

# El desarrollo de los niños en edad escolar

Autor: Lic. María Elisa Pizzo

## 1. Introducción

El infante humano, a diferencia de otras especies, se caracteriza porque en su desarrollo realiza simultáneamente su inserción en la cultura y su constitución subjetiva. Denominamos a estas dimensiones del desarrollo, estrechamente interrelacionadas, *socialización* y *singularización*<sup>1</sup>, es decir que el infante humano estructura su psiquismo, se constituye como sujeto singular y a la vez se integra a la cultura a la que pertenece.

Designamos **socialización** al proceso por el cual se apropian los valores, ideales, normas y creencias del entorno cultural. Con el término **singularización**, nos referimos a los procesos por medio de los cuales se configura un sujeto único, singular.

En su estudio sobre la construcción social de la realidad, Peter Berger y Thomas Luckmann<sup>2</sup>, establecen una distinción entre socialización primaria y secundaria. La **socialización primaria** es la primera que atraviesa el niño y se produce fundamentalmente en el contexto familiar, en ella el niño construye su primer mundo personal y al mismo tiempo se convierte en *miembro de la sociedad*. En cada momento histórico y en las distintas sociedades hay variaciones en cómo se concibe a la niñez y, por lo tanto, en qué se espera de los niños y qué es lo que debe enseñárseles; estas variaciones se reflejan en los contenidos de la socialización primaria pero, para estos autores, es sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse. Ya que en toda sociedad existe alguna división del trabajo, se hace necesario efectuar cierta distribución del conocimiento, la misma se lleva a cabo mediante la **socialización secundaria**, este proceso conduce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, e implica el acceso a sub-mundos institucionales o basados sobre instituciones (Berger, P.; Luckmann, T.; 1989).

Esta clásica distinción de dos momentos en el proceso de socialización nos resulta útil al abordar el desarrollo en los años escolares, ya que éstos constituyen el período de la niñez en el que se despliega por excelencia la socialización secundaria iniciada en la edad preescolar.

En esta exposición, comenzaremos haciendo referencia a la delimitación del período y las distintas denominaciones que recibe en la bibliografía. Para caracterizar el desarrollo en los años escolares referiremos, en primer lugar, los cambios más destacados que se dan en el crecimiento y la maduración en este momento evolutivo. En cuanto a la estructuración psíquica y al desarrollo intelectual sólo mencionaremos las construcciones específicas de este período, en tanto transformaciones que posibilitan la emergencia de nuevas conductas y relaciones con el medio físico y social. En los siguientes apartados, tomaremos como eje el proceso de socialización secundaria para describir el desarrollo en los años escolares en los distintos contextos socializadores considerados tradicionalmente: la familia, la escuela, el grupo de pares y la sociedad. Finalmente, presentaremos algunas observaciones referidas a los niños en edad escolar en nuestro medio.

## **2. Delimitación del período**

En la bibliografía hay consenso en emplear la designación “**edad escolar**” para referirse al período que se extiende desde los seis a los doce años de edad. Esta denominación responde a un criterio de delimitación del mismo por edad cronológica, y hace referencia al inicio de los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas, fenómeno común en distintas sociedades.

Sin embargo, en la bibliografía de la disciplina los autores le asignan distintas denominaciones: “*años intermedios de la niñez*”, “*la edad de la pandilla*”, “*los años escolares*”. Eric Erikson (1980) lo nombra como la edad de la “*industria vs. la inferioridad*”, ya que al describirlos destaca la reorientación de la energía psíquica del niño, dirigida en esta etapa a los problemas sociales y al aprendizaje que la sociedad en que vive les impone (aprender a cazar y a pescar en unos casos, responder a las exigencias de la escuela, en otros). Esta tendencia, característica de este período, también es destacada por Henry Wallon (1979) al plantear que mientras que los años preescolares tienen una marcada orientación centrípeta hacia la construcción del yo, los años que van desde el inicio de la escolaridad hasta la pubertad son de una clara orientación centrífuga, que lleva a la construcción de la realidad exterior a través del conocimiento.

Si evocamos escenas de niños de nuestro medio, este período abarca momentos que van desde el ingreso a primer año de escolaridad primaria – muchas veces aferrados a la mano de sus padres- hasta aquellos en que la preparación del pijama-party, su lugar en el equipo de fútbol, el diario íntimo y las horas de chatear con amigos son lo más importante. Estas imágenes ejemplifican la magnitud de los cambios que suceden en esta etapa, y muestran una característica de este momento evolutivo: los años escolares no conforman un período uniforme. Por este motivo, algunos autores diferencian sub-períodos. Así, David Ausubel y Edmund Sullivan (1983) distinguen la niñez media o escolar como el período entre los seis a los nueve años, y reservan el término preadolescencia para aquel comprendido entre los nueve años y el inicio de la adolescencia. Por su parte Joseph Stone y Joseph Church (1963), tal como se dijo al comienzo del apartado, llaman a este período *“los años intermedios de la niñez”* y lo subdividen en tempranos, medianos y tardíos.

Si bien establecer los límites del período por el criterio de edad cronológica permite un cierto acuerdo para designarlo, dicho criterio no refleja la diversidad de manifestaciones que se observan en él, ni señalan el momento de aparición de los cambios estructurales necesarios para la aparición de estas manifestaciones.

Las denominaciones del período propuestas en la bibliografía ya referida, y las descripciones de los procesos que se despliegan en él, destacan dos características específicas del desarrollo de los niños en edad escolar: *la capacidad para realizar **aprendizajes sistemáticos** y su inserción en **ámbitos extra-familiares**.*

### **3. El desarrollo en la edad escolar**

En nuestra asignatura, al estudiar el **desarrollo infantil**, distinguimos **factores** que lo dirigen, favorecen o limitan, pero destacamos que la incidencia y relevancia de cada factor en este proceso es diferente según el momento evolutivo considerado. En las primeras fases del desarrollo psicológico del niño tienen mayor peso los determinantes biológicos, a medida que se avanza en el ciclo vital, las variables situacionales y sociales cobran mayor importancia en la

explicación del desarrollo (Fernández Lópiz, E.; 2000). En este período, se destaca que el niño comienza ya a desempeñarse como **miembro de la sociedad** :despliega actividades y vínculos fuera del grupo familiar, tiene en cuenta normas en la escuela y en la práctica de juegos y deportes, se apropia de contenidos propuestos por su cultura, recibe diversos tipos de mensajes de los medios de comunicación, sigue modas, etc., por lo tanto, las características sociales, económicas y culturales de los contextos socializadores adquieren un lugar capital en la comprensión y explicación del desarrollo en este período.

Consideremos los cambios más destacados en el crecimiento y la maduración y en la estructuración psíquica e intelectual.

***En cuanto al crecimiento y la maduración:***

❖ El crecimiento físico normal durante la niñez es un proceso muy regular. La altura se incrementa suave y regularmente, pero el ritmo de crecimiento se desacelera (en comparación con el del bebé, el niño deambulador y el preescolar).

Joseph Stone y Joseph Church aluden a esta relativa quietud del crecimiento físico como “latencia del crecimiento” y destacan que parece existir menor asincronía en el crecimiento que en cualquier otra etapa de la niñez. Los cambios más evidentes en la fisonomía se manifiestan en las características faciales.

❖ El desarrollo de las estructuras del sistema nervioso central ya se ha completado, lo particular en este período es el despliegue y marcado desarrollo de distintas funciones en las habilidades motrices, sensoperceptivas y el lenguaje.

❖ A medida que se despliegan los patrones de crecimiento y la maduración –en las direcciones céfalo - caudal y próximo- distal –, los niños se vuelven capaces de ejecutar movimientos más finos y más precisos. Con el progreso en la maduración y la práctica, se da una mayor *diferenciación*: se adquiere un mayor control de los grupos musculares, de modo que el niño logra una motricidad más fina, que le permite trepar mejor, arrojar objetos con mayor precisión y escribir, entre otros logros. Los niños también progresan en el proceso de *integración*, o sea, en la capacidad de coordinar movimientos

simples en actos complejos y armoniosamente combinados. La interacción continua entre diferenciación e integración ha sido denominada *integración jerárquica* por Heinz Werner (1948) en función de esto el niño puede, por ejemplo, pasar de caminar a correr, a poder frenar en una carrera.

### ***El desarrollo libidinal***

En términos de la evolución libidinal, *desde la teoría psicoanalítica* se designa a los niños en edad escolar como *latentes* ya que están atravesando el período de la latencia, definido como el lapso comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil - quinto o sexto año de vida - y el comienzo de la pubertad (Laplanche, J.; Pontalis, J.B., 1981); desde este marco teórico, algunos autores también distinguen sub-períodos: latencia temprana y tardía. Sigmund Freud (1905) postula que la acometida en dos tiempos del desarrollo sexual –interrumpidos por el período de latencia- es una de las condiciones para la aptitud del hombre para desarrollar una cultura superior.

Desde el punto de vista de la estructuración del aparato psíquico, la latencia se caracteriza por el nuevo ordenamiento intrapsíquico, producto de la declinación del Complejo de Edipo y de la instauración de su heredero, el superyó. El superyó encarnará a la ley y prohibirá su transgresión, desempeñará la función de conciencia moral y formador de ideales.

La implementación de mecanismos de defensa, especialmente la sublimación, posibilita logros en el aprendizaje y otras actividades socialmente valoradas. Con la declinación del Complejo de Edipo, la renuncia a los deseos incestuosos y el distanciamiento de los padres se produce lo que algunos autores denominan metafóricamente el primer “movimiento exogámico”, en referencia al alejamiento del núcleo familiar en general.

### ***El desarrollo intelectual***

Si consideramos el desarrollo cognoscitivo, de acuerdo a las conceptualizaciones de Jean Piaget, en el inicio de este período se observan manifestaciones características de la culminación del *pensamiento intuitivo*, y aproximadamente entre los siete-ocho años hasta los once y doce años de edad se organizan y consolidan las *operaciones concretas*; es decir que se

produce el pasaje de la representación egocéntrica, característica del pensamiento intuitivo, a la representación conceptual.

Se constituyen los sistemas de las operaciones lógicas y espacio-temporales. La organización de los agrupamientos operatorios produce un acto de descentración completa del pensamiento: el niño puede seguir transformaciones posibles y coordinar los puntos de vistas diferentes en un sistema de reciprocidades.

En los años escolares, las posibilidades brindadas por el progreso intelectual y la cooperación entre los niños dan lugar a un pasaje de la indiferenciación entre el punto de vista propio y el de los otros –característico del pensamiento preoperatorio- a la coordinación de los puntos de vista, con el concomitante progreso en la socialización. Este progreso se refleja también en el desarrollo del juicio moral, en el cual se produce un pasaje de la heteronomía a la autonomía moral, cuyas manifestaciones observamos a partir de los siete u ocho años. En referencia al **desarrollo moral** del niño<sup>3</sup>, Jean Piaget (1932) caracteriza una fase inicial en la que el niño cree en la omnisciencia del adulto, lo que origina el respeto unilateral (“el bien” es para el niño lo que dicen los adultos). Esta sumisión característica de la moral heterónoma constituye el primer tipo de control lógico y moral al que se somete el niño; de esta forma su pensamiento egocéntrico se adapta a la opinión del ambiente. Este investigador describe también una fase intermedia en la que el niño no sólo obedece al adulto sino a la regla en sí misma, generalizándola y aplicándola de manera particular pero sin llegar a la autonomía; ya que esta regla sigue siendo exterior al sujeto y no es producto de su propia conciencia. El desarrollo intelectual y la cooperación dan lugar a una interiorización de las normas. El respeto al adulto y a la norma externa se somete entonces a un ideal interior; y dan paso al dominio del criterio personal característico de la autonomía moral.

#### **4. La familia:**

En el estudio del desarrollo humano, se considera a la familia como articuladora entre la naturaleza y la cultura, entre el individuo y la sociedad. Junto a esta afirmación, debemos considerar que tanto la organización de la familia como sus funciones en relación a la infancia han variado a lo largo de la

historia. En la Edad Media y hasta el inicio de la Edad Moderna, la función de la familia se centraba en transmitir la vida, los bienes y los apellidos. En cuanto a la transmisión de conocimientos, debemos considerar que en ese momento los niños participaban de toda la vida de la comunidad, mezclados con los adultos; no había lugares específicos para ellos. Era frecuente la práctica de separar a los menores de su familia, los niños “aprendían” al lado de otros adultos, a los que ayudaba en sus tareas<sup>4</sup>.

En la era Moderna, la familia tenía a su cargo la formación moral y espiritual de la prole, comienza a desarrollarse el interés y la preocupación por la educación de los hijos. La práctica característica de la edad Media, el aprender al lado de un mayor, dará paso al surgimiento de la escuela (Ariès, P; 1960).

En la modernidad, la escuela y la familia fueron las dos instituciones encargadas de tutelar a la niñez, y a su cargo estaba la formación de los ciudadanos. Ignacio Lewkowicz (2004) plantea que en la Modernidad, para forjar al ciudadano se parte de un niño, al que se supone inocente y frágil: el niño requiere amparo para su fragilidad y educación por su inocencia. La infancia como institución, –no los niños- sino la infancia como representación, es producto de las dos instituciones modernas: la familia y la escuela. Este autor plantea que en la Modernidad la infancia era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. (Lewkowicz, I.; 2004). La transformación contemporánea ha dejado atrás la solidez de las instituciones, hecho que se refleja en la nominación de nuestro presente como la era de la fluidez.

Si nos detenemos en nuestra práctica profesional actual, resulta cada vez más frecuente al indagar la historia vital de un niño registrar separaciones conyugales de los padres, formación de nuevas parejas, convivencia con hermanastros, padrastros, etc. Es un hecho de observación la existencia de nuevas configuraciones familiares: las familias uniparentales, a cargo de un solo progenitor después de un divorcio; las familias “ensambladas”, conformadas a partir una nueva unión conyugal, que integra en la convivencia a los hijos de matrimonio/s previo/s. Los cambios observables en la composición de las familias, nos remiten a transformaciones más profundas en

su estructuración y en el desempeño de los roles tal como tradicionalmente se los concebía desde la organización de la familia patriarcal.

### **5. La escuela**

En la biografía de un niño, la escuela es la primera institución que le propone la **adquisición sistemática de conocimientos**, así como de normas acerca del funcionamiento institucional. Es en ella donde por primera vez en la historia del niño se le exige una cierta productividad, un **logro: el aprendizaje y los resultados académicos**. El ingreso al sistema escolar confronta a los niños con las exigencias y expectativas del entorno social y con la propia vivencia de su ajuste o desajuste a ellas.

Sabemos que todo **aprendizaje** entrama una compleja síntesis de factores biológicos, neurofisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Un desempeño adecuado y saludable en el ámbito escolar supone no sólo el desarrollo intelectual esperable para adquirir conocimientos, sino también un desarrollo emocional y social tal que posibilite al niño acceder al conocimiento con placer, reflexionar y cuestionarse acerca de lo aprendido, expresar ideas, sentimientos, y vincularse con sus pares y maestros.

En nuestro medio lo más frecuente es que los padres se preocupen casi exclusivamente por el rendimiento académico de sus hijos sin considerar, o relegando a un plano de menor importancia, otros aspectos de los desempeños del niño en la escuela, tales como la calidad de los vínculos con los pares y adultos, la capacidad de realizar tareas con el grupo, de expresar sus ideas y confrontarlas con las ajenas, la adecuación a las normas de la institución, los hábitos en el manejo del tiempo, etc. Se desestima así, muchas veces, el **valor socializador de la institución escolar** en el desarrollo del niño.

En cuanto al desarrollo intelectual, el pensamiento operatorio posibilita el aprendizaje de los contenidos propuestos en la escolaridad primaria; a la vez, la descentración cognoscitiva permite también el intercambio con otros, la coordinación de puntos de vista y la cooperación.

Al considerar las condiciones de un desempeño adecuado en la escuela, **el lenguaje** requiere una atención particular ya que el dominio de las



funciones lingüísticas en este período coincide con el aprendizaje de la lectura y la escritura, uno de los objetivos principales de la escolarización. Pero a la vez, el lenguaje es el sostén de la comunicación en los intercambios sociales y tiene un valor instrumental para la adquisición y transmisión de conocimientos.

El desarrollo del lenguaje, dada su naturaleza, refleja las particularidades de cada contexto socio-cultural; por lo tanto en este período se verifican notables diferencias entre los niños en cuanto a la capacidad de comprensión y expresión, la riqueza del vocabulario y, en general, en cuanto al uso del lenguaje como instrumento de comunicación verbal y escrita.

En este período, las emisiones del lenguaje acompañantes del juego en los años preescolares se han interiorizado completamente y las características de la comunicación reflejan el paso de las formas de pensamiento preoperacionales a las operacionales. Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje, refieren que es esperable que entre los cinco y los siete años los niños hayan integrado los instrumentos locutivos, fonológicos y gramaticales en forma similar al lenguaje de los adultos. Entre los siete y los doce años, el lenguaje se amplía tanto en los aspectos semánticos, evidenciado en el aumento de la cantidad de palabras empleadas, como en los sintácticos, con el dominio del uso de conjunciones y preposiciones, reflejado en la producción de oraciones subordinadas (Azcoaga, J.; 1977).

Acerca del **aprendizaje de la lectura y la escritura**, existe toda una línea de investigaciones que por su especificidad no abordaremos aquí; sólo destacaremos algunos aspectos implicados en su aprendizaje en la escuela.

La lectura y la escritura introducen un código de signos arbitrarios que en cada lengua tiene leyes de composición; para Emilia Ferreiro (1999) el rico entramado del aprendizaje de este objeto supera a un proceso de codificación del habla. Esta investigadora sostiene que la escritura es un sistema de representación; por ser un sistema comprende elementos que se relacionan (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. (Ferreiro, E.; 1999). Por lo tanto, aprender a leer y escribir se vincula con la capacidad del niño de reconocer la existencia de reglas y respetarlas. Sobre este aprendizaje, Nélida García Márquez (1986) señala que la lectura y la escritura confieren autonomía al niño y le proponen modelos de identificación y proyección distintos a los dados en la familia, el acceso a este aprendizaje

requiere que el niño acepte internamente otra fuente de información que no sean sus padres (García Márquez, N.; 1986).

Para que un niño aprenda es necesario que experimente el deseo de conocer, la teoría psicoanalítica explica el origen de este deseo a partir de la curiosidad sexual temprana; por acción de la angustia de castración esta curiosidad deviene **impulso epistemofílico**; en el que se aúnan la pulsión de saber y de dominio. En los años escolares, la sublimación de la curiosidad sexual dirige este temprano interés por conocer hacia otros objetos; el interés por el cuerpo y su funcionamiento se desplaza hacia el conocimiento de objetos y fenómenos del mundo.

Desde las conceptualizaciones psicoanalíticas, apelamos a la **transferencia de los afectos** de los vínculos con padres y hermanos hacia las figuras de autoridad y compañeros de escuela para explicar la dinámica de la socialización en la escuela. Como ya se dijo al referirnos al desarrollo libidinal, el ingreso a la escuela coincide con el momento de paulatino alejamiento de los padres y del medio familiar; la desidealización de las figuras parentales debilita la creencia en su omnipotencia y paulatinamente su autoridad se traslada a los maestros. En relación a esta nueva fuente de autoridad para el niño en edad escolar, un fenómeno observado frecuentemente es el surgimiento de conflictos entre padres y docentes por la discordancia entre valores propios del medio familiar y los propuestos por la institución. A menudo los niños son testigos de cuestionamientos y descalificaciones que sus padres hacen de las normas y exigencias escolares.

En un trabajo reciente, Emilio Tenti Fanfani (2004) analiza las **nuevas formas de autoridad** y caracteriza algunos aspectos de la crisis de la institución escolar<sup>5</sup>. Allí este autor sostiene que la escuela pública hoy se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada. En relación a la autoridad, este investigador plantea que el estatus del maestro proviene de una delegación de autoridad de la familia y la escuela en la figura del docente. Actualmente, en el marco de una crisis generalizada de las instituciones, tanto la escuela como la familia han dejado de funcionar como el soporte que garantizaba la legitimidad de los maestros (Tenti Fanfani, E.; 2004).

La institución escolar debe enfrentar en nuestros días profundos cuestionamientos tanto en la transmisión de conocimientos como en la formación de sujetos sociales. En este sentido, Tenti Fanfani señala que los procesos de socialización exceden la escuela y plantea que esta institución tradicional pierde peso relativo -en términos generales- en la socialización global de los niños en las sociedades actuales. (Tenti Fanfani, E.; 1987). Al respecto, es un hecho de observación que los cambios contemporáneos incluyeron en la escena cotidiana de todos nosotros a los medios masivos de comunicación y a la informática. En la edad escolar, los medios comparten –y para algunas posiciones, disputan- con la escuela la función socializadora y podemos postular que tanto la televisión como Internet constituyen no sólo fuentes de información, sino también de transmisión de valores y modelos.

En relación a las solicitudes de intervención del psicólogo en las escuelas, uno de los motivos más frecuentes de demanda se debe a las conductas violentas de los niños hacia los pares o maestros. Esta demanda se verifica tanto en instituciones públicas como privadas y ha registrado un alarmante crecimiento en los últimos años<sup>6</sup>. Este fenómeno es usualmente designado como “*violencia escolar*” y genera distintas posiciones en relación a la definición y abordaje del problema. En un trabajo reciente Javier García y Sebastián García (2005) revisan la cuestión y plantean que la categoría “violencia” referida a fenómenos y sujetos educativos es relativamente reciente. Desde su análisis, el “alumno violento” es un fenómeno emergente, sostienen que los estudiantes no se tornan violentos por su naturaleza o su herencia familiar; sino que la violencia en tanto fenómeno social se instaura en el ámbito escolar.

Las manifestaciones de violencia en la escuela es un problema planteado en todos los niveles del sistema educativo y es objeto de indagaciones y de diseño de distintas modalidades de intervención en la actualidad.

## **6. El grupo de pares**

En la escuela y en otros ámbitos extrafamiliares - clubes, iglesias, plazas- los niños de estas edades tienen oportunidad de vincularse con

compañeros; estas relaciones son esenciales en el desarrollo de sus competencias sociales. En la bibliografía la denominación **relaciones con compañeros ó pares** (peer) se refiere exclusivamente a aquellas en las que los participantes tienen un nivel de desarrollo o status equivalente (Hartup, W., 1984). Es decir que en estos grupos por primera vez el niño no ocupa una posición marginal o de subordinación, sino *de paridad*, en un conjunto de iguales, con intereses similares.

El escolar establece con sus pares relaciones de rivalidad y/o cooperación, pero siempre teñidas de los afectos de las relaciones fraternas que el niño transfiere a sus compañeros.

En los primeros años de este período las actividades en grupo tienen en general una organización inestable; la heteronomía moral hace necesaria la intervención de los adultos o niños mayores para organizar actividades o como mediadores de los conflictos. Hacia el final del período, las actividades con pares tienden a ser más estables en el tiempo, organizadas por los mismos niños y con muestras de fuertes sentimientos de pertenencia al grupo.

Si bien varones y niñas comparten tareas escolares y juegos, en los años escolares es característica la separación para compartir actividades con compañeros del mismo sexo. Al respecto, Stone y Church refieren que en los años intermedios tempranos la separación por sexos es casual, pero en la mitad del período la separación por sexos se hace conciente e institucionalizada. Esta característica -destacada en la mayoría de las descripciones del período- se observa, por ejemplo, en las modalidades de festejo de cumpleaños de los niños de sectores medios: al iniciarse la escolaridad, es habitual la organización de fiestas a las que concurren tanto varones como niñas. Entre los ocho o nueve años, lo más frecuente es que sólo se invite a compañeros del mismo sexo, siendo típicos los festejos de los varones en las canchitas de fútbol y para las niñas, los "pijama parties".

Esta tendencia a separarse y diferenciar actividades propias de cada sexo, desde las conceptualizaciones psicoanalíticas ha sido explicada por la angustia de castración. Rodolfo Urbarri (1988) plantea que si bien ésta genera un movimiento defensivo que lleva al apartamiento, el latente también se manifiesta en un aspecto progresivo que tiende a la diferenciación sexual y preanuncia el futuro rol sexual.

### **Las diferencias de género**

En este período las desigualdades entre los sexos se profundizan y comienzan a desplegarse; observamos en los escolares expresiones de una clara distinción en actividades, gustos, prendas, vocabulario, etc propias de los varones o de las mujeres; en la bibliografía se alude a este fenómeno como manifestaciones de las diferencias genéricas o de género.

Emilce Dio Bleichmar (2005) plantea que el **género**<sup>7</sup> es una categoría compleja que comprende: la atribución de género, el núcleo de la identidad de género y el rol de género.

La atribución de género alude a la asignación de significados efectuados por los adultos. El núcleo de la identidad de género se refiere a la organización de un ideal de género, prototipo al cual se toma como modelo y el yo tiende a conformarse de acuerdo a él. El rol de género tipifica cómo debe ser el sujeto femenino o masculino, en este sentido el género es un modelo normativo. En la latencia la identidad femenina o masculina se completa con los atributos existentes en cada cultura. (Dio Bleichmar, E.; 2005)

En una investigación recientemente realizada<sup>8</sup> con alumnos de 3º grado/año de escuelas públicas de Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, de nivel socioeconómico medio y bajo respectivamente, se evidenciaron tendencias diferentes en relación a las valoraciones de los roles de género. En los niños de nivel socioeconómico medio se observaron tanto desembozadas expresiones de prejuicio como de crítica al estado de las cuestiones de género, esto último particularmente por parte de las niñas. En el grupo de nivel socioeconómico bajo, las valoraciones resultaron menos críticas, los roles de la mujer y del varón aparecían más claramente definidos y menos cuestionados. A la vez, las respuestas de los varones de este grupo mostraban con mucha más fuerza los roles instituidos para cada género en nuestra cultura. (Sorín, M; Pizzo, M. 2004)

### **El juego**

En el desarrollo del niño el juego es una actividad central, posibilita la expresión y elaboración conflictos propios de cada momento evolutivo, la constitución subjetiva y el conocimiento del mundo. Sabemos que las

características y los contenidos de los juegos infantiles varían a lo largo del desarrollo y que existen juegos característicos en cada momento evolutivo

Al iniciarse los años escolares observamos el despliegue del denominado **juego dramático** en el que los niños representan distintos roles, desempeñan el papel de un personaje. Los contenidos de estos juegos pueden tomarse del mundo cotidiano que rodea al niño, de la televisión o de los cuentos infantiles, pero el modo de tratar estos contenidos varía según la edad de los niños. La representación puede incluir distintos tipos de personajes. Garvey (1977; cit. por Delval; 1994) distingue los personajes estereotipados, caracterizados por su actividad, a la que los niños tratan de reproducir con fidelidad (la mamá, el bombero, la vendedora, etc.), y los personajes de ficción, que llevan nombres propios y muchas veces son extraídos de los cuentos.

Los juegos dramáticos o de papeles tienen gran importancia para el desarrollo del niño ya que favorecen el intercambio social con los pares y permiten la elaboración de situaciones conflictivas en forma simbólica.

En su clasificación de los juegos, Piaget plantea que entre los cuatro y los siete años, los juegos simbólicos característicos del nivel de pensamiento preconceptual declinan debido a la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de la realidad. En el juego dramático sólo el tema general de las escenas representadas seguirá siendo simbólico; progresivamente los roles se diferenciarán y complementarán entre sí. A partir de los siete-ocho años se observa que los juegos simbólicos colectivos se desarrollan con una mayor coordinación de papeles y una ampliación de la socialización, por ejemplo a través de la representación de escenas de teatro, de los juegos de muñecas. Se produce una disminución del simbolismo en beneficio del juego de reglas o de construcciones simbólicas cada vez más cercanas al trabajo.

Los **juegos de reglas** se rigen por códigos transmitidos de generación en generación o por acuerdos temporales. En la escuela, vemos que los recreos conforman un espacio privilegiado para el desarrollo de juegos grupales tales como la rayuela, el "poliladron", la escondida, etc. Los juegos reglados aparecen en el subperíodo de pensamiento intuitivo -entre los cuatro a los siete años-, se consolidan entre los siete y los once años y perduran durante toda la vida. Al comienzo, las reglas son consideradas como absolutas, los progresos de la descentración del pensamiento permitirán otorgar cierta

relatividad a las reglas que promediando los años escolares son consideradas como relativas y pueden estar sujetas al acuerdo entre los participantes del juego. Pueden poner en juego destrezas motoras (carreras, bolitas, etc.) o intelectuales (ajedrez, damas) pero siempre implican una competencia entre los participantes, de ahí la necesidad de reglas.

La organización del juego mediante reglas establece qué es posible y qué está prohibido en cada situación lúdica compartida con los pares. La aceptación de estas condiciones implica una renuncia pulsional, posibilitada por el advenimiento del superyó.

Piaget plantea que el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado, esta razón explica su aparición tardía y su persistencia una vez atravesada la infancia. Desde el punto de vista del desarrollo moral, las actitudes de los niños ante las normas constituyen situaciones privilegiadas para observar el progresivo pasaje de la heteronomía a la autonomía.

Considerar los juegos típicos de los escolares en la actualidad, nos lleva a interrogarnos acerca del impacto de las nuevas tecnologías en la actividad lúdica y sobre la persistencia de los juegos tradicionales. Los resultados de una investigación reciente<sup>9</sup>, llevada a cabo en nuestro medio aportan a la reflexión sobre estos cuestionamientos. En ella se indagó acerca de la representación que tienen los niños de su propia experiencia lúdica y su relación con los juegos tradicionales y los mediados por la tecnología. Con este objetivo, se entrevistaron niños de seis a doce años, asistentes a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, de distintos contextos socioeconómico y cultural. En el relevamiento realizado en este sector de la población infantil, se registraron menciones recurrentes en el listado de los juegos habituales enumerados por los niños: en casi la totalidad de los varones, el fútbol o la pelota y en las niñas, los juegos de escenificación. Tanto los varones como las niñas entrevistados incluyeron juegos grupales en sus listas (mancha, escondida, "poliladron", etc.), así como juegos con computadora y videojuegos. Los datos recogidos en esta investigación muestran que en la actividad lúdica de los niños entrevistados coexisten los juegos de mesa tradicionales (ludo, damas, ajedrez,) y los tecnológicos (videojuegos).



En relación al uso los **videojuegos**, aparece a modo de alternativa entre los niños de seis a diez años; en cambio, para los niños de entre diez y doce años, es referido como una actividad central. En este trabajo también se analizan las particularidades del **tratamiento de las reglas en los videojuegos**; un primer punto señalado es que mientras los juegos tradicionales admiten la posibilidad de transgredir y recrear sus reglas, de vaciar de sentido el soporte material del juego para utilizarlo de modo diferente, el soporte material virtual no admite este tratamiento ya que el escenario solo puede ser utilizado según lo ya establecido. En el estudio citado se plantea que en los videojuegos "...las reglas no pueden ser transgredidas, es cierto que los conocedores saben de trucos que sirven al propósito de engañar a la máquina, pero estos trucos no pueden ser pensados como transgresiones dado que están estipulados de antemano por el video mismo, y el engañado resulta ser el jugador en caso de creer que efectivamente se encuentra haciendo trampa. En cuanto a recrear las reglas, los instrumentos tradicionales también permiten la apertura a otros tipos de encuentro con otro, donde es posible el aprendizaje del acuerdo y de la negociación; la regla puede, en este sentido, ser objeto de variaciones no estipuladas. En cambio, en los videojuegos no es posible esta perspectiva innovadora o impredecible dentro del jugar. El otro virtual se presenta de modo inapelable y en este punto la tecnología da un marco diferente a lo imaginario, en un encuentro distinto con el otro" (Santos, G. y cols.; 2003; pág. 14).

### **7. La sociedad**

En base a sus experiencias de vida y a sus vivencias, el niño va construyendo una representación de los distintos aspectos de la sociedad en que vive. Este proceso reviste particular interés en los años escolares en los que la ampliación de perspectivas brindada por el desarrollo intelectual, emocional y social junto al acceso a distintas realidades institucionales, genera condiciones para conocer, interrogarse y teorizar acerca de las normas, valores e ideales propuestos por su cultura. Es decir que cada niño realiza un activo y complejo proceso de construcción en el conocimiento de su entorno social.



En el campo de la Psicología del desarrollo se denomina **conocimiento social** a los conocimientos de diversos aspectos del mundo social tales como los distintos roles sociales, los sistemas de valores y creencias y, en general, a distintas nociones acerca del funcionamiento de la sociedad. Hasta mediados de la década del setenta los estudios se centraban en la comprensión del mundo social y apuntaban a indagar cómo el niño percibía las características personales, emocionales, etc. de los otros y cómo adquiría conceptos sociales tales como “dinero”, “mercancías”, “gobierno”, etc. Alvaro Marchesi plantea que estos estudios pueden considerarse una aplicación de los métodos de investigación de la comprensión de la realidad física al ámbito de la realidad social. En las últimas décadas el campo de estudio del conocimiento social se ha ampliado, las numerosas investigaciones realizadas centran su interés en la naturaleza interactiva de este conocimiento e incorporan nuevos conceptos y métodos de investigación (Marchesi, A.; 1984). Además, las concepciones de los niños sobre la sociedad refieren a una elaboración conceptual específica, ya que como plantea Castorina (1997) los niños, en tanto agentes sociales, son teóricos sociales prácticos, al participar de la producción de significados sociales.

La manera en que el niño concibe el mundo social no es un proceso lineal y simple, ya que se refiere no sólo al conocimiento de las reglas, los valores, las nociones y las teorizaciones que el niño hace sobre ellas, sino que refleja las características de su entorno sociocultural y la posición del niño en éste. En la bibliografía contemporánea se conceptualiza este proceso como **producción de subjetividad**. La subjetividad incluye no sólo al psiquismo – que es siempre subjetivo- sino a múltiples construcciones socio-históricas (Sorín, M. 2004).

En la niñez, la percepción del mundo social y la estructuración subjetiva son construcciones simultáneas. Por una parte la percepción del mundo social no es algo dado, es producto de un trabajo personal del niño, a la vez el proceso de estructuración subjetiva es atravesado por valores, ideales, construcciones imaginarias que el espacio social instituye, sostiene y garantiza.

## **8. Los niños de edad escolar en nuestra sociedad hoy**

Los cambios de las últimas décadas en el mundo y en nuestro país, nos obligan a pensar acerca de la complejización y de la diversidad de las variables que intervienen en el desarrollo en este período. La primera consideración es destacar que si bien la potencialidad del desarrollo es similar para todos los sujetos, las condiciones del entorno facilitarán, retardarán o en casos extremos, impedirán el despliegue de dichas potencialidades. En los años escolares, las características sociales, económicas y culturales del contexto generarán condiciones de enorme diversidad en el modo de realizar aprendizajes sistemáticos e insertarse en ámbitos extrafamiliares, característicos de este período.

En los últimos años en nuestra sociedad se verificó un progresivo crecimiento de la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen<sup>10</sup>, con los efectos de exclusión en unos sectores de la población y de temor a la exclusión, en otros. A la vez, otras variables, menos tangibles pero tan determinantes como las económicas, atraviesan el desarrollo del niño en este período: los valores e ideales sostenidos por el espacio social.

Cabe preguntarnos entonces qué matices particulares adquiere la producción de subjetividad en los años escolares en nuestro contexto actual. Emiliano Galende plantea que el psicoanálisis ha destacado el papel de ciertas regiones tradicionales de lo social para la producción de subjetividad: la familia edípica, la institución escolar, las relaciones con la ley, la religión; y que son precisamente estas instituciones las que están sufriendo cambios profundos en la actualidad. Al mismo tiempo, se verifica que nuevas instituciones han tomado un papel predominante en la producción de subjetividad, tales como los medios masivos de comunicación, en especial, la televisión y el cine, y la informática (Galende, E; 2001).

Los planteos acerca de la ampliación de los agentes socializadores tradicionales enfatizan el rol de la televisión y discuten acerca de sus efectos y de las posturas a adoptar frente este fenómeno. La magnitud de su presencia en la vida cotidiana del niño se visualiza en múltiples estudios realizados, éstos

informan que las rutinas de los niños de edad escolar incluyen frente a las pantallas del televisor casi tantas horas como las que asisten a la escuela<sup>11</sup>; consideremos que en la franja de mayores recursos económicos, a éstas se suman las pantallas de la computadora personal. En relación con este fenómeno, Corea nos dice que en el siglo XIX la subjetividad social se constituyó a partir de la práctica de la lectoescritura, en el siglo XX a partir de la escucha –con el acento en la comunicación-, y en el siglo XXI a partir de la mirada, nombrándolo como el siglo del espectador. (Corea, C.; 2005).

El papel de los profundos cambios en la familia y en la escuela, así como el lugar de la televisión y la informática en la producción de nuevas formas de subjetividad es un tema aún abierto y objeto de diversos enfoques en la investigación, no nos ocuparemos aquí de él; pero es indispensable plantearlo para comprender manifestaciones de los niños en este período, *producidas en y por su contexto social e histórico*.

Consideremos dos aspectos en la vida cotidiana de los escolares: qué espacios habitan y cómo se efectúa la distribución de actividades en el tiempo. Tradicionalmente, y así aparece en las descripciones de los manuales de nuestra disciplina, el espacio habitado por los niños en este período era el hogar, la escuela, los clubes. Observemos la particularidad del **uso del espacio** por los niños de edad escolar en nuestra sociedad. En los sectores medios, se han limitado los desplazamientos autónomos en espacios abiertos, ya no se juega más en la vereda, en la plaza, o se “sale a andar en bicicleta por el barrio”, al menos sin la compañía del adulto. Esgrimiendo distintas razones – seguridad, cuidado- en muchos casos la propuesta de espacios se reduce a los *shoppings*, los *cyber*, o el interior de sus casas. Estos parecen ser los lugares privilegiados para las actividades de tiempo libre, con la pérdida de oportunidades para ampliar sus vínculos con otros pares, e integrarse en grupos diversos. Paradojalmente, en los sectores de mayor carencia económica, parecería ser que el espacio disponible para los niños de esta edad se limita en muchos casos a la calle.

En cuanto al **uso del tiempo**, muchos escolares de sectores medios urbanos incluyen en su rutina un cúmulo de actividades extraescolares planificadas. Pareciera que el afán de los padres por capacitarlos y organizar su esparcimiento lleva a una saturación del tiempo, dejando escaso margen

para la actividad espontánea, las elecciones del niño y en general, el despliegue de la autonomía. En el otro extremo, los niños en situación de pobreza casi no disponen de ofertas de espacios y propuestas de actividades para el tiempo libre.<sup>12</sup>

El fenómeno denominado en la bibliografía “*niños bajo llave*” impacta tanto en el espacio habitado por los niños como en su posibilidad de organizar su tiempo libre. “*Niños bajo llave*” alude a la situación, común a familias de sectores medios y bajos, en la que los padres salen a trabajar y dejan a sus hijos solos y encerrados en la casa. Esto implica que los niños en edad escolar permanezcan en el hogar solos o a cargo de hermanos menores; exigencia planteada justamente a partir de la relativa autonomía alcanzada por los niños en este momento evolutivo.

A pesar de generar malestar en el niño o su familia, muchas de estas formas de uso del espacio y del tiempo, son naturalizadas e incorporadas a las rutinas cotidianas.

## **9. Las intervenciones del psicólogo con niños en edad escolar**

Nuestro contexto social actual plantea complejos interrogantes para pensar y decidir estrategias de trabajo con los niños en edad escolar. En nuestra tarea como psicólogos especialistas en el desarrollo infantil, el conocimiento de los procesos y manifestaciones específicas de este período posibilitará la detección temprana de alteraciones o interferencias en el desarrollo y el reconocimiento de aquellas manifestaciones evolutivas, no indicadoras de patología.

Dada la complejidad del desarrollo en sí mismo y de los distintos contextos socializadores, estamos obligados a pensar conjuntamente las características del niño en este período y los problemas planteados por la cultura y la vida social actual. Identificar y valorar los factores intervinientes en cada situación es indispensable para discernir sobre cuáles es necesario centrar nuestro trabajo, y qué modalidad puede adoptar nuestra intervención en función de esta realidad.

## 10. Bibliografía

- Ariés, P.: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987 (1º ed. 1960)
- Ausubel, D ; Sullivan, E. : *El desarrollo infantil*. Bs. .As., Paidos, 1983.
- Azcoaga, J.: “Ontogenia del lenguaje”; en Azcoaga,J. y cols. : *Los retardos del lenguaje en el niño*; Buenos Aires, Paidos; 1977.
- Berger, P.; Luckmann, T. “La sociedad como realidad objetiva” en *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu. (1989) [1ª ed. 1968]
- Castorina, A.; Kohen Kohen,R., Zerbino,M. “*Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social*” en Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, Año 2, Nº 3. 1997
- Corea, C. : “¿Qué hacen los chicos con la tele?”, en: *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2005
- Clérici, G.; Krauth, K. “*Socialización y sociedad: la influencia de la tv\**”. Ficha Dto. Publicaciones. Facultad Psicología, UBA. 2004.
- Delval, J.: *El desarrollo humano*, Barcelona, Siglo XXI, 1998 (1º ed.1994)
- Delval,J.: “La representación infantil del mundo social”, en: Turiel,E; Enesco,I.;Linaza,J. (comp.) *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza, 1989.
- Dio Bleichmar, E.: “El estado de la cuestión”, en: *La sexualidad femenina, de la niña a la mujer*. Barcelona, Paidos, 1997
- Dio Bleichmar, E.: *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*; Buenos Aires, Paidós, 2005

- Fernández Lópiz, E.: *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid, Pirámide, 2000
- Ferreiro, E., *Cultura Escrita y Educación, conversaciones de Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Freud, S. “*Tres ensayos sobre una teoría sexual*” (1905)., en: *Obras Completas*, Buenos aires, Amorrortu, 1979, Vol VII.
- Freud, S.: “*El sepultamiento del complejo de Edipo*”. (1924) en: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979, Vol XIX.
- Galende, E. :” *Subjetividad y resiliencia: el azar y la complejidad*”; en: Melillo, A. y otros (comp.) *Resiliencia y subjetividad*; Buenos Aires; Paidós; 2001.
- Galende, E.: *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*; Buenos Aires, Paidós, 1998.
- García, M. : “*Qué se entiende por desarrollo*”. Ficha Dto. Publicaciones. Facultad de Psicología UBA.1997
- García, J.; García, S.: “*La construcción social del “alumno violento”: más allá del determinismo y la naturalización*”; en: Llomovate, S.; Kaplan,C.; *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc; 2005.
- García Márquez, N.: *Quiero aprender, dame una oportunidad*; Barcelona, Gedisa, 1986
- Gesell, A; y cols.: *El infante y el niño en la cultura actual*. Bs. As., Paidos, 1979;(1º ed.1974)
- Hartup, W. “*Las amistades infantiles*” en Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (comp.) *Psicología Evolutiva. T. II. Desarrollo Cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza, 1984.

- Laplanche, J. ; Pontalis, J; *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1981.
  
- Lewkowicz, I: “Entre la institución y la destitución ¿qué es la infancia?” en: *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós; 2005.
  
- Marchesi, A. “*El conocimiento social de los niños*”; en: Palacios, J; Marchesi,A.; Carretero,M. (comp.): *Psicología Evolutiva (vol.2)*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
  
- Piaget, J. : *El criterio moral en el niño*; Barcelona: Fontanela; 1932
  
- Piaget, J.: *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1986 (1ºed.1947).
  
- Piaget, J.: *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura económica, 1961 (1º ed.1959)
  
- Piaget, J.; Inhelder, B.: *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1971.
  
- Santos, G. ; Saragossi, C. ; Stasiejko, H.; Clérici, G.: “*El niño y sus juegos en la actualidad*”; ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Psicología; San Juan; mayo de 2003.
  
- Sorín, M. “*Prosocialidad y producción infantil de subjetividades*”, en: *Niños y niñas nos interpelan. Prosocialidad y producción infantil de subjetividades*, Montevideo, Nordan, 2004
  
- Sorín.M.; Pizzo,M. “*Prosocialidad en niños de Buenos Aires: entre el discurso correcto y el cuerpo sufriente*”; en: *Niños y niñas nos interpelan. Prosocialidad y producción infantil de subjetividades*, Montevideo, Nordan, 2004

- Stone, J. y Church, J. : “Los años intermedios de la niñez”; en: *Niñez y Adolescencia*. Bs. As: Lumen - Hormé, 1995.(1º ed. 1959)
  
- Tenti Fanfani, E.: “Escuela y socialización” en: Elchiry, N. (comp.) *El niño y la escuela*. Nueva Visión; 1987.
  
- Tenti Fanfani, E. : “*Viejas y nuevas formas de autoridad docente*”, en. Toda VÍA # 7, <http://www.rwvstatodavía.com.ar>, Fundación Osde, abril 2004
  
- Uribarri, R.: “*Consideraciones sobre el período de latencia*”. En : Rev. de la Asoc. Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, Nº 15 , 1988. Págs. 141 - 159.
  
- Wallon, H.: *La evolución psicológica del niño*; Buenos Aires: Psique; 1979
  
- Werner, H.: *Comparative psychology of mental development*. N. York, International University Press, 1948

Notas:

---

<sup>1</sup> En Psicología Evolutiva (Niñez) empleamos *singularización*., término propuesto por la Prof. María Julia García, en base a las concepciones psicoanalíticas, y que no figura en los textos de Psicología que soslayan el psicoanálisis. M. Mahler habla de “individuación” con perspectiva psicoanalítica, pero individuación deriva de individuo y no expresa adecuadamente la singularidad.

<sup>2</sup> Peter Berger y Thomas Luckmann elaboran un sistema conceptual que enriquece la comprensión de los procesos de socialización, entendidos como interiorización del mundo objetivo

<sup>3</sup> Para explicar cómo llega el niño a la autonomía moral, establece un paralelismo genético entre la constitución de la conciencia lógica y la conciencia moral, parte de establecer una relación de analogía entre ambas ya que sostiene que “la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción” (Piaget, J.;op.cit. 1932, págs 335).

<sup>4</sup> “Esta civilización medieval había olvidado la paideia de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas” (Ariès, P. op.cit. pág.539)

<sup>5</sup> “La escuela pública ya no tiene la fuerza característica de otras épocas, lo que obedece a una serie de razones. En primer lugar, ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales. Por los recursos de que dispone y por las estrategias que emplea no puede satisfacer demandas complejas relacionadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como con la socialización y la formación de las subjetividades libres y autónomas (aptas para ejercer la ciudadanía y todas las actividades creativas, productivas, etcétera)”. (Tenti Fanfani,E.;op.cit. 2004)



---

<sup>6</sup> “Una encuesta desarrollada por la fundación Poder Ciudadano en el conurbano bonaerense relevaba que, para 1998, el 84,7% de los directivos encuestados observaba el progresivo incremento de la violencia en el aula y el 78% marcaba que se había incrementado la violencia protagonizada por los alumnos: peleas en los recreos y hasta portación de armas” Resultados de una consulta realizada a 92 directores en el conurbano bonaerense. Publicado en el diario La Nación, 14 y 15 de noviembre, 1998 (cit. En : García, J.; García, S. op. Cit.; 205)

<sup>7</sup> *Género* es una noción eminentemente psicológica; surge en la década de 1950, ligada a la identidad en tanto identidad de género. El término *género* pertenecía inicialmente como concepto a la gramática, fue importado por John Money a la Medicina y a la Psiquiatría para dar cuenta del proceso de adjudicación de significado en la constitución de la identidad, en la cual el sujeto asume aspectos femeninos masculinos. Desde esta perspectiva, la identidad de ser varón o niña queda constituida a través de un sistema simbólico. El sentimiento de ser varón o niña se instituye en el psiquismo, sentimiento al que Money denominará *identidad de género*. Con posterioridad este concepto se extiende a las Ciencias sociales. (Dio Bleichmar, E.; op cit.; 2005)

<sup>8</sup> Proyecto de investigación: Estudio de actitudes prosociales en niños de edad escolar, dirigido por la Dra. Mónica Sorín. UBACYT TP 59 y TP 36 Programaciones Científicas 1998-2000 y 2001-2003.

<sup>9</sup> Proyecto de Investigación “El vínculo entre el niño y el objeto juguete. Un estudio de las representaciones de sus juegos y juguetes”, dirigido por la Lic. Griselda Santos. UBACYT AP46. Programación Científica 1998-2000.

<sup>10</sup> En base a estadísticas del INDEC, publicadas por el diario Clarín el 5 de marzo de 2002, sabemos que en la Argentina de ese año las estadísticas señalaban que en marzo existirían 15.600.000 personas pobres, 1.057.000 más que en octubre del año anterior. Esto significa que por día 8.800 personas caían por debajo de la línea de pobreza. En julio de 2006 los medios radiales informaron que en los últimos cinco años se han establecido 24 nuevas villas de emergencia en la ciudad de Buenos Aires.

<sup>11</sup> “Según un estudio global de la UNESCO, realizado en 23 países de diversas regiones del mundo (entre los que se incluye a la Argentina), que abarcó a 5.000 niños de doce años tanto de áreas urbanas como rurales, concurrentes a distintos tipos de centros educativos, el 93 % de los niños tiene acceso a un televisor, siendo para los de edad escolar la fuente más poderosa de información y de entretenimiento. Los niños del mundo pasan un promedio de tres horas diarias viendo televisión. Esto representa un 50% más de tiempo que en cualquier otra actividad fuera del horario escolar. “ (Clérici, G.; Krauth, K., 2004)

<sup>12</sup> En mayo de 2006, en la realización de tareas de investigación en una Escuela General Básica (EGB) de la Provincia de Buenos Aires, se entrevistó a personal directivo de la institución. Al describir los espacios y actividades para el tiempo libre destinados a los niños en esa comunidad, un directivo refirió que los varones juegan fútbol en los clubes del barrio o el potrero, y las nenas....están en la calle.