

# A SOCIALIZACIÓN DA INFANCIA NA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta  
Universidade de Valencia

## RESUMO

Os cambios nos contextos nos que os rapaces se socializan e educan, froito das transformacións económicas e sociais asociadas a esta sociedade do coñecemento, están mudando profundamente os seus valores e estilos de vida, de tal forma que hoxe podemos falar da *redución da infancia*. Os rapaces hogano aprópianse tan rapidamente dos modelos adultos, que o rango separado “da nenez” está diminuíndo, paradoxalmente, cando dende un punto de vista biolóxico, a esperanza de vida se resolve nun período de inmadurez (infancia e adolescencia) cada vez máis dilatado. Nada que se relacione coa infancia escapa a este fenómeno social. As consecuencias transcenden o eido do privado e implican a sociedade enteira. É importante arbitrar novas formas de actuación que lle permitan á infancia unha socialización e educación axeitadas.

## PALABRAS CLAVE

Infancia, fenómeno social, valores, estilos de vida, educación, socialización.

## 1. INTRODUCCIÓN

O vocábulo *redución*, do latín *reductio*, *-onis*, significa acción ou efecto de reducir ou reducirse, e *reducir* fai referencia a diminuír o minorar, pero tamén a volver algo ao lugar onde antes estaba ou ao estado que tiña.

O presente artigo recolle certas reflexións e datos sobre a socialización actual da infancia que mostran como diminúe, minora, se reduce a infancia. Pero, ademais, pretende, en liña coa segunda acepción do termo (“volver ao estado que tiña”), quizais mirando a utopía dende o coñecemento da realidade, sinalar que deben mellorarse os contextos nos que os nosos nenos se socializan e educan, porque o problema da *redución da infancia* transcende o ámbito do privado e implica a sociedade enteira.

A especie humana evolucionou retendo ata a idade adulta os trazos xuvenís orixinais dos nosos antecesoros, que tiñan mandíbulas prógnatas, cranios de

bóvedas baixas, etc. (Gould, 1983). Temos un período de xestación moi longo, unha infancia notablemente extensa e unha esperanza de vida que crece continuamente. Seguimos o sendeiro da eterna xuventude. O rexuvenecemento progresivo é un fenómeno evolutivo chamado *neotenia*, que nos permite permanecer en estado de desenvolvemento aínda que envellezamos. Este rexuvenecemento é, en palabras de K. Lorenz “La característica que resulta tan vital para la peculiaridad humana”, “Es con seguridad un don que debemos a la naturaleza neoténica de la humanidad” (Lorenz, 1971).

As características morfolóxicas da eterna xuventude fixéronnos un bo servizo. A nosa longa infancia permite alongar no tempo, por medio da educación, a aprendizaxe da cultura, modos de conduta, etc. Non obstante, estas posibilidades biolóxicas maravillosas vense hoxe minoradas socialmente pola *redución da infancia* á que asistimos a causa das condicións de vida da sociedade occidental.

Efectivamente, os estilos de vida cambiaron moito na sociedade da información e sabemos que as condicións sociais fan os comportamentos humanos, e máis os infantís, posibles ou mesmo inevitables (Aguinaga e Comas, 1997; Castells, 2001; Marín, 2000). As condicións socioeconómicas actuais (descenso da natalidade, insularidade da vida, competitividade, individualismo, desenvolvemento urbano, riscos nas rúas das nosas cidades, medios de comunicación, etc.) marcan, dende o comezo, a vida da nosa infancia, transformando profundamente os contextos nos que os nenos se socializan e educan (Pérez e outros, 1996).

En xeral, teñen poucos irmáns, non coñecen os seus veciños e a insularización da vida urbana fai que vivan en compartimentos estancos, como en illas (casa, colexio, lugares de ocio, etc.), sen solución de continuidade fronte ao contínuum que tradicionalmente representaba a casa, a rúa, o barrio, a escola, o lugar de xogo. Desapareceron os espazos terciarios, lugares de xogo como a rúa, o almacén abandonado, etc., onde podían xogar canto querían sen a mediación do adulto. Os medios de comunicación teñen efectos demoledores na súa socialización, ao permitirlles apropiarse prematuramente de modelos adultos, non pensados para ensinalos aos nenos o que cabe esperar da conduta adulta, senón para darlle forza a un guión. Como consecuencia, moitos nenos teñen fortes carencias emocionais e sociais.

Moitos animais exhiben flexibilidade e xogan no período de inmaduridade, pero, rematado este, seguen esquemas rixidamente programados ao chegar a adultos que lles impiden aprender e seguir desenvolvéndose. Contrariamente, a limitación á nosa infancia chega hoxe por causas sociais, polos seus estilos de vida, que lles impiden aos nosos nenos vivir axeitadamente o período de inmaduridade, á vez que posibilita unha socialización anticipatoria, mediada polo tempo que pasan cos

adultos e vendo os *modelos adultos* da televisión. A idade de xogo acúrtase, á vez que xorden outros espazos, como as discotecas para menores, para cubrir as demandas dos “novos nenos” (bailar, condutas de flirteo, truncando o curso da súa natureza neoténica, que lles permitise vivir un período de inmaduridade cada vez máis dilatado e mellores posibilidades de desenvolvemento. Redúcese o tempo da infancia, que é o tempo do xogo, a imaxinación, a fantasía e a ilusión.

## 2. O EFECTO MODULADOR DO ÁMBITO SOCIAL NA INFANCIA

O bebé está dotado de grandes posibilidades para a relación social, o altruísmo, a competencia emocional ou para a violencia e agresividade, os cales activa en contacto e dependencia cos modelos do seu ámbito. En medios sociais onde se fomenta a amizade e a cooperación, como é o caso dos Tasaday de Mindanao, os Ifaluks do Pacífico ou os Pigmeos do bosque Ituri, a conduta agresiva é rexeitada e atópase basicamente baixo control. É unha conduta tan rara que, cando aparece, se considera como un signo de anormalidade e é reprimida. Podemos dicir que as potencialidades xenéticas que comparten co resto da humanidade non recibiron os estímulos necesarios para o desenvolvemento da conduta agresiva. As sancións sociais, formais e informais que recibiron dende nenos foron tan fortes que aprenderon a non ser agresivos. De igual forma, a conduta agresiva é potenciada e aparece con forza noutros grupos humanos (Montagu, 1983).

As capacidades cognitivas e emocionais básicas forman parte do equipamento biolóxico na nosa natureza. Non obstante, é a cultura a que subministra o vínculo entre o que os seres humanos teñen posibilidade de chegar a ser no campo emocional e o que realmente chegamos a ser como membros dese grupo cultural. No seo dunha determinada cultura apréndese a manifestar ou controlar sentimentos e emocións de acordo aos significados, valores e pautas culturais do grupo. O noso equipamento biolóxico permitíranos vivir nos diferentes ámbitos sociais, pero nacemos nunha cultura e rematamos vivindo unha determinada forma de vida cultural. Porén, ser humano é ser algo máis que sentir e actuar como membro dun grupo cultural. Hai diferentes modos “individuais” de sentir e ser dese grupo (idade, estatus, xénero, etc.). Este proceso de individualización persoal desenvólvese a través do proceso de socialización e educación. O ambiente social modula o comportamento dos individuos por medio da aprendizaxe.

O comportamento estrúturase mediante os principios de diferenciación e de integración (Delval, 1994). Tende a especificarse no tempo mediante actividades cada vez máis articuladas e condutas máis globalizadas e comprensivas. Neste proceso, os contextos de socialización, a familia, a escola, o grupo de iguais e os medios de comunicación ofrecen a información e experiencias necesarias para que

mediante a *observación e experimentación* se poidan levar a cabo as distintas aprendizaxes. A necesidade de crecer e dominar o seu ámbito é tan forte para el que pon niso todo o seu empeño, enerxía e vitalidade. Por iso se aprende máis, e a maior velocidade na infancia que en ningún outro período da vida.

A través da aprendizaxe adquirense os contidos necesarios para a supervivencia e para poder desenvolverse no medio físico e social con seguridade e eficacia. Pero, aínda que a aprendizaxe do medio natural é moi importante, é moito máis relevante para o ser humano a *aprendizaxe social*, a adquisición das capacidades sociais e as normas dun determinado grupo humano.

A adquisición polos nenos de patróns de comportamento, coñecementos e actitudes, así como as súas posibles modificacións, realízanse en gran parte por *aprendizaxe vicaria* a través da observación dos adultos e do grupo de iguais en situacións reais ou representadas. Para Bandura, a maior parte da conduta humana apréndese por observación mediante modelado (Bandura, 1990). Esta aprendizaxe por *observación*, para Rivière, acelera e facilita o desenvolvemento dos mecanismos cognitivos complexos e as pautas de acción social (Rivière, 1977). Esta aprendizaxe é a forma característica que ofrece a TV e outros medios de comunicación.

A aprendizaxe infantil levouse a cabo tradicionalmente tamén participando no xogo e mediante *as narracións, relatos e contos*. Este modo de aprendizaxe empregouse dende antigo con eficacia na educación infantil para inculcar valores sociais e os costumes do grupo. Neles relátanse as fazañas do heroe, do fundador da estirpe orlado de valores e virtudes. As narracións serven para a comprensión da realidade social e nutren a imaxinación infantil. Os contos e relatos permítenlles aos nenos liberarse de medos e complexos, aprender a comportarse e imaxinar (Pérez, 1996).

A imaxinación sitúase nese lugar propio de pensamentos e fantasías onde é posible o recoñecemento das emocións, sentimentos e motivos propios. O seu desenvolvemento permite *manexarse* e controlar imaxinativamente a situación. A imaxinación permite adoptar a perspectiva do outro, comprender os seus sentimentos e emocións, así como os motivos da súa conduta. A imaxinación e a capacidade de simular permítenlle tamén ao neno concibir as posibles emocións que outras persoas senten. É a chave que os introduce nos sentimentos, medos e esperanzas dos demais. Serve á competencia social, xa que o que se pon no lugar da vítima non agrede. A comprensión imaxinativa non supón, sen máis, unha transmisión contaxiosa do que se observou ou escoitou ao observador ou lector. Pola contra, xérase unha emoción “coma se” ou simulada. Imaxinamos o seu estado de ánimo, non só o que o outro sente, senón o que cre e desexa. Pódense imaxinar todas esas sensacións sen experimentalas en realidade.

A imaxinación é o terreo no que habitan as ideas, as imaxes e os símbolos. Sócrates xa advertiu que os contos infantís dan forma á mente dos nenos. Pero os millóns de nenos e nenas que miran a TV na actualidade teñen as vías de acceso á súa imaxinación conxestionadas polas imaxes e ideas que chegan a través da pequena pantalla.

Contrariamente, a capacidade imaxinativa que se pon en marcha de forma natural no xogo, desempeña un papel fundamental no desenvolvemento da comprensión da realidade social. Serve, por exemplo, para a comprensión infantil da complexidade dos sentimentos contraditorios, a comprensión do engano ou a importancia das regras culturais nun contexto social (Pérez, 1994).

O xogo é un campo fertilizado para a aprendizaxe infantil; por medio do xogo o individuo constrúese, aprende a ser. Na vida do neno, a principal función é o xogo: aprende a vivir e ensaia a forma de actuar no mundo. Mediante o xogo, desenvolve o equilibrio, controla e coordina sentidos e membros; explora o mundo material, resolve os seus problemas emocionais e empeza a dominar os seus incipientes sentimentos. Convértese nun ser social e adaptado, aprende a ocupar un lugar na súa familia e a comunidade á que pertence. O xogo é un instrumento de endoculturación e adaptación social. Actitudes e accións fundamentais como a adaptación ao medio, como a curiosidade e experimentación, a aceptación de normas e límites, a superación da agresividade, a frustración, a dilatación da gratificación (competencia emocional), atopan no xogo e o xoguete un campo privilexiado para o seu desenvolvemento e educación. As relacións sociais que en torno ao xogo se establecen non só con outros nenos, senón tamén co adulto (intercambios, compras, premios, etc.), axúdanlles a establecer límites, canalizar sentimentos e facer palpables os estímulos e apoios recibidos. Non obstante, hoxe as posibilidades de xogo son escasas para moitos nenos na sociedade actual, e, con iso, a posibilidade de imaxinar, de aprender, de experimentar sen risco, de vivir axeitadamente a infancia (Pérez e outros, 1992).

Por outra banda, as experiencias e aprendizaxes básicas infantís lévanse a cabo nos distintos ámbitos (facultade, escola, TV, etc.) onde desenvolven a súa vida, que exercen o seu efecto modulador sobre o desenvolvemento infantil.

## **2.1. O ámbito familiar**

O ser humano desenvólvese en contacto co grupo social no que vive e, en virtude dos modelos e as condicións de vida a que se ve exposto, organiza a súa conduta. Por iso, a familia ten unha importancia capital, xa que precede no tempo a calquera outro ámbito social. Así, cando no grupo familiar a conduta agresiva é reprimida, acaba por desaparecer, de igual forma que, cando constitúe unha forma

eficaz de manexar a situación, se potencia e é cada vez máis frecuente. As tendencias altruístas dos nenos (condutas de consolo, etc.) parecen estar en consonancia co ambiente do fogar en que se crían. O comportamento e actitude dos pais e coidadores son modelos que inflúen de forma decisiva. A base do comportamento adulto estrutúrase a partir dos modelos das relacións sociais e a satisfacción das necesidades básicas na infancia (Finkelhor, 1995).

En espazos non agresivos, o neno, dende moi pequeno, aprende que é máis eficaz expresar o que quere a través da linguaxe que agredindo; dende ese momento fala e non agride. A agresión continua é, na maioría dos casos, unha resposta á experiencia de illamento, rexeitamento ou frustración que proporciona ao individuo un medio hostil. Experiencias pasadas, xunto a modelos sociais, ensinan aos nenos que a violencia e agresión constitúen medios eficaces ou non de manexar a situación. Comprobouse que a agresividade dos nenos xorde con frecuencia das súas interaccións con pais e irmáns. Os pais de nenos agresivos adoitan utilizar un estilo familiar coercitivo, unha disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos e ausencia de explicacións verbais e razoamentos. Para os teóricos da aprendizaxe social, estes datos suxiren que os pais serven de modelo de condutas agresivas para os seus fillos, os cales imitan o que ven. Estas familias adoitan caracterizarse por adoptar na súa conduta a censura, a rifa e a ameaza. As súas relacións son pouco amigables e cooperativas e altamente hostís e negativas. Os nenos, á súa vez, adoitan desobedecer, importunar e molestar os pais. Frústranse uns a outros e os irmáns rifan e agrídense entre si. Desta forma, tanto pais como nenos rematan utilizando a agresión para controlarse uns aos outros e para intentar conseguir o que queren. Os nenos que aprenden esta forma de interacción na casa e non teñen outras posibilidades de aprender condutas e habilidades máis positivas transfíren e mostran esa agresividade noutras situacións e, con frecuencia, acaban mantendo formas graves de conduta antisocial (Wolak e Finkelhor, 1998).

Os pais e coidadores, nos espazos onde *non* se fomenta a competencia social, segundo a evidencia investigadora, adoitan ter *crenzas nesgadas negativas* acerca das características dos seus nenos, tenden a velos menos intelixentes, máis problemáticos, agresivos e desobedientes. *Comprenden mal* as necesidades afectivas e motivacións dos nenos, recoñecen mal as súas expresións emocionais, responsabilizan máis os nenos pola súa conduta negativa e atribúenlles frecuentemente intencións de comportarse negativamente. Teñen unha *mala comunicación* e escasa cohesión grupal. Así mesmo, despregan unha menor empatía, non se poñen en lugar dos nenos, manifestan pouca compaixón e, en termos xerais, comóveos pouco o choro infantil. Estes comportamentos familiares teñen consecuencias profundas nos nenos (Pérez e Cánovas, 2002).

O ser humano caracterízase pola inmaduridade coa que nace, debe aprender uns modos de conduta que lle permitan a adaptación ao medio. Os nenos necesitan aprender a expresarse nos termos agresivos ou afectivos do contexto, aprenden a sobrevivir nese medio, a ter un lugar e a que se os considere como integrantes do grupo. Aprenden tamén se a acción violenta ten vantaxes e é eficaz para manexar a situación. Así, por imitación, tenden a resolver os conflitos por medio da violencia, xa que non dispoñen de modelos de comportamento construtivo para poder manexar a súa indignación. As súas propias experiencias confirmanlles que utilizando a violencia se alcanza o obxectivo. Os acontecementos frustrantes desencadean neles a necesidade de pegar ou golpear outros máis indefensos, porque non aprenderon a superar a frustración de forma socialmente positiva. Ao non experimentar, na primeira infancia, amor e protección, adoitan ter problemas de autoestima. A súa confianza en si mesmos e nos demais é escasa, o que lles impide, ademais de enfrontarse á vida con valor, establecer lazos sociais e afectivos estables e construír de forma axeitada o seu espazo emocional e social (Wolak e Finkelhor, 1998).

Neste sentido, configúrase un hábitat familiar que significativamente parece afastarse das pautas máis favorables de crianza (Pérez e Cánovas, 2002). Obviamente, non podemos desenvolver aquí todo o significado de tal hábitat, aínda que apuntaremos que se trata das chamadas poboacións dormitorio, que frecuentemente tiveron un crecemento moi rápido e descontrolado, cunha forte mobilidade e nas que, consecuentemente, o grao de equipamento, en todas as ordes, adoita ser moi deficiente, á vez que se observa un menor arraigamento social.

Acontece tamén que neste intervalo de hábitat os pais son máis propensos a dicir que os nenos “lles fan perder os nervios e mesmo ser agresivos”, e parece que lles importan moito menos os contidos, “os modelos e valores” que reciben a través da televisión. Son, ademais, os que, en maior proporción, consideran o abuso sexual como un dos tres problemas máis importantes que afectan á infancia. Así mesmo, din contar en menor medida coa axuda dos maiores (avós, sogros) na crianza dos nenos.

Neste hábitat, a maior permisividade ante os contidos da televisión asóciase con ambientes máis proclives ao nerviosismo e á agresividade. O feito non deixa de ser preocupante. Dende unha perspectiva ecolóxica, os nenos e nenas atópanse integrados simultaneamente en varios contextos e sistemas (micro, macro, etc.) que os conforman e dos que participan, porque neles desenvolven a súa vida (familia, escola, grupo de iguais, medios de comunicación, etc.) (Pérez e Cánovas, 2003).

Por iso, é necesario xerar un ambiente familiar no que se lles ensine competencia emocional e social onde se fomenta a participación e cooperación; onde os nenos e adolescentes perciban os necesarios apoios instrumentais, sociais e

afectivos; onde se lles permita explorar e crer en si mesmos; onde a comunicación e o diálogo sexan a forma de solucionar os conflitos. Onde, en definitiva, se xere un clima de prevención da conduta asocial.

## 2.2. O contexto escolar

Ante a auténtica crueldade da que son autores algúns nenos na aula, cabe preguntarse, *¿que é o que foi mal no desenvolvemento dos nenos que actúan con violencia? O problema é complexo*. A perda de valores, a carencia social e afectiva no contexto familiar, a influencia de modelos violentos a través da TV e outros ámbitos de socialización non hai dúbida de que supoñen unha carga para o desenvolvemento do individuo, xeran medo ao fracaso e frustración, soidade e baixa autoestima, decepción, rabia e agresividade. Compoñentes básicos, todos eles, do *comportamento violento* (Pérez, 2003).

Pero isto non significa que os afectados se convertan, sen máis, en agresivos e violentos. Aqueles que aprenderon a manexar as frustracións, a ter compaixón e, en definitiva, a ser competentes emocionalmente, non utilizarán a violencia para manexarse, nin sequera cando experimenten grandes fracasos ou agresións. Na nosa cultura europea está demasiado presente, aínda, a mentalidade do filósofo Hobbes no *Leviathan*: “o home é un lobo para o home”, facendo referencia ao compoñente innato do comportamento violento (Hobbes, 1946). Non obstante, a evidencia investigadora mostra, cada vez con máis contundencia, que o *comportamento humano é un reflexo do que acontece* e non unha consecuencia dos seus impulsos innatos. O comportamento violento e agresivo apréndese (Pérez, 2003).

O ser humano, contando coas súas potencialidades de ser agresivo, amar ou falar, desenvólvese en contacto co grupo social en que vive, e, en virtude dos modelos e as condicións de vida a que a vai exposto, organiza a súa conduta.

No ano 1997 realizamos unha investigación sobre a cultura da norma dos escolares en España que permite someter a consideración algúns datos significativos (Pérez, 1999).

A maior parte dos escolares rexeitan as condutas violentas. E así, o 58,2% dos nenos móstranse desconformes co feito de que “*a violencia poida ser xusta para solucionar algún problema*”. Porén, o 22% móstrase conforme coa proposición. Na mesma liña, o 26,8% afirma que hai que *pegar cando o merecen*, sendo os escolares máis maiores (27,5%) e os rapaces (33,8%) fronte as rapazas (20,0%) os que manifestan a conduta máis violenta. Así mesmo, cruzados estes ítems coa variable tipo de “hábitat” dos colexios nos que se sitúan os escolares con condutas máis agresivas, vincúlanse como noutras investigacións aos hábitats máis deprivados.



Os nenos e nenas, cando empezan a escolarización obrigatoria, deben dispoñer da competencia emocional e social necesaria para que a aprendizaxe sexa posible. A socialización primaria que proporciona a familia e o xogo socializado é, neste sentido, fundamental. Pola súa parte, a socialización na aula debe tamén proporcionar un clima no que sexa posible o seu desenvolvemento. O profesor/a ten un papel activo e básico na creación dese ambiente na aula e no desenvolvemento da práctica educativa.

A formación do profesorado é máis fundamental, se cabe, nesta sociedade da información na que o profesor deixou de ser o referente único do coñecemento. A experiencia investigadora mostra que o profesor ten grande importancia como facilitador ou inhibidor das relacións sociais dentro da aula. A forma de ensinar, a forma de tratar os alumnos, a súa actitude ante e con eles, inflúe poderosamente no clima da aula e, por tanto, no desenvolvemento persoal de cada un dos alumnos e nas relacións entre eles. Neste sentido, é fundamental que a aula constitúa un contexto social adecuado, onde, fronte á exclusión, o alumno poida experimentar acollida e apoio e percibir que as accións socialmente competentes son accións eficaces, á vez que permita inhibir os comportamentos non desexados.

Pola súa banda, a formación do profesorado debe contar co desenvolvemento da súa propia competencia persoal e social. Neste sentido, convén ter en conta que o profesor ha dispoñer de madurez, equilibrio, sensibilidade e apertura. Perfil moi afastado do docente inseguro, dogmático ou autoritario; debe ter un auto-concepto positivo e realista para non percibir as accións indesexadas dos alumnos como ataques persoais. Se se conta coa motivación do profesorado, o feito de poñer en marcha o mesmo programa produce importantes cambios persoais e actitudes máis favorables á hora de relacionarse cos alumnos, que redundan no clima educativo e, en definitiva, no seu desenvolvemento persoal (Pérez, 1988).

Non obstante, se os alumnos non cooperan, se cuestionan o labor do profesor, se xeran conflito, non é posible levar a cabo o labor educativo na aula.

### **2.3. Os efectos socializadores dos medios de comunicación**

A TV está, hoxe, omnipresente na vida dos nenos e adolescentes<sup>1</sup> dende que nacen, pero ofrece unha visión panorámica, non experiencial, da realidade. Os modelos e a representación que se ofrecen dende a TV están presentes, pero non son palpables. Son imaxes ficticias, parcial ou totalmente, pero chegan a actuar como reais na medida en que as cremos reais. En ocasións, pode ser a única fonte de información de que dispoñen os máis pequenos para establecer xuízos e extraer consecuencias da vida social. Ofertan unha visión nova da realidade que lles permite saltar as barreiras do espazo e do tempo, ver e oír todo, aínda que non

experimenten nada. Esta visión panorámica non experiencial da realidade failles vivir, en ocasións, simultaneamente en dous mundos, o da realidade e o da ficción, entre os que manteñen un intercambio activo, aínda que se desenvolvan en planos distintos. A TV ofrécelles ambientes que lles serven para coñecer e aprender (Pérez e Cánovas, 2003).

As imaxes poñen en marcha, de forma natural nos nenos, procesos que desempeñan un papel fundamental no desenvolvemento da “comprensión” da realidade social, en xeral, e da súa construción, en particular. Serven, por exemplo, á comprensión infantil da complexidade dos sentimentos, á comprensión do engano ou á importancia das regras culturais. A forma como se constrúe está influenciada polos acontecementos sociais, os estímulos culturais e o contexto concreto no que se desenvolven. Ten que ver coas respostas que foron dando ás experiencias que van tendo día a día na familia, a clase, o grupo de iguais, e o que ven a través dos medios de comunicación. Os relatos e as imaxes dos medios permítenlles aprender máis que os argumentos teóricos. Ensínanlles a comportarse e o que cabe esperar da conduta adulta. O axeitado desta aprendizaxe depende do contido que ofrecen (Pérez e Cánovas, 2002).

Boa parte da maxia da TV consiste en que, a través da súa pantalla, se viven emocións. De feito, gran parte dos programas de alta audiencia que ven frecuentemente os nenos e adolescentes ten fortes contidos emocionais, servidos en formato narrativo ou en forma de programas de realismo social (poden contemplar as emocións reais de persoas en vivo e en directo).

Os seres humanos comunican as súas emocións mediante cambios posturais e expresións lingüísticas e faciais. Estas expresións exercen funcións sociais; indican a outros como nos sentimos e, aínda máis importante, o que é probable que fagamos (que estamos irados, ou que nos sentimos tristes e agradeceríamos que alguén nos ofrecese consolo). Os sentimentos e emocións recoñécense mediante a visión e a audición.

A TV e outros medios logran emocionar utilizando unha linguaxe que achega a expresión emocional, a resalta e recrea cunha intensidade extraordinaria. Esta linguaxe dos medios é entendida polos nenos dende idades moi temperás, sen especial esforzo, o que fai a estes medios moi eficaces como produtores de emocións. Non obstante, o encontro emocional non se establece con persoas próximas, familiares, amigos, senón con personaxes representados, afastados e mediados por unha linguaxe mediática. Esta capacidade de emocionarse co alleo é un fenómeno social relativamente novo, produto dos novos medios de comunicación de masas, aínda que xa sexa habitual para os nenos. O atractivo que exercen sobre eles estes programas, que lles permiten observar os sentimentos alleos, vai máis alá do

momento puntual da observación e constitúen un tema cotián de conversación entre eles nas escolas e na rúa.

*Os medios son unha escola de emocións, na que nenos e adolescentes aprenden cando, como e por que os seres humanos se emocionan uns con outros. Ofrecen pautas de como se dá saída ás distintas emocións, como a alegría, a satisfacción ou a frustración e o enfado. Non obstante, os medios non adoitan presentar modelos de como conseguir algo tan básico para o desenvolvemento social como é a *autorregulación emocional* (Pérez e Cánovas, 2003).*

*A *autorregulación emocional* é un aspecto esencial que permite ao ser humano controlar a situación e non estar a mercé das demandas do ámbito. Ensínanos a “esperar” cando as cousas non se poden obter inmediatamente, “variar” as estratexias cando estas non funcionan e “evitar” comportamentos inadecuados (ira, agresións, etc.). Emocións básicas, como o medo, a ira, etc., non tamén mecanismos de supervivencia que non se poden desconectar ou evitar, pero pódense conducir e canalizar de forma socialmente adaptada. O compoñente biolóxico emocional pode ser canalizado por formas de comportamento aprendidas e culturalmente aceptadas. Controlar o impulso, superar a frustración sen derivala en agresividade, etc., é fundamental para o desenvolvemento da vida social. Os medios configuran a resposta emocional dos nenos e nenas.*

*A TV e outras pantallas tamén teñen *efectos comportamentais*. Os medios audiovisuais constitúen hoxe un dos dominios do coñecemento social, que nenos e novos deben construír, ao igual que o fan coa cultura do impreso (Pérez, 2004a).*

*Gran parte dos efectos positivos e negativos teñen que ver co nivel de alfabetización que os nenos alcanzaron nos medios audiovisuais. Estes teñen unha importancia fundamental na construción social da realidade de nenos e adolescentes. Contribúen, dunha parte, a modular a forma de entender a realidade e, doutra, a construír o coñecemento desta.*

*Os medios de comunicación introducen os nenos nunha actividade social vicaria, porque están, case constantemente, confrontando as súas vivencias coas representacións doutras persoas, que actúan e realizan varios tipos de interaccións, moitas veces novas para eles. Introdúcenos na comprensión do mundo social. Aprenden, a través dos medios, que as persoas teñen motivos e intencións que poden levalos a elixir unha conduta ou outra e que as persoas interactúan, é dicir, responden cando se actúa sobre elas (Pérez, 2004a).*

*A TV e outros medios son transmisores dunha realidade social que contribúen a construír, ofrecen importantes modelos de identificación social. Non obstante, aínda que todos os nenos e adolescentes se visen expostos aos mesmos modelos, non todos resultarían afectados, nin os seus efectos serían os mesmos indivi-*

dualmente. Nenos e adolescentes non reproducen de forma mimética os modos de conduta que lles oferta. A imitación e seguimento dos modelos depende do axeitado ou non da conduta que se ofrece no seu grupo de pertenza e da proximidade e eficacia que actuar conforme a ese modelo leve consigo para eles no seu contexto social. A diferente forma en que vive a violencia e agresividade no seu ámbito inflúe poderosamente en como procesa a violencia televisiva (Pérez, 2004a).

A televisión e outras pantallas exercen maior influencia que outros medios de comunicación, xa que non se necesita traducir a linguaxe a esquemas mentais como acontece cos medios auditivos ou impresos (textos, relatos, etc.). Por outra parte, as imaxes que aparecen na TV, aínda que se elaboran á marxe da súa experiencia, cando son ambientes próximos e atractivos, por aprendizaxe vicaria, a través da repetición, poden interiorizalas como propias.

Polo tempo de exposición, é lóxico que a TV actúe para nenos e adolescentes como axente de socialización e contribúa, para ben ou para mal, a potenciar e regular condutas, actitudes e valores que antes maioritariamente recibían da familia, a escola, o grupo de iguais, etc. Isto convértea nunha fonte de información das condutas máis convenientes, valores e normas axeitadas, como tamén das condutas inadecuadas. Por iso, é necesario que os modelos que se ofertan sexan respectuosos cos dereitos humanos e os valores do noso ámbito democrático de xustiza, igualdade, liberdade, solidariedade.

Os diferentes contextos sociais (familia, escola, TV, etc.) ensínanlles crenzas, actitudes, valores e normas, toda unha serie de signos e símbolos que os identifican como pertencentes aos grupos en cuestión e como os seus representantes. Non en van a maior parte do comportamento humano, segundo revelan as investigacións, defínese como un comportamento aprendido nun determinado contexto social.

Os nenos e nenas enfróntanse con modelos que teñen unha significación na súa cultura, na que pais, escola, grupo de iguais, medios de comunicación, son axentes conxuntamente transmisores. Teñen que enfrontarse con procesos de construción da súa propia identidade persoal, da que eles mesmos son axentes, contando coa información do seu contexto social (Pérez e outros, 1992).

### **3. A INFANCIA DA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN**

En sentido estrito, a infancia abrangue o período da vida humana que se inicia co nacemento e finaliza aos sete anos, nos que comeza a nenez ou puericia, que á súa vez remata cara aos doce ou trece anos. Non obstante, semanticamente, hoxe entendemos por infancia o período da vida humana que vai dende o nacemento ata a puberdade, aínda que paralelamente se manteña a denominación de “infante” para o que non cumpriu a idade de sete anos.

A nenez, para os que vivimos nas sociedades modernas, é un estadio diferenciado e relevante da vida. Non así nas sociedades tradicionais, nas que se pasaba directamente da infancia a realizar traballos dentro da familia ou a comunidade. Dependendo da consideración histórica “da infancia”, estruturouse na historia a súa condición social, os estilos de vida dos nenos, etc.

O concepto de nenez, como outros conceptos da nosa vida social actual, non xurdiu ata hai dous ou tres séculos. O historiador P. Aries mantén que a “nenez” como unha etapa separada do desenvolvemento non existía na Idade Media (Aries, 1973). Nas pinturas da Europa medieval, os nenos aparecen nos retratos como “pequenos adultos”, co mesmo estilo de representación e indumentaria que os adultos. No século XIX traballaban ao inicio da nenez, en xornada completa e circunstancias físicas de gran dureza: campo, minas de carbón (UNICEF, 1987). Nas nosas sociedades, a consideración de que o emprego de man de obra infantil é moralmente detestable constitúe un logro relativamente recente.

Os nenos tiñan a consideración de aprendices de adultos nunhas auténticas “comunidades de prácticas” onde aprendían por inmersión a traballar e a comportarse. Non é de estrañar que a súa indumentaria e representación, como nos ensinan os gravados (contos, escenas familiares, etc.) da época, mostren os mesmos parámetros que os adultos, con formas e actividades moi diferenciadas por sexo (Pérez, 2004b).

Preparar as fibras téxtiles, fiar ou tecer eran actividades nas que se iniciaban de xeito temperán as nenas, mentres que os nenos axudaban nas tarefas consideradas tipicamente masculinas. Latexaba a idea de que os nenos e nenas tiñan valor pola súa condición de futuros adultos. Aínda que non por iso en todas as épocas deixaron de existir tolerancias, xogos, ensinanzas, contos e nanas que dan conta de certa atención e protección á infancia, quizais porque, como K. Lorenz sinala nun dos seus artigos máis famosos, bioloxicamente os humanos utilizamos as diferenzas morfolóxicas entre os bebés e os adultos como importantes claves para a protección. Argumenta que as características do infantilismo (cabeza e ollos grandes, extremidades curtas e grosas, etc.) disparan mecanismos innatos nos adultos para o afecto e a protección dos nenos. Producen en nós respostas emocionais, que teñen un valor adaptativo incuestionable, xa que temos que criar e protexer os nosos nenos, se ben o seu interese e visibilidade non vai máis alá do ámbito familiar ou, no seu caso, escolar. Este concepto de nenez tradicional deu paso no momento actual a un novo concepto de infancia, á vez que se observan novos modos na socialización infantil.

Na época actual, a nosa sociedade está cambiando profundamente. Estamos deixando atrás a sociedade industrial e entrando rapidamente na socieda-

de do coñecemento e a información. Nela, a infancia e a nenez cristalizan como unha realidade social con sentido propio, que implica unha revalorización e redefinición do infantil, dentro e fóra da familia.

A pedagogía, a psicoloxía evolutiva (Piaget, 1984; Vigotsky, 1964; Mead, 1967) e a investigación actual descríbennos un rapaz e adolescente con características afectivas e cognitivas propias e non simplemente unha copia reducida da adultez. Nenos e nenas auténticos protagonistas do seu desenvolvemento e activos construtores da realidade que os rodea. Nenos e nenas que non son meros receptores das mensaxes que reciben dos medios de comunicación, senón que os reconstrúen de acordo coas súas capacidades, posibilidades, etc. Nenos e nenas que participan de diferentes contextos sociais, a familia, a escola, o grupo de iguais ou os medios de comunicación e que, en relación a estes contextos, constrúen as súas experiencias e comportamentos. Todo iso, sen que poidamos perder de vista que os rapaces, pola súa inmaduridade, son persoas dependentes, cun proceso de desenvolvemento e maduración cognitiva e emocional que debe ser tutelado (Pérez e outros, 1992).

Dentro deste cambio de perspectiva sobre a infancia, hai que sinalar a aparición de cambios legais e políticos que poñen cada vez máis de relevo *os dereitos* específicos *da infancia*, especialmente dende a Convención dos Dereitos do Neno de 1989 (Nacións Unidas, 1989). Efectivamente, os tres principios básicos desta Convención sobre os dereitos do neno son os de protección, provisión e participación. Por primeira vez, recoñéceselles aos nenos e nenas o exercicio da cidadanía como suxeitos de dereitos. A partir de aquí, a consideración e relevancia social da infancia é un feito, xa que por primeira vez na historia, se obriga a respectar os seus dereitos cun texto que non é unha simple recomendación, senón que ten moito de lei.

Non obstante, ao considerar a infancia como grupo social, non podemos esquecer que non se trata dun grupo homoxéneo, nin sequera para os nenos que participan da sociedade da información nas sociedades occidentais. Non existe un só tipo de infancia, senón nenos e nenas con características biográficas e desenvolvementos individualizados cultural e persoalmente, dentro, iso si, duns parámetros comúns básicos (Pérez, 2004b).

As novas tecnoloxías en materia de comunicación supuxeron grandes logros para a cidadanía. Permiten atender servizos de alto nivel para a comunicación humana, o acceso á información e o ocio. A utilización, as capacidades e os prezos destas tecnoloxías achegáronse a sectores cada vez máis amplos da sociedade. Forman parte da vida cotiá e non só traspasaron o nivel produtivo, senón que instrumentan o privado e introducen cambios nos estilos de vida. Pouco a pouco,

a imaxe da TV que unía a familia en torno a ela deu paso a televisores nos dormitorios de nenos e adultos que potencian a individualidade. De igual forma, do teléfono unifamiliar pasamos a teléfonos móbiles persoais, cuxo uso chega, nestes momentos, tamén á infancia (Pérez, 2004a).

Convén insistir en que non existe unha soa infancia, nin sequera cando os rapaces participan do mesmo contexto cultural. Por iso, cando falamos dos “novos nenos” non estamos a pensar que estes non teñan nada en común cos nenos de xeracións precedentes nin cos que comparten tempo xeracional, pero móvense dentro dos canons máis clásicos e próximos ao concepto de nenez de hai tan só poucos anos, aínda que si podemos falar de que se observan certas tendencias diferenciadoras.

Temos uns “novos nenos” da época da información cuxos parámetros básicos podemos concretar en:

- *Estandarización do comportamento*

Necesitan ser como os demais, facer o que fan outros do seu grupo de referencia, compartir formas de ser e estar. Esta forma de ser e estar constrúese, en gran parte, a través das pantallas (TV, internet, etc.) con valores, crenzas e actitudes compartidas que dan homoxeneidade. Estas crenzas inclúen modelos ideais de comportamento, de ocio, de familia, de como deben ser as cousas. Esta estandarización é, ao mesmo tempo, para eles, fonte de integración e identidade (Pérez, 1997).

O gusto singular, o pensamento diverxente, víveno como desvalorizado e raro, como factor de exclusión. Na sociedade posmoderna, as identidades das persoas son máis inestables e fragmentadas. As identidades modernas son moito máis móbiles, múltiples, persoais e autorreflexivas que antigamente (Certeau, 1984). Aumentou non só o número de compoñentes de identidade libremente elixidos persoalmente, senón tamén o número de elementos que a constitúen. En definitiva, o home moderno enfróntase ao problema de como construír unha identidade sólida e estable no tempo.

- *Construción identitaria*

Neste contexto, a copia de identidades dos máis novos, suxeridas polo grupo de iguais e, en último termo, polos medios de comunicación, convértese nun xeito relativamente sinxelo de construír a identidade persoal. Por iso, gústalles comprar e consumir os produtos que foron empregados na creación de tales imaxes. A identidade xérase de forma natural dende a posesión das marcas ou os produtos, a moda ten na creación de identidade un significativo papel. Desta forma, a moda axuda os nenos que a consomen ao construír a súa identidade e provelos dun sentido de si mesmos (Pérez, 2004b).

Na nosa sociedade é indubidable que o consumo de moda contribúe á construción das identidades persoais e do mundo social, máxime cando se trata destes “novos nenos-adolescentes” para os que a necesidade de atopar a propia identidade se converte nun elemento central. Neste contexto, o uso de produtos “de moda” como expresión dunha identidade, que se reforza, á súa vez, polo grupo de iguais e por axentes externos poderosos cos que están familiarizados, como é a publicidade, adoita resultar habitual.

Unha identidade que se constitúe tamén en relación á indumentaria e ao culto e coidado do corpo, que comparten como unha estandarización máis do comportamento. Unha estandarización para a que a integración no grupo ten tamén que ver con participar dos canons de xuventude, talle e formas.

Á súa vez, esta construción da identidade pode canalizar unha estratexia de oposición fronte aos pais na forma de vestir, pintarse, peitearse ou adornarse. A moda non só diferencia e identifica os “novos nenos” entre si, senón que, se queres que te consideren do grupo, tes que comportarte así. Os adultos son para eles “os diferentes”, dos que non sempre cabe esperar comprensión.

- *Os “novos nenos” queren vivir en grupo*

O grupo no colexio é o espazo no que te recoñeces e te recoñeces. O grupo nunca é toda a clase para os nenos actuais, senón unha parte moi pequena dela. Pero, ante todo, o grupo que conta é o da fin de semana. Este é moito máis socializador, é o espazo lúdico das discotecas para menores, do “botellón”, etc. Son os novos espazos de “interacción social”, xa que os espazos terciarios de xogo desaparecieron.

O tempo de ocio é o tempo en torno ao cal intentan reorganizar a súa vida. Hai unha ruptura do tempo entre o tempo vivido na fin de semana e o do colexio e as actividades extraescolares do resto da semana. O tempo da fin de semana xira arredor do ocio e do grupo, e é definitorio dos seus estilos de vida. Na interacción entre iguais da fin de semana, a auténtica amizade é un valor moi desexable e, en moitos casos, pouco alcanzable.

- *Os “novos nenos” reproducen os estereotipos de xénero*

Asumen moi claramente os estereotipos e as diferenzas entre rapaces e rapazas, os roles diferenciados que han de xogar nas interaccións sociais no colexio, o deporte, as relacións de parella que empezan a configurar dende moi pronto.

- *Os “novos nenos” tamén teñen valores*

Os valores dos novos nenos e dos adultos teñen moitas similitudes, os valores prosociais son para eles desexables, pero inalcanzables individualmente, aínda que leven a cabo accións prosociais puntuais. Consideran que o mundo ten que funcionar ben e son as institucións sociais as que teñen, en última instancia, a



responsabilidade de que así sexa. Priorizan as esixencias do “benestar persoal” e o relativismo moral, á vez que mostran indiferenza cara ao comportamento dos demais. “Mentres non me interpeles, eu respecto a túa diferenza”. O diferente, se se me opón directamente, provócame, e entón non se pode ser tolerante.

O valor dun corpo *light* é unha imaxe que perciben como valor e desexabilidade social na construción social que fan de “si mesmos”. Esta imaxe xera nos nenos obesos ou simplemente gordiños menor autoestima e, con iso, maior ansiedade e tendencia á depresión, xa que socialmente se senten infravalorados ou mesmo rexeitados.

Nenos e nenas teñen tamén paixón pola novidade e a sorpresa, co asombro propio do que ten moito por descubrir.

### 3.1. O mundo lúdico das bonecas

Os valores dos novos nenos de hoxe pódense ver reflectidos no mundo lúdico das bonecas. Moi lonxe as súas preferencias pola Mariquita Pérez, coas súas formas repoludas e vestidos anenados, as novas e famosas bonecas como Barbie e Bratz representan, ao mesmo tempo, os valores sociais e a evolución dos gustos infantís e a moda.

A Barbie de sempre, cos seus traxes relucentes, os seus cabelos longos e sedosos e o seu corpo *light* inverosímil e adulto, representa á vez a *top-model*, a experta decoradora, a deportista da fama, a princesa e a fada fantasía.

Barbie empezou sendo excesivamente branca, loura, envolvida en peles, perfecta norteamericana, pero foi evolucionando e reflectindo os “novos valores sociais”: hai unha Barbie nativa americana e con distintos nomes, unha Barbie negra, xamaicana ou chicana, etc., todas vestidas de United Colors of Benetton asumindo os valores da interculturalidade. Unha Barbie ecoloxista: “Barbie non leva abrigos de pel porque ama os animais”; esta célebre frase dun dos directivos de Mattel deixaba atrás un pasado de abrigos e accesorios de peles preciosas para empeñarse na defensa dos valores ecolóxicos.

Pero a evolución de Barbie vai percorrendo tamén o desexado camiño da eterna xuventude, ao igual que Mickey Mouse. Efectivamente, Mickey, que cumpríu xa cincuenta anos, empezou sendo un rato adulto; paulatinamente foi adquirindo un aspecto máis xuvenil, nun rexuvenemento imperceptible e progresivo cun maior tamaño relativo da cabeza, uns ollos máis grandes e un cranio agrandado. Características todas elas de inmaduridade e xuventude.

O xa eternamente novo Mickey de hoxe, con aparencia de neno, “revive” nas tendencias de moda “elle” para mozos en forma de camiseta, esvaecendo as fronteiras do ciclo vital.

De igual forma, Barbie, imperceptiblemente, foi cambiando no tempo acorde co imaxinario social de eterna xuventude: de “señora” nas súas primeiras aparicións e cada vez máis explosiva, converteuse nunha *New Age*, coas súas botas, a súa minisaia e o seu móbil para intercambiar mensaxes coa nena que a posúa. Introdúcese así Barbie na febre da mobilmanía. Móviles que, nas súas últimas propostas, inclúen entre as súas funcións convertedores de talles de roupa e calzado.

Pero Barbie, malia os seus esforzos de acomodación aos novos tempos, está sendo destronada dos soños lúdicos das nenas coa chegada de Bratz.

As Bratz representan por excelencia o “valor do *fashion* e exclusivo. As Bratz “arrasan a cidade coa moda máis exclusiva, feroz e atrevida”. As Bratz adolescentes, con corpos curvilíneos e *lights*, ollos nesgados, labios grosos, melenas longas e sedosas con multitude de extensións, cores e trenzas, van ao “centro de moda Bratz”, o lugar máis exclusivo das Bratz (segundo usa a propaganda). Reláxanse no seu jacuzzi, fan ximnasia para manterse en forma, póñense guapas no seu salón de beleza e logo, á cafetería ou a percorrer a cidade xunto a un rapaz Bratz no coche máis *fashion* e *chic* da cidade. Os seus accesorios fálannos, entre outras cousas, da “axenda Bratz”, que, segundo se informa no catálogo, “podes utilizala para ver a compatibilidade co teu rapaz, analizar a túa personalidade e organizar a túa vida”; ou do teléfono “labios Bratz”, co que podes ter “as conversacións máis *fashion*”. Xersei e tops axustados, minisaias, pantalóns de campá e anoados a media perna, tacóns con plataformas, o seu *trolley* de viaxe, completan a estética desta nova raíña dos soños infantís, que dispón dun maletín “con deseño tan exclusivo” e innovador “que atraerá todas as miradas” (Catálogo Bratz, 1994-95).

### 3.2. O universo simbólico da moda infantil

Na súa nova aparencia, a moda infantil é unha forma cultural que, como toda forma cultural, ten unha función social, e ambas as dúas, forma e función, fanse presentes por medio do recoñecemento e valoración que deles fai un grupo social determinado. Deste xeito, o sistema de valores dos “novos nenos” en torno á moda é moi importante, pois o sentido dos mesmos pode considerarse como os contidos simbólicos que rexen os aspectos normativos específicos da moda infantil, dando razón a esta actividade humana individual e colectiva.

Os nenos e nenas da sociedade da información son moi normativos, gústalles que a xente siga e cumpra as normas. Gústalles os comportamentos estandarizados, que lles dan seguridade e sérvenlles como amálgama do grupo, aínda que lles pareza divertida a transgresión en determinadas ocasións (Pérez, 1997).

A moda infantil participa da mesma *estrutura* normativa que caracteriza o fenómeno moda entendido de forma global. Enraizado nos valores sociais da infancia de hoxe, non é de estrañar a simbiose moda-infancia que vivimos no momento actual, no que xa non é que haxa modas no xogo, senón que este xira arredor do *fashion*, do fenómeno moda.

Cumpre tamén a mesma *función* que a moda, en xeral, de servir á *distinción* e á *uniformidade* do grupo. Distinción persoal, uniformidade e amálgama do “nós”, á vez que fonte de exclusión do outro, do que está fóra do universo simbólico de moda recoñecido polo grupo. O signo establecido deste universo identitario son as *marcas*.

Os nenos aprenden a identificar inmediatamente o sentido das marcas que se dirixen a eles. A marca Polo Ralph Lauren recrea o ambiente anglosaxón, deportivo, tradicional e exclusivo dun club inglés cos logos visibles en todo tipo de garantías. Kenzo (Jungle), coas cores e os debuxos característicos da casa. Ágata Ruiz de la Prada, coa súa moda para nenos na que domina a cor, as flores, as medias lúas e o seu símbolo fetiche: o corazón. Dona Karajan Nova York recrea a estética do urbano, deseño moderno dominante con gris, branco, etc. As extensións de moda para nenos son lexión: Elle, Timberland, Burberrys... Xunto a elas, marcas de gran consumo, xa que o perímetro competitivo das marcas infantís inclúe tamén, por exemplo, mesturar no armario Ralph Lauren con Zara. As marcas, independentemente da gama, están en competencia, pois os pequenos consumidores ou os seu pais as integran nos seus vestiarios ao tomar as súas opcións de consumo (Pérez, 2004b).

A marca defínese, tamén para os nenos, pola súa capacidade para comunicar no tempo un imaxinario coherente, forte, recoñecible e único. Supoñen unha identidade clara e lexible proxectada de xeito creativo no espazo e o tempo. O elemento clave deste imaxinario simbólico é a *identidade*.

Lipovestsky, tomando o concepto de identidade persoal de P. Ricoeur, no seu estudo sobre “a identidade persoal e a identidade narrativa”, entende que o constitutivo da identidade é a permanencia fronte aos cambios, as rupturas, a innovación, e, polo tanto, a invariancia fronte ás variacións (Lipovestsky e Roux, 2004).

Traballar sobre a identidade dunha marca que chegue aos rapaces supón buscar a permanencia baixo o diverso, co fin de que poida captarse o mesmo sentido da marca; ser fiel aos mesmos valores baixo formas diversas, pero mantendo o sentido que fai inmediatamente sensible a devandita unión. Pero, á vez, ha de integrar os valores, os comportamentos e as aspiracións dos nenos e nenas, os consumidores-clientes e o pensamento e desexo dos pais. Deben orquestrar, dende o

respecto á identidade e os valores da marca, os desexos infantís de sorpresa, o gusto polo novo, o asombro, a promesa de satisfacer o desexo e mesmo certa dose de transgresión que permitan tecer relacións de identidade entre os novos clientes e a marca.

#### 4. CONCLUSIÓN

Os nenos da sociedade da información, como todos os nenos, aprenden e modulan as súas experiencias no ámbito que lles toca vivir. No momento actual, os medios de comunicación teñen un importante papel socializador. Os rapaces utilizan profusamente as canles da información, son usuarios das distintas pantallas, cuxa información lles serve para apropiarse do mundo. Nenos que están en contacto coa publicidade comparten os seus argumentos, á vez que ven aumentadas as súas necesidades e motivacións ante situacións desexables. Os nenos, hoxe en día, son clientes da moda, compradores que actúan dende moi pronto como consumidores. Son pequenos con máis confianza en si mesmos, máis consentidos e pragmatistas, máis informados como consumidores e con diñeiro propio para certos gastos. Nenos que saben pronto o que queren e como insistir para conseguilo. Dispoñen dun grande abano de posibilidades e información ao seu arredor que provocan neles o desexo de posuír determinados artigos de moda, pero teñen escasa posibilidade de xogo socializado entre iguais. En ocasións, mostran unha pobre competencia emocional e social e poden presentar condutas conflitivas na familia e escola.

De feito, os cambios nos contextos nos que os nenos se socializan e educan, froito das transformacións económicas e sociais asociadas a esta sociedade do coñecemento, están a motivar cambios nos seus valores e estilos de vida de forma que cabe que poidamos falar da *redución da infancia*. Os nenos de hoxe aprópiense tan rapidamente dos modelos adultos que o rango separado “da nenez” está a diminuír, cando, paradoxalmente, dende un punto de vista biolóxico, a esperanza de vida se resolve nun período de inmaduridade (infancia e adolescencia) cada vez máis dilatado. Nada que se relacione coa infancia escapa a este fenómeno social. As consecuencias transcenden o ámbito do privado e implican a sociedade enteira. É importante arbitrar novas formas de actuación que permitan á infancia unha socialización e educación axeitadas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUINAGA, J. e COMAS, D. (1997) *Cambios de hábitos en el uso del tiempo: el tiempo de los jóvenes en momentos de mutación social*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- ARIES, P. (1973) *Centuries of Childhood*. Harmondsworth, Penguin books.
- BANDURA, A. (1990) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001) *Galaxia Internet*. Barcelona, Plaza y Janés.
- CATÁLOGO BRATZ (1994-95) Catálogo de propaganda campaña de Navidad. El Corte Inglés.
- CERTEAU, J. (1984) *The practice of everyday life*. Berkeley, University of California Press.
- CONVENCIÓN (1989) Recoge la declaración sobre los derechos de los niños de 1959.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid, S. XXI.
- FINKELHOR, D. (1995) The victimization of children: A developmental perspectiva. *American Journal of Orthopsychiatry* 65, 177-193.
- GOULD, S. J. (1983) *El pulgar del panda*. Madrid, Hermann Blume.
- HARRIS, P. L. (1992) *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza.
- HOBBS, T. (1946) *Leviathan*. Oxford, Oakeshott.
- KÖNIG, R. (1972) *Sociología de la moda*. Barcelona, A. Redondo Editor.
- LIPOVETSKY, G. e ROUX, E. (2004) *El lujo eterno*. Barcelona, Anagrama.
- LORENZ, K. (1971) *Studies in Animal and Human behaviour*. Cambridge, Harvard University Press. Vol. 2, 95-115.
- MARÍN, A. L. (2000) *La nueva sociedad de la información*. Madrid, Trotta.
- MEAD, M. (1967) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Bos Aires, Paidós.
- MONTAGU, A. (1983) *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid, Alianza Universal.
- NACIONES UNIDAS (1989) Convención de los derechos de la infancia.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1988) *Programa de mejora de la autoestima*. Informe sobre o proxecto de investigación subvencionado pola Universidade de Valencia. Valencia, Universitat de València.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> e Outros (1992) *Los valores de los niños españoles*. Madrid, SM.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1994) *El juego en la adaptación social*. Investigación subvencionada por Feria Internacional del Juguete e realizada no Instituto de Creatividad. Valencia, FEJU-INCIE.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1996) *Niños y publicidad*. Informe de investigación subvencionado por Feria Internacional del Juguete de Valencia e realizada no Instituto de Creatividad. Valencia, FEJU-INCIE.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> e Outros (1996) *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid, SM.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1997) *La cultura de la norma en los escolares españoles, 8 – 14 años*. Valencia, SM. INCIE, Universitat de València.

- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1999) Valores, actitudes y competencias básicas en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación* (11) 53-83.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> e CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2002) *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid, SM.
- PÉREZ ALONSO-GETA P. M<sup>a</sup> e CÁNOVAS LEONHARDT, P. (2003) *El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (2003) *Televisión y competencia emocional y social*. Los efectos de la violencia exhibida. El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes de la comunidad valenciana. Valencia, Generalitat Valenciana.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (2004a) *Pequeñas manos*. Manual para periodistas sobre la protección de la infancia en los medios de comunicación. Valencia.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> e Outros (2004b) *Moda Infantil: estudios sobre una nueva seducción*. Valencia, Engloba.
- PIAGET, J. (1984) *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona, Paidós Educador.
- RIVIÈRE, M. (1977) *La moda, ¿comunicación o incomunicación?* Barcelona, Gustavo Gili Editores.
- UNICEF (1987) *The State of the World's Children*. Nova York, Oxford Univesity-Press.
- VIGOTSKY, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Bos Aires, Lautaro.
- WOLAK, J. e FINKELHOR, D. (1998) *Effects of partner violence on children*. Curso maxistral impartido por David Finkelhor no Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Madrid.

## 6. NOTAS

<sup>1</sup> Segundo un estudo para o C. RTVE sobre o impacto socializador da TV en nenos e adolescentes na Comunidade Valenciana, en 2003, o 39% posúen TV no seu propio cuarto.

<sup>2</sup> Neste artigo recóllense parte dos datos da citada investigación subvencionada pola Fundación Santa María (Madrid) e levada a cabo no INCIE. Universitat de València.

Data de aceptación definitiva: 11/07/05