entorno; y la televisión es un medio informativo con el que el niño pasa gran parte de su tiempo diario; los mensajes publicitarios tienen un fuerte impacto sobre el público infantil, marcan modas, nos muestra y nos convence que debemos comprar, comer, lo que sirve y lo que no, y con que jugar; pero sobre todo reproducen roles de género en algunos anuncios de juguetes infantiles.

La imagen que fomentan los juguetes es muy importante en el aprendizaje del niño. La cooperación, la amistad, las actividades en grupo son conceptos que deben estar presentes en los mensajes que conllevan los juegos y juguetes; ya que gran parte de los problemas psicológicos de la adolescencia, como la timidez, la inseguridad, la confianza y la autoestima, puede tener su origen en un deficiente desarrollo social durante los primeros años de vida. De esta forma, la mayoría de los juegos y juguetes que están diseñados para que participen un grupo de individuos, tienen como objetivo principal favorecer la socialización; puesto que ayudan al niño a aprender a desenvolverse en su entorno fomentando la relación lúdica con otros individuos.

2.4.1. El mito del héroe y el juguete bélico

*El juguete es un lugar de proyección de arquetipos y mitos*⁶⁰.
Denieul

La representación del héroe es común a todas las culturas. Según Joseph L. Henderson, *el mito del héroe es el mito más común y mejor*

⁶⁰ DENIEUL, P. N. (1981). *Para una arqueología del juguete industrial*, en JAULIN, R. (Compilación). *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. Ed. Siglo veintiuno, México, p. 209.



Figura 2. 63. Soldaditos de infantería en actitud de presentar armas, datan de los años cuarenta.

conocido del mundo. Lo encontramos en la mitología clásica de Grecia y Roma, en la Edad Media, en el lejano Oriente y entre las contemporáneas tribus primitivas. También aparece en nuestros sueños. Tiene un evidente atractivo dramático y una importancia psicológica menos obvia pero profunda.

Esos mitos del héroe (...) tienen un modelo universal aunque hallan sido desarrollados por grupos o individuos sin ningún contacto cultural directo mutuo (...) fuerza sobrehumana, su rápido encumbramiento a la providencia o el poder, sus luchas triunfales contra las fuerzas del mal, su debilidad ante el pecado de orgullo (...) el sacrificio «heroico» que desemboca en su muerte⁶¹.

De esta forma, a lo largo de la historia muchos son los pueblos y culturas que han utilizado el juguete como instrumento didáctico para fomentar en el niño el gusto precoz por las armas, la acción bélica y la conducta e ideales heroicos; cualidades que han sido consideradas culturalmente propias del hombre. Asimismo, era muy normal encontrar entre los juguetes destinados a educar a los niños varones, soldaditos, arcos y flechas, espadas, hondas, lanzas, ballestas, etc.; juguetes tradicionales que han llegado hasta nuestros días. Se reproducían en miniatura regimientos de

⁶¹ HENDERSON, J. L. *Los Mitos Antiguos y el Hombre Moderno*. pp. 104-157, en JUNG, C. G. *El hombre y sus símbolos*. Paidós, Barcelona, 1999. p. 110.



Figura 2. 64. Muñecos representativos del ejército alemán durante la segunda Guerra Mundial.

infantería, artillería y caballería, y estos eran utilizados tanto por los niños como por los adultos para juegos de estrategia. También se representaron para el mundo infantil las tropas y armamento de la segunda guerra mundial, ametralladoras, tanques, aviones, etc.; en España se reprodujeron el ejército de Franco y la milicia republicana, así como en Alemania se comercializaron durante la segunda Guerra Mundial soldaditos en miniatura representativos del ejército nazi e incluso el propio Adolf Hitler fue retratado (figura 2. 64).

En la actualidad también se reproduce a pequeña escala el moderno armamento desarrollado en la realidad. Sin embargo, la mayoría de los juguetes bélicos que se comercializan en la actualidad están basados en los prototipos e ideas del cine de acción americano y ciencia-ficción, puesto que son modelos más sofisticados y atractivos, como los rayos láser o brazaletes que disparan misiles (figura 2. 66).. Los tradicionales soldaditos de plomo han sido sustituidos por muñecos de acción expertos en el arte de la guerra y la supervivencia; por guerreros robots, transformer y los superhéroes. Los soldados del siglo XIX, están equipados para cualquier tipo de acción y aventuras; y poseen un sin fin de accesorios, vehículos especiales de ataque, artillería láser; misiles, cañones, máquinas por control remoto, etc.

Sin embargo, la gran atracción del juguete bélico actual son los videojuegos, demandado tanto por niños como adultos, ya que este tipo de



Figura 2. 65. Armas de juguete. Arriba a la izquierda, pistolas de ganchos utilizadas en durante los años de las décadas 30 y 40. Debajo de esta, arma manufacturada en caña y sus proyectiles. A la izquierda, escopeta de madera.

juegos ofrecen al usuario una amplia y variada temática; gran realismo en el diseño de los gráficos, personajes y en la forma de interactuar con ellos.

Los niños juegan a ser adultos, juegan a la guerra y a ser héroes; por que desde la más tierna infancia, algunos padres tradicionalmente como símbolo de hombría, regalaban a sus hijos juguetes bélicos; en otras ocasiones eran los propios niños quienes adquirían este comportamiento como producto de su relación con otros niños o adultos; el cine y la televisión son una de las mayores fuentes que promocionan el uso y difusión de estos juguetes en la actualidad, ya que nutren la imaginación del niño. Sin embargo, a través de estos juguetes se transmite todo un mensaje semiológico que no siempre es inocente, puesto que simbolizan la agresividad en mayor o menor grado. Los juguetes bélicos no son imprescindibles ni necesarios en la educación del niño.

Cuando un adulto regala a un niño un juguete bélico está aceptando lo que este juguete representa. Por otro lado, los juguetes bélicos pueden llegar a inducir al niño en la vida real a creer en la violencia como en una solución a sus problemas. Habría que cuestionarse si el incremento de la violencia y el crimen juvenil es consecuencia del bombardeo continuo de violencia que



Figura 2. 66. A la izquierda, Action Man 1964, este polifacético personaje de acción se crea para que el niño disfrute en sus juegos, al igual que la niña, de un muñeco. Su cuerpo articulando permite adoptar diversas posturas. Este muñeco se caracteriza por ser un soldado capacitado en cualquier campo de las fuerzas profesionales especiales del ejército. El éxito de este tipo de muñeco relanzado por Hasbro en 1993, ha sido consecuencia de su acertada transformación como aventurero global, se adapta a los nuevos gustos estéticos y lúdicos del niño. Es ejemplo de ello, figura central, el peligroso Action Man "Dr. X" 2002, dotado de un brazo disparador con cuatro misiles para enfrentarse con Action Man. A la izquierda, Robot Transformer, fabricado por Hasbro entre 1980-1989, es un guerrero multiarticulado y se transforma en un vehículo destructor

actualmente se puede ver en televisión; cada vez son más jóvenes los chicos que violan a otro niño, asesinan o roban.

El niño necesita saber y comprender qué son los juguetes bélicos. El explicar el por qué «de esto no, pero aquello si», es suficiente para que el niño comprenda el por qué se le restringen los juguetes bélicos y las series y películas que contiene material bélico y violento; puesto que el diálogo, la razón, los sentimientos y la autovaloración, son acciones sobre las que se sustenta el desarrollo de su personalidad.

El uso de estos juguetes no sólo viene promocionado por los compañeros de juego, sino por la publicidad de la televisión (anuncios, teleseries, dibujos animados, cómic, revistas, etc. Cada año, la venta de juguetes bélicos incrementa con respecto a la venta total de juguetes, debido al éxito colosal de las campañas promocionales de publicidad, incluyendo las series y los especiales televisivos.



Figura 2. 67. A la derecha, fachada de la casa de muñecas diseñada y realizada por Mariano Martínez Serrano, principios del siglo XX; y a la izquierda, Distribución interior de una casita de muñecas del siglo XIX, Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid.

2.4.2. La muñeca y su mundo

En la mayor parte de los casos la muñeca no es sino un pretexto para que la niña reviva simbólicamente su propia existencia, y para que, por una parte, asimile mejor los diversos aspectos, y por otra, liquide los conflictos cotidianos al realizar el conjunto de deseos aún insatisfechos. Así, con seguridad, todos los acontecimientos alegres y desagradables ocurridos en la vida repercutirán sobre sus muñecas⁶².

Piaget

La variedad temática de juegos y juguetes dirigidos especialmente al género femenino es menor que la dirigida al género masculino; ya que estos se limitan a representar el retrato étnico-social atribuido tradicionalmente a la mujer y que está representado mediante la muñeca y sus diferentes accesorios y complementos. Las niñas no tienen los mismos ídolos, héroes o modelos a seguir que los niños, puesto que son educados con valores diferentes. De esta forma, para las niñas los héroes ligados a la violencia no son estimulantes en sus juegos.

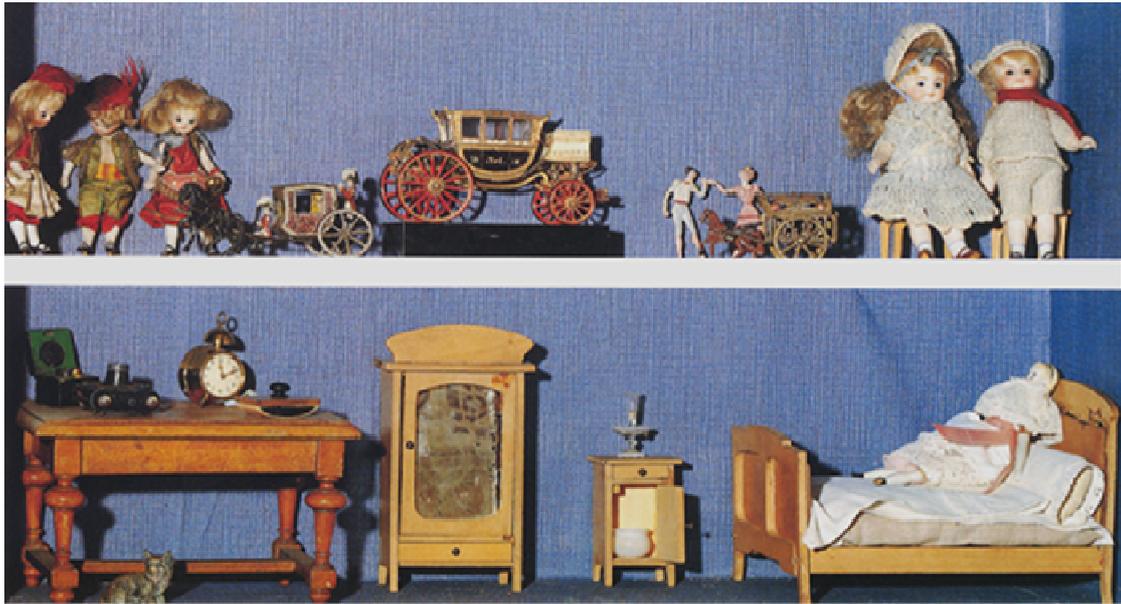


Figura 2. 68. Juguetes y muñecas del siglo XIX y XX, Museo Nacional de Artes Decorativas, Madrid.

El mundo de la muñeca tiene una función puramente instructiva, prepara a la niña para su futuro papel como mujer; esta es la razón por la que tradicionalmente su mundo lúdico ha estado íntimamente ligado al ámbito de lo doméstico; y se promueven los juguetes que fomenten simbólicamente la función de madre y de ama de casa; en definitiva «como ha de ser la mujer» según el panorama socio-cultural que le ha toca vivir.

En el juego simbólico la muñeca es un ser vivo para la niña, al igual que cualquier otro muñeco lo es para el niño. Evoca en el niño experiencias y acciones cotidianas que éste percibe con cierta frecuencia en su entorno, así como las relaciones establecidas entre madre e hijo durante la vida diaria. Esta actitud que el niño adquiere mediante el juego de imitación, repercutirá sensiblemente en su futuro como adulto.

⁶² PIAGET, J. (1961). *De la formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, p. 149.

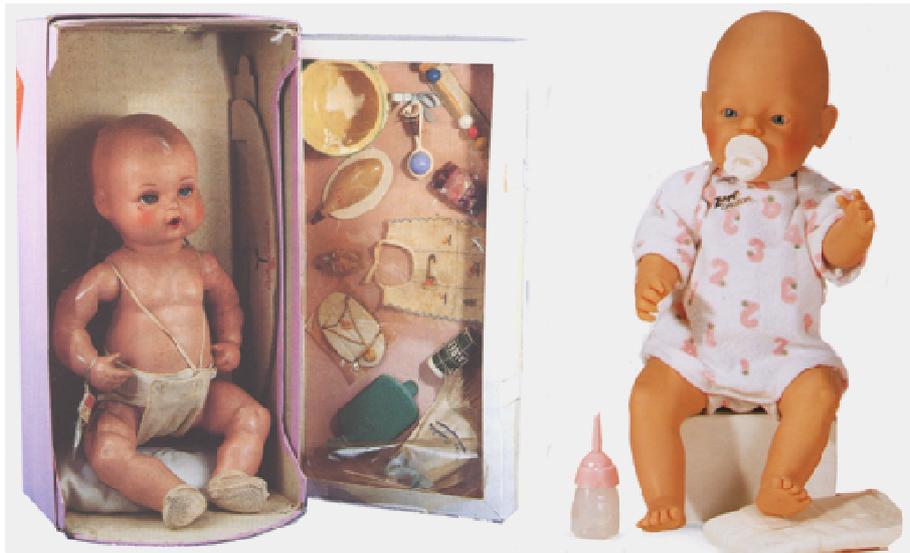


Figura 2. 69. Muñecas bebe. A la derecha, el muñeco *Baby Chachy* fabricada en los años cuarenta; y a la izquierda, *Baby Born* fabricada por Zapf (2002).

La niña reproduce en sus juegos los mismos patrones de conducta que se manifiestan en su ambiente familiar y social. De esta forma, mediante la muñeca mama representará la vida social de su madre; irá de compras; otros muñecos que serán sus hijos y tendrá que cuidarlos, hará la comida, limpiará la casa e incluso irá a trabajar; representará todos los acontecimientos que ve y experimenta desde su punto de vista. La casita de muñecas también tiene la misma función y finalidad, iniciar a la niña con las actividades que habrá de asumir en la edad adulta. Estos juguetes reproducen fielmente la realidad a pequeña escala; entre las más vistosas destacan por la calidad de sus detalles, algunas poseen muebles decoradas con tallas y elaborados en maderas nobles para cada una de las estancias, objetos de porcelana, vidrio, plata y una amplia variedad de cacharros de cocina, e incluso contienen sus propios muñecos a escala que representan a la familia y al personal doméstico. Los atuendos de cada uno de estos muñecos indicaban a la niña las funciones que desempeñaban y el estatus social que ocupaban en la vida social y doméstica (señores y sirvientes).



Figura 2. 70. La muñeca Barbie. a la izquierda, y su cochecito de mellizos. A la derecha, Barbie y Shelly en su cocinita.

De esta forma, la niña aprendía con los muñecos las normas, actividades y obligaciones que cada personaje desempeñaba en la vida cotidiana. La finalidad de estas reproducciones era la de familiarizar a las niñas de buena familia con los utensilios domésticos y hábitos familiares para enseñarles a gobernar la casa y ocupar su lugar en la familia y la sociedad.

La muñeca adolescente simboliza la idealización de valores sociales de un prototipo de mujer determinado; generalmente representa a una chica joven y expresiva que destaca por su belleza, es seductora, maravillosa y esbelta; y que representa el modelo femenino de la adolescente contemporánea. Ejemplo la muñeca Barbie, posiblemente la muñeca más famosa durante las últimas décadas.

Esta muñeca fue creada por la compañía de juguetes norteamericana Mattel en los años cincuenta. Los inventores de la muñeca Barbie (nombre que adoptó en 1959), se inspiraron en una atrevida protagonista de un cómic,



Figura 2. 71. Muñecos artesanales procedentes del Estado de México.

de la prensa alemana, llamada Lilli para crear su propio personaje⁶³. El largo éxito de esta muñeca en el mercado europeo se debe a su adaptación y evolución a los cambios sociales y forma de vida; tienen casa propia; es voluptuosa y seductora; tiene novio o es esposa; es independiente, deportista, soñadora y aventurera; ejerce de madre y cuida de sus hijos. Además trabaja fuera del hogar: es azafata, ejecutiva, enfermera, modelo, protagonista de películas infantiles, etc.

Los innumerables accesorios y complementos de la mayoría de juguetes y muñecas fomentan el consumismo en el niño; productos que generalmente son marcados con el color rosa para indicar al consumidor que es un juguete asociado al género femenino; y además también son juguetes que suelen representar claramente los estereotipos de nuestra cultura. Los juguetes relacionados con el culto al cuerpo son un ejemplo de ello.

⁶³ Tambini, M. (1997). *El diseño del siglo XX*. Ed. Ediciones B, Grupo Zeta, Barcelona, p. 117.

En el mercado juguetero también encontramos un modelo de muñeca de tradición popular, que representa con sencillez los rasgos y características de algunas culturas. Los distintos materiales que usan los grupos étnicos para su fabricación vinculan la obra con la forma de vida de sus creadores. Esta sutil representación figurativa de la imagen humana parte de la simplificación de sus formas anatómicas (cabeza, tronco y extremidades), la interpretación mimética del rostro humano (grandes ojos, boca, pelo), hasta llegar a la mínima expresión de las formas simbolizando la figura humana; y esto se consigue mediante una simple piedra envuelta en tela a modo de atuendo. Los diversos materiales con que se fabrican algunas de estas muñecas, por lo general, son fáciles de hallar en el entorno natural, así como de manipular como son la madera, papel, terracota, hojas de maíz y sobre todo, cualquier tipo de tejidos.

También existe una gran variedad de muñecos de peluche y de trapo, son juguetes que destacan por su carácter afectivo, y representan tanto figuras humanas como de animales. Entre los materiales más utilizados para la fabricación de este juguete se utilizan preferentemente los que son blandos y flexibles, ofreciendo así al niño la posibilidad de poderlos abrazar.

2.4.3. Evolución histórica de la muñeca

Si los juegos no son copia, sino la anticipación de actividades serias, sería legítimo derivar del espíritu del juego el conjunto de la cultura⁶⁴.

R. Caillois

La muñeca está vinculada a la cultura humana desde sus inicios. Su origen se especula que parte de las primeras manifestaciones escultóricas representadas en figuras de pequeño tamaño o exvotos, de los pueblos primitivos y de las que son testigos algunos yacimientos paleolíticos. Estas

⁶⁴ CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Ed. Seix Barral, Barcelona, p. 9.



Figura 2. 72. Muñeca articulada tallada en hueso hallada en la necrópolis de las Eras, situada en Ontur, Albacete.

figurillas toscamente talladas o modeladas representaban la figura humana y en general el género femenino como signo de fecundidad; mientras que la figura masculina será objeto de representación en los períodos posteriores al paleolítico. Eran dotadas de un sentido mágico y se destinaban al culto de carácter ritual y religioso que practicaban los adultos. Con el paso del tiempo la muñeca nace como tal con la apropiación del uso infantil para dejar de ser un objeto escultórico de ámbito religioso y tomar un nuevo rumbo más cotidiano. Los restos arqueológicos hallados en las excavaciones han demostrado que culturas milenarias como la egipcia, griega o romana ya educaban y regalaban a sus hijos muñecos para jugar.

La muñeca es un objeto figurativo y representativo del ser humano. Estéticamente, ha sufrido cambios determinados generalmente por los materiales utilizados para su fabricación. Estos han oscilado desde la piedra, el marfil, la madera, el hueso, la terracota, los tejidos, la porcelana, la pasta de papel y el cartón modelado; hasta llegar a las materias plásticas utilizadas por la industria e incluso muñecas de papel o estampas para ser recortadas. Por, su representación bidimensional o tridimensional, su rigidez, su flexibilidad o por estar articuladas, por, ser duras o blandas, delicadas o toscas, frágiles o

resistentes, macizas, rellenas (de serrín, de trapos, esponja o piedrecillas) o huecas, decoradas y policromadas o no, etc. Por, su mecanismo: muñecas que abren y cierran los ojos, andan, orinan, lloran, hablan, etc., transformándose en verdaderas imitaciones humanas.

Otras variaciones han estado determinadas por las sucesivas adaptaciones en base a las modas y los nuevos hábitos en la vida cotidiana y los descubrimientos de cada época, y se puede apreciar en los materiales, trajes, encajes, accesorios y ropajes, en la decoración y acabado, o por la determinación de la edad y/o función de la muñecas (si la muñeca es bebé, adolescente o madre), etc.

Las muñecas fabricadas durante la Edad Media despertaban gran admiración. Por lo general, eran objetos de lujo, autómatas en su mayoría, y de colección destinados a la contemplación y al deleite, pero no al juego infantil. Durante el S. XV, en Nuremberg algunos artesanos comenzaron a especializarse en la creación de muñecas talladas en madera. Su representación evolucionó desde las formas más simples (la cabeza era esférica y estaba unida al tronco de igual modo que un bolo), hasta llegar a las depuradas formas cada vez más realistas que ofrecían los nuevos materiales y procedimientos de manufacturación que irán surgiendo con la evolución. La gran demanda del mercado, tanto en calidad como en cantidad, hizo necesario recurrir a artesanos cada vez más especializados: tallistas y torneros para modelar las formas, pintores para pintar las muñecas, sastres para confeccionar los atuendos, etc. Las muñecas eran pintadas a mano tanto las vestiduras como la encarnadura⁶⁵.

La cera también se utilizará para modelar muñecos y figurillas, técnica empleada durante el siglo XVI en el arte religioso⁶⁶. En el siglo XVIII se

⁶⁵ En el campo de la pintura o la escultura el termino “encarnar o encarnadura” se denomina a la acción de aplicar, dar o tratar con color a aquellas partes del cuerpo que no quedan cubiertas por las vestiduras, tomando como referencia el color natural de la piel o carne humana para darle un sentido realista a la figura que se representa o pinta.

⁶⁶ Durante el siglo XVI, España es uno de los que modelaron sus imágenes sagradas y figurillas de belén en cera.



Figura 2. 73. Muñecas bebé en porcelana bizcochada diseñados y fabricados por los hermanos Heubach, (1920).

empiezan a utilizar ojos de cristal en las muñecas. No obstante, según afirman algunos autores⁶⁷, realmente se empezaron a utilizar alrededor de 1859 y eran elaborados mediante la técnica del soplado de vidrio manual por su inventor el alemán Ludwich Müller-Uri. Sin embargo, el éxito de los peculiares ojos artificiales franceses (pertenecientes a la firma de Jumeau) tipo «*pisapapeles*» caracterizados por su color azul, nunca fueron superados por los modelos alemanes.

Las formas compactas que simulaban la cabellera son sustituidas por pelo auténtico. La representación de las manos también evoluciona, pasa de ser una forma indefinida a tener cinco dedos y se modelan detalles que se recrean cada más en la anatomía del ser humano como las uñas, las marcas de flexión de los dedos, etc.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX la muñeca pasa a ser producto de la industrialización. Las nuevas técnicas de producción y

⁶⁷ MELGER, A. (2000). *Muñecas antiguas*. Ed. Dastin, Madrid, p. 13 y ss.



Figura 2. 74. Muñeca Andadora de Jules Nicolas Steiner, Francia 1860.

materiales permitieron utilizar moldes⁶⁸ para fabricar en serie los nuevos modelos de muñecas en diferentes materiales. La producción aumenta rápidamente y los costes del producto bajan moderadamente. En gran parte, fue debido a la gran cantidad de empleados que movían este oficio.

La gran aceptación de esta muñeca en el mercado dio origen al empleo de viejos y nuevos materiales con novedosos procedimientos técnicos desarrollados por la industria. El más destacado en este período fue la porcelana bizcochada o bisque, introducida en Europa por la industria francesa. El mercado pronto se vio inundando por numerosas demandas de este nuevo material y la competencia entre la industria alemana y francesa fue en aumento. Mientras que Francia diseñaba bellas muñecas, Alemania copiaba estos nuevos modelos llegando en ocasiones a superarlos. Muchos de los fabricantes de juguetes franceses, estadounidenses y británicos eran los mejores clientes de los productos alemanes, ya que era difícil competir con la calidad-precio de los juguetes alemanes y en especial de las muñecas de porcelana distribuidas en el mercado.

⁶⁸ Para la reproducción en serie utilizaban una mezcla de materiales, la cual era denominada «de composición». Esta mezcla era modelada a mano e individualmente hasta la utilización de los moldes engrasados, lo cual permitió su fabricación en serie. *Los fabricantes de muñecas elaboradas con mezclas de materiales (muñecas de composición) tuvieron que respetar las estrictas reglas gremiales, y hacia 1700 se prohibió a las mujeres realizar este trabajo. Trabajar con papel mojado o pasta de papel era una labor bastante sucia y se consideraba poco adecuada para la mujer. Las muñecas se construían mediante un proceso que se puede definir como el antecedente de papel maché. Los materiales empleados eran una mezcla de papel o pasta de cartón, resina, cola y creta que se podían prensar o imprimir estando mojados. Las muñecas de papel maché tenían un aspecto más realista que sus homólogas de madera (...) La composición consiste en una combinación de materiales: yeso, cola, virutas de madera y papel maché. Una vez prensada y seca, esta sustancia es fuerte y casi irrompible. Se solían utilizar los mismos moldes que para las cabezas de porcelana. Los cuerpos de composición varían desde los perfectamente articulados de papel maché a los de trapo.* (MELGER, A. (2000). Op. Cit., pp. 9 y 23).



Figura 2. 75. Cabeza de porcelana francesa manufacturada por la firma “Jumeau” (1890).

Entre los fabricantes de muñecas más importantes de la industria francesa destacan León Casimir *Bru*; François *Gaultier* ; la firma de juguetes *Jumeau* (Pierre François y su hijo Emile Louis) conocida mundialmente por la gran calidad y perfección de sus famosos bebés; o Jules Nicolas Steiner, especializado en muñecas mecánicas; y sobre todo la *Société Française de Fabrication de Bebés et Jouets* (SFBJ), que nace de la unión (a mediados del último cuarto de siglo) de grandes empresas francesas como *Bru*, *Jumeau*, *Pintel*, *Godchaux*

y *Rabery & Delphieu*. Y en Alemania, los hermanos Heubach que se especializaran en la creación de muñecos de gran calidad, belleza y con gestos muy realistas; la gran producción de muñecas de firmas como Ernst Heubach tuvieron una gran importancia tanto para la industria como para la economía alemana; Armand Marseille destacó en la investigación de materiales para fabricar muñecas irrompibles; o como Kämmer & Reinhardt o Simon & Halbig que también alcanzaron un gran reconocimiento mundial.

En Alemania se podía ver a familias completas trabajando en la industria juguetera y en especial en la fabricación de muñecas. Cada uno de los miembros de la familia se especializaba en una de las diferentes partes del cuerpo de la muñeca desde la elaboración de las caras, el cuerpo, otro las pintaba y decoraba, e incluso también producían ellos mismos los ojos de vidrio soplado. La mujer, por lo general, se la empleaba en el ámbito textil y de lo decorativo. Los accesorios eran tan importantes como la propia muñeca. Es por ello que, cualquier fabricante de muñecas con cierto prestigio

abría sus propios talleres de costura y patronaje para realizar los maravillosos trajes y complementos siempre a la última moda.

Los vestidos, complementos y accesorios eran hechos a mano y regidos por las últimas tendencias de la moda actual, el diseño y la alta costura empezaron a asociarse con la fabricación de muñecas. Se utilizaban los mejores tejidos y adornos (como la seda, los encajes, algodón, lanas, terciopelo, etc.) para los trajes y complementos como gorros, zapatos, bolsos, sombreros y sombrillas, que eran combinados hábilmente.

Los nuevos diseños serán progresivamente más realistas y se aumentará la calidad del modelado de la pieza. Los mismos modelos de las cabezas de porcelana se utilizaran para reproducirlos también en cera. El cuerpo para la muñeca de cera solían estar confeccionado en piel de cabra. La cabeza, el cuerpo y las extremidades estaban unidos con alambres. El pelo, las pestañas y las cejas (a veces de pelo natural) eran implantados en la cera mediante una aguja caliente.

Las muñecas fabricadas por la industria francesa son muy conocidas en todo el mundo. Poseen un estilo único matizado por su gran belleza, elegancia, exquisitez y calidad. Pero sin lugar a dudas, el sello indiscutible de los modelos franceses eran los llamados ojos pisapapeles, unos enormes ojos de vidrio soplado artesanalmente de color azul o castaño. En el último cuarto de siglo XIX, se utilizan los primeros parpados móviles. Un sencillo mecanismo les facilitaba y dotaba de movimiento y autonomía, abrirse y cerrarse solos al tumbar o levantar la muñeca. Las pestañas eran de pelo natural o sintético y se engarzaban al parpado. Este modelo, será sustituido más tarde por productos más industriales como las imitaciones en plástico mucho más ligeras y fáciles de producir.

Las bellas cabecitas o caritas eran redondas y con una tierna expresión infantil alegre con una pequeña nariz aristocrática. La boca era representada tanto cerrada como entreabierta o medio abierta. Algunos fabricantes dejaban entrever pequeños dientes entre labios con forma de



Figura 2. 76. A la izquierda, muñeca con cabeza y extremidades de celuloide y tronco de composición de la firma alemana *Turtle*, 1930. Y a la derecha Muñeca de celuloide articulada de la firma alemana *Schildkrot*, datada hacia 1900.

corazón. Por lo general, la tez de la muñeca era pálida, como símbolo de belleza. También es característico en las muñecas francesas las cejas muy pobladas y finas pestañas pintadas a mano.

El pelo primeramente era una representación simulada en relieve y/o pintado, después fue sustituido por materiales como la lana *pelucas de mohair tibetano (pelo de cabra largo y suave) rubio luminoso. El mohair del Tíbet mantenía su color natural y fue muy usado. Más tarde, se utilizó también pelo humano, rizado y realzado con atractivos adornos*⁶⁹. Y finalmente se utilizará pelucas de pelo sintético. Los peinados estaban inspirados en las últimas tendencias de la moda y por lo general eran recogidos. Las muñecas cada vez eran más habilidosas, tomaban el biberón solas, comen, andan, gatean, hablan y dicen papa y mama, emiten melodías, cantan canciones, lloran, etc.

⁶⁹ MELGER, A. (2000). Op. Cit., p. 37.

La anatomía de la muñeca se intentaba, cada vez más, asemejarse en lo posible a la de un niño de verdad. En las primeras muñecas, las articulaciones eran rígidas o en forma de bola, según el material en el que estaban reproducidos los modelos. Materiales como la piel y la madera se articulaban porque eran menos flexibles. La combinación de otros materiales facilitaban la rigidez la muñecos; como por ejemplo los modelos en los que se utilizaba la piel para la confección el cuerpo y porcelana para la manufacturación de brazos y piernas. *El cuerpo, hecho completamente de madera, tenía las extremidades articuladas en los hombros, codos, manos, ingle y rodillas, y como característica especial articulaciones también en los tobillos lo cual proporcionaba a la muñeca una enorme flexibilidad*⁷⁰.

Estas delicadas muñecas se hicieron cada vez más populares entre la aristocracia. Eran adquiridas como objeto de lujo o como pieza de colección. El vestuario, los complementos y accesorios adicionales se adquirían por separado. La muñecas representaban desde jóvenes aristócratas hasta niños y niñas en la más tierna infancia o como algunos de los modelos alemanes que reproducen a los bebés casi recién nacidos.

Otros materiales como el celuloide se introdujeron en el mercado en el último cuarto de siglo imitando los viejos modelos de las rígidas muñecas de porcelana; cuando los hermanos Hyatt patentaron el celuloide en 1869. Por otro lado, en los umbrales del siglo XX aparecen los primeros cuerpos móviles, los brazos y las piernas se unían al tronco mediante elásticos.

Entre los diseños y tipología de las muñecas francesa destacan dos modelos de muñecas creadas especialmente para el uso de jóvenes señoritas y señoras: las muñecas boudoir o de sofá y las muñecas Parisiennes. La estética de las muñecas boudoir está inspirada en las fascinantes y elegantes mujeres de la gran pantalla como Marlene Dietrich, Georgia Hale, Josephine Baker, Joan Crawford, Gloria Swanson o Greta

⁷⁰ MELGER, A. (2000). Op. Cit., p. 29.



Figura 2. 77. Muñeca de la marca francesa *SFBJ* (1900), basada en la estética de los modelos de Emile Louis Jumeau.

Garbo; y se caracteriza por ser una muñeca que no está pensada como un juguete para niñas

Las muñecas Parisiennes están caracterizadas con la imagen o apariencia de un adulto en miniatura. Su única finalidad era la de enseñar a vestir con elegancia y la importancia que tenía la buena estética de la imagen externa a las jóvenes aristócratas. Aunque son de origen francés también se fabricaron en Alemania entre 1860 y 1890. Se distinguían del resto de muñecas por su exuberante estética de cintura de avispa y anchas caderas; su cuerpo era articulado para poder manipularlas mejor e incluso algunos modelos eran tallados en madera. Tenían doble articulación y manos móviles; su cabeza y extremidades eran de porcelana; de manera que los diseños más sofisticados y de mejor calidad se utilizaban como maniqués. Sin embargo, a finales del siglo XIX llegaría a venderse como un costoso juguete infantil para la aristocracia que poseía todo un vestuario completo de trajes y todo tipo de accesorios, ropa interior, trajes de paseo y de noche, calzado, bolsos, sombreros, etc. También había revistas especializadas que obsequiaban a sus lectoras con patrones para hacer trajes y otros accesorios para estas muñecas.

La producción de juguetes y muñecas se vio relegada en el mercado europeo cuando estalló la Primera Guerra Mundial (1914-18). Algunas industrias se vieron obligadas a bajar la calidad de sus productos, mientras que otras fueron obligadas a producir material de guerra o utensilios domésticos. La depresión de los años treinta también afectó a la industria del juguete. No obstante será con la Segunda Guerra Mundial (1939-45) cuando la industria juguetera llegue a su gran decadencia. Algunas fábricas de países como Francia y Alemania (los dos grandes gigantes de la industria, tanto en producción como en exportación de juguetes y muñecas de todo tipo) apenas se habían recuperado del declive económico. Mientras que por otro lado la amenaza nazi supondría un gran obstáculo para el desarrollo del juguete y las perspectivas de mercado tanto nacionales como internacionales.

Hasta principios del siglo XX, era de extrañar encontrar en el mercado europeo muñecas de cualquier cultura que no fuese de raza blanca. La belleza, la singularidad y el exotismo de otras razas fueron representados en bonitas muñecas multiculturales de porcelana. Sin embargo, muchos fabricantes utilizaban el mismo modelo para hacer muñecas blancas, orientales, mulatas, o negras (sin tener en cuenta los rasgos faciales étnicos de cada raza), y que las vestían con atuendos acordes a la raza que debían simbolizar. La muñeca de negra era vestida, por muchos fabricantes, con un traje de criada. En la década de los años treinta ya se fabricaban infinidad de modelos de muñecas que derivaba desde la muñeca bebé (cada vez más realista), hasta niñas o adolescentes e incluso muñecas con rasgos de adulto como son las muñecas boudoir de origen francés.

Sin embargo, además de las sofisticadas y frágiles muñecas de porcelana o de cera, también se han fabricado muñecas mucho más sencillas, de materiales modestos y baratos. Estas fueron sin duda muñecas de verdad, muñecas para niñas con las que podía jugar sin miedo a romperlas. A partir de la década de los cincuenta, fueron utilizados nuevos materiales plásticos para la fabricación de muñecas, se pasó gradualmente del celuloide a otros plásticos más rígidos como el vinilo. Hacia los años sesenta, el intento por reproducir la era tal que algunas muñecas podían

llorar, hablar o mojar los pañales. En esta década, se presentan en el mercado personajes tan populares, actualmente, como Barbie o Action Man. Estos diseños han sobrevivido a las modas, al igual que otros muchos modelos, debido a las constantes actualizaciones de los viejos diseños para adaptarlos al gusto de las nuevas generaciones infantiles.

2.5. La imagen y simbología de los objetos

Ver no es talento dado por Dios, sino una disciplina, y puede ser aprendida.

G. Nelson

La información que transmite el mundo de lo físico es sensible a la capacidad sensitiva-perceptiva del hombre, pero sin duda la visión es el sistema perceptivo que proporciona una comunicación más directa y espontánea con el entorno. La visión es el medio natural que permite un aprendizaje cognitivo del contexto gráfico que nos rodea.

Ver es obtener información, pero esa información que se proyecta en la retina llega al cerebro tras sufrir un proceso de interpretación. En un sólo instante la proyección sensitiva que percibe el ojo humano recoge innumerables estímulos sensoriales del exterior, absorbidos bajo una completa estructuración. El intelecto es el encargado de seleccionar y almacenar un selectivo número de estímulos, que por algún motivo determinado despiertan nuestro interés y el resto los desecha. La cantidad de estímulos que percibe dependerá de la capacidad perceptiva del individuo y del momento en que se lleve a cabo dicha acción.

El reconocimiento de la imagen es el resultado de un proceso de interpretación que, valora las percepciones sensitivas junto a las experiencias personales y, ambas asociadas generan un significado, un reconocimiento de la imagen con carácter particular. El resultado es una comprensión de la realidad individualizada y marcada por aspectos como la formación intelectual, el ámbito social, la motivación e intereses que la generan.

El mensaje visual es el mediador entre el receptor y el contexto que le rodea, pues la imagen retiniana es una proyección del mundo y no una réplica exacta de la realidad. No hay una correspondencia total entre el mundo físico y el mundo perceptivo, ya que la percepción ambiental es una propiedad mental, mientras que el ambiente percibido constituye un espacio de acción.

El carácter cognitivo de la percepción a través de la experiencia visual permite al individuo comprender, reconocer y aprender aspectos no visuales. Las sensaciones necesitan, además del conjunto de estímulos presentes que las generan, otros datos cognitivos que las complementen para configurar un significado coherente. De esta forma, se adquieren actitudes como son los patrones de conducta, que se manifiestan en su entorno. Del ámbito familiar se heredan hábitos y costumbres, y a este se irán sumando las experiencias del ámbito social, escolar y después el profesional.

Asimismo podríamos decir que, las sensaciones que asimilamos como una idea o imagen objetiva y significativa están íntimamente relacionadas con la forma de percepción de cada individuo y la influencia de su entorno. Por lo tanto como afirman Barber y Legge⁷¹, la percepción no está limitada al simple acto de la captación sensorial, sino que también consiste en recibir, seleccionar, adquirir, transformar y organizar la información.

Otros elementos que activan nuestro campo sensorial provocando diferentes reacciones en el individuo son los estímulos generados por el cromatismo, la forma de la gráfica y el efecto de composición de la misma; ya que estos aspectos no son percibidos cognitivamente de la misma forma por diferentes sujetos. De esta forma podemos decir que, el entorno es el texto visual en el que se nutre el individuo en aptitud de aprendizaje, y esta actividad está relacionada con la educación visual.

⁷¹ BARBER, P.J. y LEGE, D., (1980). *Percepción e interacción*. Ed. Continental, México. pp.35 y ss.

2.5.1. El lenguaje universal de la imagen

Llegar a las ideas por medio de la educación de los sentidos.

E. Séguin

La comunicación es la acción que permite al individuo expresarse, comprender y relacionarse con su entorno. La imagen es el lenguaje universal por excelencia, ya que tiene la capacidad de transmitir una idea o concepto de forma instantánea; no está limitado a una cultura determinada, idioma, área geográfica o grupo socio-cultural; y esta cualidad supera la capacidad de comunicación del lenguaje escrito y verbal.

La imagen como lenguaje conlleva para su comprensión una cierta actitud intelectual, con la primacía fundamental de la reciprocidad comunicacional entre el emisor y el receptor, para que el mensaje pueda ser decodificado, y exista entre ellos cierta relación. En este aspecto interviene la semiótica como la ciencia que estudia e interrelaciona todos los fenómenos culturales y las características de los mismos, como un sistema de signos. Con el objetivo de pluralizar su entorno cognitivo, para establecer un código común y comprensible, sin el cual, no existiría la comunicación del entorno.

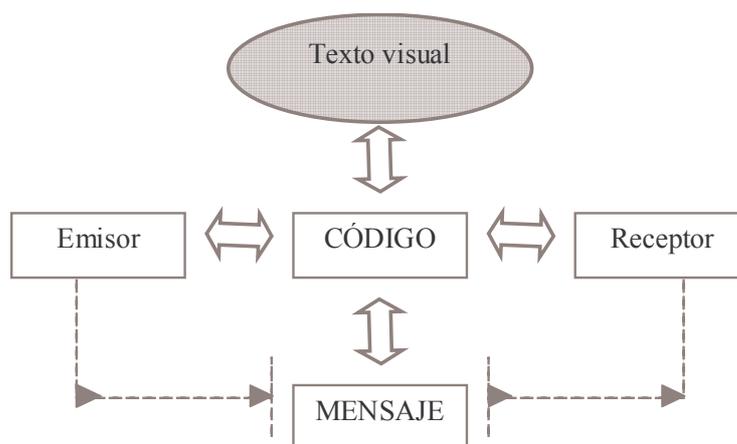


Figura 2. 78. Representación gráfica del proceso de transmisión de un texto visual.

La característica a tener en cuenta de un mensaje visual es la de no poseer un sólo significado, ni ser percibido desde el mismo punto de vista que se emite, ya que interfieren varios elementos como, la intencionalidad del emisor para con el receptor, los diferentes aspectos receptivos del contexto y la percepción visual cognitiva del individuo. Así, podríamos hablar de la comunicación visual como el proceso de interpretación que engloba actitudes como la percepción visual y la asimilación cognitiva, significativa y sensitiva de la misma, producto del conjunto de estímulos que recibe un individuo con respecto a su relación con el entorno. En el mundo actual la imagen, no sólo se observa, sino que se piensa; se extrae un significado, ya que es un *texto visual*⁷².

El contenido de la imagen y su forma representativa requiere de una experiencia previa cognitiva. Esta familiaridad del mensaje codificado y contenido en una imagen, permite descifrar e identificar la información que transmite el emisor. En ella, también entrarán en juego otros factores, como la capacidad intelectual del usuario de relación y asociación, de los que dependerá el proceso de cognición y la comprensión del texto visual (completo o parcial, objetivo o subjetivo, mensajes preliminares, etc.).

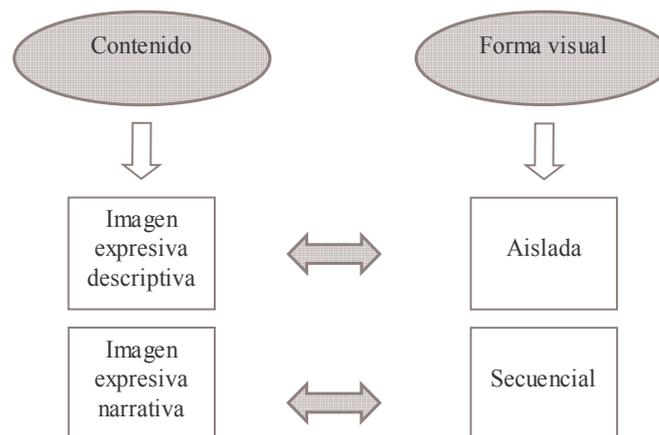


Figura 2. 79. Esquemática de la correspondencia entre el contenido y la forma de comunicación. Fuente: VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (2000). *Principios de Teoría General de la imagen*, p. 49

⁷² AUMONT, J., y MARIE, M. (1990). *Análisis del film*. Ed. Paidós, Barcelona.

Es por ello, que resulta más accesible la cognición estructural que derivada de imágenes simples, que limitan la confusión y producen una comunicación instantánea. La complejidad de la forma puede llegar a producir una apatía sensitiva de una imagen, cuando ésta no es decodificada por el receptor, ya que no le comunica nada, de la que a veces no es consciente aparentemente y que sin embargo la exterioriza ignorando su presencia. Pasa desapercibida a sus sentidos.

Conocer el lenguaje gráfico de la imagen no quiere decir que se haga un uso adecuado del mismo, puesto que a veces se peca de un exceso de información que sobre estimulan los sentidos y dificultan su legibilidad de la imagen. Este barroquismo comunicativo suele darse por ejemplo, en espacios urbanos o centros de complejas estructuras comerciales, donde se aglomera un gran grupo sucesivo de tiendas que luchan por atraer la atención del consumidor con los letreros luminosos; y sin embargo pasan desapercibidos debido a la contaminación visual y en ocasiones también acústica del ambiente. En la actualidad, vivimos en un mundo sobrecargado de mensajes iconográficos. La mayoría pasan desapercibidos a los sentidos, debido al desorden ergonómico de nuestro entorno. De esta forma, la ergonomía como ciencia actúa como mediador de carácter multidisciplinar que estudia las necesidades del usuario procurándole bienestar, seguridad y eficacia con respecto al entorno físico objetual y artificial que nos rodea.

De esta forma, la imagen desde el discurso del diseño toma una postura ergonómica para crear un nuevo lenguaje semiótico y armónico que abarca desde el diseño de un mero objeto, hasta la transformación creativa del entorno. Con este fin, se recurre al mundo de los sentidos para mejorar y clarificar la lectura de este lenguaje no verbal que es la imagen. Es decir, se modelan y potencian algunos de los recursos que intervienen en el mensaje con la pretensión de hacer lo más clara posible la idea de lo que quiere transmitir.

En la comunicación pragmática del entorno se tiene en cuenta los valores gráficos que estimulan la sensibilidad del observador con respecto a una estructura o forma. Sin embargo, cuando se trata de incorporar un nuevo

elemento o forma constructiva a una imagen ya establecida se rompe el diálogo, entre los nuevos y antiguos elementos que componen esa comunicación, como un hilo de signos musicales armónicos que finaliza en una nota discordante. En este sentido, la imagen de un elemento no es sólo un aspecto gráfico referente a su apariencia visual sino que, es la atmósfera visual que engloba al elemento haciéndolo participar de un valor significativo recíproco con su entorno. Así, cuando representamos mentalmente o gráficamente el concepto árbol, no lo hacemos de una forma aislada, sino que situamos ese elemento en un entorno, se identifica con él, más o menos descriptivo según la capacidad creativa del individuo y su experiencia perceptiva.

La imagen es un texto visual, pues al igual que la palabra responde a unos códigos simbólicos con significación propia. El signo gráfico y la palabra funcionan de un modo muy similar, ambos constan de códigos propios. En el campo semántico se establece la relación entre el significado y el significante, tanto para la palabra como para el signo gráfico; mientras que en el campo sintáctico, se articula un elemento gráfico/palabra con otro/a dentro de un sistema, según las reglas de uso de cada campo lingüístico. Sin embargo, a diferencia del lenguaje cuya interpretación está consolidada, la imagen varía su significado según el observador que la percibe y el contexto que encauza a ambos. Según indica Villafañe, no existe regla o medida alguna por la cual se pueda obtener una escala divisoria idónea según el grado de icónico que posee una imagen; *La iconocidad se puede evaluar, en sentido relativo, gracias a las llamadas escalas de iconocidad*; y expone, según sus niveles y criterios, las diferencias y clases de imágenes⁷³ (especificadas por su grado de icónico), Tabla I. En esta Tabla se representa la escala de iconocidad de una imagen fija y exenta de contexto (G.I.); la dirección decreciente de los grados de iconocidad representa la pérdida de alguna de las propiedades sensibles de la imagen.

⁷³ VILLAFANE, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ed. Pirámide, Madrid, pp. 40-41.

G.I.	Nivel realidad	Criterio de adscripción	Ejemplo
11	Imagen natural.	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identidad.	Cualquier percepción de la realidad sin más mediación que las variables físicas del estímulo.
10	Modelo tridimensional a escala.	Restablece todas las propiedades estructurales del objeto. Existe identificación pero no identidad.	La Venus de Milo.
9	Imágenes de registro estereoscópico.	Restablece la forma y posición de los objetos emisores de radiación presentes en el espacio.	Un holograma.
8	Fotografía en color.	Cuando el grado de definición de la imagen esté equiparado al poder resolutivo del ojo medio.	Fotografía en la que un círculo de un metro de diámetro situado a mil metros, sea visto como un punto.
7	Fotografía en blanco y negro.	Igual que el anterior.	Igual que el anterior omitiendo el color.
6	Pintura realista.	Restablece razonablemente las relaciones especiales en un plano bidimensional.	<i>Las Meninas</i> de Velásquez.
5	Representación figurativa no realista.	Aún se produce la identificación, pero las relaciones espaciales están alteradas.	<i>Guernica</i> de Picasso. Una caricatura.
4	Pictograma.	Todas las características sensibles, excepto la forma estructural, están abstraídas.	Siluetas. Monigotes infantiles.
3	Esquemas motivados.	Todas las características sensibles están abstraídas. Sólo restablecen las relaciones orgánicas.	Organigramas. Planos.
2	Esquemas arbitrarios.	No representan características sensibles. Las relaciones de dependencia entre sus elementos no siguen ningún criterio lógico.	La señal de ceda el paso.
1	Representación no figurativa.	Tienen abstraídas todas las propiedades sensibles y de relación.	Una obra de Miró.

Tabla I. Escala de iconocidad de una imagen fija y exenta de contexto (G.I.). Fuente: VILLAFANE, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. p. 41.

Cada individuo, como usuario, reconoce fácilmente los elementos gráficos que pertenecen a su campo de interés, que se generan de lo universal a lo particular y determinado por el uso. Es imposible que un individuo pueda reconocer en profundidad cualquier forma representativa que adopta la imagen, atendiendo a la diversidad de elementos gráficos especificativos que pueden existir y pertenecer a un sólo uso, limitado a un campo científico, teniendo en cuenta la magnitud de la misma. Así, la posible lectura de una imagen

dependerá de su contenido, del que podríamos diferenciar dos tipos de lectura: la lectura semiótica, referida al uso de códigos aprendidos, de género universal, pero también, limitadas a veces por un contexto periférico socio-cultural; y la lectura icónica, que se fundamenta en el uso de códigos exclusivos y producidos para un fin determinado.

2.5.2. Calidad psicológica de la forma

La cualidad Gestalt, es decir, la cualidad propia del todo, no viene dada por los elementos, sino por las relaciones que hay entre los mismos, por su estructura⁷⁴.

M. Sambrin

El concepto alemán Gestalt, término que en castellano se traduce como forma o estructura, da nombre a la primera escuela de psicología que estudia la percepción del entorno; según la cual, la experiencia inmediata es un conjunto de formas o estructuras relacionadas y ordenadas por la psiquis.

Esta escuela dará pie a que 1911 la psicología de la forma se desarrolle como tal. Investigadores como Koehler, Koffka y Wertheimer, afirmaban que la forma no viene determinada por la mera percepción visual como una serie de acumulaciones sensitivas sino que, es el resultado de la asimilación de múltiples elementos que poseen unas propiedades cualificativas y singulares que interpreta nuestro intelecto como una unidad estructural ordenada y orientada a la totalidad. Asimismo, diferenciaron las dos formas que condicionan a un objeto y como éstas están definidas por sus funciones perceptivas y representativas. La primera sólo recoge simples datos sensoriales como son el color o el sonido; mientras que la segunda, especifica la configuración de la forma y estructura que compone el mensaje

⁷⁴ SAMBRIN, M. (1986). *La psicología de la «Gestalt»*; en Legrenzi, P., y otros autores. *Historia de la psicología*. Ed. Herder, Barcelona, p. 113.

óptico; *por tanto la forma implica totalidad, integridad, complejidad y perfección*⁷⁵.

Toda percepción posee una unidad orgánica y visual capaz de representar un objeto en su totalidad mediante la organización instintiva de los elementos que la configuran y que dinamizan la información del mismo. Por la misma razón, un mensaje visual del cual se diseminan los diferentes elementos que lo componen en un conjunto de simples estímulos agrupados, no pueden constituir la totalidad significativa inicial, sólo será un conjunto de elementos independientes sin relación entre sí.

Asimismo, el conjunto de elementos que componen un mensaje visual no pueden estar agrupados en simples estímulos independientes no podrán constituir la totalidad significativa inicial, puesto que estén agrupados no significa que estén organizados; por lo tanto, sólo serán un conjunto de elementos independientes sin relación entre sí. De esta forma, según afirma Sambrin, esto *significa que la organización del resultado perceptivo sigue leyes peculiares y es independiente de cuanto se sabe a propósito de la estimulación. Situación insuperable para cualquier teoría que quiera basar el resultado perceptivo en la simple suma de partes*⁷⁶.

2.5.3. Simbología del color. El color en los juguetes infantiles

*Los colores de la naturaleza tienen una gran influencia sobre el hombre, y esta influencia se relaciona íntimamente con su constitución física y psicológica que ha de recibir el impacto de los colores naturales, le guste o no. Pero en los artículos comerciales el hombre es libre de escoger y ejercitar sus propias aficiones, sus propios gustos y sus costumbres habituales*⁷⁷.

M. Lüscher

⁷⁵ MERCADO SEGOVIANO, J. L. (1988). *Elementos de ergonomía y diseño ambiental*. Ed. Escuela de Artes Decorativas, Madrid, p. 289.

⁷⁶ SAMBRIN, M. (1986). *La psicología de la «Gestalt»*; en Legrenzi, P., y otros autores. Op. Cit., p. 120.

⁷⁷ LÜSCHER, M. (1974). *Test de los colores*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, pp. 13 -14.

El color es una experiencia sensorial provocada por la emisión de luz reflejada en los elementos y sobre la que incide una determinada intensidad que responde a las longitudes de onda. Por lo tanto, la percepción de los colores está determinada por las diferentes longitudes de onda que pueden o, no pueden absorber los objetos, ya que el aspecto cromático del objeto cambia en función de la luz que recibe. De esta forma, el color se puede definir como *la sensación cromática que estimula el cerebro a través de los ojos, percibiéndose en función de las diferentes longitudes de onda recibidas (...) que aportan al lenguaje visual (...) tres valores esenciales como son: Identificación, Visibilidad y Comunicación; puesto que el color es información instantánea, confiable y exacta*⁷⁸.

La percepción del color ejerce un gran protagonismo entre el mundo circundante y el sujeto, puesto que su influencia psicológica origina sensaciones y provoca reacciones emocionales que afectan al comportamiento del individuo; ya que la magnitud persuasiva del color provoca en el individuo sensaciones de relación, excitación e incluso térmicas.

El estudio realizado por Uriarte⁷⁹, sobre las paredes de una oficina permite apreciar lo que sucede cuando se cambia el blanco original por otros colores. Así por ejemplo: la utilización del amarillo hizo que los individuos respondiesen con un alto rendimiento de sus actividades y eficacia en el trabajo; con el azul, disminuyó drásticamente la actividad personal y tenían sensación de frío; con el rojo se creó un ambiente tenso entre el personal llegando incluso a enfrentamientos; el violeta provocó sensación de cansancio e incluso depresión entre los trabajadores; el naranja creó una aceleración de la actividad personal y sensación de calor en el ambiente; y finalmente, con el verde disminuyó la actividad profesional pero aumentó la relación de diálogo y afectividad entre los trabajadores. Por lo tanto, la influencia del color en el individuo activa y crea sensaciones aparentemente sensibles a las cualidades psico-cromáticas.

⁷⁸ VÉLEZ CEA, M. (2000). *La imagen condicionada: Publicidad*. Ed. Universidad de Granada, Ediciones Virtual y el G. I. Ergonomía & patrimonio, Granada, p. 99-100.

⁷⁹ MERCADO SEGOVIANO, J. L. (1988). Op. Cit., p. 303.



Figura 2. 80. Familia de muñecos de peluche *Bubus*, poseen diferentes colores, texturas y emiten sonidos.

El color también es portador de simbología, y esta varía según las normas, costumbres y experiencias de cada cultura; ejemplo, la utilización que algunas sociedades hacen del color para indicar el género del individuo, así como su edad o estado civil, religión o ideología. Sin embargo, algunos autores⁸⁰ afirman que, existen ciertos patrones comunes en la mayoría de las culturas occidentales, especialmente los colores denominados como de alta permanencia como son el negro, blanco, rojo, gris, azul, rosa y verde (Tabla II).

El lenguaje cromático como herencia cultural también desempeña un papel fundamental en la simbología y función de los juguetes, puesto que en algunos diseños el color instantáneamente es el que indica a que género está dirigido un objeto determinado; esto se debe al uso que cada cultura hace del color, y como éste se refleja en la cotidianidad a través de las modas del mundo adulto asociándolo a un género u otro⁸¹.

⁸⁰ FERRER, E. (1999). *Los lenguajes del color*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, p. 379.

⁸¹ GAGE, J. (1993). *Color y cultura*. Ed. Siruela, Madrid, p. 79.

Negro	-----	Muerte, feo, noche, profundo, odio, pesado, miedo.
Blanco	-----	Paz, ligero, virtud, inocencia, bondad, salud.
Rojo	-----	Inquieto, amor, caliente, placer, fuerte, agresivo.
Gris	-----	Triste, fatiga.
Azul	-----	Felicidad, masculino.
Rosa	-----	Femenino.
Verde	-----	Esperanza.

Tabla II. Simbología del color. Fuente: Ortiz, G., en FERRER, E. *Los lenguajes del color*. p. 379.

Sin embargo, Goethe es quien mejor ha expresado la simbología psíquica del color y su significación propia, y como el mismo señala: *la experiencia enseña que los diferentes colores producen disposiciones anímicas especiales*⁸², por ejemplo:

El rojo, es un color excitante y fuerte, símbolo de movimiento y acción, y sugiere tragedia, pasión violenta y arrebató. En sus matices oscuros indica bajeza y pesadilla, y en los claros sugiere juventud y fuerza (...).

El naranja, es sensual e incitante, sugiriendo juventud, dinamismo y confianza. Sus matices claros expresan vitalidad y lozanía, y los oscuros fealdad, pobreza y tristeza.

El amarillo, es un color opulento, símbolo de riqueza y de luz; indica alegría, plenitud, fuerza y vigor. Sus matices claros representan la envidia, la enfermedad y la muerte, y sus matices oscuros la miseria y las bajas pasiones.

El verde, es el color de la esperanza y de la vitalidad, y simboliza la vegetación. Los verdes con tendencia al amarillo son ricos y representativos de tranquilidad y felicidad. Sus matices claros sugieren ingenuidad, inocencia y alegría, y sus matices oscuros, plenitud y equilibrio.

El azul, sugiere paz tranquilidad y reposo. Es el color de la intelectualidad y de la espiritualidad, y tiene un efecto reposado, tranquilo y sedante. Los matices claros sugieren pureza, ingenuidad y buena fe; los oscuros, por el contrario, tenebrosidad y misterio.

*El violeta, es un color muy femenino, sutil, enigmático, simbólico, que expresa el escepticismo y la nostalgia en sus matices claros, y el misterio y la tristeza sobre todo en sus matices oscuros*⁸³.

⁸² Cfr MERCADO SEGOVIANO, J. L. (1988). *Elementos de ergonomía y diseño ambiental*. Ed. Escuela de Artes Decorativas, Madrid, p. 305.

⁸³ MERCADO SEGOVIANO, J. L. (1988). Op. Cit., p. 305.



Figura 2. 81. Juguetes dirigidos al consumo del género femenino. Fuente: Catálogo de juguetes. (2002). Ed. Hipercon, Granada, p. 38.

Sin embargo, la simbología del color también está definida por el uso que de ellos se hace y la aplicación en los diferentes elementos que están presentes en la vida cotidiana. Así por ejemplo, en las señales de tráfico generalmente el rojo indica prohibición, el azul informa y el amarillo anaranjado o ámbar advierte al usuario una determinada acción (el semáforo, detener el vehículo) o cambio (línea continua en una vía, modificación del carril por obras). En este sentido, el color se puede considerar como una de las principales fuentes de comunicación del lenguaje visual.

De la misma forma, el color utilizado en los juguetes y su publicidad también transmiten al consumidor información como a que género y edad está dirigido dicho producto. Así por ejemplo, el azul pálido y celeste es el color que tradicionalmente se asigna al bebé varón y el rosa pálido a la niña; la gama de colores pasteles también está asociado a los bebés, pero de ambos sexos, y a la niña de cualquier edad; sin embargo, la gama cromática vinculada al niño, que ya no es un bebé, está compuesta por colores fuertes y brillantes que invitan a la acción como: el rojo, el amarillo, el azul oscuro y el negro combinado con otros colores; pero como toda regla, está también tiene su excepción, pues están los juguetes educativos⁸⁴ que más allá de los tradicionales indicativos de género, utilizan el color de forma funcional y didáctica. En estos diseños se aplican colores vivos y alegres, preferente los colores primarios y secundarios, puesto que cuanto más claros y luminosos sean mejor serán percibidos por el niño.

El color rosa, desde el punto de vista psicoperceptivo y emocional representa la tranquilidad y la serenidad, aporta el sentimiento de delicadeza, dulzura y calidez afectiva, contrapuesto a la sensación de irritación y agresividad. Simboliza la poética del amor, del romanticismo, la necesidad de protección y se asocia con el amor desinteresado y sacrificado. Es por ello, que nuestra sociedad y cultura identifica y relaciona este color a la personificación del género femenino y nunca al masculino. Las connotaciones

⁸⁴ Con el término «juguetes educativos» nos referimos a los juegos que desarrollan la motricidad y el intelecto del niño, puesto que popularmente son reconocidos por este apelativo.

de género atribuidas al color rosa son contradictorias a la idealización y concepto de masculinidad.

De esta forma, la memoria del color hace alusión a los objetos, y en algunos estudios se afirma que, los colores utilizados en la publicidad persiguen una rápida identificación del objeto, el reconocimiento de un producto frente a otro⁸⁵; y los juguetes como producto de consumo forman parte de este propósito comercial.

Asimismo, la atracción que la niña pueda sentir por algunos de los juegos y juguetes que tradicionalmente han estado asociados con el género masculino, como por ejemplo la ser la peonza o la pelota, ha llevado a la industria a transformar comercialmente estos juguetes en juegos femeninos mediante el uso del color rosa. Es decir, se ha pasado de lo tradicional a lo convencional. Ahora los niños de ambos géneros juegan con los mismos juguetes aparentemente, aunque algunos diseños conllevan funciones y efectos que manifiestan roles de género.

2.6. Aspectos semióticos en la imagen del juguete

*El interés que presenta el juguete es que siempre es posible estudiarlo en lo que tiene de particular y de universal*⁸⁶.

P. Brougère

La semiótica, según la define la Real Academia de la Lengua Española, es *la teoría general de los signos*, y la semiología es el *estudio de los signos en la vida social*⁸⁷. De esta forma, la semiología es un proceso en el que se necesita dar valor a un signo en relación a otro y, en relación al uso

⁸⁵ VÉLEZ CEA, M. (2000). *La imagen condicionada: Publicidad*. Ed. Universidad de Granada, Ediciones Virtual y el G. I. Ergonomía & patrimonio, Granada, p. 104.

⁸⁶ BROUGÈRE, P. (1979). *Del juguete industrial al juguete racionalizado*; en JAULIN, R. *Juegos y juguetes: Ensayos de etnotecnología*. Ed. Siglo veintiuno, México. pp. 135 -136.

⁸⁷ <http://www.rae.es>

que se le atribuye socialmente. Según afirma Morris⁸⁸, este proceso se puede clasificar en cinco elementos: signo, intérprete, interpretante, significación y contexto. Relación entre elementos que Eco formula de la siguiente forma:

El signo es un «gesto», emitido con la intención de comunicar, o sea de transferir a otro ser una representación o estado interno propios. Naturalmente, se supone que, para que la transferencia dé resultado, tiene que haber alguna regla (un «código») por la que tanto el emisor como el destinatario puedan entender la manifestación del mismo modo. En este sentido, se reconocen como signos los banderines navales y las señales de tráfico, las insignias, las marcas, las etiquetas, los emblemas, los colores heráldicos, las letras del alfabeto. Los diccionarios y el lenguaje culto deben admitir entonces que también son signos las palabras, esto es, los elementos del lenguaje verbal⁸⁹.

Con respecto a la semiología en la comunicación, los mensajes visuales de los medios de comunicación pueden ser analizados desde el punto de vista estructuralista, es decir estudiar las relaciones que se establecen entre los signos que engloban los mensajes de forma descriptiva. Según el método estructuralista, en semiología el campo de estudio está restringido a los signos y a las leyes del lenguaje; sin embargo, en la semiótica, además se abarca las influencias socioculturales de los signos no lingüísticos.

En este aspecto Barthes estudia desde el punto de vista de la semiótica como está constituido el texto publicitario⁹⁰. Teniendo en cuenta que para Barthes *los criterios del lenguaje publicitario son los mismos que los de la poesía: figuras retóricas, metáforas, juegos de palabras, todos esos signos atávicos que son los signos «dobles», que amplían el lenguaje hacia significados latentes y dan de esta manera al hombre que los recibe el poder mismo de una experiencia totalidad⁹¹*. Su metodología para un análisis del mensaje publicitario parte del carácter analítico del mensaje lingüístico o literal, es decir, busca el significado básico de una palabra o frase, y al que denomina mensaje de «denotación»; para después estudiar el mensaje global

⁸⁸ MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, p. 15 - 76.

⁸⁹ ECO, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Ed. Lumen, Barcelona, p. 23.

⁹⁰ BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, pp. 239-243.

⁹¹ BARTHES, R. (1990). Op. Cit., p. 242.



Figura 2. 82. Juguetes anunciados en televisión durante la campaña navideña de 2002.

del mensaje o mensaje «connotativo» que indica la cualidad de estimación del producto anunciado. Sin embargo, para que sea percibido con la mayor claridad posible debe estar ligado a la comunicación de masas.

Éste sólo es un ejemplo de como los mensajes publicitarios y los objetos que en ellos se representan pueden ser decodificados a través de diversos medios de análisis. Sin embargo, se requiere de un modelo de análisis semiológico que sea aplicable, tanto en el análisis de las imágenes publicitarias, como en el de los productos. Un modelo de análisis semiótico que permita descifrar, a través de los objetos e imágenes publicitarias, los valores y determinantes culturales reinantes en nuestra sociedad.

La imagen diseñada en los mensajes publicitarios sobre los juguetes infantiles, hace referencia el grado de icónico que posee. Están asociados a la cultura que la produce y en el que están implícitos los patrones de conducta sociales⁹². De esta forma, en la figura 2. 82., podemos observar como la literatura del mensaje «Ponte guapa»; la imagen de dos sujetos femeninos; la función del juego «salón de belleza»; y respecto a los elementos decorativos empleados en publicidad de este juego, predominan los colores fucsia y violeta, y se utilizan formas estrelladas, motivos florales y corazones. Este es un ejemplo bastante claro, puesto que el mensaje de ambos modelos de juguetes está dirigido exclusivamente a la niña. De esta forma, el fenómeno icónico representa un modelo de realidad, cuyos rasgos estructurales más relevantes son asumidos perceptivamente.

La imagen del juguete está definida por la calidad y cantidad de información que se despliega en el mensaje icónico, de su estética o, quién lo promociona (TV, catálogos o en el propio embalaje del producto), y este estará determinado por el grado de percepción del sujeto al que está destinado. De esta forma, el discurso de la imagen implica la lectura de los elementos y signos que la componen, puesto que es texto visual.

2.7. El diseño en la industria del juguete

El diseño es sin duda un fenómeno cultural (...) que nos propone (...) nuevos referentes simbólicos, invitándonos con ello a establecer unas relaciones distintas con el entorno doméstico o urbano (...) Es, además, quien configura en toda su variedad el universo de los objetos artificiales que responde en cada momento a las características culturales, políticas y sociales de la sociedad que lo crea y (...) se mueve entre lo humanístico y lo tecnológico, lo artístico y lo técnico, la sociología y el marketing⁹³.

El diseño se puede definir como la actividad creadora que cumple su funcionalidad. Esta actividad multidisciplinar está ligada a la idea de progreso

⁹² RUBIO TOLEDO, M. A. (2001). *Método de Diseño*. Ed. UNAM, México.

y como tal, tiene como objetivo primordial crear productos, para hacer más fácil y cómoda las actividades cotidianas de la vida; es decir, servir al hombre. Pues, diseñar es tomar decisiones desde el momento que se desarrolla la idea creativa; como ha de evolucionar; cómo ha de ser el objeto o materializarse la idea; el proceso de producción y fabricación; su comercialización y aceptación social, distribución, conservación, etc.

El diseño también tiene como objetivo buscar soluciones formales; atribuir la cualidad al objeto de transmitir información de manera fluida sobre sí mismo y a través de su estética física; su función es mejorar tanto el objeto como su imagen, para crear una comunicación directa entre éste y el usuario.

Un producto es siempre un signo, y es parte de la calidad del producto el hecho de que de él mismo señalice lo que es. El diseño de los productos debe establecer junto a la calidad técnica y a la calidad de uso, una calidad comunicativa, a saber, hacer el producto transparente, inteligible, razonable, también en lo que concierne a su origen, acabado, materiales, construcción y uso. Un producto verdaderamente bueno se muestra tal y como es⁹⁴.

El papel cultural del diseño como disciplina, destaca en la evolución cultural que surge en el Renacimiento⁹⁵, que se desarrolla y abarca desde la artesanía y la revolución industrial hasta nuestros días. Los pequeños avances tecnológicos y científicos evolucionan. El nuevo enfoque de los siglos XVIII y XIX, dará paso a la revolución industrial con motivo de las nuevas necesidades sociales. La industrialización y mecanización de los procesos de manufacturación son sustituidas por nuevas estrategias de planificación, de elaboración como la división del trabajo y la producción en cadena, aparece el «seriado» y el concepto de la pieza «estándar». Sin embargo, la edad de oro del diseño está definida y encauzada por la poética filosófica de Bauhaus.

⁹³ V. V. A. .A. (2000). *El valor del Diseño Gráfico e industrial*. Ed. A.D.C.V., Valencia, p. 12.

⁹⁴ Cfr. BÜRDEK, B. (1994). *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, p. 215.

⁹⁵ El Renacimiento está considerada como una cultura de proyecto o proyectual, desde algunas disciplinas como la arquitectura.

Un buen diseño es el resultado eficiente del proyecto y análisis de un producto. Su calidad reside en la adecuación y correspondencia entre la forma y su sentido. En una alta prestación en beneficio y servicio práctico, en una prolongada vida y validez. Su función y empleo han de ser visibles, para procurar al usuario una clara legibilidad de su utilidad y manejo. Debe fomentar el estímulo sensorial e intelectual. Debe de tomar como referente la relación entre el hombre y el objeto, adecuación ergonómica, mantener la seguridad y la fácil higiene del producto. Pero también, su relación con el medio y el entorno, la protección del medio ambiente y posibilidad de ser reciclado, el ahorro de energía, el valor de la durabilidad y utilidad del objeto⁹⁶. Por tanto, el diseño cumple una doble función: la función comunicativa (de su aspecto externo) y la función práctica (de la esencia de su mecanismo y finalidad). Estas son dos pautas imprescindibles del buen diseño, así como la de satisfacer las necesidades del usuario.

Desde el campo de la comunicación, el diseño, es la suma de la representación de la forma visual, su contenido y de cualquier medio expresivo. Con las nuevas tecnologías y la evolución cultural hacia los nuevos medios expresivos el diseño como producto se puede extractar como una combinación entre los avances técnicos; la evolución social; los acontecimientos económicos y la evolución; y las tendencias del discurso artístico, el arquitectónico y del propio diseño.

De la misma forma, el buen juguete como objeto de diseño, debe proyectar un equilibrio perfecto entre la idea de permanencia e inercia, tener un aspecto adecuado, ser resistente, garantizar su eficacia y la seguridad del niño, debe ser ergonómico y tener un alto nivel de diseño desde el campo de la didáctica. Poseer un material apropiado, para con el usuario y su funcionalidad. Como producto industrializado, es transmisor y fruto de la tecnología.

⁹⁶ BÜRDEK, B. (1994). Op. Cit., p. 17.



Figura 2. 83. Juegos de construcción.

La importancia del diseño del juguete reside en la capacidad que adquiere el objeto para fomentar y estimular sensorial e intelectualmente la creatividad del niño, en el desarrollo de la acción lúdica. El juguete es un elemento determinante en la calidad del juego, por lo que requiere un análisis íntegro de su función dependiendo de aspectos tales como: las conductas tipo, el nivel de desarrollo y su adecuación, la aportación de conocimientos y aptitudes conceptuales adecuadas a diferentes edades. Debe estimular la sensibilidad perceptiva en cuanto a los valores estéticos y desarrollar el gusto por lo bello, la combinación cromática, la forma del juguete, etc.; la sensibilidad sensitiva del olor, la textura, el sonido, temperatura, condiciones físicas, densidad, etc.; y el despliegue de la capacidad creativa. Una rigurosa evaluación de los posibles riesgos que puedan ocasionar durante su manipulación. Debe ser resistente; asegurarse de la calidad del juguete; y estar adecuado a la edad del niño para proporcionarle experiencias acordes con su desarrollo psicoevolutivo.

2.8. El juguete como producto de los medios de comunicación

Una de las razones por las que los niños son tan vulnerables a los mensajes icónicos es que toman por realidad lo que ven en las imágenes, hasta el punto que tienden a identificarse con personajes imaginarios y situaciones lejanas a su propio entorno y a su propia historia⁹⁷.

R. Aparici y A. García

En nuestra cultura se tiende a polarizar y etiquetar las identidades de los objetos, formas y conceptos para hacerlas coincidir bien con uno u otro sexo. La herencia y aprendizaje de este lenguaje simbólico de los estereotipos de género, impregna la sociedad, nos permite relacionar inconscientemente las formas, los colores, las funciones de los objetos, la conducta de los individuos o un simple nombre, y asociarlas a la caracterización de lo que se considera femenino o masculino. Como indica Wood los conceptos del papel de género también se transmiten en formas de comunicación no verbal⁹⁸. Por ejemplo, los niños son tratados de forma diferente dependiendo de su sexo desde que nacen. A una edad en la que casi es imposible distinguir un niño de una niña, parece importante marcar y diferenciar el sexo del bebé con el uso del color azul para él y rosa para ella. De esta forma, en el discurso de la comunicación el texto visual es uno de los elementos esenciales en la comunicación no verbal.

La comunicación es el proceso por el cual se transmite información. La comunicación es para el hombre una necesidad imprescindible para relacionarse con su entorno, transmitir sus impresiones y emociones mediante el lenguaje hablado, escrito, mímico y gestual.

A través de los diversos medios de comunicación la sociedad está constantemente recibiendo información; algunos de estos mensajes son imágenes que sugieren o refuerzan los valores de género tradicionales, puesto que proyectan y potencian los roles en que hombres y mujeres

⁹⁷ APARICI MARINO, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ed. Ediciones de la Torre, Madrid, p. 49.

⁹⁸ WOOD, J. (2001). *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Ed. Wadsworth, Stamford, pp. 16 y ss.

participan en la vida social de forma desigual. Un ejemplo de ello son las revistas de la prensa rosa; en estas publicaciones se puede observar como la cualidad más valorada de la mujer es su belleza, por lo tanto, son muchas la editoriales especializadas en aconsejar a la mujer como puede mejorar su aspecto físico, y como puede combinar la labor de madre con otras actividades; mientras que a los hombres se les valora mayormente por sus éxitos profesionales y por sus conquistas femeninas.

En la programación televisiva y los anuncios publicitarios se promociona la imagen de la mujer como la reina de la casa, polarizando las patrones de conducta tradicionales. A ella están dirigidos los mensajes publicitarios vinculados con el ámbito doméstico, el cuidado de los niños, y la mayoría de los anuncios relacionados con la estética. Algunos parecen estar dirigidos al género masculino, como los tintes de pelo o perfumes para hombres, generalmente son ellas quienes lo compran, regalan e inducen al uso de estos productos.

De esta forma podemos destacar que, hay hábitos y recursos que nunca cambian ni pasan de moda, como es la imagen de la mujer en la publicidad. Nos presentan una realidad de la mujer actual reproduciendo los viejos estereotipos que limitaban a la mujer a las tareas domésticas y familiares (y que hoy día, tan sólo representa a un tercio aproximadamente de la población femenina). La innovación es que ahora además, también se trabaja fuera de casa. Es decir, la imagen moderna de la mujer contemporánea es la que conserva su estatus tradicional de esposa y madre, le preocupa la estética de su imagen, debe ser bella, y además debe tener una buena formación cultural, profesional y, ser competitiva para equipararse con el hombre. No obstante, según afirma Juan Rey,

La publicidad usa la imagen del hombre de hoy con la misma lógica de estereotipación que la aplicaba ayer, y la sigue aplicando hoy, a la mujer. Este mecanismo se refleja en primer plano en el uso sistemático del cuerpo como signo polisémico, que entronca perfectamente con la denuncia femenina de la imagen de la mujer objeto.

(...) en las últimas décadas, en las sociedades fuertemente desarrolladas, entre ellas la española, se registran profundos cambios en los roles de hombres y mujeres. Tales cambios son fruto de la integración

mayoritaria de éstas en los distintos sectores de actividad. Estas mutaciones, cuyas consecuencias más evidentes se observan a nivel epidérmico, repercuten muy particularmente en el ámbito económico y, más precisamente, en el proceso de toma de decisiones de compra. Pero también se generan cambios estéticos, culturales y conductuales a los que la publicidad nunca es ajena.

(...) Porque la mujer ha sido utilizada por la publicidad como correa de transmisión de su ideología al ser ella la encargada de efectuar la compra doméstica y porque el discurso publicitario ha abusado de su cuerpo hasta la saciedad. Sin embargo hoy puede verse que el hombre comienza a desarrollar algunas tareas hasta ayer reservadas a la mujer y asimismo que su cuerpo empieza a aparecer en algunos anuncios como cebo. El hombre publicitario se ha feminizado en tanto en cuanto la publicidad lo utiliza asimismo como agente de mediación de los valores consumistas y en tanto en cuanto el abuso de su imagen ha dado lugar a que se hable también de hombre objeto⁹⁹.

Sin embargo, estas son las referencias del mundo que percibe los niños mediante los juguetes. También son objeto de la influencia que ejerce este fenómeno social asociado al género. De esta forma, la imagen del juguete en los medios de comunicación está condicionada por los valores culturales que marcan las tradiciones sociales.

Es importante educar y enseñar al niño a saber ver la televisión, a decodificar los mensajes que reciben de su entorno y especialmente de los medios de comunicación. Aprender a identificar las posibles distorsiones de la realidad si las hubiese, los roles de género, la violencia, etc.; y mostrar aquellos que son más didácticos y realistas, que muestran la diversidad de la sociedad y poseen un enfoque hacia los nuevos modelos sociales no estereotipados.

Lo bueno de la televisión es que muestra al niño de forma didáctica, las curiosidades y descubrimientos de cualquier época, diferentes culturas y núcleos sociales, la naturaleza, la tecnología, etc.

⁹⁹ REY, J. (1994). *El hombre fingido. La representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Ed. Fundamentos, Madrid, pp.10, 11 y 16.

2.8.1. Los juguetes a través de la publicidad

Al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario, los hombres le asignan «sentido» y transforman así su mero uso en experiencia del espíritu¹⁰⁰.
Barthes

En la actualidad el aparato electrónico que más participa en la vida cotidiana del individuo es sin duda la televisión. Forma parte del hábito cotidiano de la vida moderna de niños y adultos, como elemento de entretenimiento. Su adicción, a veces, se prolonga hasta el punto de llegar a un uso incontrolado transformándose en sustituto de la comunicación, del juego y del ocio o hobby, etc. La influencia que ejerce sobre el usuario, y más concretamente en el niño, es considerablemente relevante, pues se adquieren hábitos y valores que no siempre son los más adecuados. Transmite modelos de conducta de género, sociales, induce al consumismo, fomentan acciones violentas, etc.

Las campañas publicitarias de juguetes utilizan principalmente como medio de comunicación, difusión y promoción de estos productos el lenguaje audiovisual, y como instrumento la televisión por su poder de comunicación masiva, por el fuerte impacto que produce en el espectador y sobre todo por que puede modelar a su antojo la percepción e interés del sujeto y especialmente la del niño. En un segundo lugar, están los catálogos comerciales impresos y páginas promocionales en la Web, que reproducen los mismos mensajes reproducidos en los anuncios en la televisión.

La publicidad estimula intencionadamente la imagen del juguete, haciéndolo más sensible a la percepción del niño; resalta su forma, colorido, habilidades, funciones o tamaño; el atractivo de estas imágenes promueven en el niño el deseo de jugar y adquirir el juguete anunciado.

Sin embargo, también crea juguetes de moda; modas efímeras que pronto se ven sustituidas por la nueva necesidad de adquirir otro juguete,

¹⁰⁰ BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, p. 243.

fomentando así el consumismo en el espectador infantil. A esta provocación por el consumo¹⁰¹, también se le suma la gran variedad de accesorios que puede llegar a tener un juguete o muñeco; parece como si se intentara premiar la fidelidad del usuario creando en él la necesidad de tener que coleccionar todos los productos y variantes de un modelo; siempre parece estar incompleto, ya que cada año la familia del muñeco ha aumentado, al igual que sus accesorios y complementos.

Del análisis de ciertos catálogos de juguetes durante la campaña de Navidad de 2002, 2003 y 2004, se deduce la idea de que existe una desenfrenada competitividad de los productos promocionados. Esto se debe en gran parte a la influencia de la sociedad occidental, ya que está compuesta por un universo de objetos, signos y valores materiales. El consumo está más estimulado por el valor del propio materialismo que se convierten en signos de nuestra sociedad, que por el objetivo o concepto de bienestar material. Estos son los signos con que la publicidad juega y manipula a su antojo. La publicidad es la máxima expresión del consumismo y de la posesión material dirigida, sostiene la imagen de profusión y de la abundancia; es una imagen que se renueva sin cesar, es un factor siempre en constante movimiento y evolución.

Otro aspecto del consumismo y la influencia televisiva, es el papel que ocupan los padres, posiblemente debido a la inseguridad del adulto al seleccionar un juguete adecuado; puesto que intentan transmitir al niño las mismas devociones o frustraciones lúdicas que ellos han experimentado en su infancia y ahora proyectan sobre sus hijos. Algunos consideran que los juguetes anunciados en la televisión son mejores que los que no lo son, un indicativo informativo para el consumidor que en ocasiones aparece impreso en los embalajes de los juguetes (figura 2. 82). Otros, sobre estimulan al niño mediante un exceso de juguetes como símbolo, o necesidad de mostrar su

¹⁰¹ BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Ed. Morata, Madrid, pp. 163-186.

afecto, señal de estatus social, sin embargo lo que transmiten es el afán por el consumismo.

2.8.2. Influencias culturales a través de la televisión.

*La televisión posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes de esa parte nada desdeñable de la población*¹⁰².

P. Bourdieu

*El delirio como tal no es ninguna comunicación duradera. Pero es significativo que nuestros hijos se sientan definidos, representados de modo fácil y espontáneo cuando se les impresiona mediante el juego (...)*¹⁰³.

H.-G. Gadamer

El nivel cultural que ofrece la televisión es cada vez más lamentable. Los programas de las cadenas públicas, en especial los educativos y culturales, son productos audiovisuales de naturaleza comercial que asumen otras funciones para poder atraer más fácilmente a las masas. Pues, obtener un buen nivel de audiencia es indispensable para cumplir y superar los objetivos mercantiles. La competitividad y rivalidad entre las cadenas hacen de la televisión un ambiente despreciable, capaz de utilizar cualquier artimaña para atraer la atención de la ausencia, por ejemplo, los concursos televisivos y entre ellos podemos nombrar a *Gran Hermano*; los programas de la prensa rosa y de cotilleo cada vez más numerosos; la insensibilidad de algunas imágenes violentas de guerras, atentados, y de asesinatos, en las que claramente puede verse la sangre, la mutilación y la muerte; en general la imágenes son cada vez más detallistas y morbosas, capaces de recrearse en el horror y la miseria del dolor humano. Pero lo más llamativo es que, son programas transmitidos en horarios de máxima audiencia, perfectamente accesibles a los niños.

¹⁰² BOURDIEU, P. (1995). *Sobre la televisión*. Ed. Anagrama, Barcelona, p. 12.

¹⁰³ GADAMER, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Ed. Paidós, Barcelona, p. 120.

Sin embargo, la programación televisiva reserva a la cultura, principalmente, espacios en los que está asegurada la ausencia de la audiencia potencial, transmitiéndolos a altas horas de la madrugada o las temporadas de vacaciones como el verano.

El servicio que ofrecen las cadenas televisivas públicas debería ser analizado y recortado por el mismo patrón de calidad y dignidad que los sistemas educativos públicos, pues la televisión es un instrumento que educa al niño, conscientemente o inconscientemente. Es como un juguete; es la caja tonta que habla; que todo lo sabe; que cuenta historias y entretiene tanto a niños como a mayores; convirtiéndose en un objeto esencial en nuestra forma de vivir.

Los programas y series televisivas más populares (de acción, de superhéroes, de hombres del espacio, aventuras, policíacas, etc.), los dibujos animados y las películas de hoy representan imágenes y conductas violentas y agresivas que no sólo toleramos con nuestra pasividad, sino que también contribuimos a fortalecerlas. El niño representa en sus juegos todo aquello que ve diariamente convirtiéndolo en algo natural, ya sea violento o no. La escuela, la familia, los amigos (y sobre todo los adultos de su entorno inmediato) y las actividades que ellos realizan son las principales influencias y modelo que el niño tomará para hacer su concepto de la realidad.

Pero las series y personajes del cine, del cómic y televisivos de éxito son una presa fácil de consumo para el público infantil. Son programas que comercializan no sólo una imagen televisiva, sino toda una red de productos afines a la imagen de un personaje o, una historia (de una serie, película, dibujos, etc.) y que hacen un fuerte impacto en las ventas del juguete. Se hacen, libros para leer, colorear y escuchar, películas para uso doméstico, camisetas, mochilas y material escolar, muñecos para cualquier edad, e incluso, en la actualidad, las grandes cadenas de comida rápida como McDonald's, Burger King y Pizza Hut, incluyen estos personajes como obsequios, que se obtienen al adquirir sus productos dirigidos especialmente al niño.

La publicidad también es una potente herramienta que modela a su antojo los conceptos e ideas del niño en dirección a comercializar el mercado del juguete. Pues en general, en ellos se vende la necesidad de consumir por consumir. Es decir, transmite, transforma, fortalece e influye directamente sobre la maleable cultura infantil.

De esta forma podemos decir que, los mensajes audiovisuales emitidos en televisión cumplen al mismo tiempo dos funciones primordiales: la de comunicar y la de persuadir al consumidor de que necesitan adquirir los productos anunciados. Los niños no son pasivos a los mensajes que transmiten los medios masivos de comunicación y especialmente la TV; ellos perciben de los espacios audio visuales cosas diferentes que los adultos, pues su capacidad de asimilación está condicionada por su desarrollo psicoevolutivo. Sin embargo, aunque la TV influye en la educación del niño, también es cierto que, ésta no es su única fuente de información, investigación y evocación de experiencias, ya que en su formación y desarrollo como individuo está presente de forma activa y sintética, los resultados de sus relaciones y acciones en todos los escenarios de la vida cotidiana.

2.9. El juguete como producto de mercado y consumo

El sentido de las cosas no está en las cosas mismas, sino en nuestra actitud hacia ellas.

A. de Saint-Exupéry

El juguete como producto de un mercado se remonta a la antigüedad. Elaborados por artesanos que no estaban especializados en la fabricación del juguete, y sin embargo eran la única fuente de producción de estos objetos demandados tanto por adultos como por niños de cualquier clase social, sexo o raza. En los primeros mercados el trueque era la única moneda de cambio hasta la aparición del dinero (una unidad contable, fácilmente intercambiable y, por primera vez, un elemento mantenía un valor comercial definido globalmente). La nueva unidad económica influyó positivamente en el

desarrollo del comercio y la formación de empresas. En este campo se pueden distinguir diferentes tipos de mercado: de materias primas, de productos intermedios, distribuidores, minoristas e incluso mercado de valores o bolsa de valores.

Juguetes educativos y didácticos, tradicionales y artesanales, pero sobre todo son los juguetes de moda o comerciales los que se fabrican masivamente por la gran facilidad con la que son aceptados en el mercado actual. Esto es debido en gran parte al exceso de publicidad que, de estos juguetes se hace en medios de comunicación tan persistentes e influyentes como es la televisión. De esta manera los fabricantes, distribuidores y los comercios minoristas de juguetes con sus insistentes mensajes publicitarios fomentan el consumismo en niños y adultos. La publicidad de juguetes se concentra en dos grandes campañas comerciales al año, la de Navidad y la de verano, siendo la de Navidad la que recauda mayores beneficios económicos. Otro factor a favor de la fácil divulgación de los denominados juguetes comerciales es la facilidad con la que inundan el mercado, pues se venden en todo tipo de establecimientos especializados (jugueterías) y otros que sólo venden juguetes en fechas muy señaladas (supermercados, papelerías, tiendas de «todo cien», etc.).

En la actualidad, el juguete establece un importante papel en el factor económico aunque su consumo no sea progresivo. Fechas tan señaladas como los cumpleaños, el verano y especialmente las fiestas navideñas, son las temporadas en las que los españoles consumen más cantidad de juguetes. Sin embargo, según el gráfico que muestra la figura 2. 84., en el que se recogen los datos de facturación y consumo realizados por la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ), y datos demográficos de la población residente del Instituto Nacional de Estadística (INE): se ha calculado la estimación del gasto por niño dividiendo el consumo de juguetes por la población de niños entre edades de 0 a14 años. En este grafico podemos observar que la tendencia de consumo global en juguetes en España desde el año 1995 hasta el 2002 es ascendente. Un crecimiento valorado en 321,78 millones de euros. Es decir, aproximadamente, la media

anual del consumo de juguetes por niño durante 1995 es de 82,52 euros; en 1997 de 109,39 euros, mientras que en 2002 la media por niño y año en juguetes es de 151,92 euros. *Una cifra que, aunque se ha duplicado en los últimos años, queda todavía lejos de la de otros países europeos. Estados Unidos ostenta el récord mundial con un gasto de 454 euros por niño y año (...) En nuestro país aún no existe la costumbre de regalar juguetes durante todo el año. Es más, según la Asociación Española de Fabricantes de juguetes, cerca del 80 por ciento de las ventas anuales se producen en los treinta días anteriores al día de Reyes¹⁰⁴.*

El mercado del juguete por lo general, los juguetes más demandados por adultos y niños son aquellos que ofrecen al usuario una multifuncionalidad de sus finalidades, e incluso los juegos de temas actuales, sobre todo los referentes a películas de héroes infantiles para los niños, y delicadas princesas para las niñas, como es el caso de la Barbie princesa Rapunzel¹⁰⁵ (agotada en el mercado durante la campaña navideña 2002). La cadena de juguetes Toys "R" Us durante la campaña de Navidad (...) *experimentaron un mayor crecimiento en las ventas fueron las muñecas, karaokes, juguetes derivados de licencias -como Spiderman y Harry Potter -y videoconsolas¹⁰⁶. En lo referente a las preferencias de los más pequeños de la casa, las muñecas y sus accesorios continúan siendo los más solicitados. Les siguen los juegos de mesa y electrónicos¹⁰⁷.*

Otros juguetes menos afortunados a pesar de su estética, son aquellos que presentan una limitada función creativa, por los que el niño pronto pierde el interés, aquellos que presentan una corta durabilidad, o parecen ser demasiado frágiles para el uso del niño, y que a veces son causa de desilusión de niños y padres.

¹⁰⁴ MICARTERA. (31/12/2002) *Los juguetes, un negocio navideño*. [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 3 febrero 2003].

¹⁰⁵ <http://www.barbie.com>.

¹⁰⁶ MICARTERA. (10/01/2003). *Las ventas de Toys "R" Us en España crecieron un 9,3 por ciento en la campaña de Navidad*. [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 15 enero 2003].

¹⁰⁷ BRAVO, P. (21/12/1997). *El Negocio de los Juguetes se Pone las Pilas*. [en línea]. Ed. El mundo.es. Disponible en World Wide Web: Disponible en: <http://www.el-mundo.es>. [Consulta: 3 septiembre 2002].

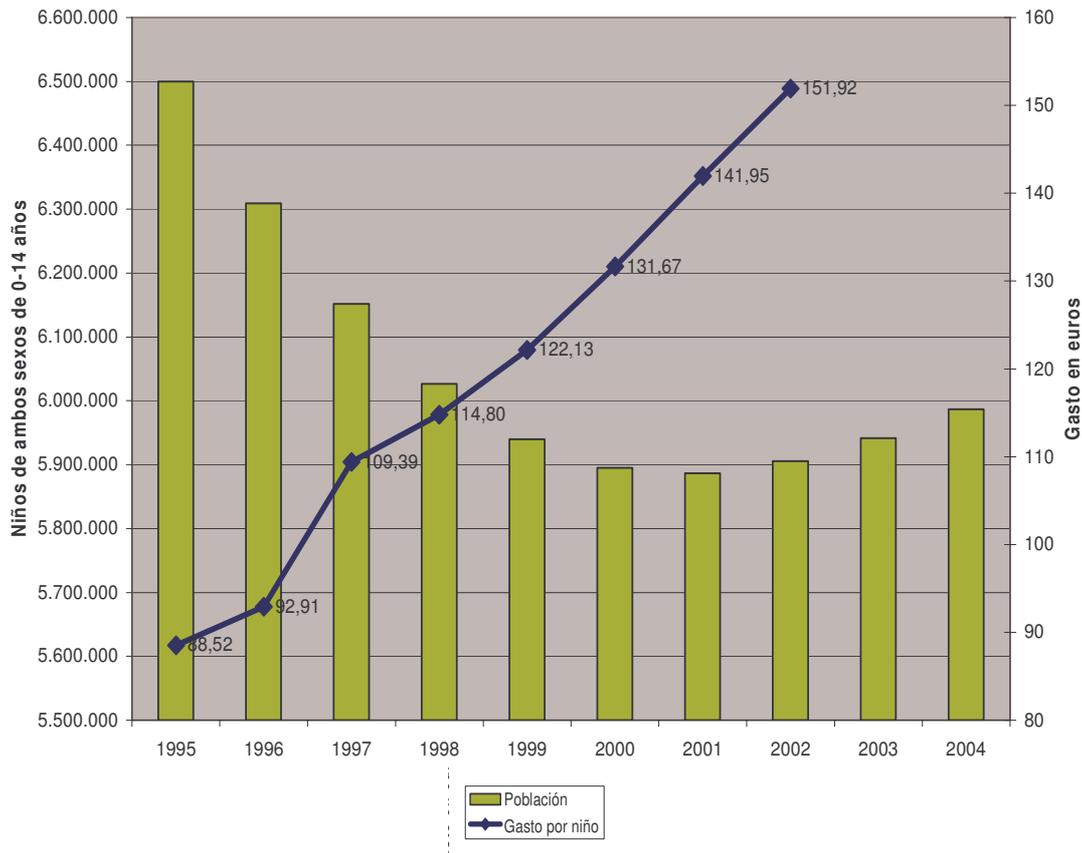


Figura 2. 84. Gasto anual en juguetes entre la población española de 0-14 años. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.

Pues, aunque los fabricantes y comerciantes de juguetes consideran el valor pedagógico de cada uno de los diseños que representan, siempre existirá cierta discrepancia entre el juguete como tal y el juguete como producto de mercado. En este sentido según indica Hetzer, *en Alemania, desde 1954 un «Comité para la promoción del juguete adecuado» juzga los juguetes (...) A través de una estrecha colaboración entre representantes de la economía y la pedagogía (...), en muchos casos se consiguió resolver la antinomia entre el juguete como tal y el juguete como mercancía*¹⁰⁸. En base a esta idea, algunas de las empresas dedicadas al diseño de juguetes infantiles tienen sus propios grupos de sociólogos y psicólogos que estudian los nuevos diseños del juguete, el niño y la interacción de entre el juguete y el niño. En ellas, es el propio niño quien decide si el producto final es bueno o

¹⁰⁸ HETZER, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, p. 53.

no para su comercialización. Los principales objetivos son tener en cuenta el punto de vista del destinatario y las recomendaciones para prevenir los posibles accidentes que pueden surgir debido al mal uso. De esta forma, si observamos como un niño juega podemos apreciar claramente mediante su aptitud, que tipo de juguetes y juegos le interesan o necesitan, y cuales no.

Sin embargo, en el mercado juguetero siguen entrando productos inadecuados para el uso infantil. Aspectos como el tamaño del objeto o, los materiales utilizados para su fabricación, ya que pueden resultar tóxicos y peligrosos para la manipulación de niños con ciertas edades. En algunas ocasiones, los adultos pasan por alto las normas de uso y los consejos del fabricante que, advierten al consumidor la edad para la que se aconseja el producto; y proporcionan al niño un determinado juguete sin tener en cuenta el uso que el pequeño hará de estos, pudiendo resultar de esta acción una peligrosa experiencia. Se han dado casos de muerte en niños por asfixia al atragantársele una pieza o juguete de pequeño tamaño.

2.9.1. Factores que perjudican el mercado del juguete

La historia del juego del niño es, pues, la historia de la personalidad que se despliega y de la voluntad que se conquista poco a poco¹⁰⁹.

J. Chateau

Entre los países de la Unión Europea, las principales causas por la cual disminuye el consumo del juguete son: la baja natalidad, los nuevos valores y hábitos de consumo que proponen las propuestas tecnológicas.

España, es uno de los países que registran un bajo índice de natalidad, situándose la media de 1,3 hijos por mujer. A ello se le suma los hábitos y costumbres populares de obsequiar al niño con juguetes, especialmente, en fechas muy señaladas, la Navidad, el verano y los

¹⁰⁹ Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Argentina, p. 24.

cumpleaños. En ocasiones, la media del coste y gasto en regalos por niño se puede considerar como desorbitado. Los niños sienten fascinados por la novedad, la estética de los nuevos productos que se lanzan al mercado, y las nuevas propuestas de juego. En la elección de juguetes no siempre son ellos los que eligen, ya que son fácilmente impresionables con los atractivos diseños que cada año muestra la publicidad. Algunos juguetes son adquiridos por su estética y no por su función, es decir, se ha reemplazado el placer de tocar y manipular por el placer visual, la creatividad por el placer de la contemplación y acciones pasivas.

Por otro lado, también se observa cambios en las preferencias y hábitos de consumo infantiles. Los más pequeños tienden a sustituir el juguete por otros objetos de entretenimiento como los aparatos de música, medios audiovisuales, las películas infantiles, etc., y otros elementos y complementos como la ropa. Sin embargo, son los videojuegos los más demandados tanto por niños como por adultos, y su consumo se acentúa cada año con más fuerza.

2.9.2. Seguridad en el consumo de juguetes

Lo que diferencia al hombre del resto de animales, es su capacidad de perfeccionamiento.

Séneca

En 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas dictó en pro del niño, los *Principios de la Declaración de los Derechos del Niño*. En la cual, el apartado o Principio VII, dice así: *“El niño debe disfrutar de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas que se esforzarán por promover el goce de este derecho”*¹¹⁰.

¹¹⁰ Declaración de los Derechos del Niño (1959) [en línea]. A.G. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

El reconocimiento de estos principios y las consecuencias de algunos productos industriales y/o químicos, han demostrado que los materiales utilizados para la fabricación de un juguete y el diseño de sus formas, no siempre son actos para la manipulación infantil. Pues, elementos como la estética de la forma, la seguridad y la tecnología no siempre han conformado una fórmula perfecta en un producto. A pesar de atraer la atención de niños por su funcionalidad o como imposición de una moda en el ámbito social inmediato.

En el amplio abanico de juguetes, de todo tipo, que se fabrican y que suministran el mercado mundial, en algunos casos resultan bastante dudosos en la medida de prevención de riesgos y seguridad del niño. De tal modo, son muchos los casos que por la falta de prevención han causado daños accidentales durante su manipulación. Se debe a la inadecuación de los diseños para el manejo infantil o por no ser adecuado para la manipulación de niños de determinadas edades, etc. Es por ello, que el juguete se somete al control de evaluación, puesto que la seguridad de los productos lúdicos es esencial para sus pequeños consumidores. Con este objetivo la Unión Europea ha puesto en marcha la obligación general de seguridad que concierne a los productores y a los vendedores que actúan en Europa, con la pretensión de garantizar que los productos lúdicos utilizados de forma adecuada no supongan para el consumidor ningún riesgo para su salud. De esta forma, el consumidor debe comprobar que el producto que adquiere cumple dos garantías: la garantía de que ha pasado el control de calidad de los productos, y la garantía del fabricante de ofrecer reparación del perjuicio que le pueda ocasionar al consumidor el haber adquirido un producto defectuoso. De esta forma, el distintivo CE es un aval de la seguridad del juguete, además, junto a este distintivo el fabricante deberá suministrar la información necesaria al consumidor sobre del mecanismo del juguete y de las medidas de seguridad que ofrece dicho producto; la edad apropiada, y cualquier otra advertencia que limite su manipulación.

Según La Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ), hay que observar con gran atención tanto el producto que se adquiere como

su embalaje. Pues, hay algunos juguetes que a pesar de llevar el distintivo de calidad de la Comunidad Europea no cumplen las normas vigentes para la seguridad del niño, sobre todo algunos de los juguetes fabricados e importados de países orientales como China, donde se observan irregularidades en el etiquetado y la falta de dirección del fabricante o entidad.

Otra de las pautas a tener en cuenta en la adquisición de un juguete, es la manipulación efectista de los anuncios publicitarios. Algunos en televisión derrochan tanta imaginación sobre la funcionalidad del producto anunciado que, despierta el interés tanto de niños como mayores. Sin embargo, después sólo es una quimera del producto real, desilusionando así al consumidor y usuario.

Por otro lado, están las normas de seguridad europeas para la fabricación del juguete. Las cuales proporcionan los datos a tener en cuenta, para concebir el juguete según los valores antropométricos en las diferentes etapas evolutivas del niño, dependiendo del sexo, el desarrollo fisiológico, el peso, la fuerza, las medidas del cuerpo, etc., sin olvidar los usos incorrectos que pueden derivarse del juego del niño. De esta forma y desde el punto de vista de la ergonomía, la calidad del juguete está definida por la estrecha relación de tres aspectos fundamentales, como son:

- La Calidad de los materiales: seguridad e higiene, toxicidad, resistencia, durabilidad, etc.
- Calidad en el diseño: crear formas simples, estéticas y agradables; objetos de fácil manejo y comprensión para el niño; crear objetos multifuncionales; buena disposición y aplicación del color, etc.
- Calidad educativa: el juguete didáctico es una herramienta que favorece el desarrollo de las facultades del niño, y como tal debe adaptarse a sus necesidades psicoevolutivas; puesto que su función educativa contribuirá al proceso formativo de su personalidad y por lo tanto a su desarrollo integral.

De esta forma, para poder adaptar el objeto lúdico al usuario, se debe tener en cuenta, la proporción y dimensiones del juguete con respecto a las del niño, su edad y la relación de estas con su capacidad motriz para aplicar las formas al desarrollo de su cuerpo. Las formas más adecuadas para el niño son las que le permiten experimentar variaciones y transformaciones, ya que el niño necesita manipular los objetos a su antojo, quitar y poner, llenar y vaciar, meter y sacar, etc. Es decir, un buen juguete debe ser sencillo y didáctico.

Capítulo III

DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA: VALORES DE GÉNERO EN LOS JUGUETES INFANTILES

3.1. Análisis y metodología de la investigación

El objetivo de este capítulo es conocer el grado de adquisición de estereotipos de género que niños y niñas en edad escolar asumen en su entorno, como estos conceptos evolucionan, y como se consolidan en roles de conducta usuales en la edad adulta. Para ello, se estudiarán los estereotipos que algunos juguetes conllevan, y en que medida estos valores trascienden en las preferencias lúdicas del niño y la niña durante su infancia.

Para este estudio se seleccionaron 35 de juguetes en base a su publicidad. Con los juguetes elegidos, se realizó un estudio semiótico tanto de los objetos como de su publicidad para determinar los mensajes de género que transmiten. Dicho estudio se fundamenta en los modelos de análisis semióticos descritos por Barthes sobre los mensajes publicitarios, que consisten en descifrar los mensajes que conllevan los objetos y la forma en que estos se transmiten; y sobre la semántica del objeto, es decir, el *significado* que tiene el objeto y la *clasificación* del objeto *que nos es sugerida o impuesta por nuestra sociedad*¹ (apartados 3. 2 – 3. 8).

Para ello, se diseñó de un cuestionario basado en la Escala de Actitudes de Estereotipos de Género para Niños (Gender-Stereotyped Attitude Scale for Children, GASC)². De esta forma, se creó un cuestionario tipo test de imágenes, con opción múltiple. Un modelo en el que se pudiera apreciar, de la forma más objetiva posible, la percepción que niños y adultos

¹ BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, pp. 239-255.

² SIGNORELLA, M. L., & LIBEN, L. S. (1985). *Assessing children's gender-stereotyped attitudes*. Psychological Documents, 15, 7. (Ms. No. 2685).

poseen sobre el género al que algunos juguetes infantiles están asociados, según los patrones de conducta socio-culturales. Este es el instrumento que hemos elegido para poder comprobar el valor de género que transmiten algunos juguetes infantiles.

Debido a la diferencia de edad de los participantes elegidos para realizar este estudio, diseñamos un formulario específico para cada grupo, es decir, uno para estudiantes de Primaria, niños de 3 a 7 años de edad (figuras 3. 1 y 3. 2), y otro para estudiantes universitarios (figuras 3. 3 y 3. 4). Sin embargo, ambos modelos de encuesta están compuestos por tres posibles variantes en cada una de las respuestas, y muestran 12 imágenes de juguetes tradicionalmente considerados femeninos, 12 masculinos y 11 neutros, tomando como referencia al género que está dirigido en su publicidad. De esta manera, la posible influencia de estereotipos de género en los juguetes infantiles estará determinada por el valor que se da al objeto, femenino, masculino o neutro, y su relación directa con los patrones de conducta considerados propios.

Así por ejemplo en el caso de los niños, debido a su corta edad, se ideó un método de encuesta en el que pudieran participar de forma divertida, sin que en ningún momento se pudiera sentir incómodo. De esta forma, y al igual que si se tratase de un juego, a los niños se les presentó un gran libro ilustrado que contenía treinta y cinco imágenes de juguetes. Cada una de ellas ocupaba una página al completo de manera que no se pudiera ver la imagen siguiente.

Observando las imágenes de los juguetes los niños se sentían muy contentos. Algunos de ellos no se limitaban a responder a las preguntas sino que además hablaban sin parar de sus experiencias con este o aquel juguete; de lo que le iban a pedir a los Reyes Magos, que familiar le regalo un determinado juguete y porqué; otros incluso narraban la lista completa de los juguetes que mostramos y a quién se los iban a regalar y porqué.



Figura 3. 1. Hoja Nº 13 del modelo de formulario infantil.

De esta forma, el tiempo empleado para cada encuesta al igual que el individuo era impredecible, pero al mismo tiempo resultó ser una experiencia muy enriquecedora. Nos sorprendió la capacidad y calidad de respuesta de los más pequeños, pues a nosotros nos parecía una encuesta algo extensa para que niños de 3, 4 y 5 años pudieran seguir el ritmo de las preguntas sin fatigarse. Sin embargo, el éxito de las primeras pruebas realizadas nos convenció de que era posible, e incluso algunos nos preguntaron si teníamos más libros sobre juguetes para continuar viéndolas.

A los niños se les hacía preguntas como: ¿Quién crees tú que juega con este juguete el niño, la niña o los dos?, ¿Por qué es así? Cuando el niño reaccionaba bien a las preguntas iniciales y aprovechando el entusiasmo que algunas imágenes provocaban en él, casi sin que se diese cuenta para no cansarlo. De vez en cuando se le hacía una nueva pregunta: ¿Cómo lo sabes?, o ¿Y tú por que no juegas con este juguete?, y a las que respondía

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, UNIVERSIDAD DE GRANADA Hoja de Respuesta

Colegio: _____ Encuesta Nº: _____

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: ? Masculino ? Femenino

¿Tienes Hermanos? Nº hermanos _____ Nº hermanas _____

¿Tu Papá Trabaja? ? SI ? NO Profesión: _____

¿Tu Mamá Trabaja? ? SI ? NO Profesión: _____

¿Cuál es tú juguete favorito? _____

¿Por qué? _____

¿Quién crees tú que juega con este juguete el niño, la niña, o ambos?

1) JUEGO DE TE	niño	niña	ambos
2) JUEGO JARDINERÍA	niño	niña	ambos
3) OSO DE PELUCHE	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
4) MASCOTA ROBOT	niño	niña	ambos
5) ACTION MAN	niño	niña	ambos
6) TODOTERRENO	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
7) MUÑECO BLA.	niño	niña	ambos
8) HELICÓPTERO	niño	niña	ambos
9) MUÑECA BEBÉ	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
10) TREN	niño	niña	ambos
11) MUÑECA LILO	niño	niña	ambos
12) COCHECITO BEBÉ	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
13) COCINA	niño	niña	ambos
14) MUÑECO BUZZ	niño	niña	ambos
15) CASITA MUÑECA	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
16) TRACTOR	niño	niña	ambos
17) CARRITO SUPERMERCADO	niño	niña	ambos
18) FRUTERÍA	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
19) T. HERRAMIENTAS	niño	niña	ambos
20) BALÓN	niño	niña	ambos
21) J. CONSTRUCCIÓN	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
22) BOLSO	niño	niña	ambos
23) SPIDERMAN	niño	niña	ambos
24) MOTO	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
25) ÓRGANO	niño	niña	ambos
26) ORDENADOR	niño	niña	ambos
27) CARRITO LIMPIEZA	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
28) MEDICINA	niño	niña	ambos
29) CASTILLO	niño	niña	ambos
30) MUÑECA BARBIE	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
31) MUÑECA ADOLESCENTE	niño	niña	ambos
32) AVIÓN	niño	niña	ambos
33) J. COSTURA	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			
34) PLAY STATION	niño	niña	ambos
35) MUEBLE TOCADOR	niño	niña	ambos
¿Por qué? _____			

Observaciones: _____

Figura 3. 2. Hoja de respuestas del modelo de formulario para niños utilizada por el encuestador.

en algunas ocasiones: «*Porque sí*». En otras ocasiones respondían que se lo había dicho tal o cual persona, que lo habían visto en la televisión o simplemente porque estaban convencidos de que no podían jugar, pero no sabían la razón, simplemente era así, las niñas jugaban a esto y los niños a aquello.

Para que la opinión de unos niños no influyese en la de otros, evitar intervenciones espontáneas y de esta forma conseguir una respuesta motivada por la percepción de la imagen, la encuesta se realizó de forma individual. Para ello cada uno de los Centros escolares, que se ofreció a participar en este estudio, puso a disposición del grupo de trabajo un lugar apropiado cerca del aula de estudio, y así entrevistar a los niños más fácilmente. El encuestador mostraba las imágenes, le hacía un par de preguntas de cada uno de los juguetes y escuchaba con gran atención los

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA		Hoja de Respuestas	
Lugar: _____		Encuesta Nº: _____	
Nombre: _____		Nivel de estudios: _____	
Edad: _____		Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	
¿Tienes hermanos? Nº de hermanos _____ Nº de hermanas _____			
De la siguiente lista de juguetes ¿Cuáles regalarías a un niño, a una niña o a ambos?			
 1) Juego de Té: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 6) Coche Todoterreno: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 11) Muñeca Lilo: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	
 2) Juego de Jardinería: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 7) Muñeco Parlante: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 12) Cochecito para muñecas: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	
 3) Oso de Peluche: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 8) Helicóptero: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 13) Cocinita: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	
 4) Mascota Robot: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 9) Muñeca Bebé: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 14) Muñeco Buzz: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	
 5) Action Man: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 10) Tren: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	 15) Casita Muñecas: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	

Figura 3. 3. Hoja Nº 1 del modelo de formulario diseñado para adultos.

comentarios que algunos niños hacían de forma espontánea, durante la encuesta, sobre estos y otros juguetes que les gustaban.

La experiencia con lo niños fue en general muy agradable tanto para el grupo de trabajo como para ellos. Los juguetes son objetos sobre los que les gustaba opinar, puesto que son sus mejores herramientas de trabajo, aprendizaje y de diversión. La mayor dificultad que se presentó al intentar trabajar con niños tan pequeños fue convencer a los Centros de Educación Primaria a participar en nuestro proyecto de investigación. Motivo que limitó en cierto modo, nuestros primeros planteamientos de intentar entrevistar a niños en edad escolar pertenecientes a Centros escolares de todas las provincias andaluzas.

Algunos Colegios a los que presentamos nuestro proyecto e intenciones de trabajar con ellos, se negaron o no contestaron a nuestras peticiones. Con lo cual, nos vimos obligados a reducir por el momento, el

	16) Tractor: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		23) Muñeco Spiderman: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		30) Barbie Princesa: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	17) Carrito Supermercado: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		24) Moto: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		31) Muñeca Adolescente: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	18) Frutería: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		25) Órgano: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		32) Avión: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	19) Taller de Herramientas: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		26) Ordenador: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		33) Juego Costura: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	20) Balón de Fútbol: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		27) Carrito Limpieza: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		34) Play Station: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	21) Juego Construcción: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		28) Maletín Medicina: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		35) Juego de Tocador <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos
	22) Bolso: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos		29) Castillo: <input type="checkbox"/> Niño <input type="checkbox"/> Niña <input type="checkbox"/> Ambos	¿Cuál es tu juguete favorito? _____ _____	

Figura 3. 4. Hoja Nº 2 del modelo de formulario diseñado para adultos.

ámbito geográfico a una zona en concreto, la ciudad de Córdoba. Lugar donde participaron Centros escolares de diferentes zonas tanto de la ciudad como de la provincia.

En el caso de los adultos todo fue menos complicado. Se eligieron al azar dos Facultades, Ingeniería Informática en la Universidad Autónoma de Madrid y Bellas Artes en la ciudad de Granada.

A diferencia del modelo de encuesta diseñado para niños, en el modelo dirigido a los adultos se distribuyeron las imágenes de los mismos treinta y cinco juguetes que se mostraron a los niños, en ambas caras de una sola hoja. Otra variación es la pregunta inicial, pues fue sustituida por: De la siguiente lista de juguetes ¿Cuáles regalarías a un niño, a una niña o a ambos?, mientras que se mantienen otras como ¿Cuál es tú juguete favorito? ¿Y porqué?

3.1.1. Estudio semiótico de los juguetes propuestos

Los juguetes elegidos para esta propuesta de investigación han sido sometidos a priori, a un estudio semiótico. Para ello, se eligió al azar un grupo de juguetes; se analizaron los mensajes que cada uno de estos objetos conllevan y promocionan; y la forma en que esta información es transmitida. El estudio se inició con el análisis del objeto, aspectos relevantes de la imagen, funcionalidad, simbología, y la relación de estos con su significado.

Asimismo, se investigó sobre las características pedagógicas, la imagen y el diseño, y se examinó la publicidad de dichos juguetes. Este estudio concluye con una selección de las opiniones más relevantes que se recogieron de los participantes durante la realización de las encuestas, como consumidores de este mercado. Utilizamos como fuente de estudio los anuncios publicitarios, de la televisión, catálogos, carteles, etc., que están dirigidos especialmente al público infantil. Elegimos el horario de programación infantil que se emitió durante la campaña navideña de diciembre de 2002 y de 2003, y algunos catálogos de juguetes que fueron publicados durante estos dos años por diversas jugueterías y centros comerciales, principalmente el *mail marketing* o publicidad comercial enviada por correo.

Este estudio nos demostró que el número de anuncios emitidos sobre los juguetes en un espacio de tiempo aproximado de 20 minutos, estaban dirigidos a un género determinado, y los que menos a ambos sexos. Los anuncios más publicitados estaban directamente relacionados con el mundo de las muñecas o los juegos de acción y aventuras. Las muñecas más publicitadas fueron la muñecas: Barbie (figuras 3. 5 y 4. 6), Bratz (figura 3. 7), y las muñecas bebés, con sus diversos complementos y accesorios, amigos, mascotas, etc. Otros juguetes estrella de esta campaña publicitaria de Navidad, en los que estuviese presente la acción entre sus principales características, destacan las mascotas electrónicas denominadas *Tamagotchi Conexión*, barcos piratas, robots transformes, castillos medievales, guerreros invencibles, todo tipo de vehículos, juegos de construcción, *Robosapiens* un

robot teledirigido ideado por la NASA, y los videojuegos. También están los juegos familiares, entre los que destacan los clásicos juegos de mesa como el *Cluedo*, *Twister* y *Trivial*.

De esta forma, y teniendo en cuenta la publicidad y demanda en el mercado de los juguetes, fueron seleccionados para este estudio un grupo de juguetes según sus características y funciones principales. Se eligieron algunos modelos de juguetes que estuviesen relacionados con la estética, las actividades domésticas, la maternidad, muñecos creados a partir de personajes televisivos y del cine infantil, mascotas de juguete, muñecos bélicos; que representasen vehículos de transporte y de acción, juegos de oficios, juegos y juguetes musicales, muñecos que mueven, hablan o emiten sonidos, juegos de construcción, juguetes deportivos, e incluso los videojuegos.

3.2. Área de estudio I: Muñecos y complementos

En el mercado juguetero existe una amplia y variada gama de muñecos. Estos juguetes de carácter universal y sus múltiples complementos asumen un importante papel en el desarrollo del juego simbólico. Son demandados por la mayoría de los niños puesto que, al menos durante los primeros años de vida, algunos de los modelos comercializados coinciden con sus intereses lúdicos.

El realismo estético y funcional de algunos muñecos y juguetes con sus modelos originales facilita la reproducción de escenas de la vida diaria, evocando en el niño el desarrollo de actividades lúdicas de imitación. Puesto que son objetos con los que el niño se siente familiarizado, ya que suelen representar objetos y actividades cotidianas. De esta forma, esta clase de juguetes tienen en común aspectos y características pedagógicas como:

- Evocar el juego simbólico y de imitación.
- Fomentar la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Promover la actividad individual y asociativa.
- Estimular el desarrollo de la expresión verbal, la motricidad fina y la coordinación del ojo con la mano.

3.2.1. Área de estudio I. I: La estética, un valor femenino en alza

La preocupación por la apariencia física y la estética es uno de los valores sociales que cada vez toma mayor importancia entre la población, y en particular entre los adolescentes de ambos géneros. Vivimos en una sociedad consumista, y se refleja en la forma de vivir de la gente. La moda, el cuidado de la apariencia física, los tratamientos y cirugía estética, son algunas de las variantes cada vez más populares en la cultura occidental.

Dicha temática está presente especialmente en la funcionalidad y características de los juguetes preferentemente dirigidos al consumidor femenino, mientras que los juguetes dirigidos a los chicos se ocupan de estimular otras actividades más intelectuales y variadas. Las tradiciones sociales y el mundo de la publicidad muestran *la belleza* como: el centro lúdico del universo infantil femenino.

Sin embargo, en la sociedad actual, la preocupación por la estética del físico también empieza a ser tema de interés masculino. La apariencia física es un valor en alza para la mayoría de adolescentes de ambos géneros. Esto se debe en gran medida, al discurso publicitario y como éste ha manejado la imagen tanto de hombres como de mujeres, para aumentar los valores

consumistas entre la población. El hombre ha comenzado a sentirse coqueto con el medio y valora los resortes de la moda y lo estético. De esta forma, Juan Rey afirma que, *la publicidad usa la imagen del hombre de hoy con la misma lógica de estereotipación que la aplicaba ayer, y la sigue aplicando hoy, a la mujer. Este mecanismo se refleja en primer plano en el uso sistemático del cuerpo como signo polisémico, que entronca perfectamente con la denuncia femenina de la imagen de la mujer objeto*³.

Conforme a esta lógica, se seleccionaron un grupo de juguetes relacionados y fomentan la primacía de valores de la estética. Y, del que es un claro ejemplo la muñeca Barbie, la muñeca Bratz, algunos objetos y muebles como un bolso y un mueble tocador.

3.2.1.1. Muñeca Barbie

Entre los diversos modelos de la muñeca Barbie elegimos la Barbie Princesa Rapunzel. Fue una de las muñecas que más destacó durante la campaña navideña 2002, con más anunciados en televisión, catálogos comerciales de grandes almacenes y tiendas especializadas. La popularidad de esta muñeca también coincide con el lanzamiento de la película de animación Barbie en Princesa Rapunzel.

a) El juguete y su diseño

Con más de 40 años, la muñeca Barbie y sus múltiples complementos son uno de los productos del mercado juguetero más popular entre los consumidores. Sólo en el año 1998 se vendieron en España 1.850.000

³ Rey, J. (1994). *El hombre fingido. La representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Ed. Fundamentos, Madrid, p.10.



Figura 3. 5. Muñeca Barbie con diseños de Pedro del Hierro, Mercedes de Miguel, y peinada por Leonardo Peluqueros. Fuente: Catalogo de exposición 2004. *Barbie Fashion Icon 90*.

unidades de esta muñeca, y 1.000 millones de unidades en todo el mundo, según indican los datos ofrecidos por la empresa Mattel⁴.

Los nuevos modelos que cada año se crean de este juguete aseguran, en cierta forma, que el usuario infantil no pierda interés por esta muñeca, al mismo tiempo que se protege de ser un juguete que pase fácilmente de moda. Barbie tiene un amplio vestuario de moda y accesorios; ejerce múltiples carreras, más de 75 profesiones diferentes, como enfermera, azafata, médico o profesora; posee una larga lista de amigos y amigas, muchos de ellos de diferentes etnias, e incluso también tiene familia e hijos, tanto ella como sus amigos.

⁴ D. A. (07/03/99). *La muñeca Barbie ya es una "cuarentona": Cada año se crean cien nuevos modelos de este juguete creado en 1959*. Ed. Diario de Andalucía, Prensa diaria local.

La capacidad de esta muñeca para evolucionar de acuerdo con los tiempos y las modas es sorprendente. Más de 500 variaciones han convertido a esta muñeca en un símbolo familiar para las niñas de todo el mundo, durante cuarenta y seis años consecutivos. Es una muñeca que intenta acercarse a las nuevas generaciones asumiendo las aficiones, intereses y preferencias del mundo adolescente. La multifacética muñeca Barbie puede llegar a ser el prototipo de mujer activa e independiente, y reflejar todos aquellos aspectos de conducta asociados al papel de género que se manifiesten en cualquier cultura donde tiene mercado esta muñeca.

Su estilo y apariencia física son criticados con frecuencia debido a su aspecto perfecto, casi irreal que muestra una exuberante figura con una bella y larga cabellera. La Barbie del siglo XXI supuestamente tiene medidas más naturales que la original, es más flaca, sus senos han sido reducidos, su cintura ensanchada, sus caderas recortadas, tiene una sonrisa más natural y su rostro es menos artificial al eliminar el maquillaje que llevaban las primeras muñecas. Sin embargo, sigue representado el ideal de belleza. Originalmente la belleza de Barbie se identificaba con los cánones de belleza de las modas vigentes durante las décadas 50 y 60; y en la actualidad, representa el modelo de belleza de los noventa.

Barbie es la muñeca que se viste con los mejores diseñadores y estilistas de la moda del siglo XX y XXI. Su anatomía representa el ideal de la belleza de la mujer perfecta que ha transformado a esta muñeca un atractivo icono de la moda. El fenómeno Barbie también es parte de la colección permanente de algunos Museos Europeos, como es ejemplo el Museo del Traje de Madrid. Este vínculo con los grandes creadores de todo el mundo, como Versace, Adolfo Domínguez, Moschino, Victorio Lucchino, Enrique Loewe, Amaya Arzuaga, Toni Miró, Pedro del Hierro o Mercedes de Miguel⁵, hacen de esta muñeca una pieza de colección para consumidores adultos, más que para el uso infantil, debido ello a su alto coste (figura 3. 5).

⁵ VV.AA. (2004). *Barbie Fashion Icon 90: Diseñadores españoles crean moda para Barbie*. Catálogo de exposición. Ed. Mattel, Barcelona.



Figura 3. 6. Barbie princesa Rapunzel.

La línea de productos Barbie se identifica con el color rosa-fucsia, y su logotipo coincide con el nombre de su producto estrella. La apropiación del color rosa y sus diferentes matices para indicar productos femeninos, como en el caso de la firma Barbie, ha consolidado la imagen asociada al género femenino. Y, por tanto, no es de extrañar que los objetos con este color no estén de moda en los productos dirigidos al género masculino, o que estos muestren consciente o inconscientemente algún tipo de rechazo a los juguetes que muestran este color.

El número de productos Barbie no sólo ocupa el sector juguetero, ya que el distintivo de esta marca está impreso en revistas juveniles, juegos interactivos, videos y DVDs de animación, teléfonos móviles, ordenadores, cosméticos, bisutería, prendas de vestir o zapatos, dirigidos especialmente al consumidor femenino.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La imagen externa y diseño anatómico de este juguete pueden resultar atractivos para los adultos, al coincidir con el prototipo de la mujer ideal, establecido y mantenido por los valores socio-culturales occidentales. Sin embargo para los niños más pequeños, entre 3 y 5 años, es simplemente una muñeca más, que tiene la extraordinaria cualidad de adaptarse a la proporción de sus manos y se puede agarrar fácilmente debido a su extrema delgadez. A esta edad nada queda más lejos del interés de un niño que un canon de belleza, sobre todo si no se le estimula a desviar su atención a crear juicios sobre ello.

Su funcionalidad como figura es la de evocar el juego simbólico y de imitación en el niño, puesto que mediante este juguete el niño reproduce las acciones y patrones de conducta del mundo adulto. Sin embargo, su simbología de muñeca irreal por su exagerada perfección hace de ella un objeto lúdico más apropiado del juego de niñas, ya que el perfecto mundo de Barbie basado en la estética y la apariencia parece ser demasiado complicado de comprender para el género masculino.

Algunas de sus versiones fundamentadas en escenas de la vida cotidiana, como la de ser madre, cocinera, médico, azafata, profesora, veterinaria, empresaria, etc., promueven en el niño el desarrollo de aptitudes y actividades tanto individuales como asociativas mediante el juego simbólico.

Como con la mayoría de los juegos, el niño desarrolla su capacidad creatividad e imaginativa. Estimula el desarrollo de la expresión verbal, ya que el niño cuando juega reproduce con sonidos y palabras la dinámica de la acción que desempeña, juega con las palabras y las repite sin cesar.

Por otro lado, también está la contribución que los muñecos y sus bonitos accesorios y complementos hacen al desarrollo de la motricidad fina, sentido espacial o la coordinación del ojo con la mano del niño.

Sin embargo, algunos de estos objetos son demasiado pequeños para los usuarios con menos edad, como peines, varitas mágicas, coronas o bisutería, y que fácilmente se pierden, puesto que no se ajustan al nivel de desarrollo de la motricidad fina de algunas edades y por tanto, también de su interés lúdico. Así por ejemplo, cuando el niño entre 4 ó 5 años de edad quiere peinar a un muñeco, le resulta más agradable utilizar el mismo peine o cepillo con el que él se peina, y no el de juguete. Esto es debido a que el desarrollo de su motricidad fina puede dificultar dicha acción cuando utiliza un instrumento no adecuado a su proporción, ni al desarrollo de su prensión. Además, este objeto en concreto, le intensifica su experiencia, con el peine real puede peinar de verdad al muñeco, de la misma forma que él se peina.

Cuando la función de estos pequeños accesorios es simbólica, por ejemplo una corona, si el niño quiere una princesa puesto que su juego así lo determina, la muñeca con o sin corona se transformará en ella o lo que él quiera en ese momento. Lo que verdaderamente sirve es el objeto, puesto que van a ser las características de este elemento las que motiven en la creatividad del niño hacia un juego u otro.

El diseño de los muñecos y sus diversos accesorios pueden varían según el género al que están dirigidos, ya que la funcionalidad de algunos juguetes están asociados a los tradicionales estereotipos de género. En el caso de la muñeca Barbie, dirigida especialmente al género femenino, representa un mundo basado en el criterio de feminidad, que algunos individuos tienen. Ideas que se ven reflejadas en el diseño y funcionalidad de los productos de esta marca, para atraer con facilidad al consumidor femenino mientras que el masculino permanece indiferente a esta provocación. Mensajes como: ponte guapa, muñecas que más estilo tienen, las más guapas del mundo, las que van a la última moda, muñecas originales para niñas muy especiales, muñecas que te hacen soñar, etc.⁶, son los eslogan que estimulan a las niñas a aprender a ser como Barbie y con ella se

⁶ BARBIE.COM. [en línea]. < <http://www.barbie.com.>>, [Consulta: 10 diciembre 2002].

educan en los tradicionales roles de género, tan acusados en este modelo de muñecas y juguetes.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Algunos de los mensajes que se transmiten en los anuncios publicitarios de la muñeca Babie son:

- La estética y la belleza son conceptos que se divulgan como ideales especialmente importantes en la vida de la mujer.
- La preocupación por la apariencia física.
- Hay que estar siempre guapa, supermoderna, bien peinada y maquillada.
- Para estar guapa hay que ir a la moda, a la última moda.
- Hay que cambiar de aspecto a menudo para estar siempre bellas y deslumbrantes.
- Es divertido estar guapa.
- El looks es muy importante, y para ello hay que ser original, atrevida, coqueta, sofisticada, hay que tener estilo, etc.
- Como ser femenina.
- El físico lo dice todo de la mujer y por eso hay que estar guapa.

3.2.1.2. Muñeca Bratz o muñeca adolescente

Entre los diversos modelos, y marcas que representan el prototipo de muñeca adolescente, elegimos la muñeca Bratz por ser una de las muñecas más anunciadas en los medios de comunicación y difusión publicitaria con mayor popularidad entre la población infantil femenina durante la campaña navideña 2002.

a) El juguete y su diseño

La popularidad de las jóvenes y modernas muñecas Bratz y sus compañeros masculinos, es cada vez mayor entre las niñas de cinco a diez años de edad. Estas muñecas están inspiradas en el famoso grupo femenino de música pop *Spice Girls*, y famosas solistas femeninas como *Britney Spears*. Tienen una apariencia física que nos recuerda a los dibujos manga de las series de películas de animación japonesas, y se han convertido en muy poco tiempo en un icono para muchas niñas.

Sin embargo, el diseño de la personalidad adolescente que representan estas muñecas resulta un tanto superficial, puesto que para ellas todo gira alrededor de su pequeño mundo en el que lo más importante es ser popular, lucir un buen físico para deslumbrar a toda persona que las mire y sentirse así maravillosas.

Son las muñecas del siglo XXI, apasionadas por la moda juvenil urbana, súper actúales, modernas, fashion, funky, están siempre vestidas en sintonía con la últimas tendencias. Representan la clase de chica que toda niña querría llegar a ser. Con nombres como *Cloe*, la muñeca que simboliza la imagen de la pasión por bailar y la estética de los tejidos llamativos y brillantes; *Sasha*, se caracteriza por su estilo urbano y hip hop de su vestuario; *Yasmin*, se identifica con el estilo de moda hippie; y *Jade*, con la pasión de crear nuevos estilos y modas propias con los que romper moldes.



Figura 3. 7. Muñeca Bratz o adolescente.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Su funcionalidad y simbología está ligada a los mismos objetivos descritos anteriormente en la muñeca Barbie, puesto que al igual que cualquier otro muñeco evoca el juego simbólico y de imitación, fomenta la reproducción y aprendizaje de acciones y patrones de conductas sociales, etc.

Acerca de la influencia de los estereotipos sociales, la estética urbana y juvenil de esta muñeca, parece que ha dado de lleno con los gustos y preferencias del público infantil femenino. Sin embargo, también intervienen en la popularidad de los nuevos productos lanzados al mercado, factores como la novedad y las modas. De manera que habrá que esperar para ver si

la muñeca Bratz es capaz de destronar de los primeros puestos de la fama, a la célebre muñeca Barbie.

A pesar de representar los mismos estereotipos de género que pueda conllevar la muñeca Barbie, esta muñeca goza de menos prejuicios sociales entre la población adulta. Posiblemente, este motivo es debido a la estética de su diseño externo en el que destaca el desproporcionado tamaño de la cabeza en relación con el cuerpo. Sin embargo, aunque esta aparente cualidad que parece alejarla del canon de belleza que representa muñecas como Barbie, nada queda más lejos de la realidad. Puesto que si analizásemos esta muñeca junto a la Barbie, resultaría que la muñeca Bratz está diseñada con los mismos cánones de belleza idealista. En relación con la realidad su cuerpo es extremadamente delgado y su rostro aparece excesivamente maquillado para la edad que quiere representar esta muñeca, como puede observarse en las imágenes de su película de animación (figura 3. 10). También hay que tener en cuenta que existe una gran oferta y demanda de este tipo de juguetes y modelos intelectuales como estos, que se ofrecen constantemente al consumidor infantil femenino.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Algunos de los mensajes que se transmiten en los anuncios publicitarios de la muñeca Bratz son los mismos nombrados anteriormente en la muñeca Barbie (apartado 3.2.1.1). Se basan y destacan la importancia que tiene la apariencia física, el estar guapa o que hay que ir siempre a la última moda. Estos eslóganes representan para las niñas de corta edad y preadolescentes, una falsa imagen y opinión de lo que es la feminidad. Pero, también hacen realidad sus sueños y deseos de ser lo que quieren ser o de lo que se les convence de cómo deben ser.

3.2.1.3. Complementos y accesorios: Juego de tocador y bolso

Entre la gran variedad de juguetes que se comercializan relacionados con la estética elegimos para este estudio un juego de tocador y un bolso; son objetos que a nuestro juicio parecían ser los más usuales y comunes en la presencia del juego simbólico, ligado a actividades lúdicas relacionadas con la estética y el aspecto físico. Son objetos que están presentes en la variedad de complementos de las muñecas caracterizadas como adolescentes.

a) El juguete y su diseño

Por lo general, estos productos suelen ser objetos de color rosa, y en su defecto también se utilizan otros colores de los cuales predomina la gama de las tonalidades pastel, en el diseño de vestidos, accesorios y complementos para la muñeca y la niña, etc.

Aunque sus funciones imitan la realidad del objeto, el diseño de sus formas toma un sentido más dinámico y divertido. Al igual que si se tratase de un juego, la dimensión de la curva se apodera del modelado del objeto, curvas contra curvas y círculos que se enlazan, hacen de estos objetos elementos bellos, seguros e incluso muebles de diseño ergonómico. Son objetos que están diseñados especialmente a la medida del niño. Sin embargo, sólo evocan formas de juego delimitadas a la temática y preocupación por la estética y apariencia física.

Respecto a los elementos utilizados para su decoración, podemos encontrar motivos florales, corazones, estrellas, piedras preciosas y brillantina, lazos, figuras de animales, figuras de personajes femeninos divertidos, de una marca conocida o los protagonistas de películas de animación, del cine y la televisión, etc.

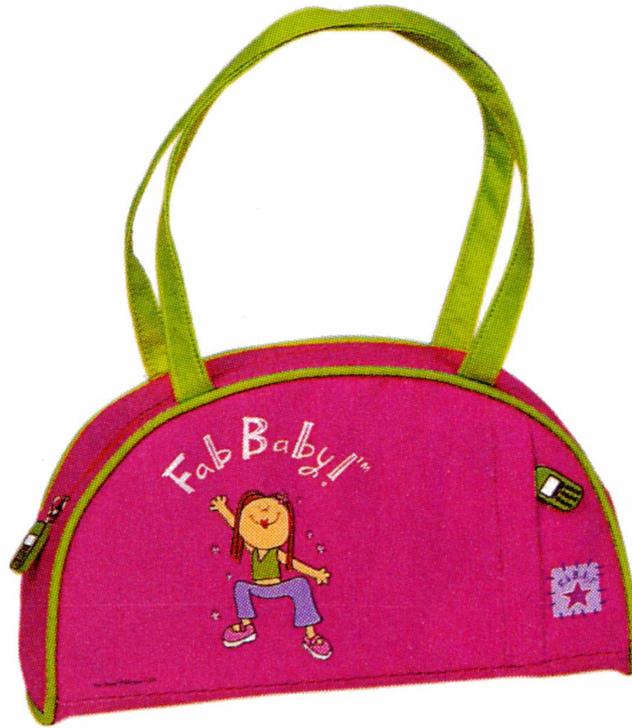


Figura 3. 8. Bolso.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Estos juguetes al igual que las muñecas fomentan actitudes que promocionan la primacía del interés por la apariencia física, reproduciendo así los mismos símbolos y estereotipos. Personifican algunos de los roles de conducta sociales más tradicionales del mundo adulto, puesto que son objetos y acciones consideradas culturalmente como propias del género femenino. Pero a pesar de sus connotaciones de género, estos juegos poseen un alto valor pedagógico puesto que, evocan el juego simbólico; relacionan al niño con su entorno; estimulan el desarrollo de la creatividad, la fantasía, la expresión verbal, la motricidad fina y coordinación del ojo con la mano, e incluso algunos, también intervienen en el desarrollo del sentido y la organización espacial.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Los mensajes vinculados a este tipo de juguetes en los anuncios publicitarios coinciden con los mismos valores que promueven muñecas como la Barbie, Bratz u otras de semejantes características, criterios expuestos anteriormente en los apartados 3.2.1.1 y 3.2.1.2.

3.2.1.4. Valoración de los juguetes propuestos

Según los datos recogidos en este estudio, sobre las opiniones de los encuestados, algunos adultos se mostraron reacios a tener que valorar y sobre todo a reconocer que la muñeca Barbie está ligada culturalmente a un género determinado. Reaccionaron dejando sin marcar las posibles opciones o respuestas; otros objetaron que nunca se la regalarían a una niña, por que esta muñeca es demasiado realista. Representa a una mujer con un físico perfecto e irreal y esto, según algunas opiniones, no es objetivo para los niños y puede llegar a influir fuertemente en el criterio de belleza de muchas niñas, como por ejemplo imitando la extrema delgadez de la muñeca.

A pesar de todo, la muñeca Barbie se considera un juguete propio del género femenino como indican los resultados del estudio realizado (figura 3.13). Además, es el juguete preferido de muchas niñas y otras que ya no lo son tanto, según indicaron en sus respuestas algunas de las encuestadas de más edad, cuando desvelaron la identidad de su juguete favorito. Pero fueron especialmente las niñas entre 3 y 7 años de edad, las que durante la encuesta manifestaron sus deseos de ser Barbie y como ella. Una actitud que aunque parece alarmista no lo es tanto, puesto que, cuantos niños sueñan en ser como sus personajes y héroes favoritos para poder así resolver sus problemas de la misma forma que ellos.



Figura 3. 9. Mueble tocador.

Por otro lado, es natural que adultos y niños queden fascinados por el fantástico mundo de los cuentos de hadas, piratas, indios y vaqueros o princesas y príncipes encantados, etc., que en ocasiones reproducen los juguetes. Sin embargo, hay algunos mensajes que se transmiten en la imagen de muchos productos que muestran conductas estereotipadas de lo femenino y lo masculino, y esto sí debería cambiar.

Por ejemplo la película de Barbie *Fairytopia*, estrenada en junio de 2005, es un producto dirigido preferentemente al consumidor femenino (figura 3. 12). Los personajes en su mayoría femeninos son seres bellos, frágiles y delicados. Barbie es la protagonista de la película y hace el papel de Elina, un ser especial y diferente, que por supuesto es la hada más bella. Sus delicados movimientos corporales son totalmente artificiales; parecen estar inspirados en la peculiar y exagerada forma de moverse las actrices femeninas de los años treinta; lo mismo que ocurre en la película de animación *Blancanieves*, presentada al público por Disney en el año 1937.



Figura 3. 10. Imágenes de las muñecas Bratz en la película de animación *Estrellas de la Moda*, 2004.

Sin embargo, a pesar de todas estas opiniones la muñeca Barbie sólo es una más entre tantas otras. La extrema delgadez y belleza de esta muñeca también coincide con el aspecto de otras muñecas, como por ejemplo las muñecas *Bratz* creadas por *MGA Entertainment Inc.*, la muñeca *Nancy* fabricada por *Famosa* o las muñecas *My Scene* o *DivaStrarz* ambas de la firma *Mattel*. Todas estas muñecas coinciden en destacar en mayor o menor grado los mismos valores que han estado y están asociados a la identidad del género femenino, extrema preocupación por su estética y el culto al cuerpo. Esta actitud producto del consumismo, de tener la necesidad de ir siempre a la última moda para estar siempre guapa y que en algunas muñecas se refleja, no sólo influye en la forma de actuar de niños, sino



Figura 3. 11. Imágenes de la película *Barbie Princesa Rapunzel*, 2002.



Figura 3. 12. Imágenes de la película protagonizada por Barbie *Fairytopia*, 2005.

también en adolescentes y algunos adultos, cuya principal aspiración es obtener nuevos modelitos y nuevo look.

Como demuestran los resultados obtenidos en los gráficos que se muestran en la figuras 3. 13 y 3. 14, tanto de niños como adultos coinciden en que, no son juguetes masculinos. Asimismo, podemos ver como el porcentaje de respuestas dadas por los escolares y los estudiantes de informática de ambas muñecas indican que son juguetes femeninos, entre el 92% y el 99%. En Bellas Artes opinan entre el 84% y el 86% que ambos son femeninos, y sólo entre el 14% y 16% piensa que son neutros.

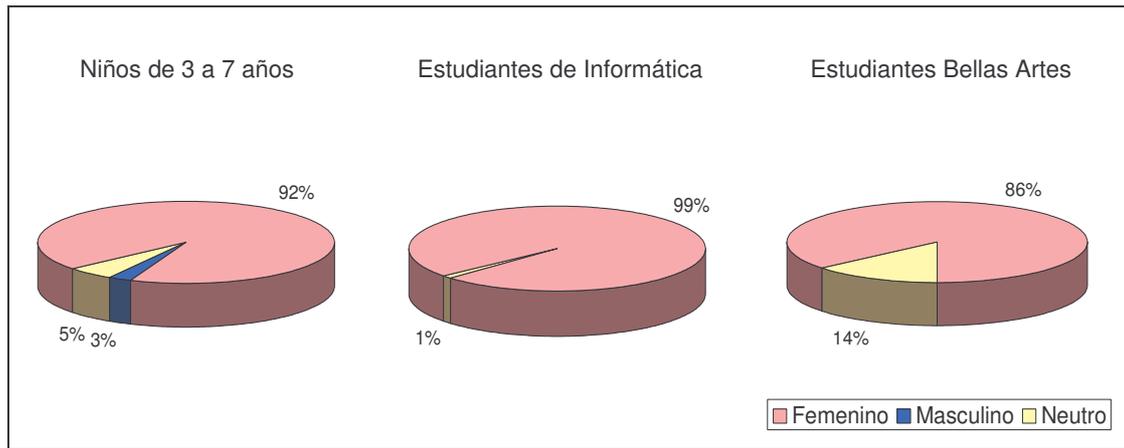


Figura 3. 13. Percepción del género de la «Muñeca Barbie».

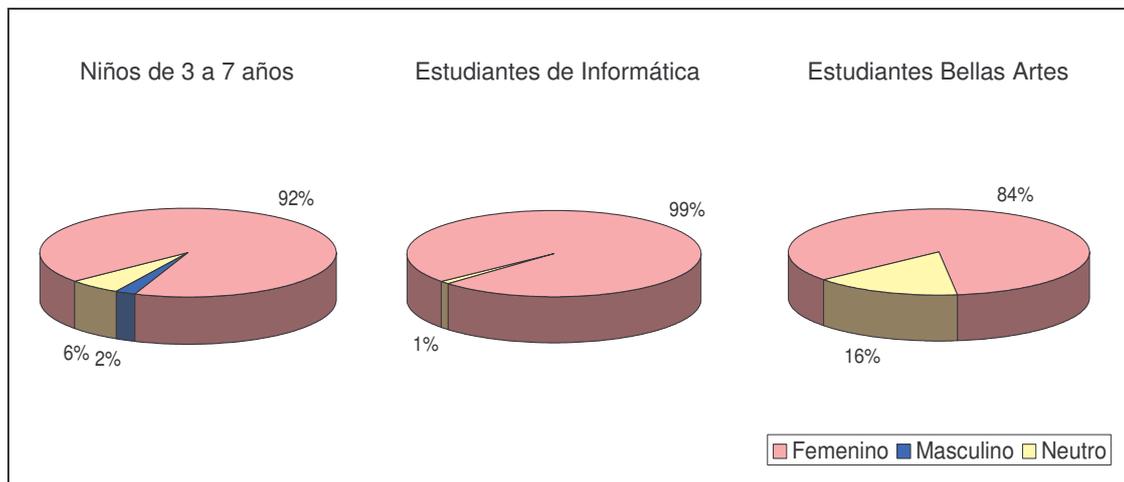


Figura 3. 14. Percepción del género de la «Muñeca adolescente o Bratz».

De la misma forma, los juguetes relacionados con la estética y el culto al cuerpo están considerados productos indiscutiblemente femeninos, como indican los resultados mostrados en los gráficos de la figuras 3. 15 y 3. 16. Tampoco se observan variación alguna que demuestre que algunos de estos juguetes rompan con los estereotipos de género, o se adapte a los nuevos valores sociales y culturales que reducen la primacía de este tipo de juegos y juguetes en la vida infantil femenina para dar cabida a juguetes más útiles para el desarrollo intelectual del niño.

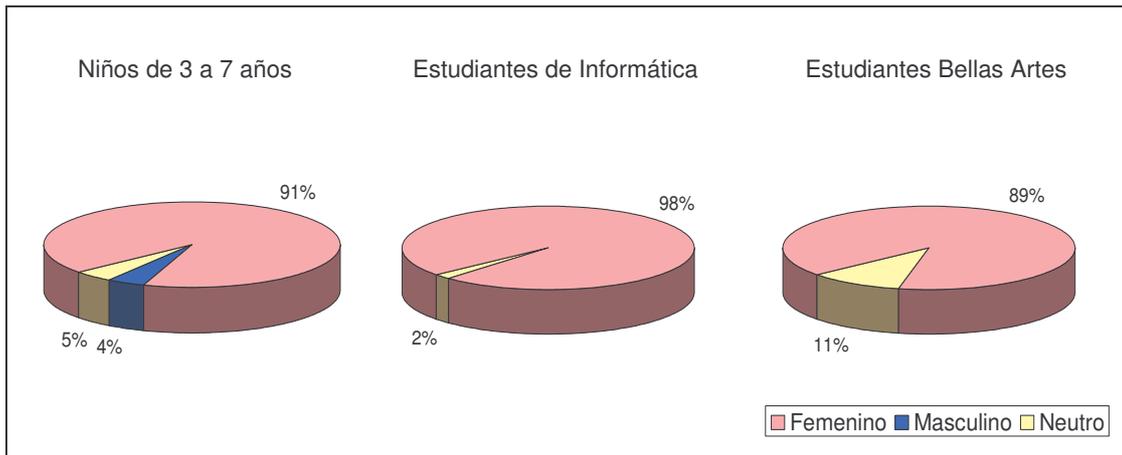


Figura 3. 15. Percepción del género del «Bolso».

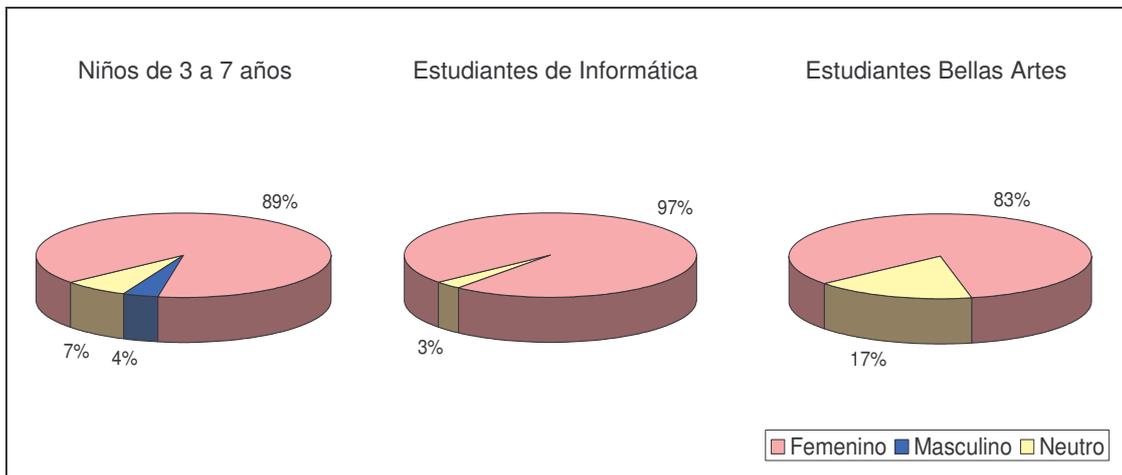


Figura 3. 16. Percepción del género de la «Juego de tocador».

3.2.2. Área de estudio I. II: Juguetes relacionados con el cuidado de bebés

Las muñecas con formas de bebés o niños de corta edad, generalmente se caracterizan por la imitación que hacen de los niños de verdad. La muñeca bebé, sus accesorios y complementos son productos utilizados especialmente por las niñas de todos los tiempos y lugares del mundo. El diseño de este tipo de juguetes evoluciona a formas y funciones

cada vez más realistas. Sin embargo, hay algunos aspectos que aún no han cambiado debido a su simbología, vinculada especialmente a la representación de la maternidad y cuidado de bebés, la mayoría de estos juguetes están primordialmente dirigidos al consumidor femenino. Entre los diversos modelos, y marcas que existen en el mercado elegimos el muñeco *Baby Born* de la firma Zapf por el realismo de su anatomía. Como complemento escogimos el carrito para pasear al bebé debido a su multifuncionalidad y calidad didáctica, ya que puede ser empujado, arrastrado, sirve para cargar y transportar juguetes, objetos o muñecos, etc.

También es importante resaltar de este tipo de juguetes algunas de sus características pedagógicas específicas más relevantes como:

- El muñeco bebé fomenta la reproducción de acciones y de roles de género relacionadas con el cuidado de los bebés.
- Favorecen el desarrollo de sentimientos de afecto y ternura, y acciones tales como la expresión de las emociones.
- El cochecito para bebés estimula la motricidad global y orientación espacial.

a) El juguete y su diseño

En general, los muñecos bebé tienen un aspecto simpático que invita a ser abrazados y mimados, ya sea bajo la apariencia de la figura humana o de animales. Dependiendo de su funcionalidad estos muñecos se fabrican en diversos materiales: plásticos rígidos, otros más blanditos y fáciles de manejar por las manos infantiles, como la tela o la goma-espuma. También la combinación de ambos materiales, ya que se trata de un juguete de carácter afectivo y tiene como propósito evocar el juego simbólico.



Figura 3. 17. Muñeca bebé.

De su diseño anatómico destaca el extremado realismo con que son modelados algunos de estos muñecos, y en los que se llega a reproducir los más pequeños detalles como: las arrugas que tienen los niños en sus primeros días de vida, el rosado color de la piel de un bebé recién nacido. Otros diseños más simplistas se limitan a reproducir la forma del cuerpo humano de manera esquemática y omitiendo detalles a excepción de las extremidades, cabeza, manos y pies.

Entre los accesorios y complementos más usuales asociados a la muñeca bebé y dirigidos a los consumidores infantiles está el carrito para pasear al bebé, cualquier otro muñeco o simplemente para ser empujado, ya que como objeto evocador del juego simbólico, el interés del niño recae sobre la función del propio objeto y de lo demás ya se encarga su imaginación.

Tanto el diseño de la muñeca como el del carrito están dirigidos a una edad determinada. Esto permite adaptarlos y adecuarlos en cuanto a la proporción, prensión y necesidades que correspondan con la edad de desarrollo del niño. Se tienen en cuenta aspectos ergonómicos en el diseño de producto, lo que hace que éstos sean más agradables en cuanto a manejo, lo que facilita el juego del niño. Puesto que aspectos como una atractiva y buena imagen, estabilidad, ligereza, manejabilidad, seguridad, resistencia y un buen acabado, son elementos muy importantes en el diseño y la fabricación de los productos infantiles.

El realismo y la multifuncionalidad de estos juguetes es cada vez mayor, puesto que a medida que el niño crece su capacidad de percepción es mayor y necesita estimular sus juegos con nuevas experiencias. Y, para ello, los fabricantes crean nuevos diseños con mayores prestaciones y múltiples funciones que hagan del juego simbólico una experiencia más rica y sobre todo, que sea especialmente atractiva para los niños.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La simbología, funcionalidad y didáctica de este tipo de juguete es muy positiva, es un juguete afectivo y está dirigido a fomentar en los niños la responsabilidad y cariño que hay que poner en el cuidado de otro individuo o ser, aunque sea ficticio. Los movimientos y funciones que realizan algunos de estos juguetes suelen ser muy sencillos. Sin embargo, resultan de especial interés para el juego simbólico de muchos niños.

También hay se diseñan complejos mecanismos para este modelo de muñeco. Con ellos reproducen funciones corporales que imitan cada vez con mayor naturalismo la realidad: lloran, comen, manchan los pañales, mueven una o varias partes de su cuerpo e incluso ya saben orinar y vomitar. Son pequeños muñecos medio autómatas destinados al uso del consumidor infantil. Algunos de estos diseños contribuyen positivamente al juego simbólico, ya que interactúa en el juego mediante sus acciones. Sin embargo,



Figura 3. 18. Cochecito bebé.

hay otro tipo de diseños que más que favorecer inutiliza el juguete. Como por ejemplo, los muñecos con cuerpo realizados de un material blando y flexible, utilizándose el torso del muñeco para ocultar el mecanismo que le permite llorar, hablar o le da moviendo. Este juguete al estar compuesto de una estructura flexible no permite algunas acciones, como sentarlo o ponerlo de pie. Mientras que por otro lado, este diseño descuida la mejor cualidad que poseen los juguetes blandos: el placer de abrazarlos con fuerza o que no se rompan al caer.

En general, los muñecos bebé y sus complementos estimulan el desarrollo del juego simbólico en actividades como la imitación y reproducción de ciertos padrones de conducta que están ligados tradicionalmente al género femenino. Con este tipo de juguetes los niños favorecen el desarrollo de acciones tales como el cuidado del bebé, la expresión de las emociones y el desarrollo de sentimientos de afecto y ternura.



Figura 3. 19. Niña jugando con sus muñecos. (Fuente: www.joguines.com)

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

En los espacios publicitarios dedicados los muñecos bebé y sus accesorios, generalmente, están protagonizados por niñas y destinado al consumidor femenino (figura 3. 19). Sin embargo en aquellas imágenes publicitarias en las que participan ambos sexos, los niños no superan los dos años de edad, el juguete representa figuras de animales de trapo o de peluche y además suelen ser juguetes recomendados hasta los tres años de edad, aproximadamente.

Cuando el muñeco simboliza la figura humana y especialmente el género femenino, suelen estar dirigidos principalmente al consumidor femenino. La imagen publicitaria de este tipo de productos, suele estar representa y protagonizadas sólo por niñas. De la forma que es mostrado al público, parece que sólo saben jugar ellas. Y por tanto, se percibe claramente mensajes con valores de género en su publicidad.

3.2.2.1. Valoración de los juguetes propuestos

Los valores de género y patrones sociales son parte de la cultura. Son ejemplos de conducta que se promueven en los medios de comunicación, en los juguetes e incluso se reproducen en las películas y series de animación infantiles. Los niños aprenden con gran facilidad y naturalidad aquellas imágenes e información que se les muestra constantemente y que percibe de su entorno.

Este es un claro ejemplo de cómo se transmiten algunos de los estereotipos de género. Como indican los resultados de este estudio, la mayoría de los niños y adultos parecen tener muy claro a qué género pertenecen los juguetes asociados a la maternidad y vinculados al cuidado de bebés (figuras 3. 20 y 3. 21).

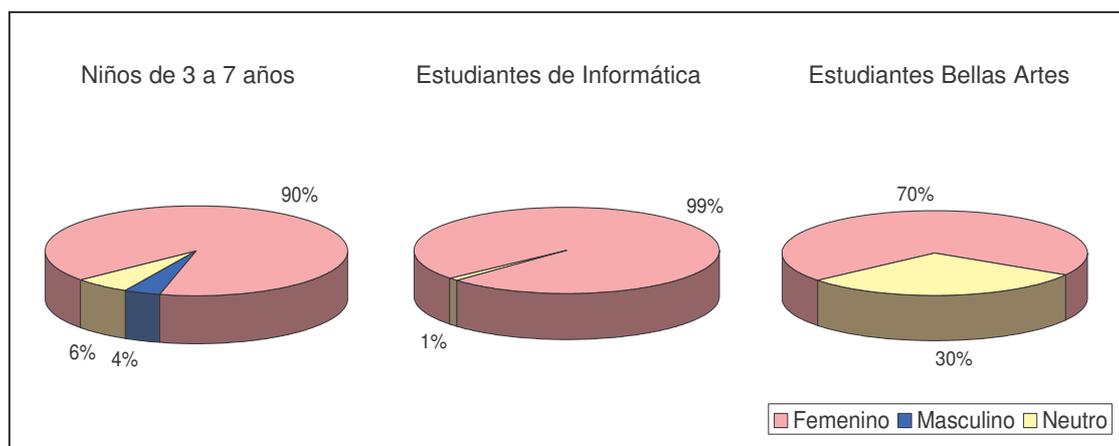


Figura 3. 20. Percepción del género de la «Muñeca Bebé».

De esta forma podemos ver, según las respuestas en porcentajes de cada uno de los grupos de estudiantes, la diferencia del valor de neutralidad dado a ambos juguetes por los niños pequeños y los estudiantes de informática, entre un 1% y un 9%, y por los estudiantes de Bellas Artes, entre un 23% y un 30%. Del mismo modo, las respuestas que se obtienen de cada uno de los grupos y determinan ambos juguetes un valor femenino oscilan

entre un 70% y 76% los estudiantes de Bellas Artes y un entre un 86% y un 99% el resto de grupos.

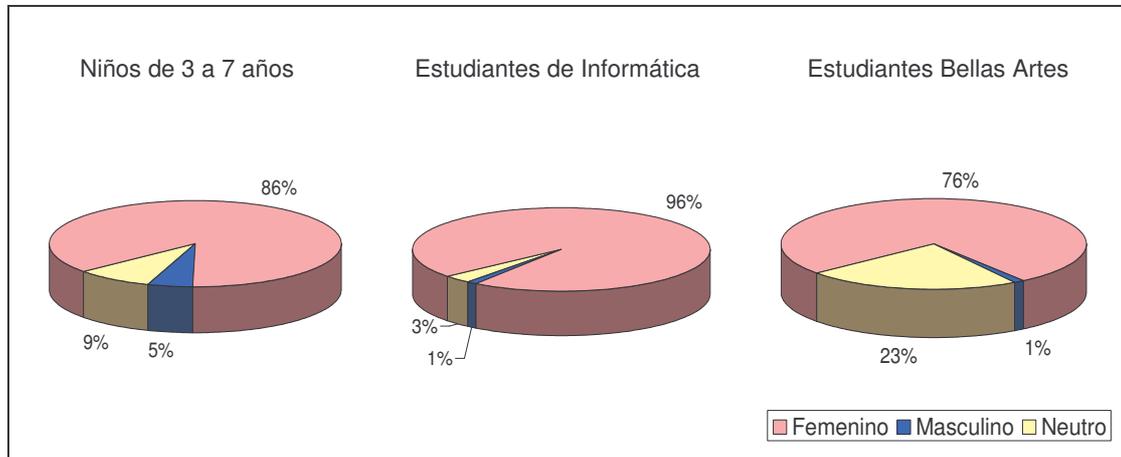


Figura 3. 21. Percepción del género de la «Cochecito Bebé».

3.2.3. Área de estudio I. III: Personajes de acción y bélicos

Los personajes reales o fantásticos de las series televisivas infantiles y películas de animación son generalmente reproducidos en diverso tipos y modelos de juguetes. En sus juegos los niños desean ser como sus ídolos y superhéroes favoritos, por sus acentuadas cualidades físicas, belleza, o por sus aptitudes de heroicidad, bondad, fuerza, astucia, etc., puesto que estimulan al niño a emular sus hazañas mediante el juego simbólico.

Spiderman es uno de los superhéroes más populares que debido a su renovada imagen y su reaparición en el cine de acción y series de animación para niños, vuelve a estar de moda en la temática de juguetes infantiles (figura 3. 22). Del mismo modo, personajes como el muñeco *Buzz Lightyear* (figura 3. 24) creado para el cine de animación. El famoso muñeco *Action Man*, un personaje de acción que se caracteriza como aventurero global. Que intenta salvar el mundo de las amenazas del peligroso *Dr. X* y su ejército *Toxic Robots- X*, que están dispuestos a conquistar el mundo. *Action Man* también es un producto que se vende en revistas infantiles, videojuegos, e

incluso tiene su propia página Web (figura 3. 28). Pero no todos los juguetes que representan la imagen de los tradicionales soldaditos son transformados en aventureros. Los soldaditos que más se anuncian en la publicidad dirigida al usuario infantil, pertenecen a otras épocas y culturas, son ejércitos de superhéroes, monstruos, robots o son seres de otras galaxias. Entre los complementos de este tipo de juguete bélico destacan la diversidad de fortificaciones (figura 3. 26), armamento y vehículos de transporte.

Otro ejemplo de héroe es el personaje de *Lilo* (figura 3. 23), una niña que a pesar de no tener superpoderes posee un peculiar amigo, un extraño animal que resulta ser un experimento de otra galaxia dotado con diversas y especiales habilidades. Este pequeño personaje femenino y su mascota *Stile*, buscan con sus acciones salvar al planeta de la invasión de nuevos experimentos extraterrestres programados para la destrucción. Primero les dan caza y luego los convierten en seres buenos y útiles a la sociedad.

Sin embargo, no todos los niños quieren ser héroes ni salvar el mundo. Algunos de ellos demandan otro tipo de acción como la ajetreada vida social del mundo adulto, pero sin responsabilidades, y con una vida emocionante en la que reina la diversión que ofrecen las fiestas y reuniones de adolescentes. De esta forma, también podemos destacar en este apartado otros personajes con los cuales el niño también desea identificarse y ser como ellos. Así por ejemplo esta la imagen que muchas muñecas venden de mujer perfecta, hermosa, rica y que posee todo cuanto quiere o necesita. Como las muñecas *Barbie* o *Bratz* (figuras 3. 6 y 3. 7), que fomentan arquetipos de belleza y formas de conducta que la niña asume y reproduce en sus juegos asumiendo la personalidad desenfadada que promueven esas muñecas en anuncios televisivos, películas, videojuegos y revistas juveniles.

Entre algunas de las características pedagógicas específicas de este tipo de juguetes, podemos destacar:



Figura 3. 22. Spiderman.

- La efectividad de estos juguetes para estimular en el niño la capacidad de aprender a resolver los problemas de una forma diferente, pero eficiente en sus juegos y que en la vida real no lo harían.
- A través del juego de imitación de un personaje concreto, el niño toma su personalidad temporalmente. Este ejercicio estimula su imaginación, satisface sus deseos más latentes, y contribuye al desarrollo de su personalidad.

a) El juguete y su diseño

Por lo general, son héroes extraídos de historias narradas por el cómic, el cine, la televisión o por las tradiciones culturales, y como tales su diseño queda ceñido a la interpretación de un personaje predefinido. En el mercado



Figura 3. 23. Muñeca Lilo.

juguetero se reproducen estos personajes como muñecos fabricados en diferentes materiales, blandos, duros, elásticos, etc.

Algunos juguetes intentan reproducir las sorprendentes habilidades que caracterizan a ciertos superhéroes, como por ejemplo: el guante *web blaster triple acción* comercializado por la marca *Famosa*, que sirve para lanzar telarañas como *Spiderman*, además de disparar agua y ventosas; arrojar una sustancia mucosa y verde como lo hace *Stile*, el amigo de la niña Lilo, o tener un intercomunicador galáctico como el muñeco *Buzz Lightyear*. En algunas ocasiones, también se crean nuevos modelos de juguetes que recrean fragmentos de la vida y misterios de algunos personajes, como son los juegos de mesa o los videojuegos.

La imagen gráfica de los personajes y superhéroes de moda es otra forma que los diseñadores utilizan para promocionar y actualizar los viejos modelos de juegos y juguetes; como son las pizarras mágicas, bicicletas,



Figura 3. 24. Muñeco Buz.

coches, mobiliario infantil, proyectores de dibujos, etc., puesto que son objetos corrientes que se diferencian mediante la imagen de personajes infantiles que promocionan.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Algunos de estos juguetes representan la imagen del prototipo de héroe y con él, un modelo de conducta considerado como ejemplar, y que a veces resulta digno de ser imitado y otras no tanto. Esta ideología se expone al niño de manera didáctica mediante las narraciones explicativas, a modo de fábula, que se pueden encontrar en los cuentos, los videojuegos, las series televisivas y las películas infantiles. Generalmente, estas historias muestran a un ser humano y a algunos animales que destacan por la heroicidad de sus actos, comportamiento, hazañas o por sus poderes sobrenaturales. Pero también se incluyen en este grupo los juguetes y muñecos de carácter bélico.



Figura 3. 25. Action Man, Dr.X.

Así por ejemplo, los soldaditos de juguete son un ejemplo de cómo algunos juguetes bélicos han sobrevivido a las modas y al tiempo. Entre sus complementos es habitual la representación de fortificaciones, como campo de batalla y como símbolo de poder entre señores, puesto que todos luchan para ganar el castillo y sus bienes.

Otro tipo de muñecos como es el protagonista de la película *Toy Story*, *Buzz Lightyear*, a pesar de su aspecto simpático y la inocente expresión de su rostro, representa a un guardián estelar equipado con un láser implantado en su traje espacial, ya que tiene que asegurar que no se perturbe la paz. Por otra parte, el diseño del muñeco *Action Man* representa a otro tipo de guardián que ha de salvar la tierra de un desastre tóxico. Con una estética más agresiva este super-muñeco de apariencia militar, se dedica a salvaguardar la seguridad y la justicia del mundo de los malvados planes del *Dr. X*. Entre la multitud de complementos y accesorios que acompañan a este muñeco en sus aventuras podemos encontrar: gafas de visión nocturna de



Figura 3. 26. Castillo.

alta tecnología, ordenador portátil, una super-moto, traje de camuflaje para volverse invisible en el agua, un mini submarino con radar de seguimiento, helicóptero, etc.; y entre su armamento: fusil de arpones, lanza torpedos, lanza cohetes y un montón de armas más sofisticadas. Así como el *Dr. X*, al que podemos en la (figura 3. 25) dotado de un brazo disparador con cuatro misiles para enfrentarse con *Action Man*.

Al igual que *Action Man* muñecos como *G.I. Joe*, *Big Jim*, *Madelmans* y *Geyperman*, tienen sus raíces en las versiones de modelos del pasado que fueron especialmente populares entre la población infantil de los años 70 y 80. Sus diseños abarcan diferentes series: militar, civil, aventura, oeste, piratas, etc. Algunos de ellos relanzados como los *Madelmans*, *Geyperman* y *Action Man* representan al hombre del siglo XXI, son aventureros y capaces de realizar cualquier proeza para salvar el planeta. Son muñecos que nuevamente salen al mercado con un aspecto rejuvenecido y un diseño más actualizado. Sin embargo, aun mantienen vivos los ideales que les llevaron a



Figura 3. 27. Muñecos Madelman y GeyperMan. (Fuente: www.alacarga.com).

la fama: la interminable lucha por mantener el orden y la seguridad en el mundo. Ahora estos muñecos son bomberos, cascos azules, guardacostas, exploradores, etc. Aunque parece ser que algunos de estos personajes enseñan como realizar nobles acciones y hacer el bien. Sin embargo, otros parecen promover otras ideas muy diferentes, como que la violencia sólo se combate con más violencia y que el fin justifica los medios.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

La vida comercial de los héroes infantiles está limitada por la rentabilidad del marketing y la publicidad, ya que en cierta medida son responsables de la duración de las modas. Sin embargo, aunque la imagen de los protagonistas va cambiando con las modas lo que nunca cambia son los ideales y patrones de conducta, ya que la función y simbología que han de cumplir son semejantes, salvar el planeta, el universo y luchar contra los seres o desastres que amenazan con destruir el mundo. Estos son mensajes afines a la profesión de héroe son los que nunca cambian. Por ejemplo: *Madelman lo pueden todo*, o *Action Man* es el único que puede salvar la tierra de un desastre tóxico.

Así, con la imagen del héroe se vende también como modelo de cómo debe ser este personaje: astuto, valiente, audaz, duro, independiente, seguro,



Figura 3. 28. Action Man en acción. (Fuente: www.actionman.com).

intelectual, frío y calculador, fuerte; también destacan valores como la importancia de honor y poder, la lealtad y la justicia, sus luchas triunfales contra las fuerzas del mal, fuerte, etc. Otros personajes que destacan por sus proezas, aunque no reúnen todas estas cualidades, si poseen las más importantes como la valentía, audacia y tienen desarrollado un alto sentido de la justicia, como es el caso del muñeco *Buzz Lightyear* y la muñeca Lilo.

3.2.3.1. Valoración de los juguetes propuestos

Como indican los resultados obtenidos en nuestro estudio, el niño relaciona los personajes con el género que estos representan y se identifica con ellos. De esta forma, podemos observar como del grupo de juguetes expuestos en el *área de estudio I. II*, sólo la muñeca *Lilo* (figura 3. 23) fue valorada como un juguete femenino, mientras que el resto son considerados por los más pequeños como juguetes masculinos.

Del mismo modo, en ambos grupos de estudiantes adultos la muñeca *Lilo* fue considerada como un juguete femenino en más del 50% de las respuestas de ambos grupos, un 54% los informáticos y un 81% los estudiantes de Bellas Artes, (figura 3. 29). Juguetes considerados neutros en más del 50% de las repuestas, fueron el muñeco *Buzz* (figura 3. 24) y el *Castillo Medieval* (figura 3. 26), ya que según los comentarios de algunos

estudiantes femeninos y masculinos ambos eran juguetes entrañables. Sin embargo, destaca el alto porcentaje de respuestas de los alumnos de Bellas Artes valorando ambos juguetes como neutros, entre un 74% y un 83% de las respuestas (figuras 3. 30 y 3. 31).

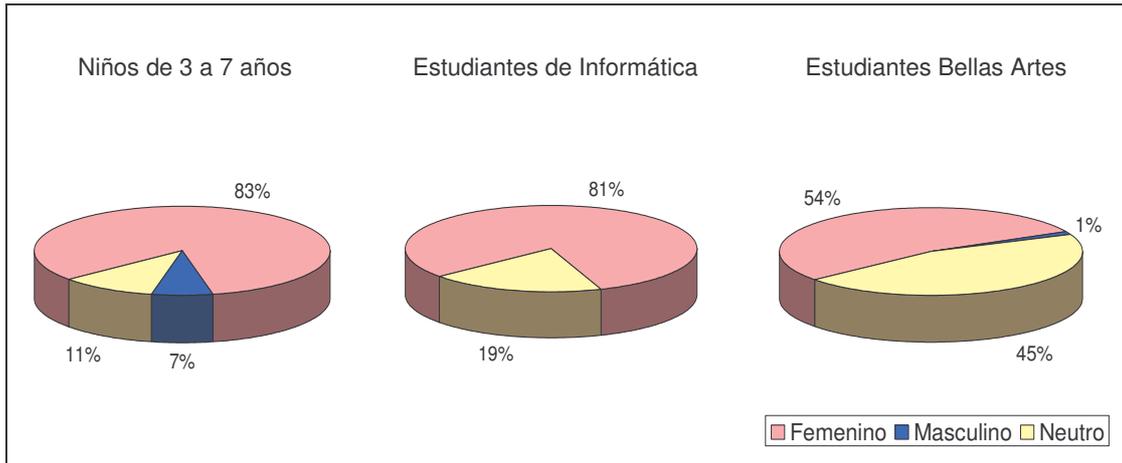


Figura 3. 29. Percepción del género de la «Muñeca Lilo».

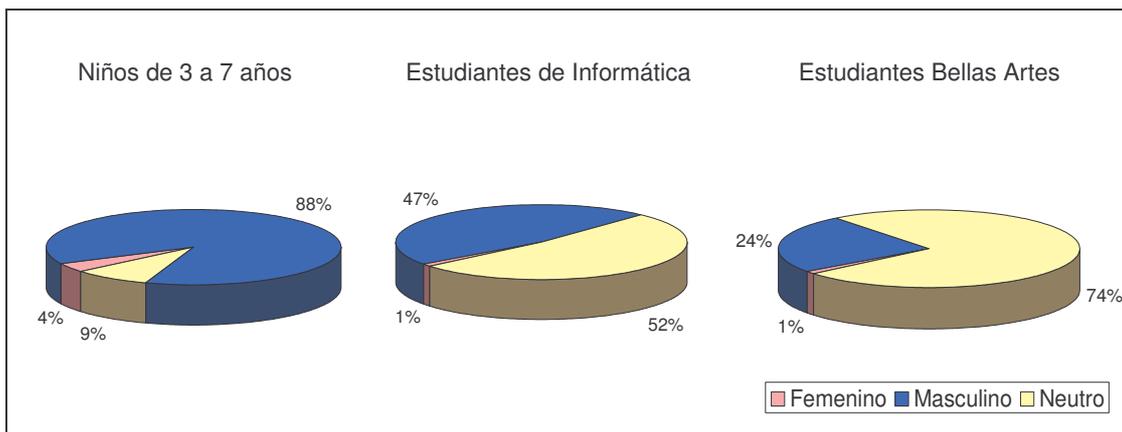


Figura 3. 30. Percepción del género de la «Muñeco Buzz».

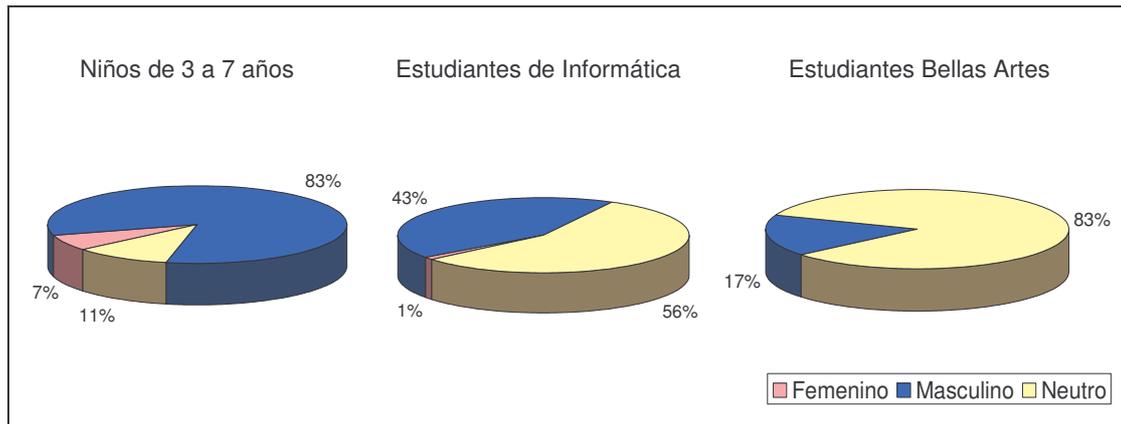


Figura 3. 31. Percepción del género de la «Castillo».

Sin embargo, los muñecos *Spiderman* y *Action Man* están considerados como juguetes masculinos en más del 50% de las respuestas de sendos grupos. Así por ejemplo, el muñeco *Spiderman* es valorado como masculino en el 51% de las respuestas de los estudiantes de Bellas Artes, en un 67% por los estudiantes de informática, y en el 91% de los niños de 3 a 7 años (figura 3. 32). Respecto al muñeco a *Action Man* los porcentajes de respuestas de los alumnos de de Bellas Artes es de el 70%, en los estudiantes de informática es del 94%, mientras que los más pequeños opinan en un 87% de las respuestas que es masculino (figura 3. 33).

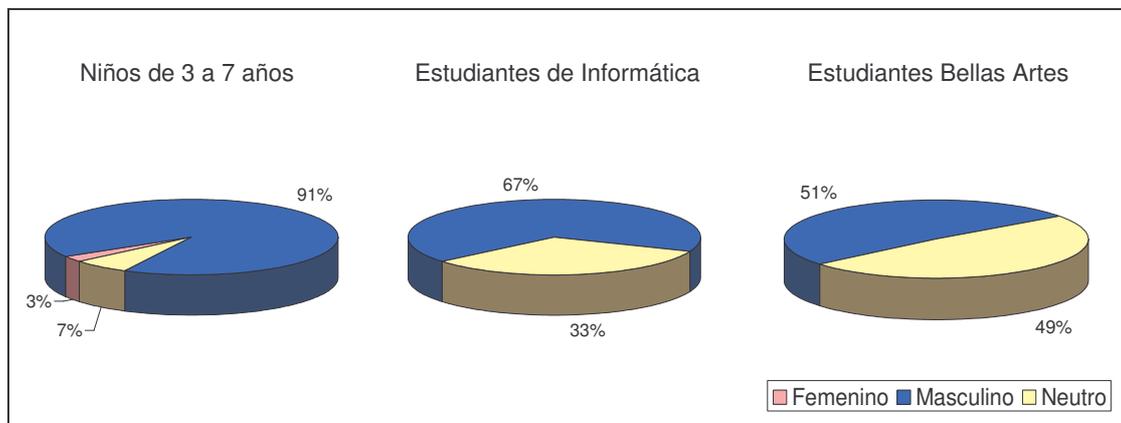


Figura 3. 32. Percepción del género de la «Muñeco Spiderman».

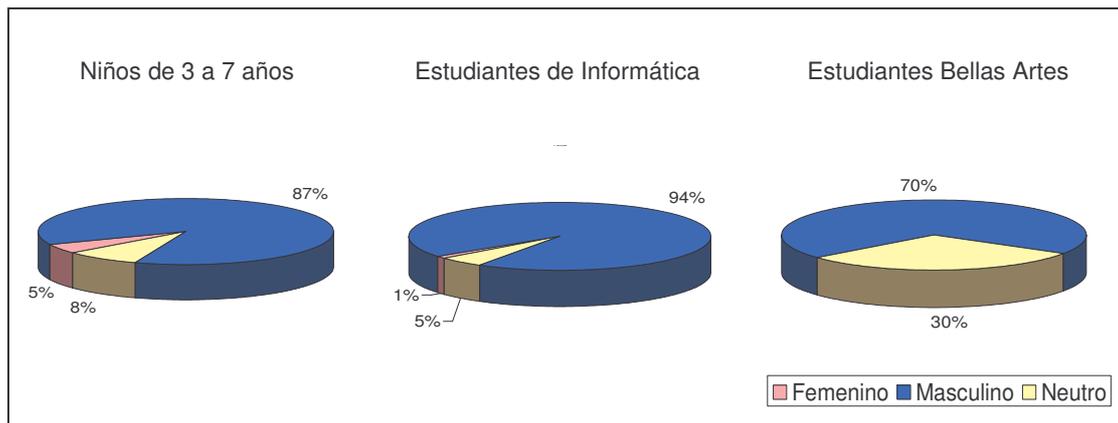


Figura 3. 33. Percepción del género de la «Muñeco Action Man».

3.2.4. Área de estudio I. IV: Animales de compañía de juguete

La reproducción de animales en formas de juguete es una de las imágenes más utilizadas en el mercado del juguete infantil. La variedad de animales y características de cada uno de ellos permite adaptarlos y utilizar su aspecto en infinidad de diseños. Como por ejemplo en los correpasillos, juegos de ensamblaje y de construcción, peluches, teléfonos, mobiliario, juguetes musicales, etc., son juguetes que contienen animales o toman el aspecto físico de alguno de ellos.

Entre los muñecos más populares que representan a animales domésticos y salvajes están los muñecos de peluches. A los niños les gusta este tipo de juguete por que son suaves, tiernos, afectivos, blandos, a veces en su diseño y funcionalidad están incluidas actividades como la reproducción de sonidos, movimientos, ejercicios para desarrollar la motricidad fina, o complementos adicionales que invitan al juego simbólico.

Por otro lado están las mascotas electrónicas, normalmente realizadas en materiales rígidos como el plástico, que se aproximan más a las necesidades de un consumidor de más edad. Por lo general, su aspecto se identifica con el modelo tradicional de un robot basado en formas y habilidades humanas o de animales de compañía como el perro.

En esta gama de juguetes podemos destacar algunas de sus características pedagógicas específicas en el desarrollo global del niño:

- Fomentan el desarrollo de sentimientos de afecto y ternura, y acciones tales como la expresión de las emociones.
- Favorecen la reproducción de acciones y de roles mediante el juego simbólico y de imitación.
- Familiariza al niño con el mundo animal, favoreciendo el aprendizaje de nombres, especies y características de algunos animales.

a) El juguete y su diseño

Los muñecos de peluche son juguetes que parecen estar siempre de moda tanto por sus cualidades, que hacen de ellos un juguete afectivo, como por sus características pedagógicas, que lo califican como un juguete apto para casi cualquier edad y género. Y, en gran medida, esto se debe a la ergonomía de sus diseños, que se adaptan a cada edad.

Por otro lado, están los animales robot con una amplia gama de colores metalizados, plateados y dorados. Cada año se presentan al mercado nuevos modelos que superan las acciones y funciones de los diseños anteriores. Algunos de estos muñecos se caracterizan por imitar los rasgos propios de una mascota. Son fieles a su dueño, pueden ladrar, mover la cola, seguir a un individuo u objeto en movimiento, cambiar su estado de ánimo, son capaces de pronunciar palabras, etc. Mientras que otros simbolizan las funciones de un robot bebé con forma de animales como perritos y gatitos.

También están los muñecos que mezclan ambas características, el aspecto de un muñeco de peluche y pequeños mecanismos electrónicos. Con forma de animales, seres fantásticos, y el tierno aspecto de un peluche, estos muñecos están fabricados con materiales rígidos como el plástico y revestidos de tejidos suaves de textura peluda. En su interior contienen



Figura 3. 34. Mascota robot.

pequeños mecanismos que les permite moverse, emitir sonidos y hablar, dicen los números, cantan, cuentan cuentos, etc.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Habitualmente, la funcionalidad del muñeco de peluche es la de ser un juguete más o menos gracioso, tierno y afectivo que acaba siendo el mejor amigo del niño, ya que tiende a simbolizar a un compañero de juegos y mascota. Estimula sensaciones como la confianza, seguridad y autoestima. Sin embargo, la funcionalidad de algunos muñecos robot es más limitada. Ciertos ejemplares permiten interactuar con ellos; modelos que son manipulados y teledirigidos mediante un mando; y otros son para deleitarse observando y escuchando.



Figura 3. 35. Osito de peluche.

En el aspecto externo algunos muñecos y juguetes de este tipo se hacen diferenciaciones del género mediante la indumentaria del muñeco, funcionalidad de los accesorios que conlleva, el color del juguete y sus complementos, etc.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Los juguetes con formas de animalitos son dirigidos a ambos géneros en su publicidad. Sin embargo, entre la diversidad de modelos que de estos muñecos se fabrican, existen algunos ejemplares que debido a sus funciones se atribuyen más a una edad o género que a otro. Como por ejemplo, los muñecos de peluches de pequeño tamaño y con colores que van de los tonos pastel a otros más vivos, según el fabricante. Sus diseños se adaptan

anatónicamente y ergonómicamente a las necesidades de juego de los más pequeños.

Por otro lado, están también los muñecos de peluche dirigidos a las chicas mayoritariamente, puesto que al igual que los juguetes considerados propios del género femenino estimulan la reproducción de acciones y de roles de género relacionadas con valores y patrones de conducta estimadas como apropiadas para la mujer, así como: el cuidado de bebés, actividades domésticas o juegos relacionados con la apariencia física.

Otras versiones del muñeco afectivo y de compañía han llegado a evolucionar hasta tal punto que, se han sustituido aspectos psicoperceptivos como: el suave y blando tacto del tejido por la fría textura del plástico y del metal; las dinámicas y redondeadas formas anatómicas por un moderno diseño a base de formas rectilíneas que dibujan la musculatura del animal; el aspecto tierno por uno agresivo; la fauna por las máquinas y la robótica; y el símbolo de la ternura es desplazado por el de la fuerza. Por lo general, estos juguetes suelen representar humanoides o animales domésticos robotizados que poseen algunas de las cualidades propias de una mascota. En su publicidad este tipo de juguetes está dirigido mayormente a los chicos ya que en cierta medida, la ausencia o escasa participación del género femenino en la propaganda de sus mensajes e imágenes publicitarias lo justifica.

3.2.4.1. Valoración de los juguetes propuestos

Según indican los gráficos que se muestran en las figuras 3. 36 y 3. 37, entre el 49% y el 58% de las respuestas dadas por los niños, opinan que ambos juguetes están vinculados a un género específico; y sólo el 33% opinan que es neutro. En el caso de los adultos, ambos juguetes se consideran neutros en entre el 82% y el 91% de las respuestas, mientras que el resto considera que estos juguetes están vinculados más a un género que a otro. Sin embargo, es de destacar que el valor masculino en el *oso de*

peluche es mínimo, el 2% de las respuestas en el grupo de Bellas Artes, en los estudiantes de informática entre el 0% y el 18% en los niños (figura 3. 36). Lo mismo ocurre con el muñeco que representa a una *mascota robot* con forma de perro (figura 3. 34), entre el 0% y el 1% los adultos restantes, y el 10% en las respuestas de los niños (figura 3. 37).

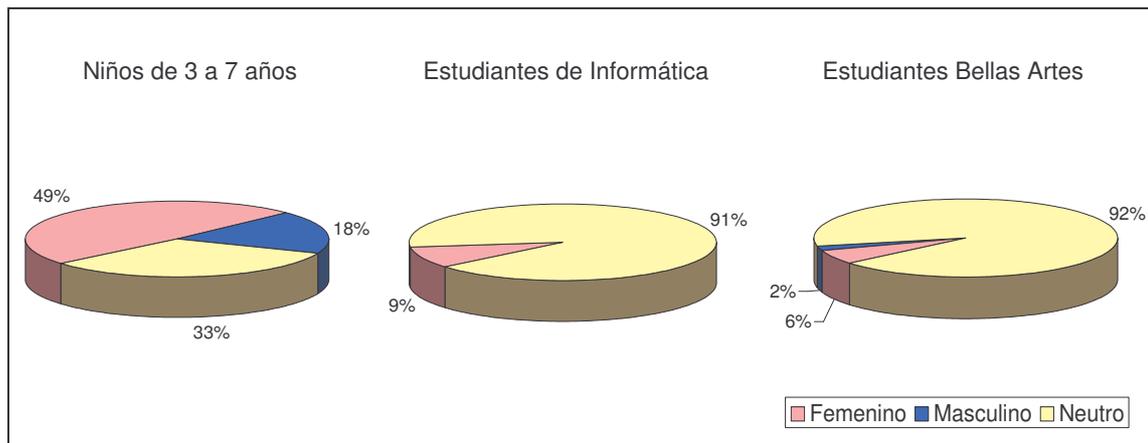


Figura 3. 36. Percepción del género de la «Oso de *peluche*».

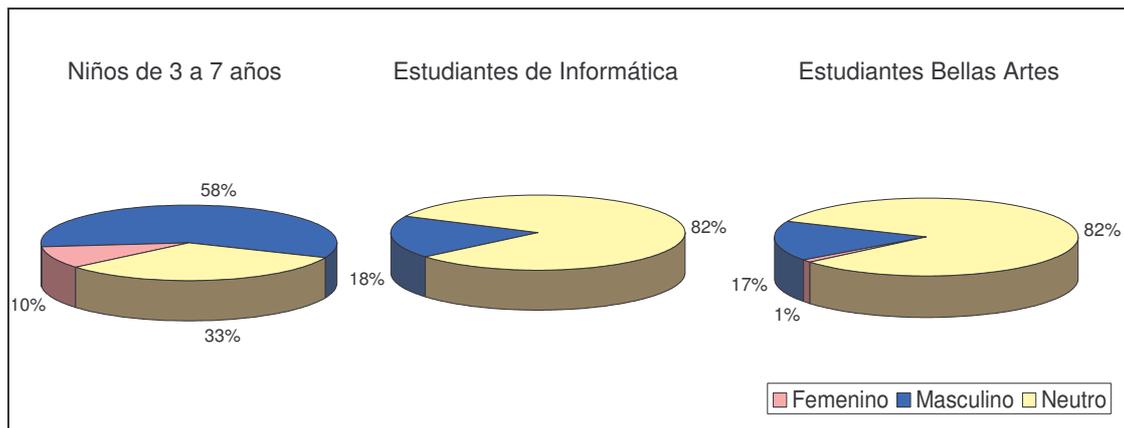


Figura 3. 37. Percepción del género de la «Mascota Robot».

3.3. Área de estudio II: Juguetes representativos de funciones laborales

La representación del mundo adulto y la influencia del entorno es una fuente inagotable de evocación para el juego simbólico infantil. De esta forma, las actividades que realiza el adulto en la vida cotidiana en las cuales el niño participa activamente como objeto de la acción o pasivamente mediante la observación, son acciones que el niño vuelve a experimentar en primera persona, una y otra vez, mediante la representación imitativa de sus juegos.

Los oficios, ocupaciones o modelos de conducta que aprenden en el entorno familiar, de los cuentos, películas, anuncios publicitarios, etc., son datos que nutren su imaginación y fantasía, y estimulan sus deseos por experimentar una u otra acción. Asimismo, hemos seleccionado un grupo de juguetes que representan varios tipos de ocupaciones u oficios habituales y otros menos familiares, que tradicionalmente están asociados como propios de un género u otro.

Entre las características pedagógicas más destacadas de este tipo de juguetes, podemos acentuar funciones como:

- Evocar el juego simbólico y de imitación.
- Fomentar la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.
- Facilitar el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Promover la actividad individual y asociativa.
- Estimular el desarrollo de la expresión verbal, la motricidad fina y la coordinación del ojo con la mano.

3.3.1. Juguetes vinculados a las tareas domésticas

Cada uno de los juguetes seleccionados en este apartado está vinculado con algunas de las diversas ocupaciones relacionadas con el trabajo y actividades domésticas. Tradicionalmente, la responsabilidad y desempeño de estas labores han recaído siempre sobre la mujer. Algunos de estas funciones continúan afines al género femenino y este concepto se reproduce en los juguetes y en su publicidad. A pesar de que en la vida real de los adultos algunas de estas actividades empiezan a adquirir un valor neutro.

En la didáctica de estos juegos los niños aprenden a familiarizarse con las tareas y gobierno de la casa, la limpieza, la habilidad de cortar y coser, la manipulación y adquisición de alimentos. Los diversos modelos que ofrece el mercado se diferencian por la diversidad de sus accesorios y sus variados diseños, ya que su funcionalidad es la misma en cada variante de un mismo tipo de juguete. De esta forma, elegimos al azar un modelo de cada uno de ellos buscando sobre todo que, sea sensiblemente atractivo a la percepción del niño.

a) El juguete y su diseño

Los juegos que reproducen las ocupaciones y oficios del mundo adulto son juegos de toda la vida. Para mantenerse atractivos estos juguetes evolucionan con las modas, se adaptan a los avances tecnológicos, cambian sus diseños y se presentan al público infantil con nuevas formas y con mayores posibilidades de acción al introducir un gran número de complementos y mecanismos en los objetos.

El diseño de este tipo de juguetes es sorprendente por su gran parecido con la realidad, puesto que reproducen para el niño todo tipo de objetos y detalles. Este realismo estimula el desarrollo del juego simbólico en la



Figura 3. 38. Casita de muñecas.

reproducción de situaciones cotidianas relacionadas con la imitación de patrones de conducta sociales presentes en la vida familiar.

Los modernos y ergonómicos diseños con formas redondeadas, texturas lisas y vivos colores hacen de estos juguetes productos atractivos, al mismo tiempo que son seguros y aptos para la manipulación infantil. La gran variedad de accesorios y complementos que conllevan muchos de estos juguetes facilitan y enriquecen la experiencia lúdica del niño.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Tradicionalmente, la funcionalidad de estos juguetes era la de educar a las niñas en las tareas del hogar. De la misma forma, este tipo de juguetes están relacionados intrínsecamente con la imitación y reproducción de ciertos



Figura 3. 39. Juego de té.

padrones de conducta considerados popularmente como propios del género femenino.

Por lo general, son juegos que invitan al niño a familiarizarse con el desarrollo de actividades cotidianas. Así por ejemplo mediante el juego simbólico con la casita de muñecas el niño toma conciencia de la finalidad de las diferentes estancias que existen en la casa; y realiza otras actividades como dar de comer, dormir y asear a su muñeco. Del mismo modo, con el juego de té el niño adquiere hábitos cotidianos y de cortesía, aprende a relacionarse en un encuentro de carácter social imitando la conducta de los adultos.

Con el juego de costura el niño desarrolla habilidades y destrezas relacionadas como la motricidad fina, la coordinación de la mano y el ojo, además del pensamiento abstracto. Puesto que, al intentar reproducir un



Figura 3. 40. Cocinita.

patrón superponiendo la pieza sobre cualquier material o tejido, que se pueda recortar, el niño aprende a analizar la forma esquemática, el elemento que intenta reproducir.

El juego de limpieza o la cocinita, permiten al niño desempeñar roles adultos relacionados con las tareas de limpieza y actividades culinarias. La cantidad de elementos que ofrecen ambos juguetes permite crear gran variedad situaciones dentro de la misma temática.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Entre la lista de juguetes más anunciados están las cocinitas, que aunque siempre las ha habido este año parecen que llegan con más fuerza; una gran variedad de electrodomésticos que van desde los lavajillas hasta las aspiradoras y las batidoras; supermercados, carritos y cestas para llevar la



Figura 3. 41. Carrito de limpieza.

compra, cajas registradoras, etc. La mayoría de estos juguetes están dirigidos principalmente en su publicidad al género femenino.

Los espacios publicitarios dedicados a este tipo de juguetes están protagonizados en su mayoría por niñas. Raramente aparecen chicos y cuando lo hacen aparecen como una figura secundaria. Es como si no jugaran al mismo juego que la niña, puesto que el chico parece ser un elemento más del juego iniciado por esta. De esta forma, el niño no transmite interés ni emotividad por dicha actividad en los anuncios publicitarios, y esto es algo que el receptor percibe.

Sin embargo, en lo referente a los juegos relacionados con la compra y la venta la figura masculina aparece más a menudo. En este tipo de juguete lo que realmente le gusta al niño es el manejo de las monedas y satisfacción de manipular la multitud de complementos que lo constituyen.



Figura 3. 42. Juego de costura.



Figura 3. 43. Frutería.

3.3.2. Juguetes representativos de algunos oficios y ocupaciones

Para este apartado hemos reunido un grupo de juguetes que se caracterizan por representar algunos oficios y profesiones. Por ejemplo, unas más comunes que otros. Como por ejemplo, juguetes que representan un puesto de fruta (figura 3. 43), un carrito de supermercado (figura 3. 44), herramientas de jardinería (figura 3. 45), un maletín con instrumental médico (figura 3. 46), o un banco de trabajo con un amplio surtido de herramientas (figura 3. 47), son actividades relacionadas con labores que están presentes en la vida cotidiana y que tradicionalmente han estado asociadas a un género determinado. Sin embargo, en la actualidad estos hábitos tradicionalistas son cada vez menos frecuentes, tanto en el juego infantil como en la vida real. A los niños de ambos géneros, a ciertas edades, aún les interesa imitar en sus juegos actividades como comprar y vender, manipular, experimentar y comprobar las posibilidades de los objetos.

a) El juguete y su diseño

Por lo general, estos juguetes fabricados en plástico y están decorados con vivos colores. En sus atractivos y originales diseños destaca el estudio ergonómico y su funcionalidad, puesto que son juguetes construidos especialmente a la medida del niño e incluso, para una edad en concreto. Todas las piezas, botones y complementos del juguete están ideadas para que correspondan a la proporción, fuerza y capacidad de maniobrar de sus pequeñas manos. Esto permite que el juguete pueda ser manejado por el niño con mayor desenvoltura y seguridad, además de contribuir al desarrollo de la psicomotricidad tanto fina como gruesa.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Además de facilitar el juego de imitación, estos juguetes incluyen un gran número de piezas que promueve en el niño acciones como manipular, cambiar, arrastrar, cortar, encajar, atornillar y destornillar, ensamblar, etc. Movimientos y funciones muy adecuadas para ejercitar los movimientos de



Figura 3. 44. Carrito de supermercado.

las manos; familiarizarse con los números, como es ejemplo del juguete que representa un puesto de fruta. Con la justificación del juego de tener que comprar y vender el usuario practica la suma, la resta, cuenta elementos; algunos modelos incluso poseen una caja registradora para marcar la venta y el número de productos adquiridos.

A medida que el niño crece este tipo de juguetes pasan de ser de interés mixto, a ser considerados como específicos de un género, el femenino. Y esto ocurre a pesar de que, en el ámbito familiar no refleje estos modelos de conducta, puesto que esta percepción puede ser consecuencia de influencia del entorno o de la relación con otros niños.



Figura 3. 45. Juego de jardinería.



Figura 3. 46. Juego de medicina.



Figura 3. 47. Taller de herramientas.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

En la publicidad de este tipo de juguete mayoritariamente intervienen ambos géneros. Sin embargo, parecen estar dirigidos en su mayoría más a un género que a otro, puesto que participan de forma diferente. En algunos anuncios publicitarios, se puede observar como la niña o el niño se muestra pasivo ante cierto tipo de juegos y juguetes.

Esto se debe a la temática y apariencia que algunos de estos juegos. Así por ejemplo, podemos ver en el mercado que la gran mayoría de los juegos de mesa como el *Parchís*, el *Trivial* o el *Monopoly*, son juegos que interesan tanto a niños como adultos de ambos sexos. Sin embargo, también

existen juegos que parecen estar dirigidos en exclusiva a un género en particular, como es ejemplo del juego anunciado en TV *Betty Spaguetty*. Este juego consiste en salir con Betty de viaje y superar antes que ella con éxito todas las pruebas. Pruebas que consisten en saber coger un taxi, ir bien maquillada, y la meta es llegar la primera al aeropuerto.

Con un tablero diseñado en color rosa y una temática tan limitada, no es de extrañar que, a pesar de que se observe en la publicidad de este juego a chicos y chicas jugando, no estimule la atención del niño, varón, ya que por su estética y estrategia parece tener en común más con la gama de juegos tradicionalmente considerados femeninos.

3.3.3. Valoración de los juguetes propuestos

a) Juguetes vinculados a las tareas domésticas:

En este grupo de juguetes podemos observar, según muestran los gráficos, que la mayoría de los encuestados reconocen que estos objetos no son juguetes masculinos. Así por ejemplo, la *casa de muñecas* (figura 3. 38) es valorada por los niños y los estudiantes de informática entre el 81% y el 86% de las respuestas como un juguete femenino, mientras que los estudiantes de Bellas Artes la consideran en el 56% de las respuestas que es femenino y el 42% de estas lo valoran como neutro. Pero sin duda lo más importante es que este juguete al igual que la mayoría que componen este apartado están considerados masculinos y neutros o femeninos y neutros. Sin embargo, no existe una valoración equilibrada entre las respuestas de un mismo juguete entre los valores masculino y femenino, (figura 3. 48).

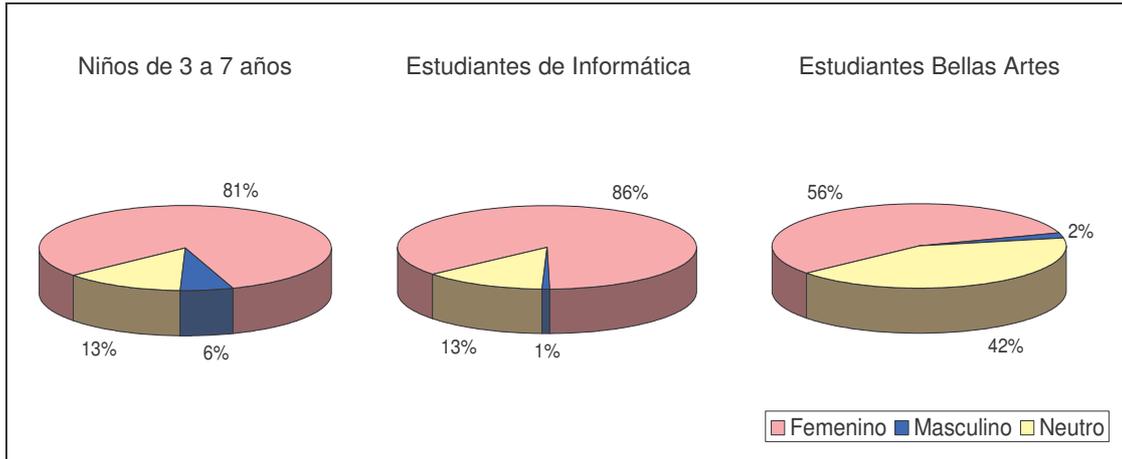


Figura 3. 48. Percepción del género de la «Casita de muñecas».

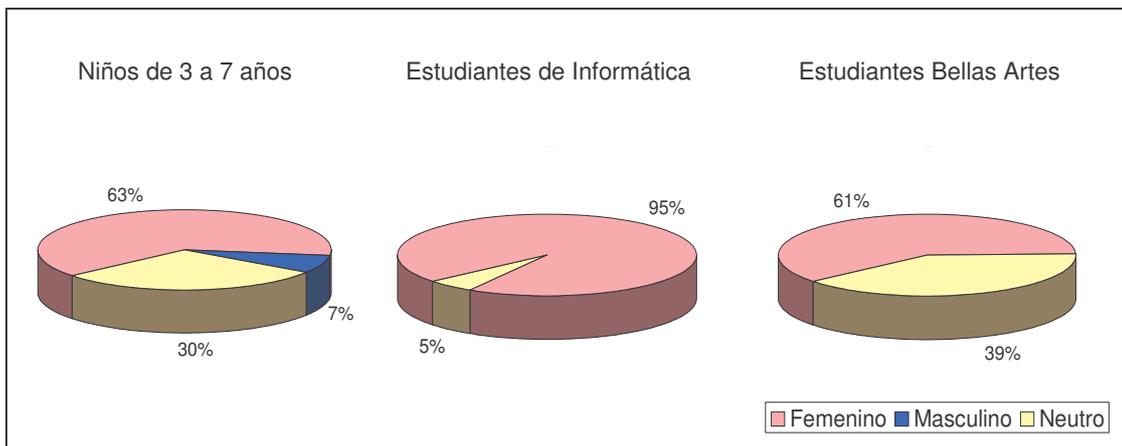


Figura 3. 49. Percepción del género de la «Juego de té».

La figura 3. 39, representa un conjunto de accesorios idóneos para jugar a tomar el té. Este juguete fue valorado como femenino entre el 61% y el 63% de las respuestas ofrecidas por los niños y los estudiantes de Bellas Artes, y entre el 30% y el 39% de las respuestas restantes fue considerado como neutro. Sin embargo, los estudiantes de informática lo estimaron en el 95% de las respuestas como femenino y sólo un 5% lo considero neutro, (figura 3. 49). Esta conclusión coincide con la imagen que se promociona de este juguete en las películas infantiles como *Toy Story*, en la que se puede ver como son las niñas y no los niños a quienes les gusta jugar a este juego.

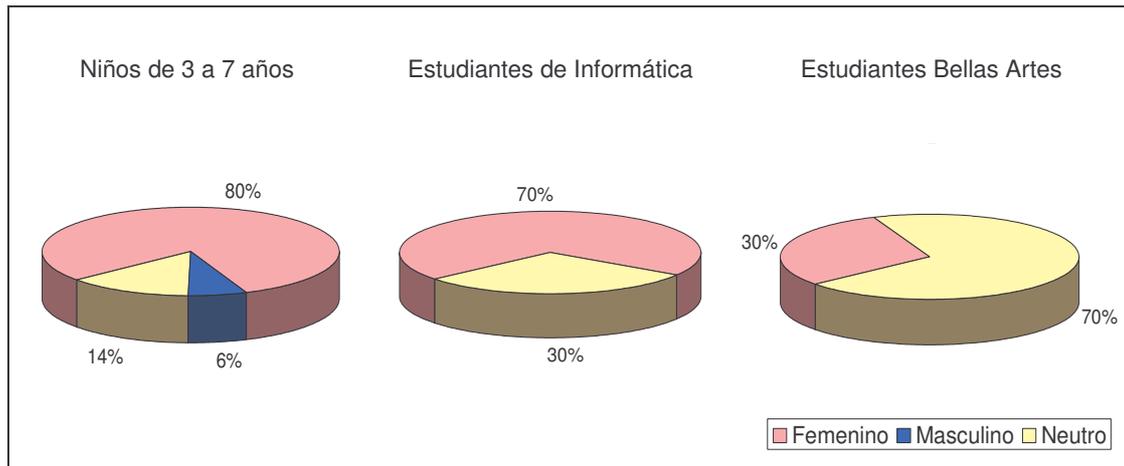


Figura 3. 50. Percepción del género de la «Carrito de limpieza».

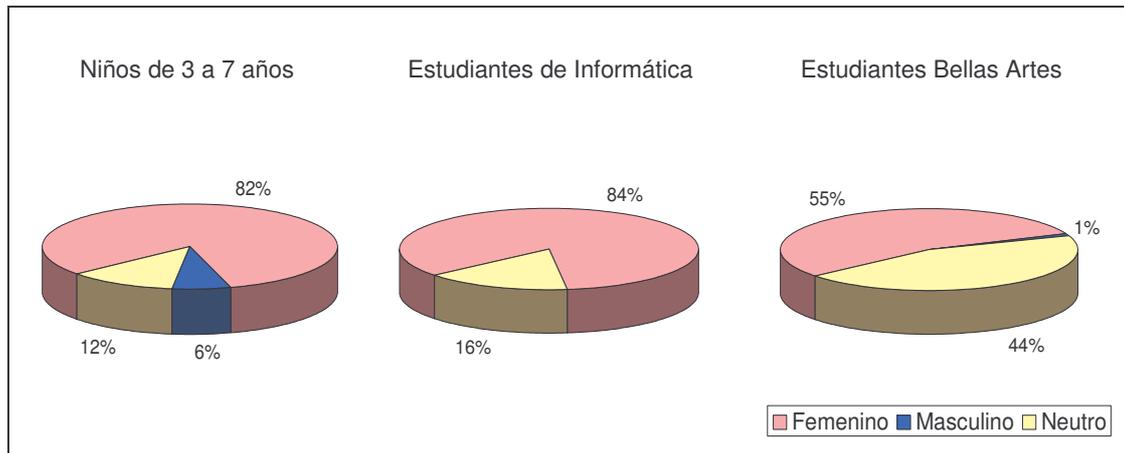


Figura 3. 51. Percepción del género de la «Juego de costura».

En el caso de la imagen que representa un *carrito de limpieza* (figura 3. 41), los estudiantes de informática y los niños valoraron este juguete entre el 70% y el 80% de las respuestas como un juguete femenino. Como valor neutro fue reconocido en el 14% de las respuestas de los niños, el 30% por los estudiantes de informática y el 70% los alumnos de Bellas Artes, (figura 3. 50). La imagen de un hombre realizando las tareas del hogar es una idea que está poco generalizada en nuestra cultura, puesto que aún son actividades consideradas primordialmente como responsabilidad femenina, a pesar de que se cuente con la colaboración masculina en su ejecución.

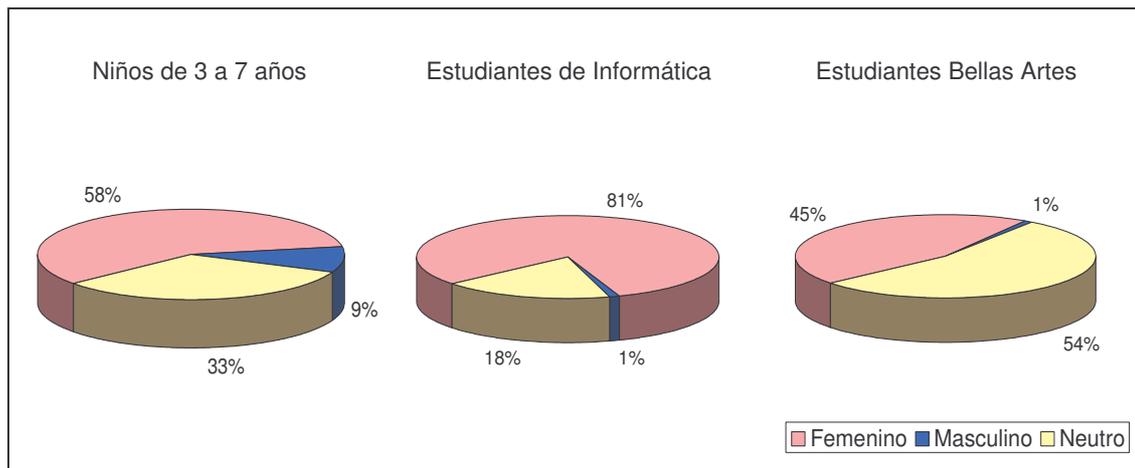


Figura 3. 52. Percepción del género de la «Cocinita».

El conjunto de objetos que componen el *juego de costura* como dicha actividad (figura 3. 42), fue valorado entre el 82% y el 84% de las respuestas ofrecidas por los escolares de 3 a 7 años y los estudiantes de informática como un juguete femenino y entre el 12% y el 16% de estas como neutro. Existe una notable diferencia si la cotejamos con el resultado de los valores en porcentajes dados por los alumnos de Bellas Artes, el 55% de las respuestas opina que es un juguete femenino mientras que el 44% considera que es neutro (figura 3. 51). Y por último, está la *cocinita de juguete* (figura 3. 40), que fue valorada entre el 45% y el 58% de las respuestas de estudiantes de Bellas Artes y escolares como un juguete femenino frente al 81% de las respuestas dadas por los alumnos de informática. Mientras que el 54% de las respuestas de Bellas Artes, en escolares el 33% y en informática sólo el 18% opina que este juguete es neutro (figura 3. 52).

b) Juguetes representativos de algunos oficios y ocupaciones:

En este grupo de juguetes parece ser que el porcentaje de respuesta con valor neutro es mayor que en el apartado anterior, a pesar de no obtener en algunos casos la mayoría predominante. Sin embargo, lo masculino continúa rivalizando con lo femenino. La *frutería* (figura 3. 43) y el *carrito de supermercado* (figura 3. 44) son juguetes considerados femeninos. Como muestran los gráficos en la figuras 3. 53 y 3. 54, el juguete de la *frutería*, los

niños valoran como femenino con el 54% de las respuestas, el 46% los estudiantes de informática y los de Bellas Artes el 25%. El porcentaje de respuestas con valor femenino, es también superior a cualquier otro valor en el juguete que representa un *carrito de supermercado*. El 74% los escolares, el 65% los alumnos de informática y 41% de las respuestas de los estudiantes de Bellas Artes lo clasifican como un juguete femenino, (figura 3. 54).

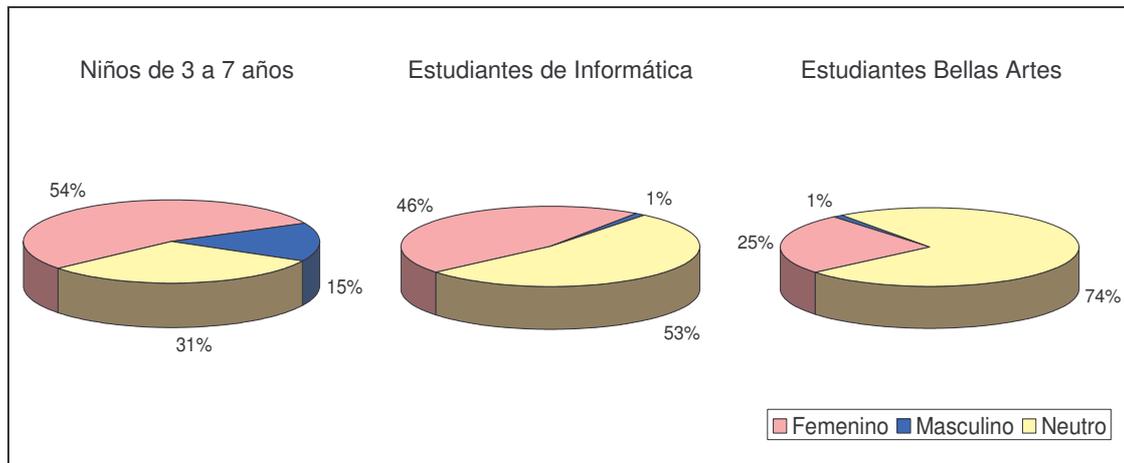


Figura 3. 53. Percepción del género de la «Frutería».

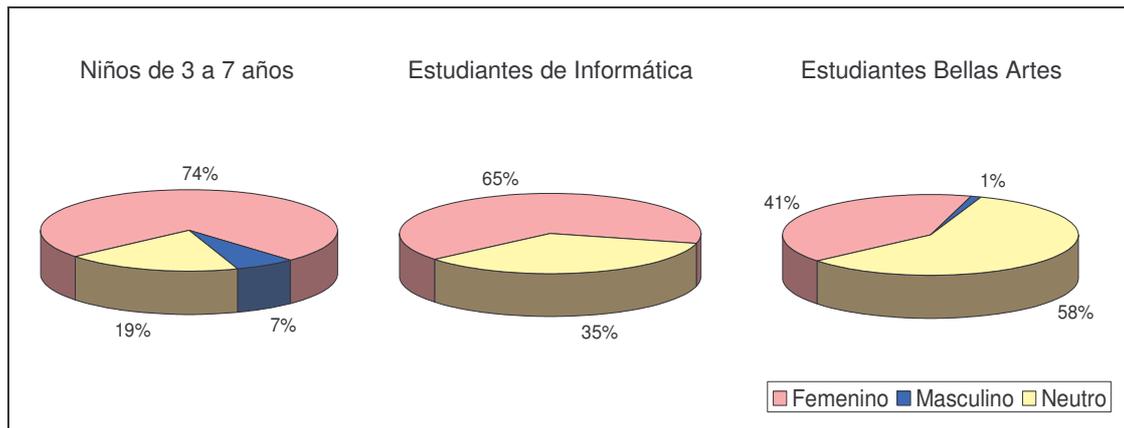


Figura 3. 54. Percepción del género de la «Carrito de supermercado».

Por otro lado están la figuras 3. 45 y 3. 47, que representan el *juego de jardinería* y el *taller de herramientas*. Estos son juguetes que no están

considerados como femeninos por la mayoría de los individuos encuestados. Así por ejemplo en el *taller de herramientas*, el 86% de las respuestas dadas por los niños lo reconocen como un juguete masculino, al igual que el 62% los estudiantes de informática y el 35% los alumnos de Bellas Artes, (figura 3. 56). Esto se debe a que las herramientas mostradas en ambas imágenes han estado tradicionalmente relacionadas con actividades y oficios considerados como principalmente masculinos.

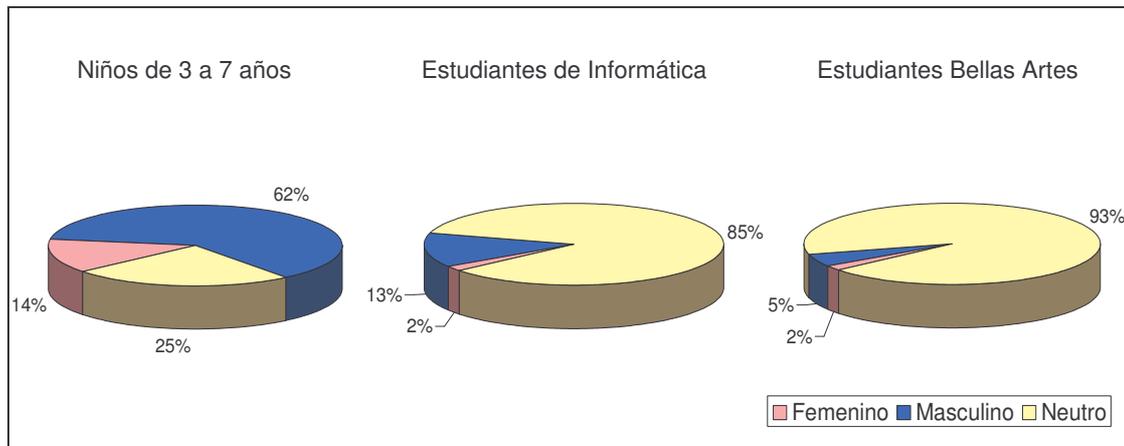


Figura 3. 55. Percepción del género de la «Juego de jardinería».

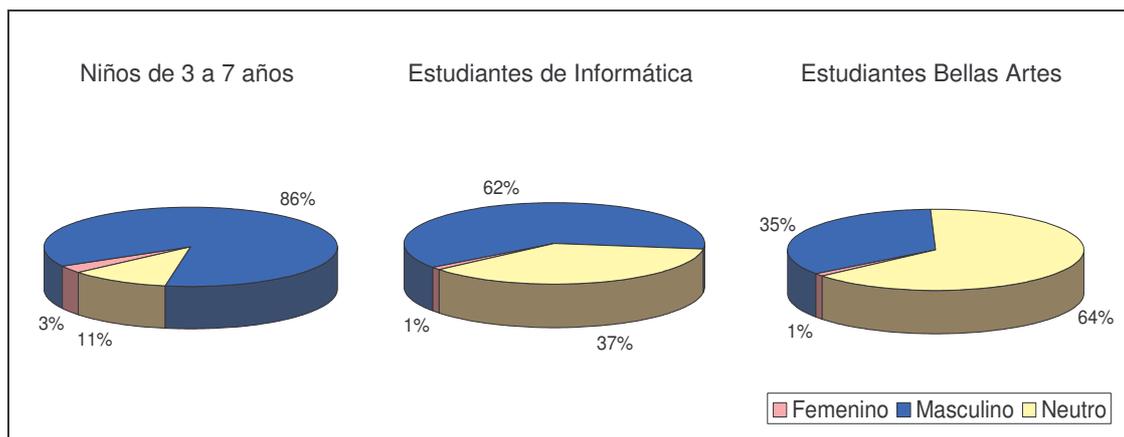


Figura 3. 56. Percepción del género de la «Taller de herramientas».

No obstante, en el *juego de jardinería* el porcentaje de respuestas global con valor masculino casi iguala el porcentaje de respuestas neutras a

pesar de los altos porcentajes de respuestas dados por los adultos. El 62% de las respuestas de los escolares opina que el *juego de jardinería* es masculino, mientras que los adultos lo estiman más como un juego neutro como indica el porcentaje de respuestas dadas que oscilan entre el 85% y el 93%, (figura 3. 55). De la misma forma, el *juego de medicina* (figura 3. 46), es considerado claramente por la mayoría como un juguete neutro, como se puede observar en el gráfico de la figura 3. 57.

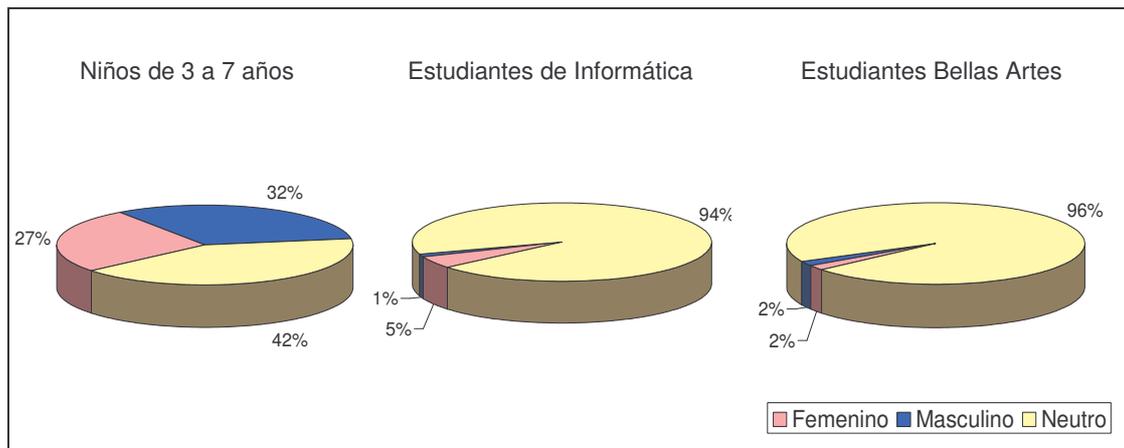


Figura 3. 57. Percepción del género de la «Juego de medicina».

3.4. Área de estudio III: Vehículos de locomoción y aeronaves

Existe una infinita variedad de imitaciones de vehículos y artefactos de locomoción y aeronaves recreados tanto en modelos reales como en diseños fantásticos, reproducidos por el mercado juguetero: automóviles, aviones, aeronaves, barcos, submarinos, trenes, naves espaciales, etc. También se utiliza gran variedad de mecanismos para este tipo de juguete. Los modelos de más fabricados por la industria juguetera son los dirigidos por radio-control, con pilas o con batería, cuerda, como objeto para arrastrar o empujar, y sobre todo están los ejemplares sin mecanismo alguno que son manejados y empujados directamente con la mano.

Asimismo, es importante señalar las funciones y características pedagógicas más destacadas de este tipo de juguetes en el desarrollo integral de niño:

- Evoca el juego simbólico y de imitación.
- Facilita el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Promueve la actividad individual y asociativa.
- Estimula el desarrollo de la expresión verbal, la motricidad fina y la coordinación del ojo con la mano.
- Contribuye al desarrollo de la orientación y organización espacial.
- Fomenta la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.

a) El juguete y su diseño

Por lo general son juguetes con diseños llamativos, sólidos y muy resistentes, manufacturados principalmente en materiales como el plástico o metal. Sin embargo, también se utilizan materiales flexibles en algunos modelos, puesto que poseen la cualidad de ser lavables y agradables al tacto, proporcionando así una mayor seguridad e higiene a las actividades lúdicas de los más pequeños.

En lo que se refiere a su diseño, también existen otros aspectos interesantes para el usuario como es la capacidad de movimiento que puede ofrecer cada uno de estos juguetes. Algunos de ellos poseen prácticamente movilidad en todas sus piezas, lo cual permite reproducir las diferentes acciones y posiciones de las máquinas reales, además de contar con todo tipo de detalles.



Figura 3. 58. Helicóptero.



Figura 3. 59. Avión.

Otros ejemplares, sólo poseen movilidad en algunas de sus piezas, como abrir y cerrar puertas o poseen brazos articulados, cabinas giratorias, escaleras extensibles, juego de luces y sonidos, etc. Por otro lado, otros modelos destacan por algunas de sus características y peculiaridades como la velocidad, espectaculares acrobacias o por ejemplo que se puedan montar y desmontar.



Figura 3. 60. Moto.



Figura 3. 61. Coche Todoterreno.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La escala de estos juguetes es uno de los factores más importantes respecto a su funcionalidad. Así por ejemplo, encontramos en el mercado juguetero una amplia variedad de tamaños, los cuales, podemos dividirlos en



Figura 3. 62. Tractor.

dos grandes grupos: los vehículos de grandes dimensiones y los de pequeño volumen.

Los vehículos de grandes dimensiones como los correpasillos con un aspecto robusto, estable y seguro, además de responder a un diseño ergonómico están especialmente adaptados al desarrollo corporal de los más pequeños, entre 1 y 3 años de edad. Su multifuncionalidad permite al niño montarse, pasear y desplazarse en él, sólo o con ayuda de un adulto; cargar y transportar pequeños objetos; y utilizarlo como objeto móvil que se puede empujar y arrastrar. Otras versiones para niños entre 3 y 6 años de edad, la constituyen los triciclos, los vehículos con pedales y los coches eléctricos. Estos últimos tienen marcha adelante y atrás, freno de mano, pedal de aceleración y están dirigidos en su publicidad a ambos géneros.

Sin embargo, los vehículos de pequeñas dimensiones, por lo general, se hallan vinculados tradicionalmente más al género masculino que al femenino. Tanto su simbología como su funcionalidad han estado relacionadas con actividades y profesiones preferentemente masculinas,

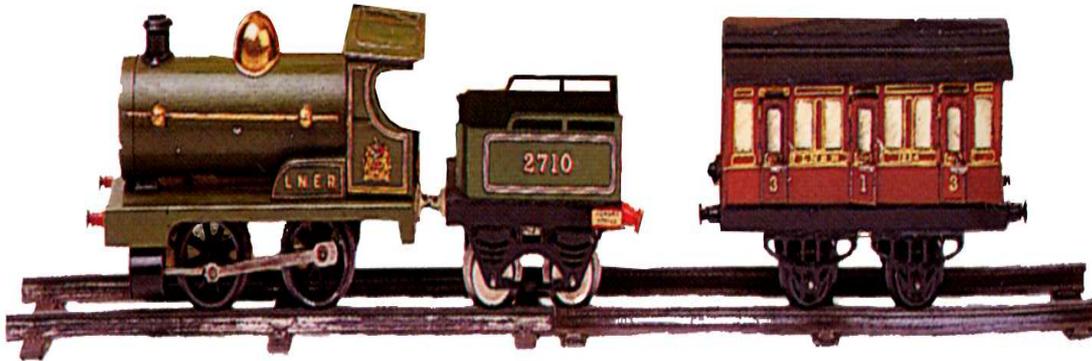


Figura 3. 63. Tren.

como: conducir un vehículo de transporte de mercancías, un tractor, manejar un coche grúa o pilotar un avión.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

En la publicidad de esta variedad de juguetes se aprecia una escasa participación del género femenino en los modelos de pequeño tamaño. Suelen promocionar mensajes que invitan a la aventura y destacan la acción, el riesgo y la velocidad como ingredientes inseparables, mientras que en las reproducciones de vehículos a su medida están dirigidos a ambos géneros.

Sin embargo, también es significativo destacar la decoración de algunos vehículos con vivos colores y en especial la utilización del color rosa o fucsia como una marca de identidad de lo femenino. En el diseño de motos, coches, aviones e incluso en trenecitos, se puede apreciar que, cada vez con mayor frecuencia son parte de los accesorios de algunas muñecas de moda. Y en cierto modo, la funcionalidad de estos coches rosas, que sirven para

montar y pasear a la muñeca, aún está muy lejos de adentrarse en el mundo de acción y aventuras que prometen la publicidad de los coches de carreras y todoterrenos.

3.4.1. Valoración de los juguetes propuestos

El siguiente grupo de juguetes es valorado por la mayoría de los encuestados como masculino, mientras que una minoría opina que es neutro. Lo más relevante es que tanto niños como adultos no consideran que sean juguetes femeninos. En el caso de la figura 3. 58, el *helicóptero*, los niños lo valoraron en el 81%, los estudiantes de informática el 71% y los de Bellas Artes el 41% de las respuestas, figura 3. 64. Sin embargo, a pesar de que se seleccionó otro artefacto que compartiera algunas de sus características como es un *avión* figura 3. 59, al que se le incluyeron imágenes de personajes que participaban en la escena, tanto de género masculino como femenino: los niños reconocieron este juguete como masculino en el 77% de las respuestas, los alumnos de informática el 41% y los de Bellas Artes el 24%, figura 3. 65.

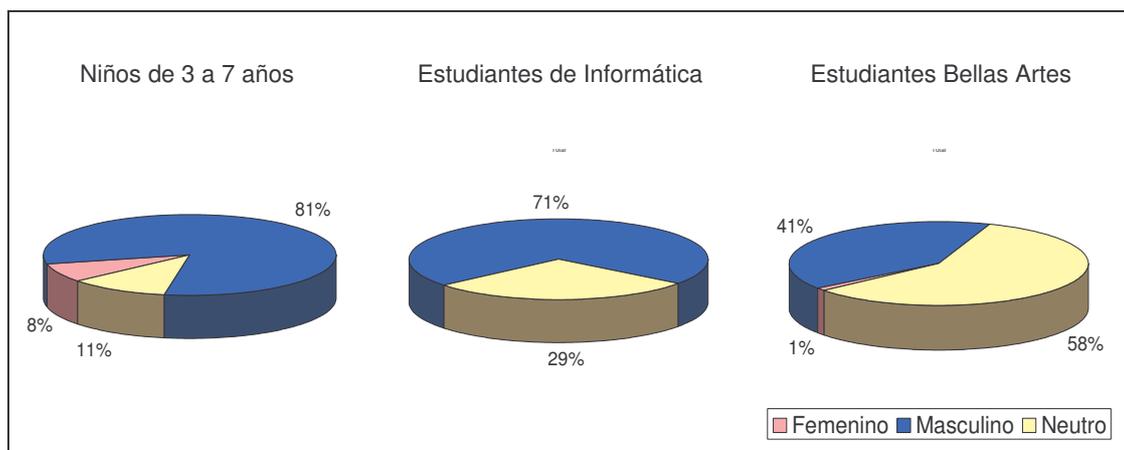


Figura 3. 64. Percepción del género de la «*Helicóptero*».

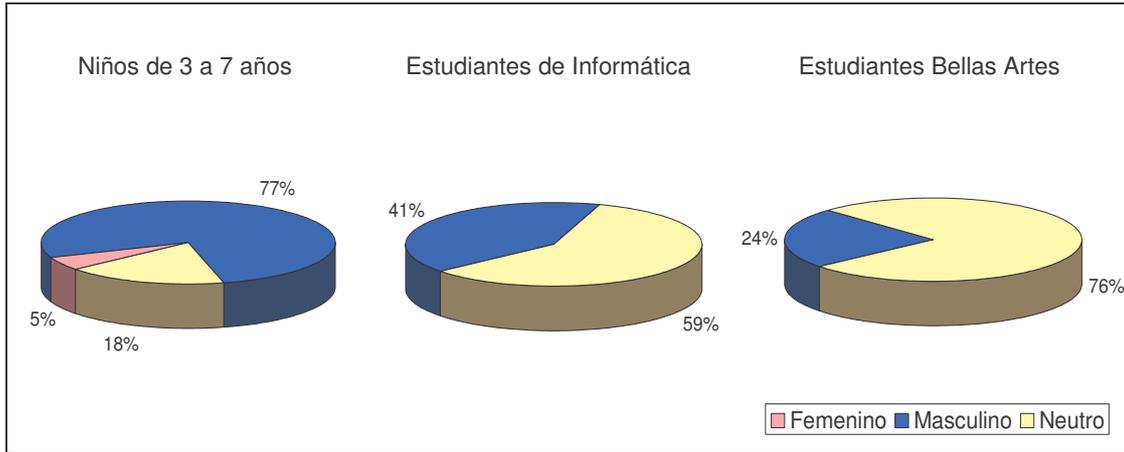


Figura 3. 65. Percepción del género de la «Avión».

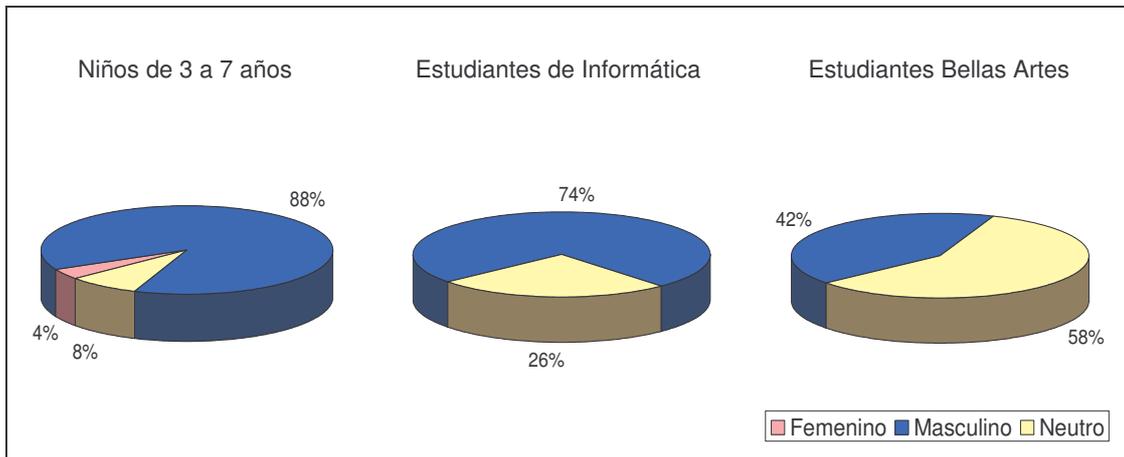


Figura 3. 66. Percepción del género de la «Moto».

De igual modo, la mayoría de los encuestados también reconoce como juguetes masculinos: la *moto* (figura 3. 60), el *coche todoterreno* (figura 3. 61) y el *tractor* (figura 3. 62). Un dato interesante es que los porcentajes de respuestas dadas por cada uno de los grupos de estudiantes son muy similares en los tres modelos de juguetes. Asimismo, podemos comprobar que el porcentaje de respuestas masculinas dadas por los niños independientemente en cada uno de estos juguetes, oscilan entre el 84% y el 88%, los estudiantes de informática entre 64% y el 74% y entre 37% y el 47% los de Bellas Artes (figuras 3. 66, 3. 67 y 3. 68).

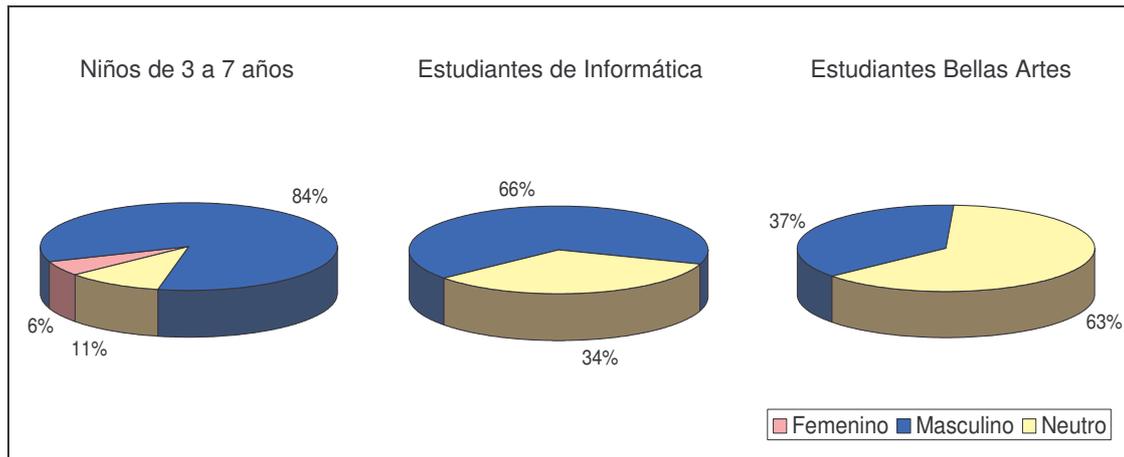


Figura 3. 67. Percepción del género de la «Coche todoterreno».

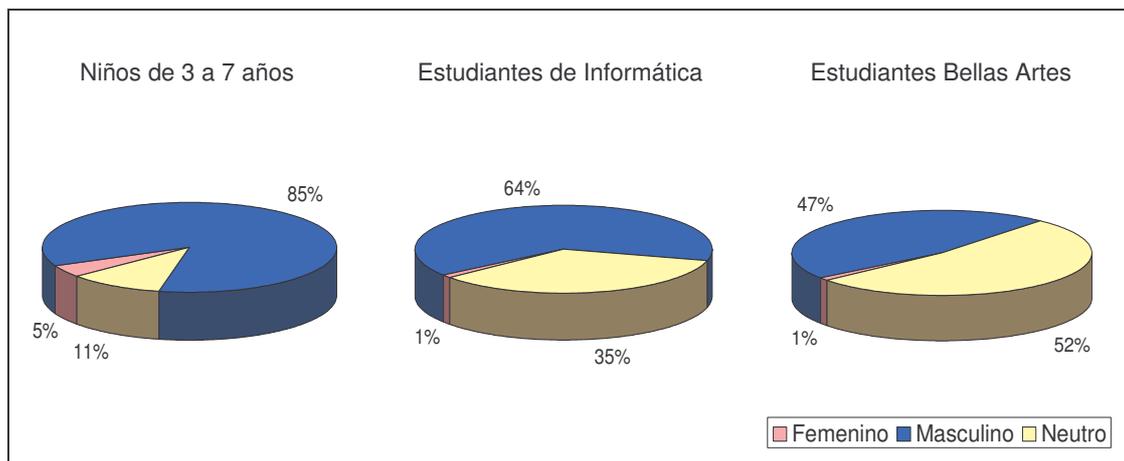


Figura 3. 68. Percepción del género de la «Tractor».

En el caso del *tren* de juguete (figura 3. 63), la mayoría de los adultos lo reconocen como neutro y el resto lo considera masculino. No se da ningún caso en que se valore como femenino. De esta forma, el 87% de las respuestas dadas por los estudiantes de Bellas Artes y el 65% de alumnos de informática opinan que este juguete es neutro. Mientras que el porcentaje de respuestas de los niños con este valor es del 26%. Ellos opinan que es un juguete masculino en el 70% de las respuestas y un 5% femenino (figura 3. 69).

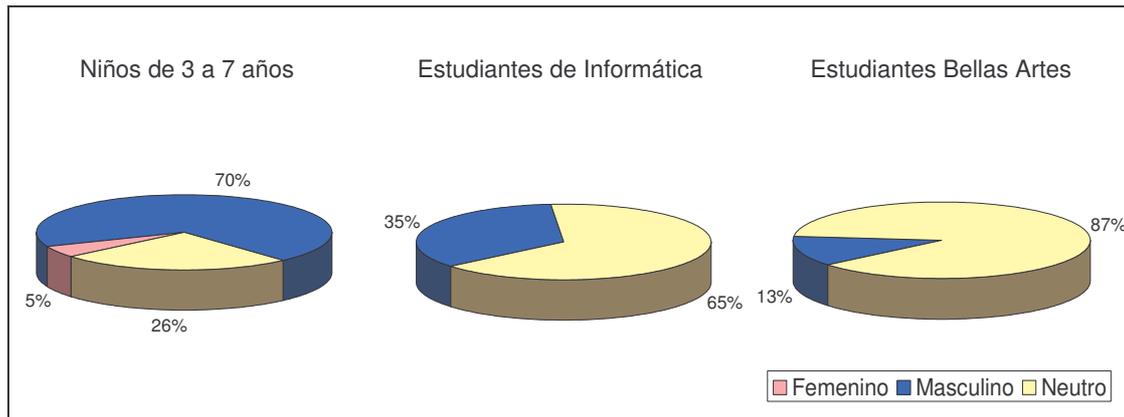


Figura 3. 69. Percepción del género de la «Tren».

3.5. Área de estudio IV: Juegos de construcción

Los juegos de construcción permiten reproducir multitud de formas, figuras y situaciones, propuestas por el fabricante e inventar nuevas construcciones. De esta forma, entre las características pedagógicas más relevantes en este modelo de juguete y como estas influyen en el desarrollo integral del niño, podemos afirmar que:

- Ejercitan el desarrollo de la actividad intelectual, la capacidad de reflexión y de concentración.
- Facilita el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Contribuye al desarrollo de la orientación y organización espacial.
- Estimula el desarrollo de la expresión verbal, la motricidad fina y la coordinación del ojo con la mano.
- Se desarrollan habilidades como la precisión, la capacidad de constancia, atención y paciencia.
- Promueve la actividad individual y asociativa.

- Los modelos construidos evocan el juego simbólico y la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.

a) El juguete y su diseño

En el diseño de estos juguetes destaca, sobre todo, la variedad de formas, funciones y colores de las piezas en que se dividen uno o varios modelos propuestos por los fabricantes. Reproducen todo tipo de objetos, artefactos y escenas, capaces de desmontarse y reinventarse una y otra vez. Entre la diversidad de formas y funciones de algunas de las piezas podemos encontrar pequeños motorcillos, bombas de agua, elementos móviles, personajes, animales y otros complementos, al mismo tiempo que permite hacer los juegos más realistas.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La funcionalidad de los juegos de construcción es bastante amplia. No sólo tienen la cualidad de evocar el juego simbólico como la mayoría de los juguetes, sino que además fomenta: el desarrollo del intelecto, la creatividad y la imaginación; la capacidad de reflexión, concentración, constancia, atención y la paciencia; habilidades motrices como la precisión de la motricidad fina y la coordinación del ojo con la mano; el desarrollo de la expresión verbal, y al igual que la mayoría de los juguetes, también reproducen acciones y patrones de conducta del mundo adulto. Pero sin duda, la mayor cualidad de este juguete es que permite al individuo crear sus propios diseños, saciar su curiosidad mediante la experiencia que le produce el poder materializar sus ideas o para dar paso a otras nuevos deseos o inquietudes.



Figura 3. 70. Juego de construcción.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Los juegos de construcción son reconocidos universalmente como material didáctico de gran valor pedagógico. Compuestos por piezas con formas geométricas e indefinidas, planas o tridimensionales, de pequeño y gran tamaño, capaces de encajar unas en otras, pueden llegar a reproducir infinidad de elementos. Un cuadrado rojo, un rectángulo verde o un círculo amarillo, indiferentemente de su forma o tamaño no se identifican con ningún género en concreto.

Sin embargo, algunas de las imágenes que se eligen para decorar el embalaje o recipiente que contiene estos juegos puede influir en el modo de percibirlos o interpretarlos, y causar en el consumidor dudas sobre si puede o no ser más apropiado para un género que para otro.

Respecto a la gama de juegos de construcción disponibles en el mercado podemos observar que, se reproducen mayormente las formas y

tipología de juguetes asociados tradicionalmente a los juegos considerados como masculinos. Como por ejemplo, infinidad de modelos de vehículos, aeronaves, barcos, naves espaciales, robots y poblados enteros, que discurren bajo la temática de la fuerza, la rivalidad y la lucha. Mientras que aquellos juegos que contienen una temática más blanda como la amistad y la bondad, reproduce una casa o granja, son reconocidos por los niños e ambos géneros como juegos para bebés y niñas. Una idea no muy lejana de la realidad puesto que reflejan los patrones de conducta socio-culturales, tanto en su publicidad impresa como en la televisiva.

3.5.1. Valoración de los juguetes propuestos

El juego de construcción (figura 3. 70), fue valorado por la mayoría de los individuos como un juguete de valor neutro, el 48% los niños y entre el 92% y el 94% los adultos; y masculino con el 40% de las respuestas los niños y ente el 6% y el 7% los adultos. Un porcentaje muy elevado si lo comparamos con el valor de las respuestas que lo consideraron como femenino, los niños el 13% y los adultos el 1% (figura 3. 71).

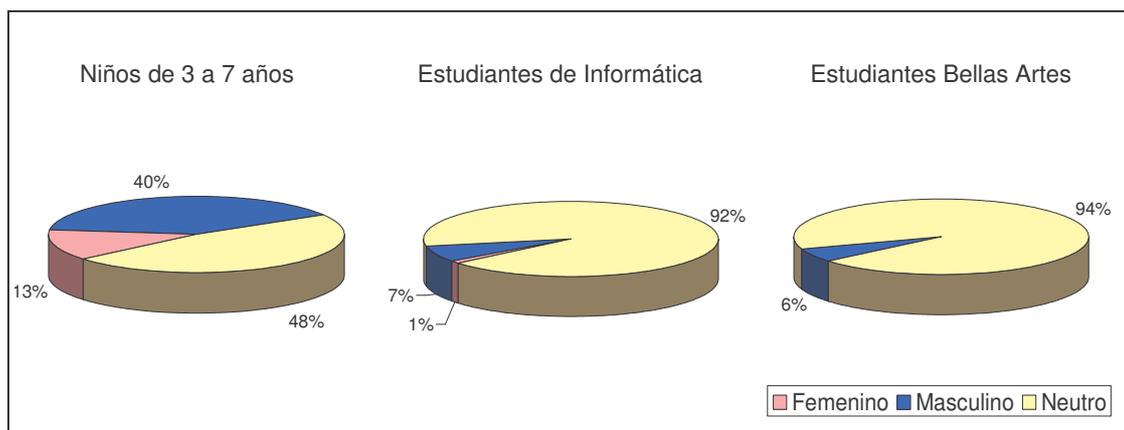


Figura 3. 71. Percepción del género de la «Juego de construcción».

3.6. Área de estudio V: Juguetes que reproducen sonidos

Entre la variedad de juguetes musicales y sonoros que inundan el mercado juguetero cada año, hemos seleccionado: en primer lugar un instrumento musical: el órgano. Y en segundo, uno de los tantos juguetes promocionados durante la campaña de navidad de 2002, el muñeco Ramón Calzón.

En general, todos estos juguetes tienen en común características pedagógicas como:

- Ejercitar el desarrollo de la experiencia y en especial el sentido auditivo.
- Estimular el desarrollo de la expresión verbal, la capacidad de atención y el sentido del ritmo.
- Promueve la actividad individual y asociativa.

a) El juguete y su diseño

Existen una gran variedad de diseños de juguetes musicales o que emiten sonidos. En primer lugar, están aquellos que están dirigidos a los niños de corta edad, mediante los cuales se estimula su atención y su sentido auditivo principalmente. Facilitan sus primeras experiencias sensoriales a través de la melodía, con vistosos y atractivos diseños, y con el movimiento que generalmente acompaña a estos juguetes, como: los carruseles musicales, proyectores de imágenes musicales, teléfonos dotados de voz y sonido, muñecos, peluches e incluso los correpasillos incluyen actividades complementarias que están acompañadas con mensajes sonoros.

Por otro lado, están los muñecos que, lloran, ríen, cantan, incluyen cierto movimientos o gestos, etc., los juguetes electrónicos, ordenadores con voz, videojuegos e instrumentos musicales.



Figura 3. 72. Órgano.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La funcionalidad de los objetos, muñecos o figuras que emiten sonidos depende de la edad a la que van dirigidos. Sin embargo, tienen en común aspectos como desarrollar la capacidad sensorial, la atención, la memoria y la expresión verbal, además de otras muchas funciones que complementan a estas últimas dependiendo del objetivo general del juguete en particular.

Por ejemplo Ramón Calzón (figura 3. 73), un muñeco que representa a un niño varón de corta edad. Destaca por la estética de su físico a modo de caricatura y su capacidad verbal capaz de decir hasta 1800 palabras. Provisto de un mecanismo interno Ramón puede mover la boca y las cejas, habla, cuenta historias y chistes increíbles de forma animada y expresiva. Reacciona al volumen de la voz y al tacto, puesto que si le tocan su ombligo contesta con una risa o una frase. A menudo se pone nervioso y su reacción es muy

diferente. Se enfada cuando le hacen cosas que no le gustan, como coger a su amigo Pepín. Y chilla cuando le tiran de los calzones.

También están los instrumentos musicales que por su función de producir sonidos seducen el interés lúdico del niño a cualquier edad. Desde los primeros años de vida a los niños se les facilitan objetos como un sonajero, cascabeles, panderetas, campanillas o un tambor. El órgano o piano electrónico es también uno de los instrumentos más solicitados durante la infancia. Su diseño y funcionalidad es semejante a los modelos originales, puesto que sólo varía en las versiones infantiles su tamaño, motivos decorativos y el número de octavas.

Sin embargo, este instrumento al igual que otros similares puede resultar frustrante para el niño, al ser necesario desarrollar ciertas habilidades especiales para tocarlo adecuadamente, como: tener sentido del ritmo y musical, coordinación de la mano y los dedos con el sentido auditivo, saber leer e interpretar las diferentes notas musicales.

Igualmente puede resultar bastante decepcionante intentar interpretar una melodía con algunos de los instrumentos musicales diseñados para el uso infantil. La simplicidad funcional de algunos modelos, más que educar y desarrollar la sensibilidad auditiva y rítmica del niño parece que intentan lograr todo lo contrario. Son juguetes que imitan ligeramente el diseño externo del instrumento original, pero más que producir sonidos melódicos se limitan a la reproducir de forma chirriante y ruidosa sonidos desafinados e indescifrables.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Por lo general, la mayoría de juguetes o instrumentos musicales están dirigidos en su publicidad a ambos géneros. Sin embargo, la decoración de algunos de estos juguetes los hacen más atractivos al gusto y preferencias perceptivas para un género que para otro. De la misma forma, los muñecos



Figura 3. 73. Muñeco parlante.

que representan la figura humana y diversos animales cuya funcionalidad es hablar o emitir sonidos, su aspecto físico parece ser un poderoso indicativo del género al que está dirigido.

Así por ejemplo, si el muñeco representa a una niña, es un bebé o se asemeja al estilo de juguetes considerados femeninos, es considerado específico de este género. En el caso contrario, cuando el muñeco representa a un niño de corta edad como Ramón Calzón o un animal de peluche masculino, se puede considerar de ambos géneros, puesto que parece que son los juguetes femeninos los que se diferencian con gran facilidad debido a sus poderosos indicativos cromáticos y a su limitada funcionalidad.

3.6.1. Valoración de los juguetes propuestos

El órgano es uno de los pocos juguetes que los niños consideraron en este estudio como neutro, con más del 40% de sus respuestas; mientras que los adultos superan con gran diferencia este porcentaje marcando este valor entre el 97% y el 99% de las respuestas. No obstante, la mayoría de los niños consideró que este juguete era un juguete masculino, según indica el 44% de las respuestas, frente al 17% de las respuestas que opinaban que era un juguete femenino; y aunque sólo una pequeña minoría de las respuestas dadas por los adultos consideraron que era un juguete masculino cabe destacar que, en ningún caso se marcó la respuesta que valoraba este juguete como femenino (figura 3. 74).

De la misma forma, en el caso del muñeco parlante (figura 3. 73) son los adultos quienes reúnen el índice de respuestas más alto con valor neutro y que oscilan entre el 95% y el 96%; el número de respuestas que creen que este muñeco es un juguete masculino varían entre el 2% y el 5%; y el valor femenino también aumenta un pequeño porcentaje con respecto al juguete anterior, puesto que es elegido como opción correcta en el 2% de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de Bellas Artes, (figura 3. 75).

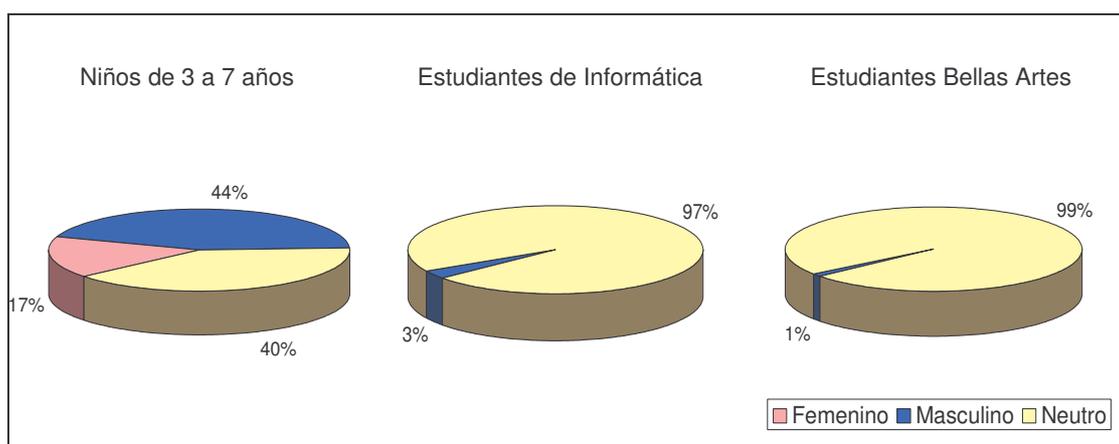


Figura 3. 74. Percepción del género de la «Órgano».

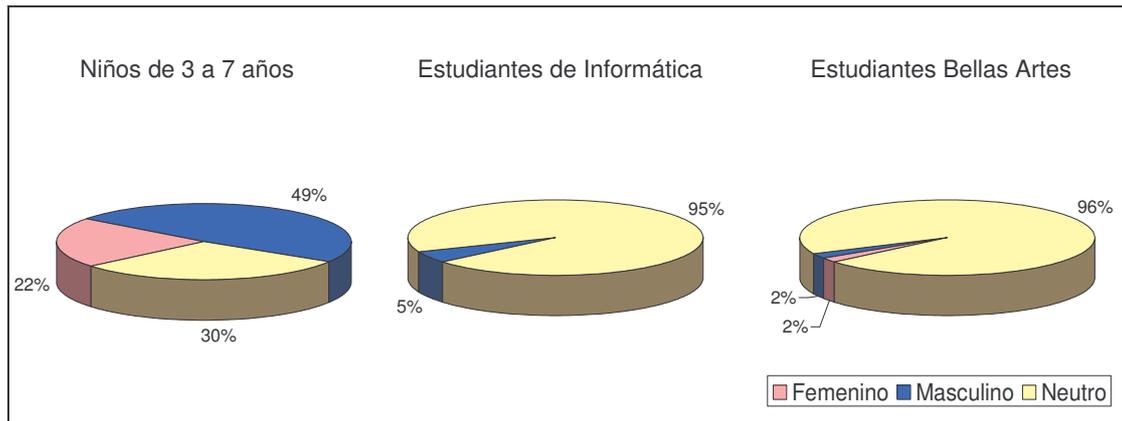


Figura 3. 75. Percepción del género de la « Muñeco parlante».

3.7. Área de estudio VI: Juguetes relacionados con actividades deportivas

La pelota o el balón generalmente tienen forma esférica, a excepción del rugby. Se utiliza en gran variedad de juegos y actividades deportivas. El tamaño y material con el que se elabora es una de sus características más importantes. El objetivo de la mayoría de juegos en los que se utiliza la pelota, consiste en tocar y manejar la pelota con una herramienta o con partes del cuerpo para conducirla al área de meta que dictan las reglas de cada juego.

Según algunas de las características pedagógicas que la mayoría de estos juegos con pelota tienen en común, se deducen que ellos aspectos como que:

- Estimula el desarrollo de la actividad física y corporal, la motricidad fina y gruesa, la coordinación del ojo con la mano, los pies e incluso sincronizar varios movimientos corporales al mismo tiempo.
- Promueve las relaciones sociales y el trabajo en equipo.

- Facilita el desarrollo de la expresión verbal, la creatividad, la imaginación y de estrategia.
- Contribuye al desarrollo de la orientación y organización espacial.
- Fomenta la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.

a) El juguete y su diseño

La pelota es un objeto que ha sido elaborado en gran diversidad de materiales como: el cuero, juncos trenzados y enrollados, vejigas de animales hinchadas, barro cocido, diversos tejidos, plásticos y gomas diferentes. Las cualidades del material, el tamaño, forma, determinaba el juego y la función a la que estaban destinadas la pelota.

Así por ejemplo, entre los juegos populares que incluyen la pelota se encuentran algunas actividades deportivas en los que se utiliza un diseño específico de pelota como: el balón que se utiliza para jugar al fútbol, que está realizado en material de cuero e inflado con aire. Es un modelo muy parecido al que se utiliza en otros deportes como el balonmano o en balón prisionero; otros modelos se caracterizan por utilizar materiales más elásticos como es el balón reglamentario para jugar al baloncesto; es también flexible la pelota de tenis que, además de caracterizarse por su pequeño tamaño se distingue por estar recubierta con un tejido verde que posee una textura esponjosa y suave; de pequeño tamaño pero compuestas de un material rígido y duro son las pelotas que se utilizan para jugar al golf, la petanca y al billar; béisbol; la pelota vasca para frontón en sus variantes de mano, pala y remonte; y quizás el diseño más especial es el del balón de rugby, con su forma elíptica.



Figura 3. 76. Balón.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

La pelota está relacionada con gran variedad de actividades deportivas y sin embargo la función de la mayoría de estos juegos es: hacer del ejercicio físico una forma agradable, entretenida y satisfactoria para el individuo que lo practica, individual o colectivamente. Son juegos practicados generalmente entre dos o más personas con lo cual, promueven las relaciones sociales y el trabajo en equipo; contribuye al desarrollo físico del niño durante la etapa de crecimiento; estimula el desarrollo la motricidad fina y gruesa, la coordinación del ojo con la mano, los pies e incluso sincronizar varios movimientos corporales al mismo tiempo; también favorece el desarrollo de la orientación y organización espacial; y desarrolla la capacidad de atención, creatividad y estrategia. Pero, también se fomenta con algunos de estos juegos la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Los mensajes publicitarios referentes a juegos y juguetes que incluyen pelotas son generalmente dirigidos a ambos género. Sin embargo, aunque algunos deportes son practicados por ambos géneros continúan asociándose más a un género que a otro, como es el caso del fútbol. El balón de fútbol se identifica con el género masculino, puesto que tradicionalmente han sido los hombres quienes han practicado el fútbol. El deporte ocupa un lugar en la sociedad, y el fútbol en especial se ha convertido en un fenómeno social capaz de atraer a grandes multitudes de espectadores. Sin embargo parece más un deporte masculino que femenino, puesto que a ellos se les promociona más que ellas. La mayoría de reportajes deportivos de la prensa, televisión y comentarios sociales, o partidos jugados retransmitidos televisivamente, son mayormente equipos masculinos mientras que los femeninos continúan en el anonimato. De esta forma, no es de extrañar que este aspecto pueda influir en la opinión social de este juego y otros juegos con similares características donde participan las mujeres, bien sea fútbol, ciclismo, baloncesto, etc.; mientras que también existen otros como la pelota vasca donde no participa la mujer.

3.7.1. Valoración de los juguetes propuestos

El balón mostrado en la figura 4. 73, fue valorado por la mayoría de los adultos como un juguete neutro. Los estudiantes de Bellas Artes lo consideraron neutro en el 78% de las respuestas, los de informática el 58% mientras que los escolares el 15%. No obstante esta opinión contrasta con la elección que por mayoría hicieron los niños de este juguete, puesto que lo valoraron como masculino en el 83% de las respuestas, los alumnos de informática el 42% y los de Bellas Artes el 22%. Sin embargo, la opción que valoraba este juguete como femenino apenas fue considerada por ninguno de los tres grupos de estudiantes. De esta forma, podemos llegar a la conclusión

de que este juguete no está considerado específicamente femenino pero sí parece que puede ser masculino.

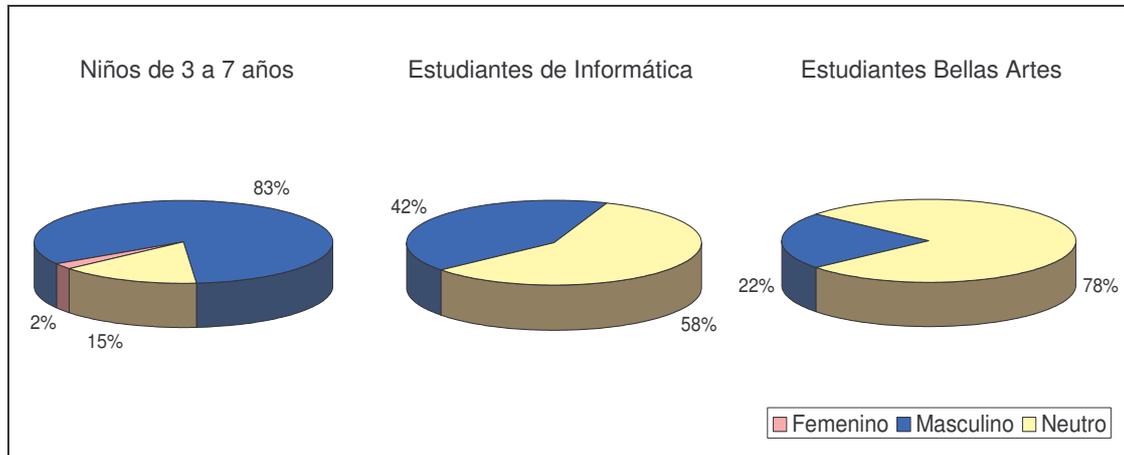


Figura 3. 77. Percepción del género de la «Balón».

3.8. Área de estudio VII: Juegos relacionados con las nuevas tecnologías

La difusión de los aparatos y artefactos electrónicos son cada más populares entre la población infantil. Desde muy pequeños los niños ya están familiarizados con teléfonos móviles, reproductores de CD-ROMs, videoconsolas y ordenadores. Objetos que el mundo de la industria juguetera también pone a su disposición con ergonómicos diseños que se ajustan a sus necesidades de manipulación y aprendizaje.

La mayoría de los juegos y juguetes electrónicos se caracterizan por la multifuncionalidad de los diseños de software educativos que algunos modelos poseen, ya que permite la interacción persona-máquina y disfrutar de una gran variedad de actividades didácticas con varios niveles de dificultad, que se adaptan al nivel de comprensión y necesidades del usuario.

Como por ejemplo, los ordenadores infantiles o la gran variedad de videojuegos, que inundan el mercado de la industria del juguete y tecnológica. De esta forma, el ordenador junto a otros aparatos electrónicos como la videoconsola se ha convertido, en muy poco tiempo, en uno de los instrumentos de juego más populares entre usuarios de todas las edades.

Entre las características pedagógicas más destacadas de esta forma de juego, podemos destacar que:

- Estimula el desarrollo de habilidades perceptivas, de observación, atención, estrategia y memoria.
- Favorece el desarrollo del sentido de la vista y su coordinación con la mano.
- Fomenta la reproducción de acciones y patrones de conducta del mundo adulto.
- Estimula el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Promueve tanto la actividad individual y asociativa, como el juego en grupo.
- Fomenta el interés por aprender, puesto que el individuo aprende de forma activa y dinámica.
- Participa de manera activa en el juego simbólico infantil, ya que reproduce para el niño un mundo virtual que le permite experimentar multitud de acciones con gran realismo.



Figura 3. 78. Ordenador.

a) El juguete y su diseño

Los juegos y juguetes electrónicos despiertan con gran facilidad la curiosidad del usuario. Al igual que otros muchos juguetes son decorados con los personajes de moda, de las series, películas infantiles más populares e incluso estrellas del cine y el mundo de los deportes en la vida real. De la misma forma, también son utilizados como protagonistas de algunos juegos y videojuegos, y ambientados en temáticas tan diversas como: acción, aventuras, carreras de coches, deportes, estrategia, lucha, rol, shoot'em all (disparar), simulación o supervivencia. Pero esta característica también tiende a separar por sexos los juegos, juguetes de acción para niños y de amor y princesas para niñas.

b) Simbología, funcionalidad e influencias de los estereotipos sociales

Los videojuegos están diseñados especialmente para sorprender al jugador, puesto que representan un mundo virtual envuelto de acción, movimiento e infinidad de posibilidades en el que la fantasía se hace realidad. Y su función como juego es estimular el desarrollo de habilidades perceptivas, de atención y la memoria, la imaginación y la capacidad de estrategia; facetas muy importantes para poder resolver los problemas que el juego va planteando progresivamente al usuario. Una cuestión que favorece al mismo tiempo la velocidad y capacidad de respuesta, es decir, se estimula el desarrollo de los sentidos y la sincronización de éstos con el moviendo de las manos. Fomenta el interés por aprender, puesto que el individuo aprende de forma activa y dinámica para llegar hasta el final del juego.

Sin embargo, los videojuegos como la mayoría de juegos y juguetes, también están clasificados según las preferencias y funciones lúdicas asociadas a un género u otro, el reproducir acciones y patrones de conducta del mundo adulto.

c) Mensajes que se promueven en la publicidad del juguete

Los mensajes que promocionan los videojuegos en su publicidad invitan a la acción, proponen vivir un gran reto, aunque a veces no juegos muy inocentes en los que predominan las peleas y bromas de mal gusto. Otros sumergen al usuario en un alto nivel acción y violencia como el videojuego titulado *Gun: ¡Bienvenidos al salvaje Oeste!*, cuyo protagonista es un valiente vaquero con ansias de venganza que tomará parte en sangrientas escenas. Frases como: *Gun es una experiencia de juego brutal, realista y sobre todo divertido*⁷, promocionan este juego. Son mensajes que despiertan gran expectación y curiosidad en los consumidores.

⁷ VV.AA. (agosto 2005). Revista Oficial de PlayStation 2, Nº 55, Ed. Grupo Zeta, España, p.11.



Figura 3. 79. PlayStation

Destroy all humans! Un paso gigante para la humanidad, es otro de los videojuegos que se anunciaron en revistas juveniles y especializadas en videojuegos, publicadas durante el año 2005. En este juego el usuario es un extraterrestre que lucha para exterminar la raza humana, hipnotizando, aterrizando a los humanos que aparecen en escena con una especie de pistola que dispara rayos que vaporizan todo lo que tocan.

Age of Empire II, es un juego de estrategia recreado en la forma de vida y defensa de trece poderosas civilizaciones Medievales diferentes como, bizantinos, vikingos, mongoles o celtas. Cada pueblo tiene cualidades, fuerzas y debilidades, edificios y tecnologías únicos, puesto que están basados en datos históricos reales. . En su publicidad se pueden observar frases como: *desafía los ejércitos de los más grandes conquistadores de la historia*; puesto que el juego consiste en asentar un grupo de personas en un punto geográfico y de hay pasar a crear un activo pueblo que no pueda ser

arrasado. Para ello, hay que crear una economía de mercado próspera; construir viviendas y edificios religiosos, comercios, militares; crear y formar a un ejército; negociar y forjar alianzas para poder establecer una estrategia global de conquista con la finalidad de sobrevivir, puesto que el pueblo más fuerte intentará dominar y someter a los demás.

Otro de los videojuegos más promocionados en el año 2005, fue *The Dreamers: Batman Begins*, puesto que coincidió su lanzamiento al mercado con el estreno de la película. En este juego se reta al jugador a utilizar el miedo que provoca en sus enemigos en como mejor arma. El juego utiliza el mismo argumento de la película, pero es el jugador quien explora y descubre progresivamente los orígenes de la leyenda Batman. Entre las características principales de este juego podemos destacar: como acecha y derrota a los malhechores, así como la utilización del miedo como arma; la gran variedad de artilugios sofisticados que maneja; además, de la combinación de artes marciales y devastadores golpes finales de Batman, recreados en las escenas de lucha cuerpo a cuerpo que se muestran en la película.

3.8.1. Valoración de los juguetes propuestos

Según indican el porcentaje de respuestas que cada uno de los grupos de estudiantes ha proporcionado, respecto al valor de género que ellos consideran que es más apropiado para el juguete que se muestra en la figura 3. 78, un *ordenador infantil*, parece ser que la mayoría de las respuestas coinciden en valorarlo como un juguete neutro. Asimismo, podemos observar como entre el 99% y el 100% de las respuestas facilitadas por los adultos lo valoraron como un juguete neutro mientras que, la opinión de los niños se manifiesta algo más segregada respecto a la opinión de los adultos, pues que el 40% de las respuestas cree que es neutro, el 35% masculino y el 25% femenino (figura 3. 80).

En el caso de la *PlayStation* (figura 3. 79) la opinión de los adultos también valoró este juguete como neutro en la mayoría de sus respuestas. Sin embargo, aparecen nuevos valores que ilustran este gráfico y que llaman la atención puesto que, una pequeña minoría de adultos considera que este juguete es masculino, mientras que ninguna respuesta lo consideró como femenino. Por otro lado, está el porcentaje de respuestas proporcionado por la opinión de los niños y que valoraron este juguete en el 69% de las respuestas como masculino, el 26% neutro y el 5% femenino. Este es un claro ejemplo de como este juguete, al igual que el ordenador, está aparentemente dirigido más a un género que a otro entre la población infantil, (figura 3. 81).

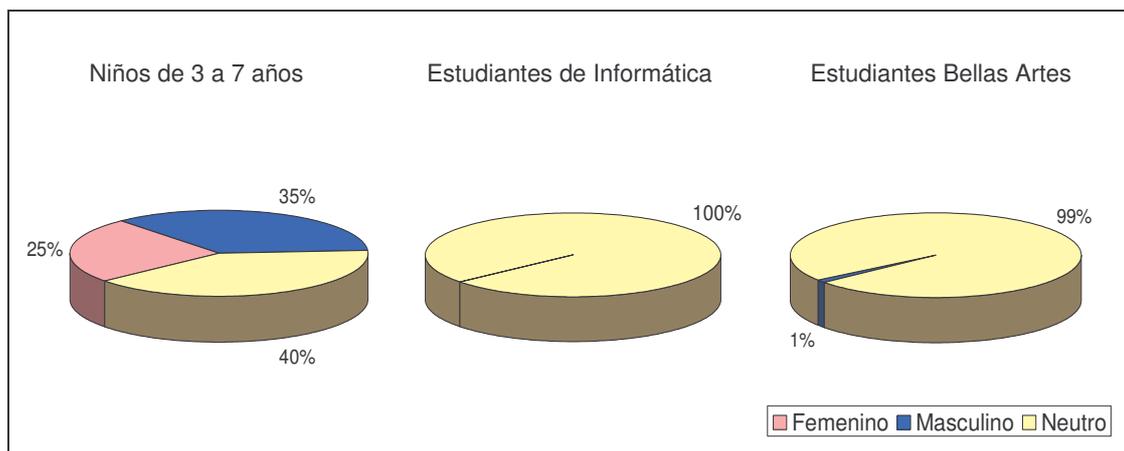


Figura 3. 80. Percepción del género de la «Ordenador».

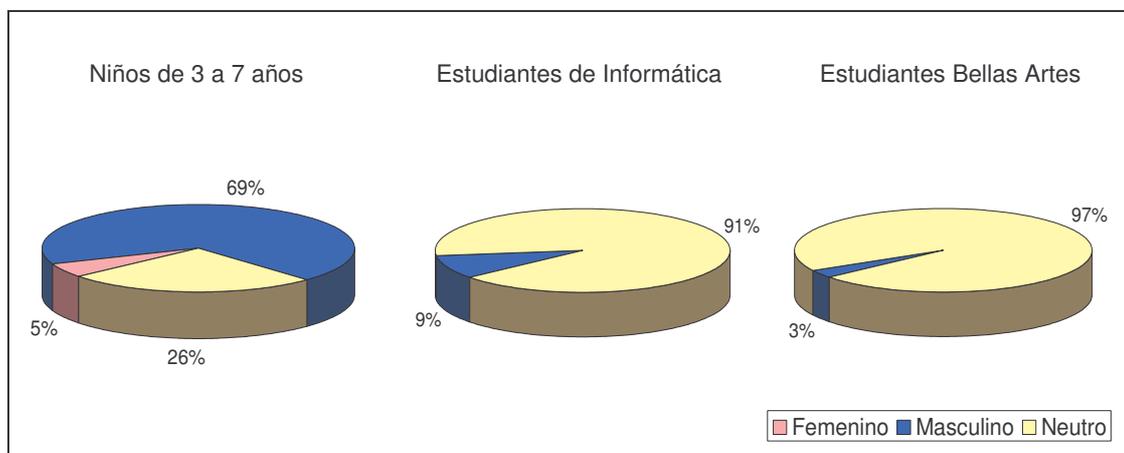


Figura 3. 81. Percepción del género de la «PlayStation».

3.9. Estudio sobre los estereotipos de género en los juguetes infantiles

En esta parte del estudio se analizan los datos obtenidos de manera cuantitativa utilizando el gestor de base de datos Microsoft Access y Excel para las funciones de análisis estadístico. Los resultados obtenidos se estudiarán primero según el grupo de estudio, edad y género, y posteriormente se analizarán de forma global. Asimismo, se ha dividido el estudio en dos fases.

En la primera fase de este proyecto participaron 400 escolares, de ellos 200 fueron niños y 200 niñas, cuyas edades oscilan entre 3 y 7 años, divididos en fracciones iguales entre sexo y edad. Se realizó durante el año 2004 con alumnos elegidos al azar de diversos Centros de Educación Primaria en la Comunidad de Andalucía. Estas edades corresponden a la etapa denominada como segunda infancia, que está asociada al período en el cual, el niño aprende las diferencias, los estereotipos de género establecidos en su entorno, y empieza a elaborar juicios sobre su conducta y la de los demás⁸.

Los datos obtenidos en la encuesta realizada a los niños se analizaron con Access y se aplicaron a las funciones estadísticas de Excel, con la intención de confeccionar una tabla de valores donde poder estudiar todas las posibles correlaciones de las variables del estudio, utilizando para ello el *coeficiente de correlación* de Pearson para una muestra de 400 individuos (Tabla I). Con el coeficiente de correlación comprobamos el grado de relación lineal de las 6 variables estadísticas más relevantes, relacionadas de dos en dos. También se calculó el valor mínimo significativo del coeficiente de correlación, mediante la fórmula que muestra la figura 3. 82., la cual mostró que para un valor de confianza de el 95% ($\alpha = 0,05$) la correlación significativa es a partir de 0,098 en valor absoluto, y para el 99% la correlación significativa es a partir de 0,129.

⁸ VASTA, R.; HAITH, M. M.; MILLER, S. A. (2001). *Psicología infantil*. Ed. Ariel, Barcelona, p. 665.

$$|r| > \sqrt{\frac{t^2}{N - 2 + t^2}}$$

r = Coeficiente de correlación del que se desea conocer si es significativo.
 t = t de Student para un valor de confianza dado.
 N = tamaño de la muestra.

Figura 3. 82. Formula para hallar el valor mínimo de correlación significativo.

Las variables de la Tabla I representan los valores asociados a cada niño encuestado, como la *Edad* del niño; la variable *Género-Niño* en la que está representado el género femenino con el número “0” y el masculino con el “1”; *Total de Hermanos* del niño presentes en el entorno familiar; y las variables *Número de Respuestas Femeninas*, *Masculinas* y *Neutras*, hacen referencia al número de respuestas de cada tipo, femenino, masculino o neutro, asociadas a los 35 juguetes de la encuesta realizada a cada niño.

		Edad	Género-Niño	Total de Hermanos	Número de Respuestas		
					Femeninas	Masculinas	Neutras
Edad		1,00	0,00	0,11	-0,03	-0,21	0,18
Género-Niño		0,00	1,00	-0,03	-0,21	0,20	-0,01
Total de Hermanos		0,11	-0,03	1,00	-0,01	-0,08	0,06
Número de Respuestas	Femeninas	-0,03	-0,21	-0,01	1,00	0,04	-0,69
	Masculinas	-0,21	0,20	-0,08	0,04	1,00	-0,75
	Neutras	0,18	-0,01	0,06	-0,69	-0,75	1,00

Tabla I. Matriz de Correlación.

Como muestran los valores de las correlaciones entre las variables representadas en la Tabla I, las correlaciones son significativas, con una confianza del 99%, entre los siguientes pares de variables: *Número de respuestas femeninas* y *Género-Niño*; *Número de respuestas masculinas* con las variables *Edad* y *Género-Niño*; y *Número de respuestas neutras* con *Edad*.

Por otro lado, también destacan las relaciones de las variables *Número de Respuestas Femeninas* y *Masculinas* con la variable *Número de Respuestas Neutras*. Sin embargo, en este caso las variables no son independientes como las anteriores ya que, la suma de estas tres variables es siempre 35, el número de juguetes.

Cuando la correlación entre dos variables es positiva podemos deducir que al aumentar el valor de una de las variables es más probable que aumente el valor de la otra variable, mientras que si la correlación es negativa al aumentar el valor de una de las variables es más probable que disminuya el valor de la otra.

Según los valores de la matriz de correlación y teniendo en cuenta que la variable *Género-Niño* toma el valor "0" cuando se trata de una niña, y el valor "1" cuando es un niño, y que la correlación entre las variables *Número de respuestas femeninas* y *Género-Niño* es negativa, mientras que la correlación entre *Número de respuestas masculinas* y *Género-Niño* es positiva, podemos deducir que los niños han respondido que son juguetes del género masculino más juguetes que las niñas, y que estas han respondido que son del género femenino más juguetes que los niños. Este resultado se explica porque tanto las niñas como los niños tienden a relacionar con su género los juguetes.

Otro dato importante es el que muestra la relación lineal descendente entre las variables *Número de respuestas masculinas* y *Edad*, puesto que indica que el número de juguetes considerados de género masculino es menor a medida que el niño crece, pasando estos juguetes a ser valorados

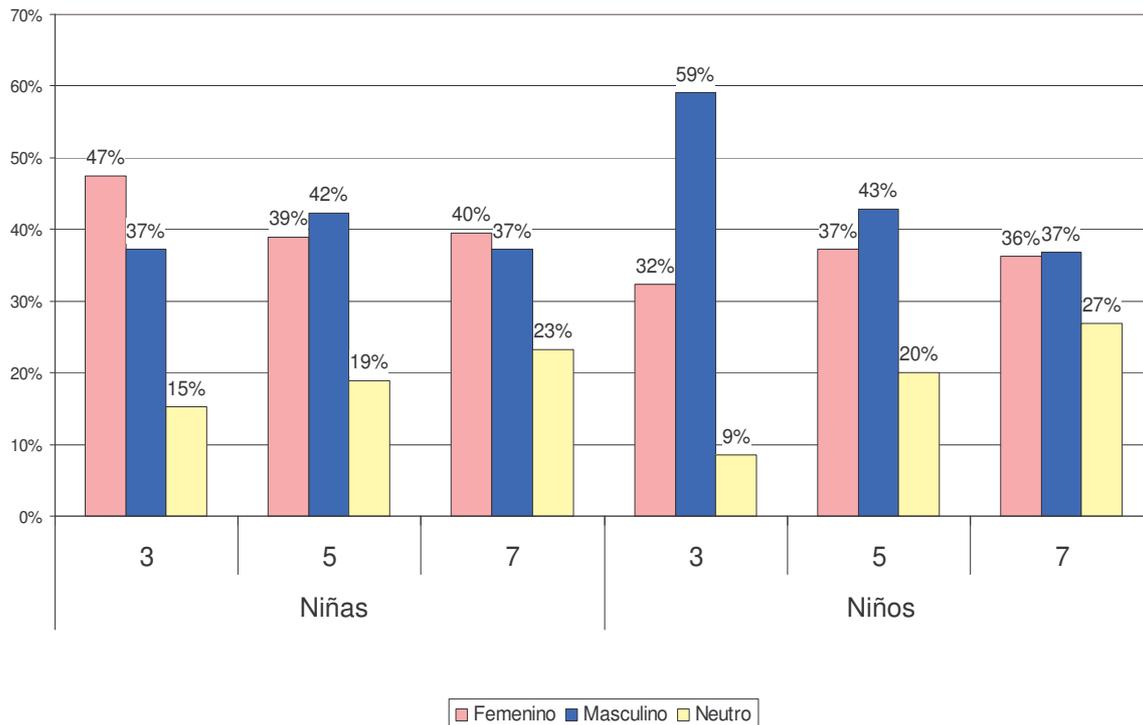


Figura 3. 83. Valoración del género de los juguetes según la opinión de niñas y niños de 3, 5 y 7 años de edad.

por el niño como neutros según refleja el grado de relación ascendente entre las variables *Número de respuestas neutras* y *Edad*. También podemos destacar que según nos revelan los resultados de este estudio, el número de hermanos no influye de manera significativa en el valor de género que cada niño atribuye a los juguetes.

Teniendo en cuenta los resultados de Tabla I, hemos procedido a hacer un estudio más detallado en el que se pueda analizar de forma más precisa las diferencias significativas en las respuestas dadas por los niños mediante gráficos.

Asimismo, según las variables edad y género (figura 3. 83)⁹ se aprecia, en los resultados de las encuestas realizadas, que las niñas de tres años

⁹ Aunque en la investigación se estudiaron 35 juguetes, en algunos de los gráficos sólo se muestran 12 juguetes representativos, con motivo de mejorar la legibilidad de la imagen en la figura 3. 83. La totalidad de los datos obtenidos en este análisis pueden consultarse en la Tabla del Anexo I.

tienen una percepción de la neutralidad de los juguetes más alta que la de los niños de la misma edad, un 15% frente al 9% de las repuestas en los niños. El porcentaje de respuestas neutras se empieza a equilibrar en las respuestas de ambos sexos a partir de los cinco años, con un ligero repunte del número de respuestas neutras en los niños a los siete años (ellos 27% y ellas 23%).

Por otra parte, es indiscutible que los niños y niñas entre tres y siete años de edad poseen una percepción de lo que pertenece o no a su sexo. Como se puede observar en la (figura 3. 83), las respuestas van convergiendo conforme aumenta la edad. De esta forma, puede verse como las respuestas de valor neutro aumentan a medida que el niño tiene más edad, al mismo tiempo que disminuye el porcentaje de los juguetes que con anterioridad el sujeto asociaba a su sexo. Por ejemplo, a los tres años ellas asumen que el 47% de los juguetes son femeninos, frente al 37% masculino, mientras que los niños relacionan el 59% con el género masculino, frente al 32% femenino.

En cierta medida, estos resultados pueden relacionarse tanto con el desarrollo de la percepción psicoevolutiva del niño como por la influencia de su entorno, la familia, escuela, sociedad o los medios de comunicación. Asimismo es importante destacar que el período del desarrollo infantil comprendido entre los tres y siete años de edad, coincide con la evolución del pensamiento egocéntrico y el inicio de los juegos que darán paso a la vida social. Es decir, el niño pasa de jugar de forma autista a valorar en sus juegos la presencia y participación de otros individuos. Es a partir de los cinco años de edad cuando el niño siente la necesidad de percibir nuevas experiencias lúdicas que le proporcionarán su relación con otros niños o individuos. Su percepción y experiencias sociales mediante los juegos y juguetes le proporcionarán una opinión del mundo que le rodea, y ésta se irá modelando según las influencias que reciba de su entorno inmediato.

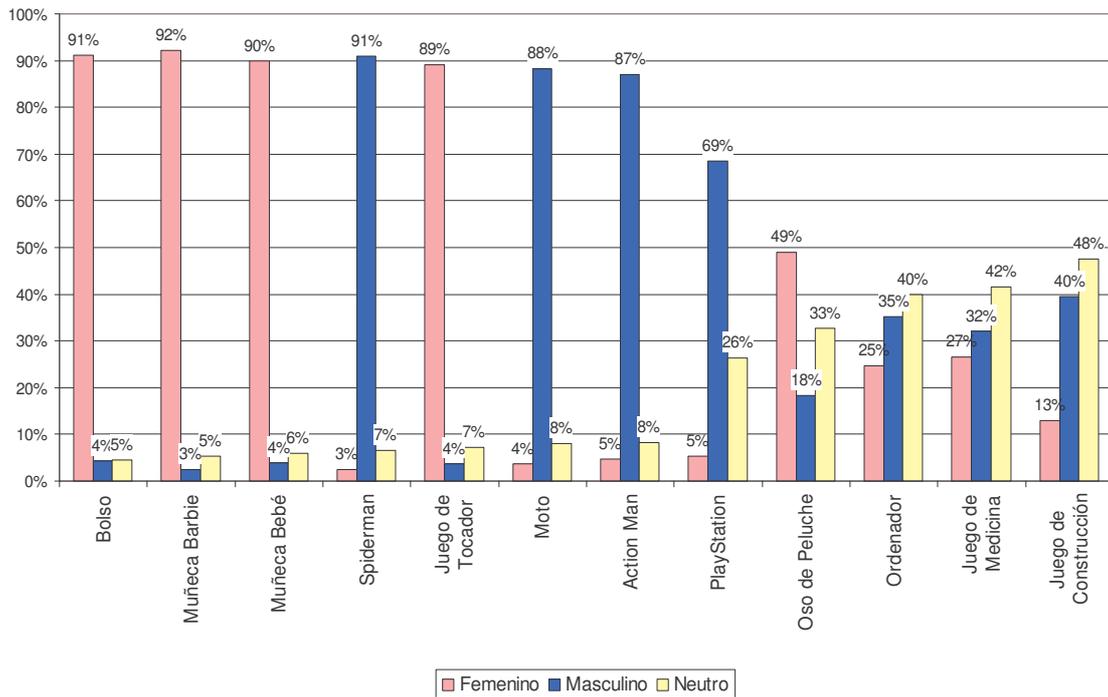


Figura 3. 84. Percepción del género por juguete en niños y niñas de 3 a 7 años.

En la figura 3. 84¹⁰, se muestran las respuestas de ambos sexos sobre la percepción del género según el juguete. De los 35 juguetes evaluados, sólo tres son reconocidos mayoritariamente como juguetes neutros: el juego de construcción, el juego de medicina (maletín con instrumental médico) y el ordenador. Sin embargo, la PlayStation es considerada un juguete masculino en el 69% de las respuestas de niños y niñas. También destaca que ningún juguete es considerado neutro en más del 50% de las respuestas, mientras que 22 de los 35 juguetes son identificados mayoritariamente de uno de los sexos en más del 75% de las respuestas.

Teniendo en cuenta el resultado obtenido de las respuestas de los niños sobre la percepción del género por juguete, intentamos conocer algo más de este aspecto y descubrir así algunas de las posibles influencias que inducen al niño a valorar o asociar un objeto con un género u otro. Para ello,

¹⁰ La muestra completa de los datos de este análisis pueden consultarse en la Tabla del Anexo II.

confeccionamos una tabla de valores con los 35 juguetes utilizados para este estudio, y su correlación con las variables *Edad*, *Género-niño* y *Total de Hermanos*.

De esta forma, a cada juguete le corresponde una variable con un valor distinto por cada niño, utilizándose el valor “-1” cuando el niño responde que el juguete es femenino, el “0” cuando es neutro, y el “1” cuando es masculino. El número “0” fue elegido para simbolizar el valor neutro por su afinidad significativa, además de estar considerado como un elemento neutro, mientras que los valores “1 y -1” se asignaron aleatoriamente a los valores masculino y femenino.

Por otro lado, en la Tabla II sólo se muestran los valores de correlación que son significativos, con un valor de confianza del 99%, y por tanto han sido omitidos los valores inferiores a “0,129”, para mejorar la legibilidad de la de esta.

Asimismo, podemos observar en la Tabla II que la mayoría de los valores significativos de correlación entre las variables Juguetes y Edad son negativos. Esto se debe a que la mayoría de ellos son considerados juguetes femeninos, valor que se radicaliza a medida que el individuo tiene más edad, como son ejemplo el bolso, carrito limpieza, carrito supermercado, casa de muñecas, cocinita, cochecito de muñecas, frutería, juego de costura, juego de tocador, muñeca adolescente, muñeca Barbie, muñeca Bebé y la muñeca Lilo. Una cosa similar ocurre con la mayoría de los que se consideran masculinos, en este caso la correlación es positiva y son considerados masculinos por un mayor número de niños conforme aumenta la edad. Esto ocurre en los siguientes juguetes: Action Man, castillo, coche todoterreno, helicóptero, juego de jardinería, muñeco Buzz, moto y el tractor.

	Juguetes	Edad	Género-Niño	Total de Hermanos
1	Action Man	0,26		
2	Avión			
3	Balón			
4	Bolso	-0,21		
5	Carrito Limpieza	-0,21		
6	Carrito Supermercado	-0,18		
7	Casita Muñecas	-0,27		
8	Castillo	0,16		
9	Cocinita	-0,14	0,16	
10	Coche Todoterreno	0,24		
11	Cohecito Muñecas	-0,29		
12	Frutería	-0,23	0,21	
13	Helicóptero	0,19		
14	Herramientas			
15	Juego Costura	-0,23		
16	Juego de Construcción	-0,14	0,13	
17	Juego de Jardinería	0,14	0,13	
18	Juego de Medicina		0,14	
19	Juego de Té			
20	Juego de Tocado	-0,20		
21	Mascota Robot			
22	Moto	0,14		
23	Muñeca Adolescente	-0,23		
24	Muñeca Barbie	-0,22		
25	Muñeca Bebé	-0,22		
26	Muñeca Lilo	-0,20	0,14	
27	Muñeco Buzz	0,22		
28	Muñeco Parlante			
29	Ordenador		0,26	-0,19
30	Órgano		0,17	
31	Oso de Peluche		0,25	
32	PlayStation		0,16	
33	Spiderman			
34	Tractor	0,16		
35	Tren			

Tabla II. Variables *Juguete*, *Edad*, *Genero-Niño* y *Total de Hermanos*.

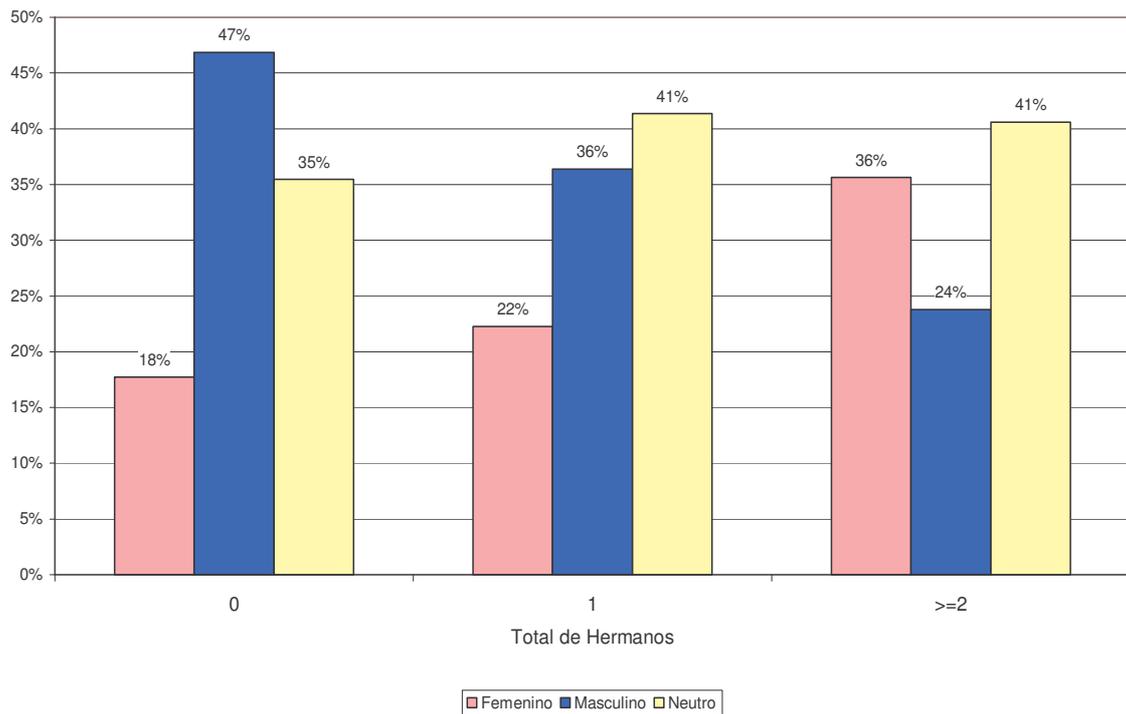


Figura 3.85. Correlación de las variables *Total de Hermanos* y la respuesta del género del «Ordenador».

La pauta que se observa en estos casos es que la asociación de cada juguete con un determinado género se ve fortalecida al aumentar la edad del niño. La única excepción a esta pauta la encontramos en el juego de construcción que pasa de ser considerado como un juguete masculino, por la mayoría de las respuestas de los más pequeños, a ser neutro conforme aumenta la edad del individuo. En el resto de juguetes no existe una correlación significativa entre la variable *Edad* y el valor de la respuesta de la variable *Juguetes*.

Entre todos estos valores podemos destacar algunas de las correlaciones más representativas con cada una de diferentes variables, como son el «Juego de construcción» y la «casita de muñecas» en la variable *Edad*, el «oso de peluche» en la variable *Genero-Niño* y el «ordenador» en la variable *Total de Hermanos*.

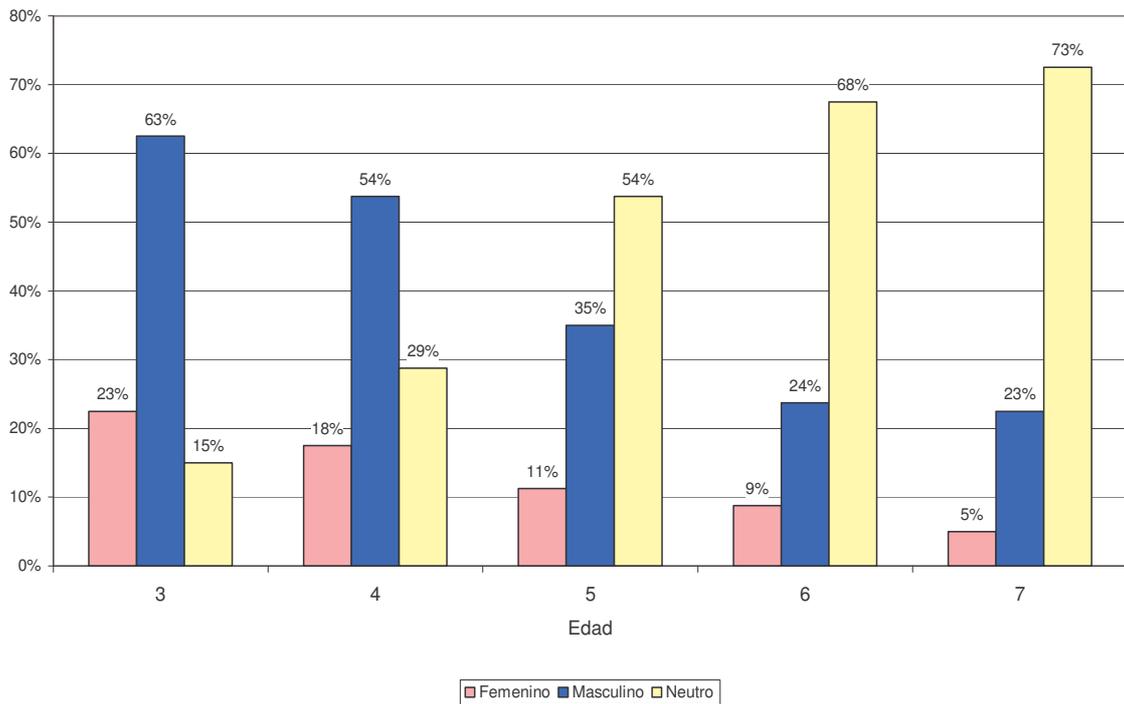


Figura 3. 86. Correlación entre las variables *Edad* de los niños y respuesta del género del «Juego de construcción».

En la variable *Género-Niño* todas las correlaciones son positivas, esto se debe a que el niño tiende a asociar el juguete con su género, como hemos podido observar al estudiar la Tabla I. Asimismo, como la respuesta del valor de género por juguete no se ve influenciada por el número de hermanos del niño. En cierta medida, esto puede deberse a que los niños y las niñas no suelen jugar juntos, puesto que por lo general forman grupos de amigos de igual género, edades e intereses lúdicos similares. La única excepción en este caso es el ordenador.

El «ordenador» infantil es el único que está relacionado significativamente con la variable *Total de Hermanos*. Si observamos el gráfico de la figura 3. 85, podemos ver como prevalece el valor neutro, aunque también aumenta el valor femenino, cuando el número de hermanos es mayor.

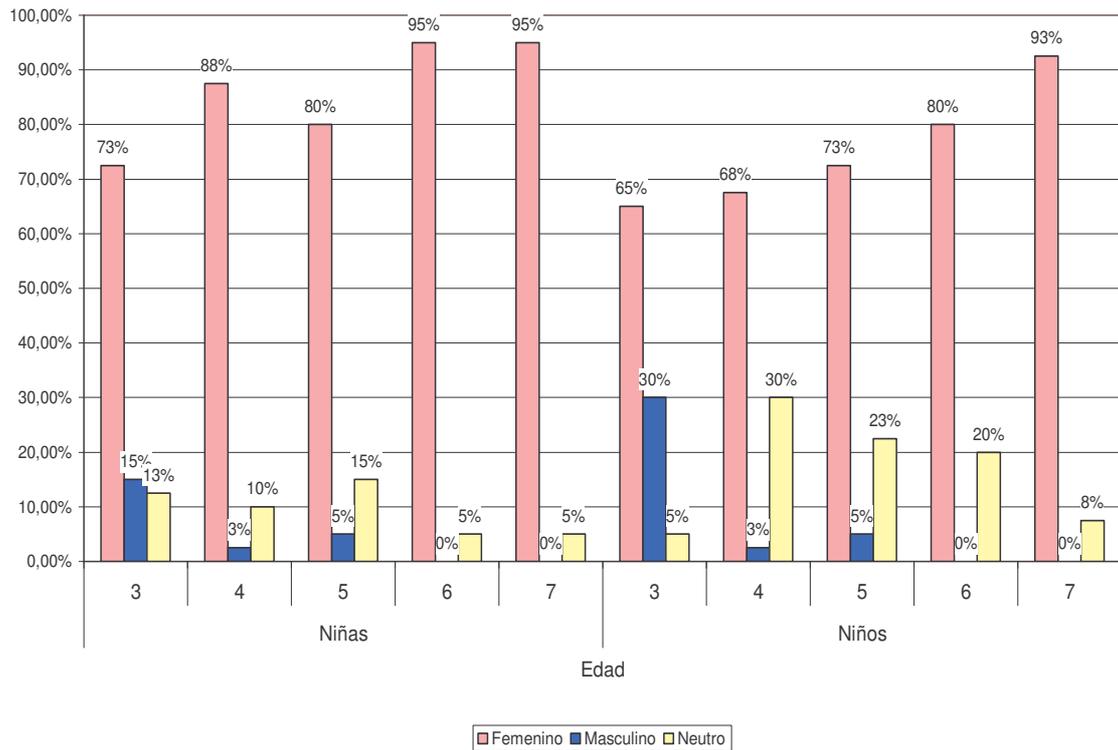


Figura 3. 87. Variables *Edad*, *Género-Niño* y respuesta del género de la «Casita de muñecas».

La figura 3. 86 representa la correlación entre las variables *Edad* de los niños y respuesta del género del «Juego de construcción». En este gráfico podemos observar como el porcentaje de respuestas de los niños que opinan que este juguete es masculino prácticamente triplica el valor de aquellos que consideran que lo consideran femenino, manteniéndose esta relación en los diferentes grupo de edades de los 3 a los 7 años. También podemos comprobar como a medida que el niño tiene más edad considera este juguete más neutro.

De esta forma y como muestra la figura 3. 87, se exponen las respuestas de ambos sexos por edades, de 3 a 7 años, sobre la percepción del género de la «Casita de muñecas». En ella podemos observar como las respuestas dadas por ellas fluctúan entre el 73% de las repuestas que aportaron las niñas de tres años, y el 95% de las respuestas de las chicas de 6 y 7 años. Los niños de 3 años lo consideraron un juguete femenino en 65% de las respuestas, algo menos que las niñas de la misma edad. Sin embargo,

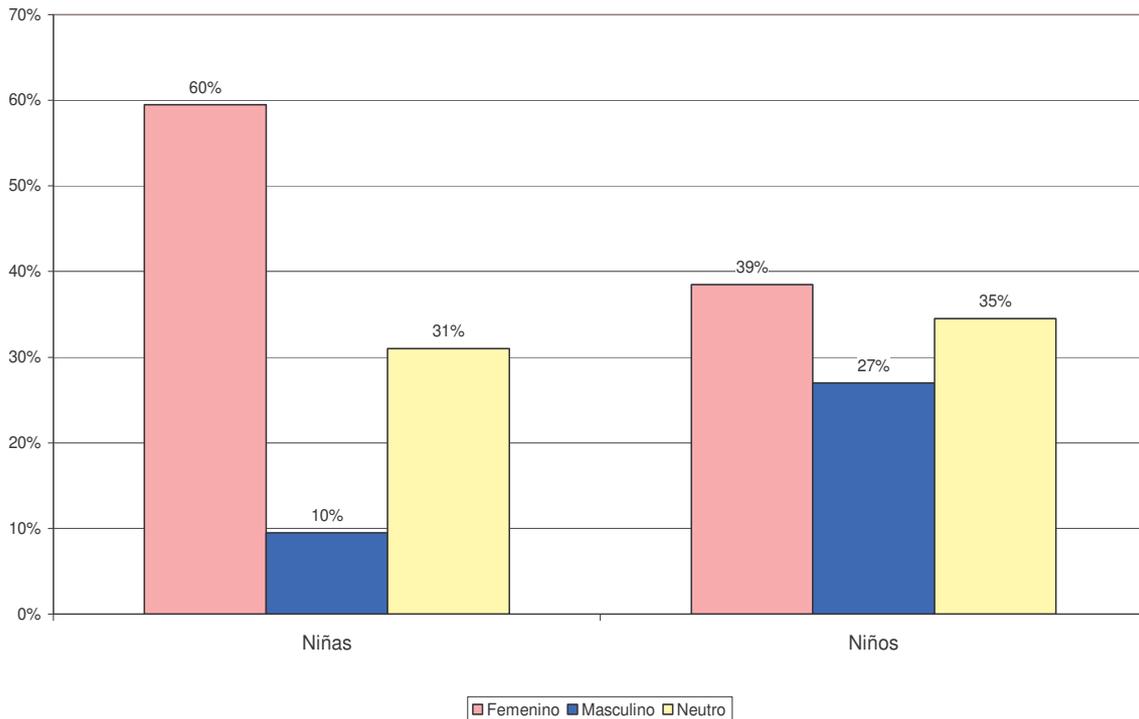


Figura 3. 88. Correlación entre las variables *Género-Niño* y la respuesta del género del «Oso de peluche».

el valor de respuestas femeninas evoluciona de forma progresiva y ascendente hasta alcanzar el 93% de las respuestas dadas por los chicos de siete años.

De la misma forma, puede observarse como las respuestas femeninas aumentan y son más contundentes a medida que el niño tiene más edad, esto también sucede con los juguetes que son considerados masculinos e incluso con algunos neutros.

Sin embargo, hay otros juguetes como el «oso de peluche» (figura 3. 88) en la que los valores de las respuestas en porcentajes no guarda relación significativa con la variable *Edad*, pero si con la variable *Género-Niño* (como indican los valores representados en la Tabla II). Como puede observarse, en este juguete en concreto, hay muchas dudas entre los niños de ambos sexos sobre si es masculino o femenino, puesto que cada uno lo asocia a su género. A los 4, 5 y 6 años de edad las chicas siguen considerándolo en su mayoría

un juguete femenino, los chicos de 5 y 6 opinan también que es femenino mientras que los de 4 años lo ven como neutro. Es a partir de los 7 años cuando parece que empieza a aumentar el valor neutro de este juguete por parte de ambos géneros, siendo ellos los que menos dificultad tiene en valorarlo como tal.

La presente investigación demostró que los niños y niñas en edad escolar ya asumen los arquetipos sociales que están asociados a su sexo. Los estereotipos de género forman parte intrínseca de nuestra cultura, aunque por fortuna, cada vez menos de nuestra forma de vida. Por lo tanto, es natural pensar que estos patrones de conducta no sólo condicionan a los niños a elegir un tipo de juguete u otro; sino que, también se puede considerar que de alguna forma participa e influye en el futuro del individuo, consciente o inconscientemente.

El resultado obtenido nos llevó a preguntarnos que llegarían a opinar estos niños al llegar a la adolescencia, sí conservarían o dejarían de creer en estos valores de género. Para ello se planteó continuar la investigación proponiendo una segunda parte.

En la segunda parte de la investigación se eligieron dos centros universitarios ubicados en diferentes ciudades. En este estudio participaron voluntariamente 200 jóvenes universitarios de diferentes áreas, 98 alumnos (16 mujeres y 82 varones) que cursan sus estudios de Informática en la Universidad Autónoma de Madrid, en representación de las carreras Técnicas, y en el campo de las Humanidades participaron 102 estudiantes (67 mujeres y 35 varones) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2004-2005.

A este grupo de trabajo se les realizó la misma encuesta que a los niños de 3 a 7 años, con la particularidad de que a los adultos se les preguntaba que juguetes regalarían a un niño, a una niña o a ambos de los 35 juguetes que se les mostraba en la encuesta. La intención de esta coincidencia era la de poder hallar un vínculo entre las respuestas de los

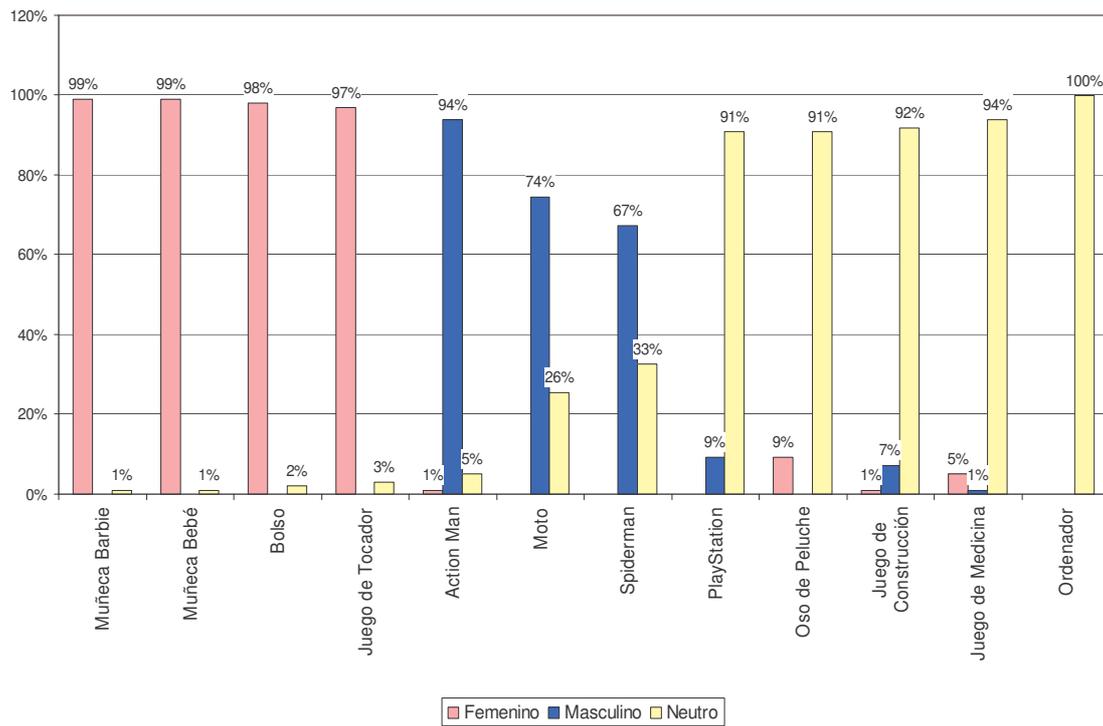


Figura 3. 89. La percepción de género por juguete según estudiantes universitarios de Informática.

niños y los adultos que pudiera fundamentar la relación que existe entre las experiencias infantiles y las adultas. Además de apreciar la percepción de género no sólo de la opinión de la infancia como principal usuario y consumidor de juguetes infantiles, sino también de aquellos que forman parte de su entorno y que en un futuro no muy lejano serán los padres de las nuevas generaciones.

En las respuestas ofrecidas por jóvenes estudiantes de Informática con edades que oscilan entre los 19 a los 30 años de edad (figura 3. 89), se puede observar una clara percepción de los valores asociados a los estereotipos de género en los juguetes infantiles, con una clara distinción de los juguetes asociados tradicionalmente al género femenino. Los juguetes que fueron considerados mayoritariamente femeninos lo fueron de forma prácticamente unánime, con unos porcentajes que oscilaron entre el 97% y 99%. Estos juguetes fueron la muñeca en general y sus accesorios, el bolso, juego de té y el juego de maquillaje representado por un mueble tocador de color rosa.

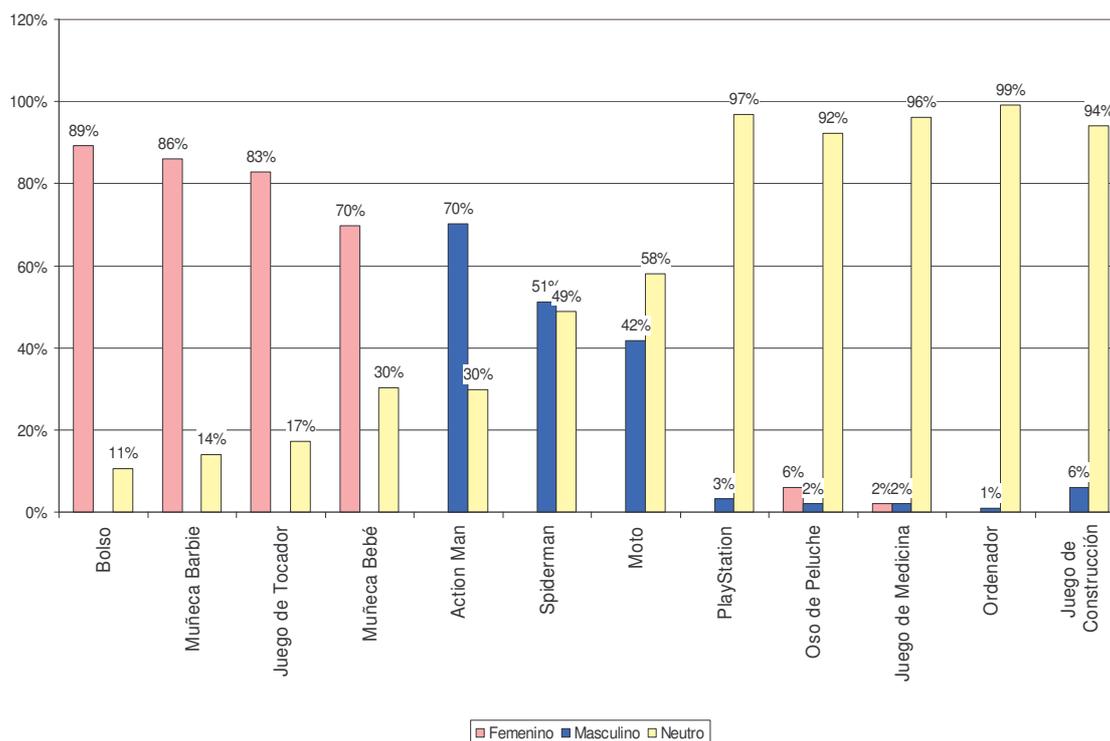


Figura 3. 90. La percepción de género por juguete según estudiantes universitarios de Bellas Artes.

Si comparamos la figura 3. 84 con la figura 3. 89, podemos ver como las respuestas dadas por los niños y los estudiantes de Informática se aproximan bastante en sus respuestas en lo referente a los juguetes que ellos consideran femeninos. Los diez juguetes más votados como femeninos fueron los mismos tanto en niños como en los estudiantes de Informática.

También es importante destacar como algunos de los juguetes considerados por la mayoría como de género femenino hicieron reaccionar a ciertos encuestados al tener que clasificar la imagen que representaba, como ocurrió por ejemplo con el carrito de limpieza (fregona, escoba, detergente, etc.). Algunos de los sujetos encuestados, de género masculino, les costaba ver los utensilios de limpieza como un juguete puesto que ellos no lo consideraban de interés lúdico y preguntaban si la pregunta tenía trampa. Otros encuestados presentaban dudas en marcar la casilla asignada al género femenino puesto que lo consideraban un juguete sexista, con lo cual marcaban la de ambos por no dejarla en blanco (según anotaciones de algunos encuestados). Asimismo, también los hubo que no dudaron en

reconocer este juguete como neutro. A pesar de todo el carrito de limpieza fue considerado en un 70% un juguete femenino, un 30% neutro y sin embargo un 0% masculino.

Respecto a los juguetes considerados como masculinos se puede decir que hay una mayor variabilidad en las repuestas obtenidas entre los niños y los estudiantes de informática que la obtenida con los femeninos. Puesto que, como se puede observar en las gráficas, hay más relación entre masculino y neutro que entre femenino y neutro.

Por otro lado, en las respuestas ofrecidas por los estudiantes de Bellas Artes (Figura 3. 90) se puede observar un mayor índice de respuestas neutras que las obtenidas de los estudiantes de Informática, como podemos observar de forma comparativa en la Tabla III. No obstante, al separarlos por sexos la diferencia es aún mayor. Ellas tienen una percepción del valor neutro más amplia que ellos cuando llegan a la edad adulta entre un 10% y 12% (figura 3. 91).

Sin embargo, a pesar del alto índice de respuestas neutras dadas por los alumnos de Bellas Artes, también fue el grupo de sujetos que más juguetes dejaron sin valorar. En el grupo infantil sólo hubo un par de casos que por motivos de carácter religioso el sujeto no valoró aquellos juguetes que consideraba bélicos. Los alumnos de Informática discrepaban con dos modelos de juguetes presentados por su alto carácter sexista, el juego de costura y el carrito de limpieza. Mientras que en el caso de Bellas Artes, seis juguetes recibieron respuestas en blanco en porcentajes que oscilan entre el

Porcentaje Respuestas Grupo	Respuesta		
	Femenino	Masculino	Neutro
Niños de 3 a 7 años	39%	43%	19%
Estudiantes de Informática	35%	22%	43%
Estudiantes de Bellas Artes	24%	13%	63%

Tabla III. Resumen de la percepción del género de los juguetes por grupo de estudio.

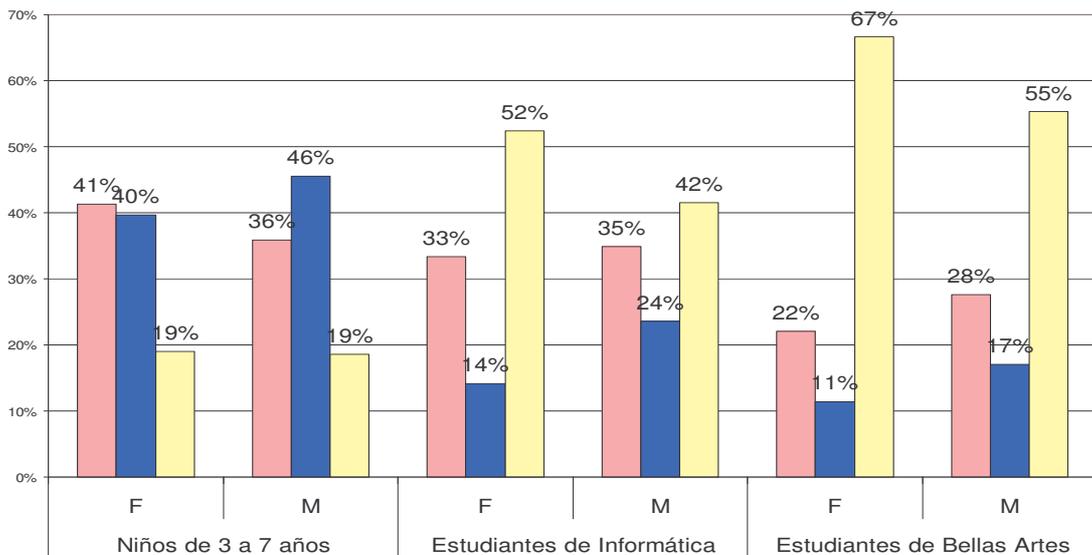


Figura 3. 91. Percepción del género del juguete según grupo de estudio y sexo.

10% y 16% de las respuestas. Los juguetes que más dudas objetaron en este grupo de estudiantes fue la muñeca Barbie, el muñeco Acción Man, el juego de maquillaje, la muñeca adolescente, el carrito de limpieza y el cochecito de muñecas.

En las figuras 3. 92, 3. 93 y 3. 94, se muestra el porcentaje del género predominante de los 35 juguetes presentados en la encuesta. Como se puede observar los juguetes considerados femeninos son identificados claramente, salvo la frutería, mientras que en el caso de los juguetes considerados neutros, muchos de ellos también reciben un alto porcentaje de valor como juguetes masculinos. En ningún caso tenemos juguetes con valores altos para los géneros masculino y femenino simultáneamente. También cabe destacar, como se puede observar en estos gráficos, que los juguetes clasificados como neutros son, según las respuestas de adultos y niños, en general, los que lo hacen con porcentajes inferiores de votos.

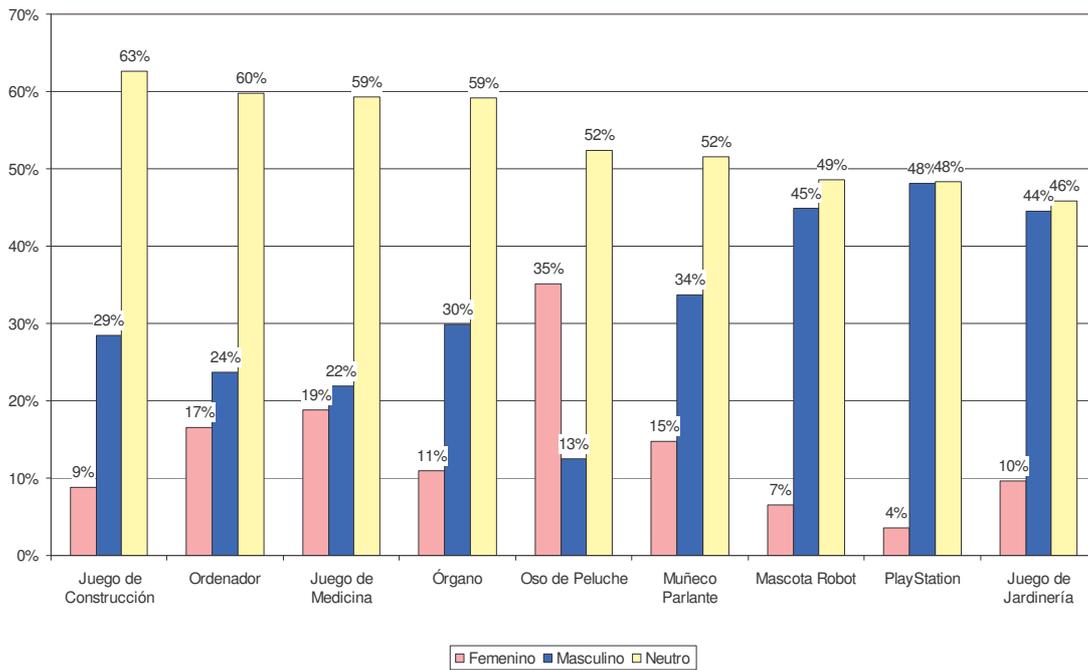


Figura 3. 92. Estimación del valor de los juguetes considerados como neutros según la opinión de niños y adultos.

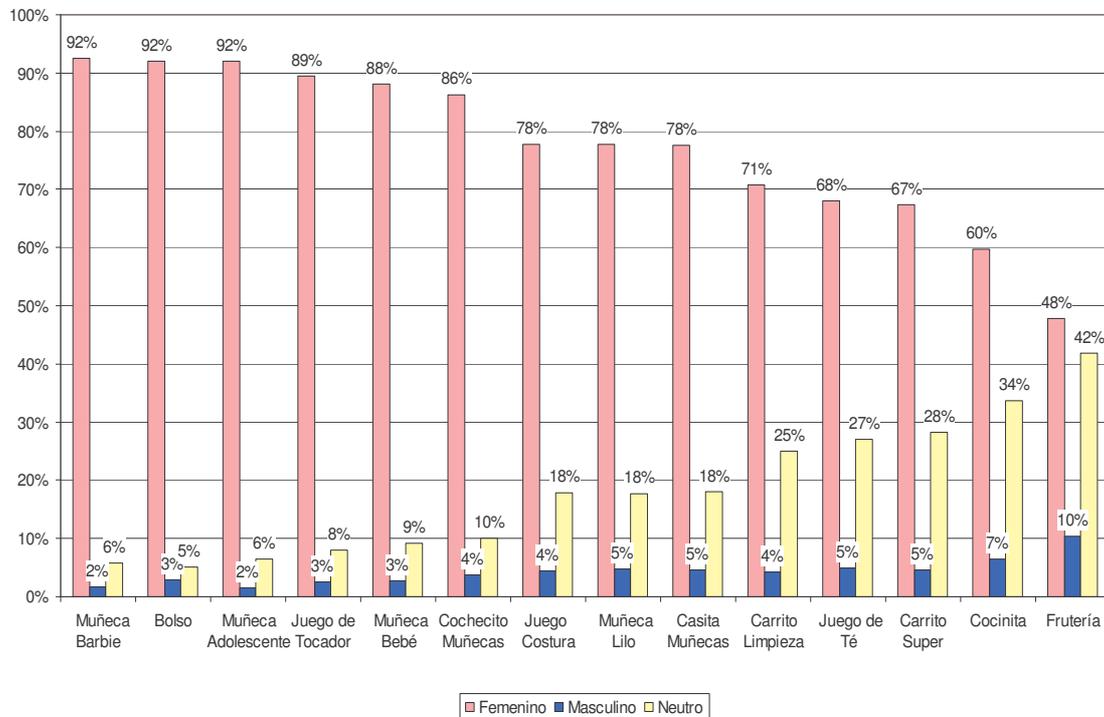


Figura 3. 93. Estimación del valor de los juguetes considerados como femeninos según la opinión de niños y adultos.

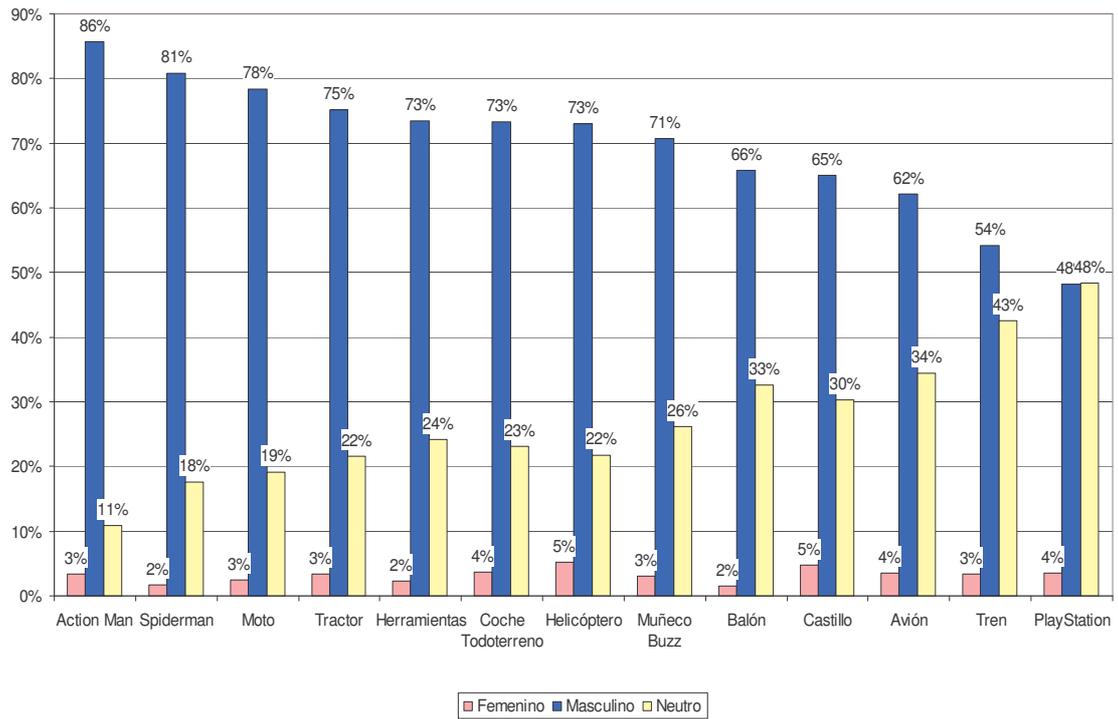


Figura 3. 94. Estimación del valor de los juguetes considerados como masculinos según la opinión de niños y adultos.

Capítulo IV

CONCLUSIONES

Las manifestaciones sociales de cada cultura están regidas por sus normas y costumbres, creencias populares y forma de vida. La cultura occidental está arraigada al modelo de familia patriarcal. Por consiguiente, en nuestra cultura se fomenta el aprendizaje de ciertos roles de género que nos permiten relacionar consciente o inconscientemente las formas, los colores, las funciones de los objetos, la conducta de los individuos o un simple nombre, y asociarlas a la caracterización de lo que se considera masculino o femenino. Así pues, actuamos en concordancia a las tradiciones culturales que se difunden en nuestro núcleo social.

Los juegos y juguetes infantiles son poderosos instrumentos educativos que favorecen el desarrollo integral del niño. Están fuertemente influenciados y definidos por la cultura y entorno social en el que se desenvuelven. De esta forma, progresivamente, el niño interioriza las normas de conducta propias de su género para poder actuar conforme a ellas. Asimismo, mediante el juego y los juguetes el niño experimenta y adquiere conductas tradicionalmente masculinas o femeninas, y aprende a asociar los elementos de su entorno con un género. Respecto a las preferencias lúdicas, a los niños se les sigue fomentando en la predilección por los juguetes de acción, conductas e ideales heroicos, juegos de estrategia, científicos, etc.; y a las niñas los juegos y juguetes relacionados con las funciones domésticas, la maternidad, el interés por la estética y el aspecto físico.

Sin embargo, los patrones de conducta que se manifiestan en la cultura occidental conllevan prejuicios de género que no sólo inciden sobre las preferencias lúdicas del niño, sino que también influyen en la forma de educar a cada género, puesto que los roles sociales que han de asumir en su vida adulta son muy diferentes; en sus manifestaciones, conductas y

relaciones sociales; y en el ámbito laboral, en el que se mantiene una tradición estereotipada en la división sexual.

El objetivo de esta investigación ha sido sensibilizar, tomar conciencia de las desigualdades que aún persisten, y generar actitudes que promuevan la adquisición del concepto de igualdad de oportunidades en las nuevas generaciones mediante los juguetes. Nuestra cultura está teñida de estereotipos de género y estos quedan reflejados de una manera u otra en los juegos y juguetes infantiles. Los juguetes no tienen género, es la cultura y la sociedad quien los etiqueta para un sexo u otro. El niño y la niña necesitan lo mismo para su desarrollo y educación. Por ejemplo, la muñeca no es juguete femenino, sino que es una herramienta útil para desarrollar aptitudes humanitarias. Didácticamente los juguetes deben considerarse aptos tanto para el niño como para la niña.

En el proceso de esta investigación hemos obtenido datos y referencias de estudios que demuestran que existe una relación entre la actividad que se realiza y el género del individuo, puesto que:

- Los juguetes preparan psíquica y físicamente a los niños en el desarrollo de actividades que estarán relacionadas con su futuro profesional, como demuestran los estudios realizados sobre las preferencias de la mujer al elegir una carrera.
- Los juguetes electrónicos, como los videojuegos y los modelos de ordenadores infantiles, son más populares entre los usuarios masculinos que los femeninos. Asimismo, según demuestra un estudio realizado a usuarios de cibercafés, los niños suelen iniciarse en la informática de los 7 a los 9 años y a las niñas a los 12 ó 13 años. La mayoría de los niños manifestaron que sus primeras experiencias con la informática fue principalmente mediante los videojuegos, mientras que el interés de la mayoría de las niñas por la informática eran por los Chats.

- También se ha demostrado en experiencias colaborativas, con parejas de distinto sexo, que son los chicos quienes asumen el control de la situación manejando el ratón. Sin embargo, también se demostró que se mejora el nivel de interacción de las niñas cuando se colocaban dos ratones para realizar la experiencia.

Según los datos obtenidos de las encuestas realizadas en esta investigación, deducimos sobre los valores de género en el diseño de juguetes infantiles que:

- Los niños de 3 a 7 años tienen una percepción bastante clara del género de los juguetes. Opinión que está íntimamente relacionada con la forma en la que estos son valorados según ciertas tradiciones y creencias populares.
- A menor edad del encuestado los juguetes eran valorados fundamentalmente o masculinos o femeninos, pues apenas se consideraba el valor neutro. A medida que el niño tenía más edad las respuestas de valor neutro aumentaban y disminuían las masculinas, sin embargo, las femeninas se mantenían e incluso se hacían más concluyentes.
- La mayoría de los juguetes seleccionados por los niños como femeninos también fueron valorados por los adultos como tales.

De este modo, podemos concluir que:

- La educación desde el ámbito familiar y social potencia valores de género manteniendo las diferencias entre ambos sexos.
- Los medios de comunicación refuerzan esta imagen sexista ofreciendo imágenes estereotipadas de cómo ha de ser y comportarse cada género socialmente.

- Las diferencias de género y la tendencia a la igualdad es un hecho que hay que resolver a través de la educación.
- Y, por último, que existe una relación entre la experiencia lúdica que el niño vive durante su infancia y su realidad adulta. Así pues, el juego es un poderoso medio socializador, capaz de condicionar y modelar educativamente la capacidad de selección y preferencia de una profesión u otra.

Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las tradicionales imágenes de estereotipos de género que algunos juegos promueven, ya que ésta es la mejor manera de empezar a eliminar los contenidos sexistas de nuestra cultura.

Anexos

Anexo I: Tabla de valores correspondiente a la figura 3. 83.

Genero	Edad	Porcentaje Respuestas		
		Femeninas	Masculinas	Neutras
Niñas	3	47%	37%	15%
	4	43%	41%	16%
	5	39%	42%	19%
	6	38%	41%	21%
	7	40%	37%	23%
Total de Respuestas-Niñas		41%	40%	19%
Niños	3	32%	59%	9%
	4	34%	44%	23%
	5	37%	43%	20%
	6	40%	45%	15%
	7	36%	37%	27%
Total de Respuestas-Niños		36%	46%	19%

Valoración del género de los juguetes según la opinión de niñas y niños de 3, 4, 5, 6 y 7 años de edad.

Anexo II: Tabla de valores correspondiente a la figura 3. 84.

JUGUETE		Porcentaje Respuestas		
		Femeninas	Masculinas	Neutras
1	Action Man	5%	87%	8%
2	Avión	5%	77%	18%
3	Balón	2%	83%	15%
4	Bolso	91%	4%	5%
5	Carrito Limpieza	80%	6%	14%
6	Carrito Supermercado	74%	7%	19%
7	Casita Muñecas	81%	6%	13%
8	Castillo	7%	83%	11%
9	Cocinita	58%	9%	33%
10	Coche Todoterreno	6%	84%	11%
11	Cohecito Muñecas	86%	5%	9%
12	Frutería	54%	15%	31%
13	Helicóptero	8%	81%	11%
14	Herramientas	3%	86%	11%
15	Juego Costura	82%	6%	12%
16	Juego de Construcción	13%	40%	48%
17	Juego de Jardinería	14%	62%	25%
18	Juego de Medicina	27%	32%	42%
19	Juego de Té	63%	7%	30%
20	Juego de Tocado	89%	4%	7%
21	Mascota Robot	10%	58%	33%
22	Moto	4%	88%	8%
23	Muñeca Adolescente	92%	2%	6%
24	Muñeca Barbie	92%	3%	5%
25	Muñeca Bebé	90%	4%	6%
26	Muñeca Lilo	83%	7%	11%
27	Muñeco Buzz	4%	88%	9%
28	Muñeco Parlante	22%	49%	30%
29	Ordenador	25%	35%	40%
30	Órgano	17%	44%	40%
31	Oso de Peluche	49%	18%	33%
32	PlayStation	5%	69%	26%
33	Spiderman	3%	91%	7%
34	Tractor	5%	85%	11%
35	Tren	5%	70%	26%

Percepción del género por juguete en niños y niñas de 3 a 7 años.

Bibliografía

ACKER, S. (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ed. Narcea, Madrid.

Acker analiza en esta publicación las teorías feministas sobre género y educación y como influyen estos conceptos en la sociología de la educación de la mujer y en los contextos familiares y profesionales de las mujeres dedicadas a la actividad educativa.

APARICI MARINO, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Ed. Ediciones de la Torre, Madrid.

En este libro se analiza la imagen como objeto de estudio, abordando temas como la alfabetización audiovisual, los elementos y lectura de la imagen, la comunicación y la ilusión de lo real.

AUMONT, J., y MARIE, M. (1990). *Análisis del film*. Ed. Paidós, Barcelona.

Esta obra nos introduce en el asombroso y complejo mundo de la imagen a través de la perspectiva y lenguaje del cine. Presenta un detallado análisis encabezado por el contexto social de nuestra cultura.

AUSTEN, J. (1993). *Orgullo y prejuicio*. Ed. Cátedra, Madrid.

Esta es la obra más famosa de Jane Austen (1775-1817). Su popularidad se debe al carácter y a la agudeza con que son creados algunos personajes cómicos, como el amable pastor Collins, uno de los personajes más célebres de la literatura inglesa.

BALLARÍN DOMINGO, P. (Ed.). (1992). *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* Ed. Universidad de Granada, Granada.

En esta obra es fruto de diferentes perspectivas que aportan un grupo de personas que tiene en común el afán por la investigación pedagógica «desde las mujeres», y por objetivo lograr una intervención positiva en la educación de las niñas/mujeres.

BARBER, P.J. y LEGE, D. (1980). *Percepción e interacción*. Ed. Continental, México.

Barber y Lege recogen en esta obra el fenómeno perceptivo como medio de comunicación entre el ser humano y su entorno.

BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona.

Barthes presenta en esta publicación *La aventura semiológica*, que divide en tres partes o capítulos. En el primer capítulo, *Elementos*, aborda en primer lugar los elementos de la semiología, la retórica antigua, introducción al análisis estructural de los relatos y la concatenación de las acciones. En el segundo capítulo al que denomina *Dominios*, trata de temas como: Saussure, el signo, la democracia; La cocina del sentido; Sociología y socio-lógica; El mensaje publicitario; Semántica del objeto; Semiología y urbanismo; Semiología y medicina. Y en el tercero, *Análisis*, presenta: Análisis estructural del relato; La lucha con el ángel; Análisis textual de un cuento de Edgar Poe.

BENNER, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia*. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona.

Benner hace en esta publicación una selecta selección del pensamiento pedagógico alemán, pilares sobre los que fundamenta la teoría de la pedagogía científica y de acción de nuestro tiempo. Aporta una teoría educativa favorecedora de la acción independiente y la transformación de la determinación social, es decir, producida socialmente por sujetos activos; y elabora conceptos didácticos y pedagógicos escolares en virtud de la modernización del sistema educativo.

BERNABÉ, A. (Intr., trad. y notas de). (2001). *De Tales a Demócrito: fragmentos presocráticos*. Ed. Alianza, Madrid.

Bernabé en este libro nos introduce en la historia de filosofía presocrática a la que añade los descubrimientos más recientes del pensamiento griego o romano, fragmentos de citas literales de meras explicaciones o paráfrasis de algunas teorías, etc.

BLANCO, N. (coord.). (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Ed. Akal, Madrid.

En este libro Nieves Blanco reúne varias reflexiones sobre la coeducación que aportan desde distintas perspectivas educativas (la filosofía, la investigación, la formación del profesorado, la educación primaria, etc.) una riqueza de experiencias y de concepciones sobre el papel de mujeres y hombres en el entorno educativo.

BORJA I SOLÉ, M. de. (1993). *El sexismo a los juguetes*. Ed. Institut Català de la Dona, Barcelona.

María de Borja i Solé nos presenta con esta obra un estudio sobre el sexismo en los juguetes infantiles según el tipo, finalidad, temática, las imágenes y textos que se utilizan y representan al juguete, análisis e interpretación de mensajes sexistas, etc.

BORRÀS, M. L. y PREVOST, C. (1969). *Mundo de los juguetes*. Ed. Polígrafa, Barcelona.

En este libro se recoge una selección fotográfica, impresa en B/N y color, de juguetes pertenecientes a las colecciones privadas de: D^a Mercedes Farré de Barcelona, D. Alfred Opios de Mataró y el Museo Etnológico de Barcelona.

BOURDIEU, P. (1995). *Sobre la televisión*. Ed. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu en esta obra nos muestra la televisión como un fenómeno de la sociedad actual. El poder e influencia que ejerce sobre la opinión, costumbres y su forma de vida de una población.

BOWEN, J. (1990). *Historia de la educación occidental: El mundo antiguo*, Vol. I. Ed. Herder, Barcelona.

La historia de la educación occidental, primera parte: abarca desde el segundo milenio antes de Cristo hasta la institucionalización de la iglesia cristiana primitiva (desde el año 2000 a.C. hasta el 1050 d.C.).

BOWEN, J. (1986). *Historia de la educación occidental: La civilización de Europa*, Vol. II. Ed. Herder, Barcelona.

La historia de la educación occidental, segunda parte: en ella desarrolla desde la cultura medieval europea del siglo VI, especialmente de Italia, Alemania, Inglaterra, España y Francia, hasta llegar a su máxima expansión en el siglo XVI durante la época de la ilustración.

BOWEN, J. (1985). *Historia de la educación occidental: El occidente moderno*, Vol. III. Ed. Herder, Barcelona.

Tercera y última parte de *La historia de la educación occidental*, en ella presta especial atención a todos los ensayos educativos de cualquier nacionalidad introducidos en Occidente del periodo moderno hasta nuestros días.

BOWEN, J., y HOBSON, P. R. (1979). *Teorías de la educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ed. Limusa, México.

Bowen y Hobson en este libro exponen, analizan y contraponen las directrices fundamentales que han contribuido a los cambios radicales en los métodos, perspectivas y filosofía de los sistemas docentes.

BUCKINGHAM, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Ed. Morata, Madrid.

En esta publicación David Buckingham presenta una clara visión de los cambios que en los últimos años ha experimentado la sociedad y especialmente los efectos que producen en la infancia. Sostiene que se necesitan nuevas estrategias para proteger los derechos del niño como ciudadanos y consumidores. Basándose en investigaciones propone soluciones y conclusiones relevantes para poder solucionar este problema social.

BÜRDEK, B. (1994). *Diseño: Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

Bürdek parte en esta obra del contexto histórico y las notables influencias de los movimientos artísticos más importantes en el desarrollo del diseño industrial, englobando desde el siglo XIX hasta llegar a la visión de la teoría y metodología de las tendencias actuales. Abarca desde las interacciones entre la arquitectura y el diseño, la identidad y diseño corporativo, hasta llegar al diseño de la interfaz y el diseño asistido por ordenador.

CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Ed. Seix Barral, Barcelona.

En esta obra Caillois trata de descubrir los impulsos que definen y oponen las categorías cardinales del juego; como el juego evoluciona en el transcurso de la vida cotidiana y en el entorno social; y de que manera influyen en los juegos los valores culturales que los promueven.

CAPITÁN DIAZ, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico: Desde los orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Herbart*, Vol. I. Ed. Dykinson, Madrid.

Capitán Díaz nos acerca a los pilares que han fundamentado la historia de la educación de la sociedad europea, el pensamiento pedagógico y los más ilustres educadores que han sabido ver y dar a la educación institucional un sentido didáctico.

CAPITÁN DIAZ, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico: Pedagogía contemporánea*, Vol. II. Ed. Dykinson, Madrid.

Capitán Díaz nos introduce de manera clara y objetiva en la razón dialéctica de la pedagogía contemporánea: pasando desde la dialéctica de la positividad, de la experiencia o escuela nueva, la pedagogía marxista-comunista, la dialéctica, la ideología y la política en las escuelas (liberales, republicanas y franquistas) españolas, hasta las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

CEPLAIR, L. (ed.). (1989). *The Public Years of Sarah and Angelina Grimke: Selected Writings 1835-1839*. Columbia University Press, Nueva York (EEUU).

Esta obra engloba los discursos a favor de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, se manifiesta la abolición de la esclavitud y eliminar las diferencias socio-culturales que dividen a la población jerárquicamente según su sexo, edad, condición de nacimiento y raza, publicados por Sarah y Angelina Grimke entre 1835-1839.

CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, Argentina.

En esta obra Jean Château presenta sus investigaciones más recientes sobre el juego y la infancia. En este trabajo presenta temas como: *¿Por qué juega el niño?*; El juego: *La atracción del Mayor*, y *La formación del grupo*; *La disciplina del juego, los juegos las edades y los caracteres*.

CLAPARÈDE, E. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Ed. F. Beltrán. Madrid.

Claparède, el teórico y ferviente impulsor del movimiento de renovación pedagógica conocida como Escuela Nueva en Europa, recoge en esta obra el resultado de sus trabajos en el laboratorio de psicología experimental que él mismo dirige en Ginebra sobre la concepción funcional de la psicología; y demuestra como los métodos de la psicología experimental se pueden aplicar en el campo de la psicología pedagógica y la psicología del niño.

COHEN, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel y Dewey*. Ed. Publicaciones Cultural, México.

En este libro se examina críticamente las concepciones educativas de Platón, Rousseau, Froebel y Dewey: Su importancia histórica y actual, que concluye con análisis de algunos de los principios básicos que contraponen estas teorías en el último capítulo del libro.

CORREDOR-MATHEOS, J. (1999). *El juguete en España*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

Corredor-Matheos nos sumerge en el recuerdo de la infancia a través de la memoria histórica del juguete como objeto que refleja lo cotidiano y las influencias sociales que marcaron cada época. La rica y variada estética de sus formas expresivas y los materiales empleados, tanto en las tradicionales técnicas artesanales como en su evolución a la manufactura industrial en la España del S. XX.

COSTA, J. y MOLES, A. A. (1991). *Imagen didáctica*. Ed. CEAC, Barcelona.

La *Imagen didáctica* es una obra en la que se exalta la comunicación visual como un sutil y poderoso recurso o instrumento de nuestra cultura. Se fundamenta la utilización del lenguaje visual difundido por los diferentes discursos de la comunicación visual, desde la gráfica publicitaria, el diseño editorial, la señalética pictográfica hasta llegar a la específica gramática de la comunicación visual, la imagen didáctica como lenguaje esquemático y abstracto para la transmisión y percepción de conocimientos firmes y utilizables por los individuos.

CROOK, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ed. Ministerio de educación y cultura y Ediciones Morata, Madrid.

Crook nos presenta en esta obra un estudio sobre la versatilidad del ordenador como herramienta de trabajo, aprendizaje y ocio, y como ésta es utilizada como propuesta didáctica en ambientes de aprendizaje colaborativos en niños.

DAMON, W. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Ed. Wiley, New York.

En este libro Damon nos presenta un elaborado tratado sobre de la psicología del niño, que abarca aspectos como el desarrollo social, emocional, y el de la personalidad.

DE LEONARDO, M. (1976). *La educación y la mujer mexicana*. Ed. Nuestro Tiempo, México.

De Leonardo expone en esta obra la situación actual de la mujer mexicana, las pautas que discriminan el desarrollo integral de la mujer, en una cultura que actúa preferentemente en favor del género masculino.

DELGADO, B. (2000). *Historia de la infancia*. Ed. Ariel, Barcelona.

En este libro Delgado hace un recorrido histórico de la infancia a través del tiempo. La educación del niño según su escala social desde los momentos cruciales de la educación de Grecia y la filosofía de Platón y Aristóteles, hasta la pedagogía de nuestros días, las normas de seguridad e higiene, los derechos del niño, etc.

DEWEY, J. (1965). *La educación de hoy*. Ed. Losada, Buenos Aires.

En este libro Dewey describe los nuevos valores educativos de las escuelas de hoy o escuelas-laboratorio.

DÍAZ VEGA, J. L. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas, México.

En esta obra Díaz Vega expone la importancia del juguete en el desarrollo del niño como fuente evocadora de estímulos, como medio inigualable para su aprendizaje. Al mismo tiempo que se cuestiona los mensajes estereotipados implícitos en el juguete.

DUBY, G. y PERROT, M. (dirg.). (2000). *Historia de las mujeres en Occidente: La antigüedad*, Vol. I. Ed. Taurus, Madrid.

El primer volumen de la *Historia de las mujeres en Occidente: La antigüedad*, aborda las funciones y roles sociales de las mujeres en la época de la Grecia y Roma antigua.

DUBY, G. y PERROT, M. (dirg.). (2001). *Historia de las mujeres en Occidente: La Edad Media*, Vol. II. Ed. Taurus, Madrid.

En el segundo volumen de la *Historia de las mujeres en Occidente: La Edad Media*, nos muestra el cambio que supone la consolidación del cristianismo en el papel e imagen social de la mujer.

DUBY, G. y PERROT, M. (dirg.). (2001). *Historia de las mujeres en Occidente: Del Renacimiento a la edad moderna*, Vol. III. Ed. Taurus, Madrid.

En el tercer volumen de la *Historia de las mujeres en Occidente: Del Renacimiento a la edad moderna*, rememora los acontecimientos que desde el Renacimiento, la crisis del siglo XVII hasta la época de la Ilustración, constituyen los primeros pasos en dirección a un nuevo concepto del ser mujer.

DUBY, G. y PERROT, M. (dirg.). (2001). *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX*, Vol. IV. Ed. Taurus, Madrid.

El cuarto volumen de la *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX*, abarca el nacimiento del movimiento feminista en el marco de las revoluciones económicas y sociales del siglo XIX.

DUBY, G. y PERROT, M. (dirg.). (2001). *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XX*, Vol. V. Ed. Taurus, Madrid.

En el quinto volumen de la *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XX*, describe como a raíz de los irreversibles cambios producidos con la Primera y Segunda Guerra Mundial el papel de la mujer en la sociedad es diferente, la mujer se incorpora a la sociedad definitivamente asumiendo un papel protagonista.

DUHET, P. M. (1974). *Las mujeres y la revolución (1789-1794)*. Ed. Península, Barcelona.

Este es libro Duhet nos muestra el papel de la mujer y el desarrollo del movimiento feminista durante y después de la Revolución francesa, un grupo parcial que manifiesta su debilidad a la vez de su coherencia mediante los trastornos sociales en los que se esforzaba por participar.

ECO, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Ed. Lumen, Barcelona.

Umberto Eco en este libro investiga algunos de los conceptos fundamentales que constituyen el discurso de la semiótica actual: signo, símbolo, código, metáfora, e incluso la oposición entre diccionario y enciclopedia.

ECO, U. (1980). *Signo*. Ed. Labor. Barcelona.

En este libro Umberto Eco nos habla sobre el concepto del signo. Una reflexión que nos conduce a entender el complejo sistemas de signos que constituyen, envuelven y están presentes en nuestro entorno, como fenómenos naturales y sociales, legibles por una cultura y propios de forma de vida.

EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.

Efland recoge en este libro una perspectiva histórica de la educación artística y su contexto en la enseñanza institucional hasta llegar a nuestros días, a través de la evolución de las corrientes que más han influido en la práctica de la educación artística actual.

ELÚ DE LEÑERO, M. C. (Comp.). (1976). *Las perspectivas femeninas en América Latina*. Ed. S. E. P., México.

En esta obra Elú De Leñero compila diferentes puntos de vista que aportan diversos autores sobre el tema que concierne a la situación y perspectivas de la mujer en América Latina.

ERIKSON, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Ed. Paidós, Barcelona.

Erikson en este libro aporta un completo estudio de como influye la cultura y la sociedad en el desarrollo global del niño, desde los primeros años de vida hasta el final de la adolescencia. Desde el punto de vista de la psicología, también nos muestra como la crisis de identidad que sufre el individuo al final de la etapa de la adolescencia forma parte integral del proceso de fortalecimiento del sentido de la identidad.

ESPINOS, J.; MARIÁ, P.; SANCHEZ, D.; VILAR, M. (1987). *Así Vivian los romanos*. Ed. Anaya, Madrid.

Este libro refleja el mundo de lo cotidiano, la filosofía de vida y creencias de la civilización romana. La cultura, la religión, el arte, las grandes y pequeñas construcciones, el pensamiento, la educación, el matrimonio, los hijos, los deberes y derechos romanos, la política, el poder militar, los emperadores y su gobierno, etc.

FENELÓN, François de Salignac de la Mothe. (1941). *La educación de las jóvenes*. Ed. Hymosa, Barcelona.

Fenelón nos muestra en esta obra sus teorías del cómo, el porqué y la importancia que tiene educar a la mujer debido al papel que asume en la sociedad como futura madre generaciones (consecuencias, beneficios, perjuicios, el tipo de educación que han de recibir, etc.).

FERRER, E. (1999). *Los lenguajes del color*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

El autor nos ofrece una reflexión sobre las funciones del color en la historia de la humanidad, en las artes, en la moda, el color y la religión, desde las principales teorías, su relación con la política y desde la publicidad. Así, resume Ferrer el retrato de la riqueza perceptiva y cultural que está presente en nuestro entorno cotidiano.

FREUD, S. (1972). *Obras completas*. Ed. Biblioteca nueva, Madrid.

Recopilación de las obras Sigmund Freud. El trascendental legado del pensamiento freudiano, de la doctrina psicoanalítica se ha convertido en el núcleo del entendimiento de la realidad psíquica. El inconsciente, como sujeto decisivo en la comprensión de los mecanismos de la vida, voluntad y recuerdos del ser humano. En ella, están presentes temas como: La psicopatía de la vida cotidiana. La interpretación de los sueños. El psicoanálisis, el chiste y su relación con el inconsciente, etc.

FROEBEL, F. (1999). *La educación del hombre*. Núñez, J. Abelardo (trad.) [en línea]. Ed. Digital: Biblioteca Virtual de Cervantes, Alicante. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cervantesvirtual.com>>. [Consulta: 5 noviembre 2004].

En este importante tratado pedagógico se destaca el desarrollo del hombre; la importancia que tiene la educación en la formación del ser humano y en especial la infantil; la influencia de los diferentes ámbitos educativos (la escuela, la familia, la sociedad); la importancia del juego en la metodología educativa; la religión como principio de todas las cosas; y diversos estudios sobre la naturaleza, el mundo moral y otras materias y asignaturas didácticas y su relevancia en la educación.

GADAMER, H-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Ed. Paidós, Barcelona.

Gadamer es uno de los principales filósofos del pensamiento estético contemporáneo. En esta obra parte de la raíz antropológica del arte para establecer mediante conceptos populares, como el juego, el símbolo y la fiesta, con la finalidad de crear vínculos que fundamenten la función artística tanto en el contexto de lo tradicional como en el de la modernidad.

GAGE, J. (1993). *Color y cultura*. Ed. Siruela, Madrid.

En esta publicación Gage nos muestra un elaborado estudio del significado del color, su estética, luz, lenguaje, el sonido del color y su práctica en la historia del arte, desde la antigüedad hasta su aplicación y papel en la abstracción. Reflexión en la que introduce el legado de Goethe en la teoría perceptiva del color.

GALÁN, I. (2002). *Lo sublime como fundamento del arte frente a lo bello*. Ed. Universidad Carlos III y Boletín oficial del Estado, Madrid.

En este libro Galán nos introduce en la teoría del arte para desarrollar, filosóficamente, el discurso de lo sublime. Para lo cual renuncia a conceptos fundamentales como la explicación total (de Kant en la Crítica del juicio) y la razón como único juez para la comprensión del arte y lo bello en general, para demostrar los límites y el margen de error que genera la razón, pues en el conocimiento humano también están implícitos los sentimientos, la voluntad, e intuición.

GARCIA BELLIDO, A. (1990). *Arte romano*. Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

En este libro el autor nos presenta un testimonio científico de la historia de Roma. El tema de estudio, abarca desde la expulsión de los reyes en el año 509 a.C., hasta la muerte de Theodosius (337-395), en las diferentes manifestaciones, costumbres y discursos del arte, tanto populares como monumentales.

GARCÍA MORENTE, M. (1975). *La filosofía de Kant*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

El autor presenta en este libro una exposición concisa y clara de la filosofía de kantiana. Obra que recoge los conceptos y teorías primordiales de Kant, como introducción al estudio de su obra completa (como personaje de interés histórico) y al entendimiento del pensamiento contemporáneo (por su legado de interés actual).

GARCÍA PRÓSPER, B. y SONGEL GONZÁLEZ, G. (2005). *Factores de innovación para el diseño de nuevos productos en el sector juguetero*. Ed. UPV, Valencia.

El presente libro tiene como tema de estudio el diseño de nuevos productos en el sector juguetero e identificar así factores clave e innovadores en el propósito del objeto lúdico. Con este objetivo los autores parten en este estudio de una visión genérica del sector juguetero y su relación con el diseño para hacer finalmente propuestas metodológicas de aplicación a este sector.

GARRIDO, E. (ed.). (1997). *Historia de las mujeres en España*. Ed. Síntesis, Madrid.

Esta obra es un minucioso estudio del papel de la mujer en el proceso histórico-artístico-cultural desde la Prehistoria a la España contemporánea. Tratándose conceptos como la imagen, la sexualidad, los privilegios, la reivindicación de los derechos y libertades, la educación, la religiosidad, la vida laboral, etc.

GOMBRICH, E. H. J. (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete, y otros ensayos sobre la teoría del arte*. Ed. Debate. Madrid.

En esta obra Gombrich recopila varios ensayos de sobre la teoría del arte aunados mediante la reflexión, la valoración cognoscitiva y la simbología del caballo de juguete, como concepto de unificación de la expresión artística y creadora del hombre en sus diferentes edades.

GONZÁLEZ, A., y LOMAS, C. (coords.). *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Ed. Graó, Barcelona.

En este libro se reúnen un grupo autores que con orígenes y trayectorias diferentes coinciden en ese afán por ir construyendo una educación y un mundo en las que las diferencias sexuales y socioculturales de un individuo no sean motivo de discriminación.

GORRÍS, J. M. (1981). *El juego y el juguete*. Ed. Queimada, Madrid.

Gorrís recoge en esta publicación algunas de las observaciones más importantes que se han realizado sobre el juego a lo largo de la historia desde la ciencia de la psicología, como dato relevante en la evolución, uso y materiales empleados de

algunos de los juegos y juguetes más tradicionales manufacturados en la historia de la humanidad.

GROS SALVAT, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Ed. Gedisa, Barcelona.

En este libro Gros trata de dar sentido a la tecnología y apropiarse de ella, para integrarla en la educación y formación.

GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Ed. Edilan, Madrid.

Grunfeld proyecta en esta obra la necesidad que tiene el niño de jugar. Muestra un amplio repertorio los juegos practicados en todo el mundo. Aportación que enriquece con el estudio y raíces nacionales, desde sus usos, evolución y simbologías prácticas de antaño a nuestros días.

GUDE, A. (1999). *Escuela de ajedrez*. Ed. Tutor, Madrid.

Este libro es un completo manual de iniciación en el juego del ajedrez. Presenta un innovador método didáctico mediante el cual y de forma clara nos hace un meticuloso estudio de las distintas piezas y sus posibilidades de juego fundamentándose en las técnicas ajedrecísticas.

GUERÍN, D. (1974). *La lucha de clases en el apogeo de la Revolución Francesa, 1793-1795*. Ed. Alianza, Madrid.

La teoría que expone Guerín en esta obra plantea la lucha dramática del enfrentamiento de los «descamisados» con la burguesía revolucionaria, durante 1793 a 1795. Además, nos muestra como los problemas políticos, económicos, sociales y filosóficos, van más allá de la historia de Francia, puesto que son de carácter universal como muestra la historia de otras muchas naciones.

HERBART, J. F. (1924). *Informes de un preceptor*. Tomás y Samper, R. (trad. y prol.) Ed. La Lectura, Madrid.

En esta obra se publican cinco informes pedagógicos de Johann Friedrich Herbart, a través de los cuales se descubre a un originalísimo educador concienzudo, moralista y analista espiritual que se basa su filosofía pedagógica en la didáctica de la experiencia científica mediante la aplicación de una metodología ética.

HETZER, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Es una obra en la que el autor aporta sus investigaciones y observaciones sobre el juego infantil y sus directrices para fomentarlo adecuadamente en los diferentes entornos socio-culturales. También, evalúa el valor didáctico del juguete desde sus diferentes ámbitos, funcionalidad y aplicación.

HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Ed. Alianza, Madrid.

Huizinga en esta publicación expone un estudio científico-cultural del juego, no sólo como una función esencial en el desarrollo del hombre, sino que además lo muestra, como una actividad implícita en el origen de la cultura humana.

HUYGHE, R. (1977). *El arte y el hombre*. Ed. Planeta, Barcelona.

Enciclopedia de la historia del arte.

JAULIN, R. (Comp.). (1981). *Juegos y juguetes: Ensayos de etnotecnología*. Ed. Siglo veintiuno, México.

En este libro Jaulin compila algunos ensayos de etnotecnología sobre la notable importancia del papel que tiene el juego y el juguete en el desarrollo infantil. Se plantea el juego y el juguete como un proyecto de socialización. Su didáctica está vinculada directamente a la cultura que los genera, y en la que intervienen factores como sociedad, ideología, industrialización, tecnología y época.

JUNG, C. G. (1999). *El hombre y sus símbolos*. Ed. Paidós, Barcelona.

Esta publicación Jung recopila tanto parte de su obra, filosofía e ideología como la de algunos de sus seguidores. De este modo, Jung, nos muestra un acercamiento al mundo del inconsciente, en el lenguaje de arquetipos y símbolos que lo forman y su comunicación a través de los sueños. El doctor Henderson, nos introduce en los arquetipos de la mitología, los rituales y las creencias populares. La doctora Von Franz, el proceso de interacción entre el inconsciente y el consciente. La señora Jaffé, escoge las artes visuales como punto de referencia del reiterado interés del hombre por el simbolismo del inconsciente. Y por último, la doctora Jacobi, nos detalla sobre la práctica los símbolos en análisis individual.

KING, C. (1999). *Juguetes de metal*. Ed. Edimat, Madrid.

En este libro se recoge un estudio sobre la historia y conservación de todo tipo de juguetes antiguos elaborados en metal, desde las exclusivas figurillas autómatas y sus complejos mecanismos hasta los juguetes más populares los de hojalata.

LARROYO, F. (1980). *Historia General de la Pedagogía*. Ed. Porrúa, México.

El autor contempla en su obra los sistemas educativos desde los primeros pobladores hasta la pedagogía contemporánea. Destacando los principales movimientos intelectuales y tecnológicos que impulsaron la evolución del pensamiento intelectual de cada época y sus influencias en la ciencia de la educación.

LEGRENZI, P., y otros autores. (1986). *Historia de la psicología*. Ed. Herder, Barcelona.

El presente libro es el fruto de la colaboración de varios autores, muestra una introducción a la historia de la psicología desde sus orígenes hasta el más reciente desarrollo del cognitivismo.

LIPOVETSKY, G. (1999). *La tercera mujer permanencia y revolución de lo femenino*. Ed. Anagrama, Barcelona.

Lipovetsky recoge en esta obra los estereotipos sexuales manifestados por la sociedad actual. La problemática multifuncional y laboral de la mujer en un mundo puramente masculino.

LOCKE, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. Ed. Akal, Madrid.

Esta obra es un manual para aprender como se debe educar a los niños, en el que se reúnen una serie de cartas que Locke escribe a Edward Clarke aconsejándole sobre la educación de su hijo.

LÜSCHER, M. (1974). *Test de los colores*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Esta obra Lüscher presenta de forma didáctica como se debe administrar este test de los colores. En los diferentes capítulos de este libro trata de temas como la *Psicología de los colores; Psicología funcional; ansiedades, Compensaciones y conflictos; El significado de los ocho colores, Interpretación del test*; entre otros.

LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Ed. Losada, Buenos Aires.

Luzuriaga en este libro expone, de forma objetiva, las ideas de una sociedad en un momento histórico, la filosofía e ideología de los pedagogos más sobresalientes y su contribución a la historia de la educación y el transcurso y evolución de las instituciones pedagógicas de cada época.

MAUXION, M. (1927). *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart*. Valls y Anglés, V. (trad). Ed. Daniel Jorro, Madrid.

Mauxion con esta obra nos introduce de forma meditada en el conocimiento de la doctrina pedagógica de Johann Friedrich Herbart.

MAYORDOMO PÉREZ, A. y LÁZARO LORENTE, L. M. (1989). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Es un estudio de la pedagogía española durante la Ilustración. Época que destaca por la publicación de numerosos tratados pedagógicos y algunos discursos teóricos en los que ponen de manifiesto el importante papel de la educación infantil, desde el ámbito escolar, familiar y social de los diferentes. Y la introducción de las nuevas ideas del pensamiento pedagógico europeo.

MEAD, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea: estudio comparativo de la educación entre pueblos primitivos*. Ed. Paidós, Barcelona.

Margaret Mead nos presenta en esta publicación un estudio comparativo sobre la educación, cultura y forma de vida de ciertos los pueblos primitivos de Nueva Guinea.

MEAD, M. (1981). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Ed. Laida, Barcelona.

Margaret Mead nos muestra en esta obra un estudio comparativo sobre la forma de vida, temperamento, comportamiento y aptitudes de cada género entre las tribus, culturas y estructuras de las sociedades primitivas.

MELGER, A. (2000). *Muñecas antiguas*. Ed. Dastin, Madrid.

En este libro Melger recopila la historia de los diferentes tipos, clases y razas de muñecas, su producción y aceptación en la sociedad europea entre los siglos XIX y XX, haciendo hincapié en los diseños y modas del momento marcadas por las principales industrias, la francesa y la alemana.

MERCADO SEGOVIANO, J. L. (1988). *Elementos de ergonomía y diseño ambiental*. Ed. Escuela de Artes Decorativas, Madrid.

El autor desde la perspectiva de la ergonomía presenta en esta obra un estudio de los diversos factores humanos y su relación con el diseño ambiental y objetual como su influencia de interacción entre el hombre y su entorno. Así, como una detallada exposición de las necesidades bio-fisiológicas, el hombre, la máquina y el objeto. La percepción sensorial, los factores psíquicos del hombre y la influencia del entorno. Análisis que concluye con su aplicación al puesto de trabajo.

MICHELET, A. (1988). *Los útiles de la Infancia*. Ed. Herder, Barcelona.

Michelet se apoya en la obra de educadores como (Itard, Séguin, Froebel, Montessori, Decroly) para describir la pedagogía que ha reemplazado la palabra por la acción. También analiza y selecciona el material y los juguetes que mejor responden a las necesidades del niño y favorecen su desarrollo armonioso.

MONTESSORI, M. (2003). *El método de la pedagogía científica*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

En este libro se recogen las teorías educativas de Montessori, además de la descripción de su método: el método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia.

MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.

En este libro Morris desde la perspectiva de la semiología analiza los signos implícitos en nuestra sociedad y cultura.

NERI, R. (1963). *Juego y juguetes*. Ed. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Juegos y juguetes es un trabajo en el Roberto Neri hace una reflexión sobre algunas teorías del juego más importantes, así como su relación con el arte, la belleza, el aprendizaje, la fenomenología de lo juvenil, la representación y la libertad. El autor también presenta en esta obra una valoración de la evolución de los juegos y juguetes, del ayer al presente, y como el contexto social influye en ellos.

NIETO NIETO, J.; BALLESTER SARRIAS, E.; CASTELLANO, E.; y GABRIEL SONGEL, G. (2002). *Museo del juguete de Valencia*. Ed. U. P. V., Valencia.

Catálogo del museo, selección de imágenes de los juguetes.

NIETZSCHE, F. (1971). *Ecce Homo*. Ed. Alianza, Madrid.

Esta obra refleja un inmenso reproche a la humanidad por la diferencia con la que fue acogido *Así hablaba Zaratustra*. Siendo un libro afirmativo, según Nietzsche, *Ecce Homo* se cimienta sobre dos grandes negaciones de odio y de rencor: odio al germanismo (para Nietzsche, el alemán es prototipo de la vulgaridad, de la idiotez, de todas las bajas pasiones, etc.) y odio al cristianismo (en el cual se formará el hombre futuro y libre).

ORTEGA RUIZ, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Ed. Alfar, Sevilla.

Ortega Ruiz nos presenta en esta obra *El juego infantil y la construcción social del conocimiento* un estudio de que abarca desde las teorías del juego infantil; Un estudio de los juegos y juguetes preferidos por los niños; El juego y la construcción social del conocimiento; El juego, investigación e intervención educativa.

OSCA LLUCH, M. J. (1983). *Los juegos: clasificación y descripción*. Ed. I.C.E. Universidad de Valencia, Valencia.

En esta publicación se presenta una elaborada clasificación de juegos y juguetes.

PIAGET, J. (1961). *De la formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

Este libro es un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia del niño. El principio de la imitación, dividido en seis estadios según el grado de evolución del desarrollo cognitivo del niño. El juego y su teoría, desde la primera experiencia lúdica del niño a la diversidad y necesidad del juego simbólico, su vinculación directa al desarrollo de la inteligencia, la interacción entre el consciente y el inconsciente, la representación cognoscitiva de los esquemas sensorio-motores a los conceptuales y las categorías prácticas y representativas.

PÉREZ, A. (1988). *La civilización griega*. Ed. Anaya, Madrid.

En esta obra Pérez hace una breve introducción a la cultura, las tradiciones y creencias, los personajes y sus aportaciones más destacadas, el arte, etc., y los valores cotidianos establecidos por la civilización del mundo griego.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M., MARÍN IBAÑEZ, R., VÁZQUEZ GOMEZ, G. (1993). *Los valores de los niños españoles*. Ed. SM, Madrid.

En este libro se muestra un estricto análisis en que se desvelan datos importantes para cualquier proyecto educativo. Entre las conclusiones de este estudio podemos destacar los resultados referentes al juego y que indican que los niños españoles juegan poco.

PESTALOZZI, J. H. (1988). *Cartas sobre la educación infantil*. Quintana Cabanas, J. M. (estudio prel. y trad). Ed. Tecnos, Madrid.

Esta publicación Pestalozzi expresa sus mejores ideas pedagógicas reunidas en treinta y cuatro cartas escritas entre 1818-1819. Es un tratado completo de pedagogía aplicada a la etapa de la primera y segunda infancia (educación materna y preescolar). Destaca: el papel de la madre en la educación básica del niño; como hay que formar al niño en los rasgos intelectual, afectivo, artístico, físico, moral y religioso.

PIATON, G. (1989). *Pestalozzi*. González Aramburu, F. (trad). Ed. Trillas, México.

Esta obra destaca de Pestalozzi el valor esencial de sus aportaciones a la pedagogía contemporánea a través de su profundo poder de análisis, su pensamiento, su obra y el espíritu de su método.

PLATÓN. (1969). *Obras completas*. Ed. Aguilar, Madrid.

En esta obra se recogen todos los escritos que se le atribuyen a este filósofo. Obras que nos han llegado en manuscritos remontándose los más antiguos a la Edad Media bizantina. También cabe destacar que, desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, las obras de Platón fueron comentadas o utilizadas por autores más o menos sagaces.

PUGMIRE-STOY, M. C. (1996). *El juego espontáneo*. Ed. Narcea, Madrid.

Valoración y clasificación de los juegos más adecuados en el desarrollo psicoevolutivo del niño desde su nacimiento hasta los 8 años. Y la actividad lúdica en niños con necesidades especiales.

REY, J. (1994). *El hombre fingido: la representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Ed. Fundamentos, Madrid.

En esta publicación Juan Rey hace un recorrido por el mundo de la publicidad para hacer hincapié en como ha sido utilizada la representación de la masculinidad e incluso también de la feminidad, como elemento principal del discurso publicitario en su afán por atraer el interés del mayor número de receptores y conseguir así su propósito de difundir el consumo de un producto.

RICARD, A. (2000). *La aventura creativa*. Ed. Ariel, Barcelona.

La aventura creativa de André Ricard nos introduce hasta las raíces del diseño. Nos descubre el diseño como la disciplina esencial en la evolución humana y en la que se fundamenta el progreso.

ROCK, I. (1985). *La percepción*. Ed. Labor, Prensa Científica, Barcelona.

Rock en esta obra abarca el proceso de la percepción desde las cuestiones teóricas y no fisiológicas que experimentamos a través del fenómeno de la percepción.

RODRÍGUEZ ESTRADA, M. y KETCHUM, M. (1992). *Creatividad en los juegos y juguetes*. Ed. Pax, México.

Rodríguez Estrada y Ketchum presentan en este libro algunas propuestas para fomentar la creatividad en el juego y el juguete, para niños y adultos, desde una perspectiva más humanizada del elemento lúdico acorde a los tiempos modernos. Proyecta algunas pautas para de padres y educadores diseñen objetos lúdicos que desarrollen la capacidad creativa del niño.

ROUSSEAU, J. (1979). *Emilio o la educación*. Ed. Bruguera, Barcelona.

Emilio o la educación es el tratado pedagógico más importante que, a modo de novela narra a grandes rasgos la educación de un joven, Emilio, y una joven, Sofía. Según la división interna, el *libro I* trata de las primeras edades de la infancia, el *libro II* sobre la niñez, el *libro III* la llegada a la adolescencia, el *libro IV* el final de la adolescencia de Emilio, y en el *libro V* detalla las diferencias de la educación femenina.

RUBIO TOLEDO, M. A. (2001). *Método de Diseño*. Ed. UNAM, México.

Rubio Toledano intenta establecer en esta obra los fundamentos básicos de lo que puede ser la metodología de creatividad en el diseño, cuyo lenguaje y estilo propio se interioriza a través del mundo objetual y se expresa mediante un proceso semiótico (semántica, sintáctica, y pragmática) de construcción mental fenomenológico que ha de ser fácilmente legible por el usuario.

SANTONI RUGIU, A. (1981). *Historia social de la educación*. Ed. Reforma de la escuela, Barcelona.

En este libro el autor establece una conexión directa entre las relaciones sociales, del entorno público y privado (el Estado, la familia, la filosofía, la política,...), las ideas y sistemas educativos de cada época y que son los pilares de la pedagogía moderna.

SIMONS, G. (1985). *Silicon shock: The menace of the computer invasion*. Ed. Basil Blackwell, Oxford.

Simons en esta obra nos muestra como el ordenador es parte de la vida cotidiana, como medio de trabajo o de aprendizaje. Sin embargo, también lo observa como un instrumento perjudicial para el desarrollo global del individuo; una teoría que se fundamenta en el uso descontrolado que los niños hacen del ordenador como instrumento de ocio.

STANDING, E. M. (1978). *La revolución Montessori en la educación*. Ed. Siglo XXI, Madrid.

En este libro se recogen las experiencias y estudios pedagógicos del «*método montessori*» que revolucionaron los métodos de enseñanza del siglo XX.

TAMBINI, M. (1997). *El diseño del siglo XX*. Ed. Ediciones B, Grupo Zeta, Barcelona.

Tambini en esta obra recoge los logros más destacados de estos últimos cien años, desde las tendencias artísticas, la evolución de las formas, las características, las modas y de los objetos o elementos de consumo que han marcado una época y el perfil de sus diseñadores.

TOUSSAINT, F. (1975). *Crítica de la información de masas*. Ed. Anuiés, México.

En esta obra Toussaint sostiene que los mensajes visuales de los medios de comunicación de masas son susceptibles de ser analizados desde el punto de vista estructuralista, pues a partir del funcionalismo surge en la sociología el estudio de los medios de masas y sus efectos en el público.

TOVAR, A. (1973). *Un libro sobre Platón*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

El autor recoge en este libro un estudio sobre las ideas más representativas del pensamiento y obra; de algunos de los personajes coetáneos del maestro y discípulos afines a su vida; además de datos bibliográficos de Platón.

TRIPERO, T. A., (Comp.). (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas*. Ed. Pablo Montesino. Madrid.

En esta obra se recogen el trabajo de investigación y recopilación de datos sobre la teoría del juego, el juguete y sus funciones, aplicaciones, su papel en el desarrollo del niño, etc. La importancia de las ludotecas como medio educativo y facilitador de la experiencia lúdica (al niño de cualquier ámbito social) y como entorno sociabilizador.

VALDÉZ BECERRA, J. M. (1996). *La educación sexista, una igualdad desigual. La mujer: explotación, lucha, libertad*. Ed. Nuestro Tiempo, México.

Valdéz Becerra nos intenta demostrar en esta obra, una cultura que establece una clara diferenciación educativa entre ambos sexos. Sistema en que los mensajes de género llegan al niño a través de su entorno inmediato. Conductas, hábitos y prácticas que son aceptadas por el individuo y discriminan el desarrollo integral de la mujer.

VASTA, R.; HAITH, M. M.; MILLER, S. A. (2001). *Psicología infantil*. Ed. Ariel, Barcelona.

Psicología infantil es un amplio y minucioso tratado sobre el desarrollo humano que abarca desde el nacimiento hasta la adolescencia.

VASTA, R (Ed.). *Six theories of child development: Revise formulations and current issues*. Ed. Kingsley, London.

En esta obra Vasta nos presenta seis teorías en las que se muestran y se examinan teorías actuales sobre el desarrollo del niño.

VÉLEZ CEA, M. (2000). *La imagen condicionada: Publicidad*. Ed. Universidad de Granada, Ediciones Virtual y el G. I. Ergonomía & patrimonio, Granada.

En esta publicación Vélez nos muestra un análisis del fenómeno de la comunicación a través del sugestivo mundo de la publicidad, en esta nueva cultura de consumo.

VILLAFAÑE, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. Ed. Pirámide, Madrid.

Villafañe intenta establecer en esta obra los fundamentos básicos de la metodología de análisis de la imagen, desde dos aspectos fundamentales la percepción y la representación y su grado de iconocidad.

VILLAFAÑE, J. y MÍNGUEZ, N. (2000). *Principios de Teoría General de la imagen*. Ed. Pirámide, Madrid.

El autor nos introduce en el asombroso y complejo mundo de la imagen de nuestra cultura. Aportando un análisis de la misma, desde las variadas perspectivas de la cotidianidad hasta su infinitas interpretaciones legibles.

VV.AA. (1999). *Atención y percepción*. Ed. Alianza, Madrid.

En este libro se recoge la obra colectiva de especialistas en campo de la psicología. Aportando un nutrido estudio de la atención y la percepción, la función y mecanismo de los órganos sensitivos, y su relevancia en el proceso de cognición.

VV.AA. (2000). *El valor del Diseño: Gráfico e industrial*. Ed. A.D.C.V., Valencia.

Este libro es un manual dirigido a los diseñadores, facilitándole información sobre el mercado, y las empresas, informando de los diferentes servicios, valor y tarifas del diseño actual.

VV.AA. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Ed. O.N.C.E., Madrid.

En este libro se recogen los trabajos de investigación de la O.N.C.E. sobre niños deficientes visuales y los obstáculos que experimentan en sus primeros contactos con el mundo objetual (exterior) a través del juego. Así como las posibles pautas de intervención del adulto en el juego simbólico como medio de ayuda para el niño invidente en el proceso de exploración, aproximación, adaptación y aprendizaje de su entorno y no como una interferencia en el desarrollo de su actividad lúdica.

VV.AA. (1978). *Summa Artis, Historia General del Arte*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

Enciclopedia de la historia del arte.

VYGOTSKY, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Akal, Madrid.

En este ensayo psicológico Vygotsky nos presenta una reflexión sobre el carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño a partir de los conocimientos científicos y psicológicos de su tiempo.

WEEDON, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Ed. Basil Blackwell, Nueva York.

Weedon nos muestra en esta obra como una cultura democrática se contradice al mantener unos patrones de conducta y valores diferenciales de género a través de los sistemas educativos o las barreras impuestas por la ideología de la misma sociedad.

WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Ed. Cátedra, Madrid.

Vindicación de los Derechos de la Mujer es una obra que describe y analiza la injusta situación de inferioridad de la mujer en las sociedades occidentales y la falsedad de los conceptos que sustenta estas creencias. Y propone, un cambio radical de las opiniones y costumbres de la época utilizando como herramienta indispensable la educación de ambos sexos juntos y de igual forma.

WOOD, J. (2001). *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Ed. Wadsworth, Stamford.

Wood destaca en esta obra como la comunicación verbal y visual se manifiesta en nuestro entorno cotidiano e interactúa en su legibilidad transmitiendo mensajes de género que refuerzan los estereotipos sexistas de nuestra cultura.

WOODMAN, M. (1993). *Ser mujer*. Ed. Kairós, Barcelona.

Woodman recoge en esta obra el contexto de una cultura para con el papel de ser mujer en el siglo XX. Los roles de conducta preestablecidos entre el género y su aceptación social, como símbolo de una cultura.

ARTÍCULOS, CATÁLOGOS Y REVISTAS

ABNETT, C., Stanton, D., Neale, H., O'Malley, C. (2001). *The Effect of Multiple Input Devices on Collaboration and Gender Issues*, en *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings Euro CSCL-2001, pp. 29-36.

En este artículo se muestran estudios recientes que demuestran que los niños y niñas interactúan de forma diferente con el ordenador, especialmente en experiencias colaborativas con parejas de distinto sexo.

ALFARO, A. (1998). Art. *Terra Incógnita*. Rev. Artes de México, *Arte Popular*. Museo Ruth D. Lechuga" N° 42, México, pp. 8-17.

En este artículo Alfaro nos revela como a través de pequeñas cosas podemos descubrir las claves de nuestro tiempo, a percibir las raíces de una cultura que progresivamente va desapareciendo y con ella uno de los ámbitos más creativos de nuestro propio universo: la artesanía mexicana, legado de los saberes y las costumbres de una cultura.

ARCHER, J. (1996). *Sex differences in social behavior: Are the social role and evolutionary explanations compatible?* Rev. American Psychologist, N° 51, pp. 909-917.

En este artículo Archer nos presenta un estudio sobre las diferencias de género en el comportamiento social, es decir, como el papel de cada individuo en la sociedad de que manera está relacionado con las nuevos enfoques culturales.

BUYTENDIJK, F.J.J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente, Madrid.

Artículo con los resultados del estudio realizado por Buytendijk, sobre la importancia del juego en la vida infantil para el equilibrio y desarrollo cognitivo y físico del niño.

DE ORELLANA, M. (1998). Art. *Relato de una pasión*. Rev. Artes de México, *Arte Popular*. Museo Ruth D. Lechuga N° 42, México, pp. 28-39.

De Orellana, entrevista en este artículo a Ruth Lechuga para relatarnos de primera mano la inquietud, la atracción y las emociones inmensurables que condujeron a esta notable mujer a promocionar las artes populares.

DIARIO ANDALUCÍA. (07/03/99). *La muñeca Barbie ya es una "cuarentona": Cada año se crean cien nuevos modelos de este juguete creado en 1959*. Ed. Diario de Andalucía, Prensa diaria local.

Con motivo del 40º aniversario de la creación de la muñeca y su gran popularidad y demanda en el mercado juguetero, multitud de diarios locales y prensa rosa publicaron esta noticia.

EGAN, M. J. (1999). Art. *Tenacidad de un oficio*. Rev. Artes de México, *Hojalata*. Nº 44, México, pp. 20-45.

Egan recopila en este artículo una nostálgica recopilación de objetos de la artesanía popular mexicana elaborados en hojalata, recreándose en las formas tradicionales de los objetos de uso cotidiano, de carácter festivo, religioso, doméstico y lúdico (el juguete en hojalata).

GÁMEZ, A. P. (1998). Art. *Del campo al librero: la autora*. Rev. Artes de México, *Arte Popular. Museo Ruth D. Lechuga*. Nº 42, México, pp. 58-61.

Recopilación de la obra y textos publicados de la Doctora Ruth Lechuga en los que se destacan, sobre todo, los estereotipos creados por los estadounidenses y que, desacredita la valía y la autenticidad de la cultura y el arte mexicano.

GENTILE, D. A. (1993). *Just whats are sex and gender anyguay?* Rev. Psychological Science, Nº 4, pp. 120-124.

Este artículo Gentile nos muestra que no existe más diferencia entre el sexo o el género del individuo que los que establece una cultura determinada, mediante un patrón de conductas y costumbres que considera socialmente apropiados para hombres y/o mujeres.

GIL, A.; FELIU, J.; RIVERO, I.; GIL, E. P. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital* [en línea]. UOC. <<http://www.uoc.edu>>, >, [Consulta: 26 noviembre 2004].

En este artículo se muestra un estudio realizado a usuarios de cibercafés, que demuestra que chicos se inician antes en la informática mediante los videojuegos que las chicas.

INZÚA CANALES, V. (1986). Cuaderno monográfico: *Artesanías en papel y cartón*. Ed. FONART (Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías), México.

Inzúa Canales nos muestra las técnicas e instrumentos de trabajo para la manipulación, elaboración, ornamentación, tradición y consumo de los productos elaborados con materiales como el papel y el cartón. Las formas, creatividad, la variedad de objetos que aún son elaborados y su papel en la artesanía popular de México.

LECHUGA, R. D. (1998). Art. *Mis piezas favoritas*. Rev. Artes de México, *Arte Popular. Museo Ruth D. Lechuga*. Nº 42, México, pp. 40-49.

La Doctora Ruth Lechuga, nos relata sus inquietudes, experiencias e historias extraordinarios en las que se ha visto implicada con el objetivo de recopilar,

investigar y documentar las piezas de su cuantiosa colección de arte popular mexicano.

MARTIN, C. L., (1993). *New directions for investigating children's gender knowledge*. *Developmental Review*, Nº 13, pp. 184-204.

En este artículo Martin investiga y propone nuevas direcciones de la conciencia de género que se proyecta y adquieren los niños.

MARTÍNEZ-REINA, M. C. y VÉLEZ CEA, M. (2005). *Estereotipos de género en el juego y el ocio tecnológico interactivo*; en Puerta, A. R. Y Gea, M. *Actas del VI Congreso de Interacción Persona Ordenador (AIPO)*. Ed. Thomson, Madrid, pp. 281-288.

CEDI 2005. I Congreso Español de Informática. Actas del VI Congreso de Interacción Persona Ordenador (AIPO) [interacción 2005]

MIYARES, A. (1999). Art. *1848: El Manifiesto de "Seneca Falls"*. *Rev. Leviatán* Nº 75, Madrid, pp.135-158.

En este artículo Miyares nos describe la historia y logros más importantes que, durante el siglo XIX, consiguieron algunas mujeres americanas mediante su obstinada lucha por conseguir que le fuesen reconocidos a la mujer los mismos derechos y libertades que al hombre

S.A. Catálogo de juguetes. (2002). Ed. Hipercor, Granada.

Catálogo divulgativo y publicitario en el que se recogen los juguetes más atractivos para el usuario infantil del año 2002.

S.A. Catálogo publicitario. (2003). Ed. BANDAI, Madrid.

Catálogo divulgativo y publicitario en el que se recogen los juguetes más atractivos para el usuario infantil del año 2003.

SAYER, C. (1998). Art. *La misión de educar*. *Rev. Artes de México, Arte Popular. Museo Ruth D. Lechuga*. Nº 42, México, pp. 62-67.

Sayer nos muestra en este artículo la verdadera riqueza y valor del arte popular desde la pasión, el entusiasmo, la ternura y la sensible percepción de la Doctora Ruth Lechuga (dirigente del Museo Ruth Lechuga. Arte Popular).

SCHEFFLER, L. (1986). Cuaderno monográfico: *Juguetes y miniaturas populares de México*. Ed. FONART (Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías), México.

Scheffler recoge en este cuaderno los aspectos históricos que engloban tanto al juguete y como a la miniatura popular mexicana, como objetos de artesanía, y que abarca dos sectores: como objeto de colección para el adulto y como objeto lúdico para el niño.

SECADAS, F. (1979). Art. *Sentido psicológico de la educación del juego infantil*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, p. 34.

Artículo sobre la teoría de la “supresión”, de las experiencias asimiladas como signo del proceso y progreso del desarrollo psíquico y físico del niño.

SECADAS, F. (1978). Art. *Las definiciones del juego*. Rev. Esp. de Pedagogía, p. 142.

Artículo sobre el estudio de las funciones, finalidades y habilidades que se adquieren a través de la actividad lúdica como medio de aprendizaje y su clasificación.

SIGNORELLA, M. L., & LIBEN, L. S. (1985). *Assessing children's gender-stereotyped attitudes*. Psychological Documents, 15, 7. (Ms. No. 2685).

En este artículo Signorella y Liben presentan un estudio realizado a niños para valorar la identidad del género que está ligada a los estereotipados esquemas sobre las características y los comportamientos de hembras y varones.

SIGNORELLA, M. L.; & LIBEN, L. S. (1984). *Recall and reconstruction of gender-related pictures: Effects of attitude, task difficulty, and age*. Child Development, N° 55, pp. 393-405.

En esta publicación Signorella y Liben hacen una reconstrucción de valores de género que están relacionados con aspectos como la aptitud, disposición y dificultad en el desempeño de una tarea, y la edad del individuo.

TUROK, M. (1998). Art. *Una colección de vivencias*. Rev. Artes de México, *Arte Popular*. Museo Ruth D. Lechuga. N° 42, México, pp. 18-23.

Turok nos describe la cálida impronta que el artesano deja sobre su obra y, como Ruth Lechuga ha sabido conservar, dar sentido y transmitir esa entrañable huella intemporal recopilando y documentado, in situ, cada una de las piezas que componen su colección de arte popular mexicano (y que pertenecen actualmente al Museo Ruth Lechuga. Arte Popular).

VEGSO, J. (2005). *Interest in CS as a Major Drops Among Incoming Freshmen*. Ed. Computing Research News, Vol. 17/No. 3, Mayo-2005.

En esta publicación se muestra un estudio estadístico sobre las preferencias en EE.UU, desde 1981 al año 2004, la baja participación de la mujer en carreras universitarias como ciencias de la computación, mientras que en otras áreas ha aumentado considerablemente.

VV.AA. (2004). *Barbie Fashion Icon 90: Diseñadores españoles crean moda para Barbie*. Catálogo de exposición. Ed. Mattel, Barcelona.

Catálogo divulgativo de la exposición realizada en el Museo del Traje de Madrid.

VV.AA. (1985). *De un tiempo, de una edad el juguete español en las colecciones privadas asturianas*. Ed. Museo de Bellas Artes de Asturias, Oviedo.

En este catálogo se recogen algunos de los juguetes más bellos conservados y fabricados por la industria española entre los siglos XIX y principios del XX.

VV.AA. (agosto 2005). Revista Oficial de PlayStation 2, N° 55, Ed. Grupo Zeta, España.

Revista oficial de PlayStation en la que se muestran las últimas novedades en videojuegos y los de mayor éxito comercial.

VV.AA. (Abril 2003). Art. *Escuelas de Diseño. Proyecto X Quijote*. Rev. Experimenta, Madrid.

Este artículo, nos muestran los proyectos premiados de jóvenes diseñadores y estudiantes sobre el diseño de juguetes didácticos.

WELCH-ROSS, M. K.; SCHMIDT, E. R. (1996). *Gender schema development and children's constructive store memory: Evidence for developmental model*. Child Development, N° 67, pp. 820-835.

En este artículo Welch-Ross y Schmidt nos presentan un esquema del desarrollo de memoria constructiva y como ésta guarda alguna relación con el género del niño. Estudio en el que se expone y argumenta un modelo de desarrollo para el niño.

BOLETINES OFICIALES:

B.O.E.

- Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, *por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico*. (BOE n° 233, de 29 de septiembre de 1969, pág. 15237).

- Ley orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)* [en línea]. B.O.E. n° 238, de 4 de Octubre de 1990. Disponible en World Wide Web: <<http://wwwo.mec.es>>. [Consulta: 10 septiembre 2003].

- Real Decreto 44/1996, de 19 de enero. *Medidas para garantizar la seguridad general de los productos puestos a disposición del consumidor*. (BOE n° 46, de 22 de febrero de 1996).

- Real Decreto 204/1995, de 10 de febrero. *Modifica las normas de seguridad aprobadas por Real Decreto 880/1990, de 29 de junio*. (BOE n° 99, de 26 de abril de 1995).

- Real Decreto 880/1990, de 29 de junio, *por el que se aprueban las Normas de seguridad de los Juguetes* (BOE n° 166, de 12 de julio de 1990, pág.

20085). Modificado por Real Decreto 204/1995, de 10 de febrero (BOE nº 99, de 24 de abril).

- Real Decreto 2330/1985, de 6 de noviembre, por el que se aprueban las *Normas de Seguridad de los Juguetes, útiles de uso infantil y artículos de broma*. (BOE nº 300, de 16 de diciembre de 1985).

- Orden de 3 de octubre de 1973 *sobre la fabricación, circulación y venta de objetos explosivos para uso infantil*. (BOE nº 224, 11 de octubre de 1973, pág. 19674).

- Orden de 16 de marzo de 1970 *por la que se aprueba el Estatuto de los juguetes de interés pedagógico*. (BOE nº 83, de 7 de abril de 1970, págs. 5403-5404).

DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

- Directiva 378/1988, del Consejo, relativa a la aproximación de las legislaciones de los estados miembros sobre *la seguridad de los juguetes*. (DOCE "L" nº 187, de 16 de julio de 1988). (Modificada por la Directiva 93/68/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1993, publicada en el DOCE "L" nº 220, de 30 de agosto de 1993).

FOLLETOS INFORMATIVOS

- *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. (03/09/1981). [en línea], A. G. res. 34/180, 34 U. N. GAOR Supp. (No. 46) p. 193, ONU Doc. A/34/46. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Convención sobre los Derechos del Niño*. (2/9/1990). [en línea]. Asamblea General: Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Ed. Equipo Nizkor, Madrid. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.net/doc/tratados/nino.html>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer*. (7/7/1954). [en línea]. 193 U.N.T.S. 135. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) [en línea]. A.G. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. (20/12/1993). [en línea]. Resolución de la Asamblea General 48/104. Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer*. (7/11/1967). [en línea]. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2263 (XXII). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado*. (1974). [en línea]. A.G. res. 3318 (XXIX), 29 U.N. GAOR Supp. (No. 31) p. 146, ONU Doc. A/9631. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (15/6/1996). [en línea]. Resolución de la Asamblea General, aprobada el 10 de diciembre de 1948. Ed. Equipo Nizkor, Madrid. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/nizkor/ley/tratado.html>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Folleto informativo No.22, Discriminación contra la Mujer: la Convención y el Comité*. (25/06/1993). [en línea]. Declaración y Programa de Acción de Viena (parte I, párr. 18), aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, [A/CONF.157/24 (Part. I), Cáp. III]. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *La niña*. (26/02/2002). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 56/139, informe de la Tercera Comisión (A/56/579). Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *La niña*. (16/02/2001). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 55/78, informe de la Tercera Comisión (A/55/598). Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *La niña*. (25/02/2000). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 54/148, informe de la Tercera Comisión (A/54/601). Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *La niña*. (23/02/1999). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 53/127. Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *La niña*. (11/02/1998). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 52/106, informe de la Tercera Comisión (A/52/640). Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Los Derechos Humanos de la Mujer, una guía a los Documentos Oficiales de la ONU*. (01/3/1998). [en línea]. Publicado por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, Tercera impresión. Disponible en World Wide Web: <<http://www.derechos.org/ddhh/mujer>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Prácticas tradicionales o consuetudinarias que afectan a la salud de la mujer y la niña*. (30/01/2002). [en línea]. Resolución aprobada por la Asamblea General 56/128, informe de la Tercera Comisión (A/56/576). Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Promoción y protección de los derechos del niño*. (24/11/1998). [en línea]. Hassan Kassem Najem (Rel). Informe A/53/621. Naciones Unidas: Asamblea General. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

- *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. (6/10/1999). [en línea]. Adoptada por la Asamblea General en su resolución A/54/4. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, Suiza. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ohchr.org>> [Consulta: 7 diciembre 2004].

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

BRAVO, P. (21/12/1997). *El Negocio de los Juguetes se Pone las Pilas*. Nº 104 [en línea]. Ed. Elmundo.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.el-mundo.es>>. [Consulta: 3 septiembre 2002].

DICCIONARIO DE LA LENGUA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.rae.es>>.

ELMUNDO. (05/05/2005). *El 45% de los españoles en edad de trabajar cree que la mujer debe abandonar el empleo al tener un hijo*. [en línea]. <<http://www.elmundo.es>>, [Consulta: 5 mayo 2005].

HURTADO GALVES, José M. (2001). *Conceptualizaciones y definiciones*. [en línea]. Ed. upnqueretaro.edu. Disponible en World Wide Web: <<http://www.upnqueretaro.edu.mx>>. [Consulta: 11 enero 2003].

LUDOTEKA. *Índice de juegos* [en línea]. Ed. Jokosare S.L. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ludoteka.com>>. [Consulta: 26 septiembre 2004].

MICARTERA. (17/11/2003). *Videojuegos en alza* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 19 noviembre 2002].

MICARTERA (04/04/2003). *El mercado de videojuegos, en auge*. [en línea]. Disponible en World Wide Web: Disponible en: <http://www.micartera.telecinco.es>. [Consulta: 4 abril 2003].

MICARTERA. (10/01/2003). *Las ventas de Toys "R" Us en España crecieron un 9,3 por ciento en la campaña de Navidad* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 15 enero 2003].

MICARTERA. (31/12/2002). *Los juguetes, un negocio navideño* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 3 febrero 2003].

MICARTERA. (11/12/2002). *El año de los videojuegos* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 15 diciembre 2002].

MICARTERA. (11/12/2002). *Juguetes para todos* [en línea]. Ed. micartera.telecinco.es. Disponible en World Wide Web: <<http://www.micartera.telecinco.es>>. [Consulta: 14 diciembre 2002].

WIKIPEDIA: *La Enciclopedia Libre* [en línea]. Ed. Wikipedia. Disponible en World Wide Web: <<http://es.wikipedia.org>>.

www.ageofempires3.com. [Consulta: 10 agosto 2005].

Página web oficial del videojuego *Age of Empires III*.

www.antiquetoys.com [Consulta: 6 febrero 2003].

Página web divulgativa y venta online de juguetes antiguos.

www.barbie.com. [Consulta: 10 marzo 2003].

Página web divulgativa dirigida tanto a padres como a niñas, referente al preconcebido mundo de diseño de la muñeca Barbie, sus accesorios y complementos.

www.joguines.com. [Consulta: 12 marzo 2003].

Página web divulgativa y venta online de juguetes infantiles.

www.littletikes.com [Consulta: 22 septiembre 2002].

Página web para venta online de juguetes infantiles.

www.micro-pets.com [Consulta: 15 septiembre 2004].

Página web informativa y divulgativa sobre los avances más novedosos en tecnología robotizada de carácter lúdico.

[www. Playstation-europe.com](http://www.Playstation-europe.com). [Consulta: 10 marzo 2003].

Página web divulgativa dirigida a niños y adultos sobre consolas y videojuegos.

<http://www.sony.net>

Página web oficial de los productos y novedades tecnológicas promocionadas por Sony.

www.toyplanet.es

Página web divulgativa y venta online de juguetes infantiles.

www.whrnet.org [Consulta: 7 diciembre 2004].

Página web informativa sobre y por los Derechos Humanos de las Mujeres.