



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado
Monografía

Ciudadanos Activos desde la Primera Infancia:

Oportunidades de Participación Infantil desde una Perspectiva de Derechos

Estudiante: Valentina Rau
C.I.: 4.364.932-8
Tutor: Prof. Mag. Analía Duarte
Revisora: Prof. Mag. Paola Silva

Montevideo, setiembre 2024

Índice

Resumen.....	2
Presentación.....	3
Introducción.....	4
Desarrollo Teórico.....	6
1. Concepción y Representaciones de Las Infancias y su Relación Con el Desarrollo Infantil y Los Derechos de Infancia.....	6
1.1. Concepciones y Representaciones a lo Largo de la Historia.....	7
1.2. Derechos de Infancia: Convención de Los Derechos Del Niño, Ciudadanía y Participación Infantil.....	14
1.3. Derechos de Infancia y Desarrollo Infantil: La Importancia Del Juego.....	23
2. Espacios Públicos Amigables y Seguros Para Las Infancias.....	31
Reflexiones Finales.....	36
Referencias Bibliográficas.....	40

Resumen

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la manera en la que se despliega la construcción de la ciudadanía en la primera infancia, con un énfasis en la participación social como un eje determinante para el ejercicio de la ciudadanía. A partir de una perspectiva integral sobre el desarrollo (cognitivo, físico, social, emocional y cultural), esta monografía se concentra en la franja etaria entre los 18 y 36 meses e intenta analizar la importancia que toma el entorno para propiciar las condiciones necesarias para la exploración y estimulación las cuales habilitan, al mismo tiempo, el ejercicio de la participación.

Es, justamente, en este análisis que se busca dar luz al alcance y expresión de la participación de las niñas y niños, utilizando a partir de este momento la referencia niños para mencionar las infancias indistintamente del género, en la construcción de los espacios públicos que los rodea. Así como también recorrer la aplicación del marco jurídico que establece los derechos para la infancia, reflexionando sobre el impacto del posicionamiento adulto frente a la expresión de los niños respecto a aquello que los afecta directamente.

Por último, se pretende visualizar la importancia de una necesaria coherencia entre el marco jurídico, las políticas públicas, la participación social y las prácticas de crianza que encuadran el desarrollo integral de los niños.

Presentación

Este trabajo de corte monográfico corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. El mismo, pretende indagar la producción académica existente sobre la construcción de la ciudadanía infantil y el ejercicio activo de participación en los espacios públicos de niños en Primera Infancia, con énfasis entre los 18 y 36 meses de edad.

El trabajo está organizado en dos principales apartados. En el primer apartado se introducirá la temática, al mismo tiempo que se argumenta por qué se considera un tema necesario de ser puesto en discusión. Partirá de marcos teóricos que puedan dar cuenta de aspectos que contribuyen a pensar cómo los niños son capaces de ejercer su ciudadanía desde tempranas edades. Para ello se profundizará a partir de los siguientes ejes temáticos: El primer eje versará sobre las construcciones socio-históricas-culturales y políticas de las infancias y sus diferentes representaciones; El segundo eje retomará los aportes desde los Derechos de las Infancias para definir el concepto de ciudadanía y participación durante la primera infancia; Subsiguientemente, el tercer eje temático abordará la interrelación entre los Derechos de Infancia y el desarrollo integral desde la importancia del contexto en este proceso, desde aquí se reconoce el impacto que realiza en el desarrollo el contexto para el despliegue del juego y la autonomía progresiva

Por último, en el segundo apartado se desarrollará un enfoque posible de promoción de participación social de los niños para la construcción de espacios amigables y seguros para las infancias, a modo de ejemplo de ejercicio activo de ciudadanía infantil.

En este sentido, se intentará colocar en discusión cómo los espacios públicos por los que transitan las infancias, tales como plazas, paradas de ómnibus, paseos peatonales, entre otros, pueden ser espacios propicios para la participación infantil; Al mismo tiempo que pueden oficiar como espacios de oportunidades para el desarrollo de la autonomía de los niños, el despliegue de la exploración y la vinculación con el entorno y quienes lo habitan.

Introducción

Tal como se mencionó en el apartado de presentación, este trabajo propone problematizar el cruce de las diferentes representaciones sobre la infancia y lo tangible de la vida cotidiana de niños de 18 a 36 meses de edad al habitar y transitar el espacio público. Para ello, resulta importante pensar el lugar que ocupa el juego, sus funciones y significancias para el desarrollo infantil y el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, se intentará abordar las siguientes interrogantes que serán plausibles de ser respondidas a lo largo de este trabajo: ¿Cuál ha sido el lugar de las infancias en el ámbito privado y público a lo largo de la historia?, ¿De qué manera las condiciones del espacio público permiten el despliegue de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía en niños entre 18 y 36 meses?, ¿Cómo impacta sobre el desarrollo de los niños de esta franja etaria el respeto y ejercicio de la autonomía progresiva y la ciudadanía?

Resulta importante focalizar en la etapa comprendida entre los 18 y 36 meses de edad por ser el momento evolutivo donde gran parte de los niños adquieren la marcha con mayor autonomía, pudiendo desplegar a partir de esta movilidad la exploración e

interacción con el entorno que darán lugar a los procesos que en esta etapa ocurren.

Dicha etapa, comprendida dentro de la primera infancia, se define como

el período de la vida en el cual se sientan las bases de todo el desarrollo posterior del individuo, a través de la interacción del niño con su ambiente humano y material. En este período, tienen lugar procesos neurofisiológicos cruciales, que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, las cuales definen en parte importante la naturaleza y la amplitud de las capacidades adultas. (Bedregal y Pardo, 2004, p 4).

Para reconocer el impacto de estos ambientes en el desarrollo infantil, resulta imprescindible incrementar la participación de los niños en la elaboración de los diseños de los espacios elaborados para ellos, lo que conlleva a pensarlos desde la importancia del juego y la multiplicidad de beneficios que éste proporciona.

Desde la disposición del art.31 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) (Naciones Unidas, 1989) se menciona al juego como uno de los derechos adquiridos más importantes para el ejercicio de la participación. De esa forma, se expresa “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Naciones Unidas, 2006, p 23). A partir de aquí, se refuerza la importancia del despliegue del juego como un derecho adquirido, como la manera más genuina de expresión y de ejercicio activo del derecho a participar.

Desarrollo Teórico

1. Concepción y Representaciones de Las Infancias y su Relación Con el Desarrollo Infantil y

Los Derechos de Infancia

Cuando se habla de infancias resulta necesario situar sobre qué concepciones y sus respectivas representaciones se parte, ya que éstas se construyeron desde diferentes valores y creencias según el momento sociohistórico, la región y la cultura en la que se pensaron.

Estas diferencias se gestan desde las distintas posiciones que toman los adultos con respecto a la infancia, el lugar que se le da a esta etapa de la vida tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. Dichas posiciones se traducen en prácticas de cuidado y crianza, los modos de educación, el acceso a la información y las políticas públicas que establecen y proporcionan los medios para sostener la vida de los niños dentro de cada contexto.

Las condiciones de los espacios en los que transitan y habitan los niños afectan directamente en el desarrollo infantil, ya que este es un proceso complejo que recibe la influencia de factores de distinta naturaleza transcurre (Bedregal y Pardo, 2004) ya que sucede en constante interacción con el entorno y las personas que los rodean.

En lo que respecta al desarrollo de los niños entre 18 y 36 meses, se presenta como un factor determinante la posibilidad de acceder a espacios seguros para la exploración, el juego y la elaboración de experiencias propias, así como también contar con adultos capaces de acompañar el desarrollo infantil y de reconocer su especificidad .

Desde una perspectiva de derechos, la historia fue mostrando invisibilidades y reconocimientos hacia la infancia. Desde distintos paradigmas, los adultos fueron decidiendo el

lugar que tomarían los niños en la estructura familiar y social de cada contexto determinado. Estas definiciones se apoyan en las políticas públicas diseñadas desde el Estado, quien cuenta con el poder y los recursos para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, derechos que no siempre fueron adquiridos.

1.1. Concepciones y Representaciones a lo Largo de la Historia

Cuando nos retraemos a la etapa medieval aparece una noción de infancia que ubica a los niños como adultos en miniatura, sin un reconocimiento específico de esta etapa no se les considera seres en desarrollo con capacidades y necesidades propias. Esta falta de visibilidad también era reforzada por la religión imperante que determinaba la estructura social del momento sin darle un lugar activo a los niños, y desde la cual se establece que es el adulto quien los forma. (Toledo, 2019)

De acuerdo con José Puerto Santos, (2002), tanto en la institución familia como en la institución religiosa, se concibe a los niños como un pecado, un estorbo que se fue transformando más adelante para dar lugar a una percepción de pureza y fragilidad en esos rostros pequeños y seres a cuidar. A pesar de este cambio de representación, se continúa con la estructura donde es el adulto quien le da el lugar al niño. Bajo una lectura de inocencia, se maquilla esa posición otorgada desde los adultos donde no existe la opinión ni el conocimiento propio. (retomado de Jaramillo, 2007)

Este posicionamiento se encuadra en el paradigma de situación irregular, el cual es descrito por los autores Beloff y Cillero (1999), este modelo sitúa a los niños en un lugar de

dependencia absoluta con respecto a los adultos, no únicamente desde lógicas de cuidado y necesidades a cubrir sino también desde las capacidades, responsabilidades y expectativas que se les otorgan. Los niños son reconocidos desde esta mirada como indefensos y pasivos en lo que respecta a su propio desarrollo y aprendizaje. Se los percibe como seres incompletos que irán poco a poco transformándose en adultos y de esta manera accediendo al conocimiento y los derechos propios de una etapa posterior.

Este rol asumido por el adulto, de agente formativo para los niños, dispone una jerarquía que direcciona las dinámicas vinculares, las prácticas de crianza y la educación dentro y fuera de la estructura familiar. Se emplean formas de disciplinamiento desde lógicas autoritarias y en muchos contextos maneras violentas para ejercer poder y control sobre los niños. (Toledo, 2019)

Se encuentra una resonancia en la manera en la que era entendida la infancia por el mundo adulto y el inicio epistemológico de la palabra. El constructo derivado del latín contiene el verbo *For* el cual refiere a la capacidad de hablar, de poder decir, sumando el prefijo privativo *In* se da lugar a la palabra *infantia*¹ de esta lengua, la cual hace referencia a aquellos que no cuentan con voz para hablar y expresarse. Considerar a los niños sin esta capacidad les quita por completo la posibilidad de dar su opinión sobre aspectos referidos a la crianza y las decisiones que sobre ellos mismos se toman.

En lo que respecta al siglo XVIII, se diluye esta idea cuando el niño empieza a ganar movilidad y habilidades, se desplaza la concepción de infancia hacia el utilitario necesario para generar producción en un contexto de Revolución Industrial. Al conformar la mano de obra

¹ [INFANCIA \(dechile.net\)](http://dechile.net)

barata, los niños son incorporados al mundo del trabajo y de los adultos ya que se vuelve útil para la economía familiar (Bustelo, 2023). “La infancia aprendía junto con los adultos, no se los diferenciaba ni en su forma de vestirse, ni con un trato especial. Lo que existía es lo que Ariés (2010) denominó “minotage” (mimoseo)” (Toledo, 2019, p 10).

Es en esta época donde la falta de cuidados, enfermedades y accidentes favorecieron el incremento de los índices de infanticidio y mortalidad, en paralelo ocurren nuevos nacimientos que conformarían la estructura familiar numerosa característica de ese momento.

En el siglo XIX, la transición hacia una sociedad moderna será acompañada por cambios en las pautas culturales, sociales, políticas y económicas, lo que repercutirá en las relaciones familiares. Los vínculos entre padres e hijos se construirán desde una nueva mirada de la infancia, aquí se da lugar a las emociones que la niñez despierta en los adultos, ya sea por su belleza, ingenuidad o inocencia adjudicada. Se retira a los niños del lugar de propiedad de la familia para transformarse en un bien social (Toledo, 2019).

Se visualiza en este momento como aparece la necesidad de separar a la infancia de la vida adulta, esto da lugar a reconocer su singularidad, se la valora no en términos de derechos sino de vulnerabilidad, convirtiendo a la niñez en una etapa querida, a cuidar y considerada dependiente de su familia. Existe una mayor preocupación por los cuidados de los niños, su higiene y su salud. Parte de lo que permite esta transformación es la preocupación que existe por la educación (Toledo, 2019).

En la modernidad, los niños son situados como seres incapaces de enfrentar la vida con las cualidades que los conforman, se los intenta moldear con un sistema educativo que propone prepararlos para esa vida adulta que los espera. Para esto, el Estado y la familia actúan en

conjunto al servicio del cuidado y la educación en la infancia, “cuando se habla de educación infantil es necesario pensar en los actores o categorías que la conforman: infancia, escuela y familia” (Jaramillo et al., 2007, p 117), a partir de ello la autora destaca el lugar que tienen los adultos como modelo para los niños y de qué manera estos influyen sobre el desarrollo y el comportamiento infantil, no únicamente en el transcurso de la infancia sino también generando influencia en la pauta para el comportamiento en su vida posterior.

Continuando con este recorrido sociohistórico, a nivel local, en el Uruguay del 1800 que comenzaba a conformarse como República, la figura adulta que se encargaba de la crianza se instauraba como autoridad, sin posibilidad de confrontación. Se ejercía un poder único, donde era justificada la violencia física para la educación de los hijos con innumerables prácticas de castigo, “en las concepciones pedagógicas predominantes el niño era considerado un hombre pequeño, y de ahí, el uso del castigo corporal como pena y correctivo de todos, niños, adolescentes y hombres” (Barrán, 2023, p. 295).

Años posteriores, en 1860 Uruguay atraviesa una nueva transición, en el que se constituyen nuevos patrones de producción y reproducción de la sociedad. Esto modifica el estilo de vida de hombres y mujeres bajo una nueva concepción. En lo que respecta a la vida familiar, los cambios se vinculan a los roles ejercidos y el reconocimiento social. Es desde aquí que la educación de los niños pasa a ser considerada un derecho, y un deber, que permite alcanzar un ascenso social a futuro. Es a partir de la reforma educativa que el niño recibe el reconocimiento como un sujeto en desarrollo, aquí se retoma la importancia de contar con la educación para vehicular este proceso de disciplina para los niños (Toledo, 2019).

El Estado también comenzó a mirar al niño y le destinó instituciones, en 1877 el Gobierno de Lorenzo Latorre creó el Asilo Maternal para atender, como asilo diurno, a niños de 2 a 8 años cuyos padres no pudieran hacerse cargo de sus cuidados por encontrarse bajo la condición de trabajadores. En este mismo año, el Reglamento General de la Inspección Nacional Jose P. Varela, establece la prohibición del castigo dentro de la escuela (Pastorino, 2015).

Las transformaciones ocurridas hasta el momento van dando cuenta del pasaje hacia lo que más adelante conformará un nuevo paradigma. Este proceso se direcciona hacia una nueva concepción de la infancia, donde el lugar de los niños como sujetos dependientes se traslada hacia una noción de sujetos en situación de dependencia, reconociendo desde esta nueva mirada la idea de proceso hacia una autonomía progresiva (Lansdown, 2005).

Este supuesto se vincula con el análisis de las facultades todavía en evolución de Lansdown (2005), en donde se expresa cómo en la infancia se carecen de las competencias indispensables para asumir por ellos mismos la responsabilidad de su propio comportamiento, es desde aquí que el mundo adulto debería suministrar la protección social y legal que corresponde a la presunta inmadurez y vulnerabilidad que se les adjudica. Esta carencia se centra más en términos de la responsabilidad y no se vincula con términos de carencia de competencias o habilidades infantiles.

En el siglo XX, el mundo adulto comenzó a reconocer a los niños como protagonistas de sus vidas y su desarrollo integral. Este movimiento se expresa en la creación del documento realizado por la Naciones Unidas en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, donde se propone una nueva visión sobre las infancias.

Se realiza un pasaje desde el paradigma de situación irregular hacia el paradigma de protección integral, donde los niños son concebidos como personas activas en lo que respecta a su desarrollo y las decisiones que afecten sus vidas. Para esto se les reconoce como seres competentes, capaces de participación y expresión (Beloff y Cillero, 1999). En este sentido, se les otorga a los adultos la responsabilidad de generar las condiciones para que la escucha sea efectiva, creando ambientes adecuados y bajo la consideración de que todos los niños son capaces de expresar su opinión sea cual sea su edad o su forma de expresión. La doctrina de la protección integral retira al niño del lugar de pecado familiar, fragilidad, mano de obra barata y de la idea de propiedad familiar o bien social y da paso a una concepción de ser integral, ser en relación capaz de influir directamente sobre su entorno y los aspectos de su vida cotidiana. Es a partir de estas acciones que se generan las condiciones para la protección que necesitan. Respecto a ello Lansdown (2005), destaca en esta línea la importancia de la participación activa para el ejercicio de la ciudadanía “ Las democracias saludables se basan en el hecho de que los ciudadanos creen que pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios” (p. 28).

Por lo tanto, desde este paradigma, se considera a la infancia como una etapa con importancia en sí misma, ya no como proyección adulta (Beloff y Cillero 1999). Se crean instituciones educativas y programas sociales desde el estado para proteger a los niños de los riesgos del mundo adulto y de las exigencias no acordes a la edad. Algunos ejemplos de este abordaje se expresan en este trabajo más adelante, tanto en términos de derechos, como de educación y salud donde se destinaron políticas públicas y programas a favor de la protección integral.

Cabe mencionar que tanto a lo largo de la historia como en momentos actuales, las características propias de cada contexto y los marcos jurídicos que regulan las prácticas de crianza definen los entornos donde se desarrollan los niños, y son grandes influyentes de oportunidades o dificultades para el desarrollo integral (Beloff y Cillero, 1999).

En lo que respecta a la educación formal, en Uruguay de 1892, la escuela Vareliana inaugura el primer Jardín de Infantes, bajo la dirección de la maestra Enriqueta Compte y Riqué. Esta creación da cuenta del reconocimiento de la etapa con su especificidad, así como la necesidad de cuidado de los niños que aún no se encuentran en edad escolar. Las transformaciones también abarcaron el área de la salud en el territorio uruguayo, en 1894 la Facultad de Medicina de la Universidad de la República abrió la Clínica de niños a cargo del Dr. Francisco Soca. Esta creación permitió el abordaje de la salud y enfermedad de los niños dentro del ámbito público y con profesionales enfocados en esta tarea. Esto logró desde 1897 aproximadamente un control mayor de algunas enfermedades, lo que disminuyó la mortalidad infantil.

En lo que respecta al posicionamiento adulto con respecto a la infancia y la necesidad de contar con más espacios para el juego, se retrocedió en la ganancia de derechos, se llegó a considerar que "el ocio fomenta la imaginación y que ésta conduce a toda clase de excesos" (Barrán, 2008, p. 310). Esta lectura generó una vigilancia externa, la culpabilización interna en los niños y niñas, el mirar de la autoridad y el mirarse a sí mismo como transgresores. Si bien se suprime el castigo físico, éste se suple por la mirada atenta de la autoridad, que siempre la ejerce un adulto (Toledo, 2019). Esta vigilancia y control se centran sobre el juego y las acciones dentro de la infancia, lo que derivó en que los juegos inocentes y apropiados de la niñez se

deben permitir con dicha vigilancia tal como se menciona en el Primer Congreso Eucarístico en Montevideo de 1984 (Barrán, 2008).

A partir del recorrido realizado en este apartado, se logra visualizar que la perspectiva integral del desarrollo ha tenido distintas concepciones dependiendo del momento sociohistórico y cultural en donde se focalice. Además de que ha ido ganando terreno en cuanto a las investigaciones y abordajes interdisciplinarios, estas transformaciones se traducen tanto en el ámbito familiar como en los distintos entornos que habitan los niños y hacen su proceso de desarrollo.

1.2. Derechos de Infancia: Convención de Los Derechos Del Niño, Ciudadanía y Participación Infantil.

El 20 de noviembre de 1989 se aprobó la rectificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN 1989/2006) marcando un momento bisagra en términos jurídicos, sociales y culturales, ya que es aquí que se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

Este documento, conformado por 54 artículos, compromete a los Estados allí firmantes al cumplimiento de dichas disposiciones “obligación del estado adoptar las medidas necesarias para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la Convención” (CIDN, 1989/2006, p. 10), no obstante, lo establecido por la ley no genera una transformación significativa sino que alcanza a modificar el compromiso social. Dicho compromiso requiere asumir la responsabilidad adulta al posicionarse frente a la infancia desde el respeto de sus derechos, así como también

conlleva reconocer la especificidad de esta etapa. Tal como expresa la CIDN implica considerar a los niños como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (CIDN 1989/2006 p. 6).

Un aporte muy importante de la Convención es aquel que introduce el concepto de las facultades en evolución (Lansdown, 2005) o también descrito como autonomía progresiva. Esta dimensión, por un lado, defiende el derecho de los niños de ser protagonistas activos de su propia vida, pudiendo ser respetados y escuchados. Por otro lado, esta dimensión pretende que se les conceda una autonomía que les permita cada vez un mayor ejercicio de sus derechos. Incluso, a partir de esta dimensión, los niños reciben la protección y el cuidado requeridos para la etapa de vida que se encuentren transitando. La promoción de la autonomía progresiva presenta un gran desafío, ya que implica respetar la conducta autónoma de los niños, considerando su especificidad en función de sus intereses y experiencias, lo que generalmente resulta diametralmente opuesto a las responsabilidades y situaciones que apropiadamente corresponden a la etapa adulta. Este desafío muchas veces se enfrenta a una realidad en donde los niños son exigidos a formar parte en actividades peligrosas, o con ciertos riesgos de diversa índole, que por adjudicarse cualidades de incompetencia a la infancia, se les niega la oportunidad de negociar el alcance y control de las mismas. En este sentido, este posicionamiento adulto los vuelve doblemente vulnerables (Lansdown, 2005).

La dimensión internacional de la CIDN la ubica como la primera ley sobre derechos de niños y niñas, jurídicamente vinculante y expansiva sobre los Estados Partes ratificadores de la misma, lo que habilita a profundizar en aspectos propios de la infancia y dejar el registro establecido sobre la importancia de ser escuchados y respetados en su opinión.

Tal como fue mencionado al inicio, otro aspecto pertinente a este trabajo es el acuerdo establecido en el art. 31 en referencia al derecho de esparcimiento (CIDN, 1989/2006, p. 23). A partir de dicho artículo, se le da lugar e importancia a las funciones estructurantes que permiten el despliegue del juego y los momentos de descanso, como elementos esenciales para el desarrollo integral y como vía de participación infantil.

De esta manera, este marco reconoce cuáles son las condiciones necesarias para que el desarrollo integral de los niños suceda y describe cuáles son las acciones de cuidado y seguridad para introducir la infancia a la vida social y cultural. No obstante, no se establece cuáles podrían ser esas vías concretas que harán posible el ejercicio de la participación y, por lo tanto, de la ciudadanía, siendo este punto la gran dificultad de cada territorio ya que estos acuerdos conviven con otras concepciones de infancia que también son reproducidas en el ámbito público y privado de cada niño.

Como se mencionó anteriormente, la creación de marcos jurídicos y sociales requiere de una flexibilidad difícil de lograr, que permita ajustarse a las capacidades diversas y variables de los niños, según su edad, ambientes en los que transcurren sus vidas, contexto cultural y la adquisición de las competencias según las circunstancias que atraviesen. Por lo tanto, no contemplar la importancia de la evolución de las facultades del niño no solo quita la posibilidad de determinar cuáles son las competencias acordes a cada niño y a su momento de vida, sino que además no permite el ejercicio de su derecho a expresión e influencia en lo que respecta a su propio desarrollo. Estos aspectos llevan a considerar que es necesario no desistir en este análisis y traducirlo en distintos niveles de protección, participación y oportunidades en lo que respecta al marco jurídico de cada territorio, las políticas públicas y las prácticas de crianza,

para no dar lugar al riesgo de padecer explotación y abusos (Bedregal y Pardo, 2004). Por el contrario, se vuelve indispensable reflexionar acerca de cómo preparar mejor el terreno para que los niños puedan transitar sus infancias desde la seguridad y el cuidado adulto, para que puedan tomar decisiones de manera autónoma en distintos contextos y ámbitos.

En lo que respecta a nuestro territorio en septiembre de 2004 Uruguay aprueba un nuevo Código de la Niñez y Adolescencia, Ley N. 17.823. Este marco normativo refiere a disposiciones en clave de derechos destinados a las personas hasta los 18 años de edad, en donde también se genera una distinción de etapas reconociendo únicamente la infancia hasta los 13 años y la adolescencia hasta los 18 años cumplidos. Sin embargo, esta falta de especificidad no abarca las particularidades de la primera infancia, así como tampoco la variedad de contextos en los que se desarrollan los niños.

En esta misma línea, a fines del 2008 se elabora la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA) que, contando con el involucramiento de diferentes actores sociales y políticos, apunta a crear una base de criterios para la confección de planes destinados a la infancia y la adolescencia y en la cual se agrupa distintas políticas públicas en el mismo enfoque.

Más adelante, en el año 2015, se crea el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, Ley N. 19.353, (MIDES, 2021), que comprende al conjunto de acciones públicas y privadas que brindan atención directa a las actividades y necesidades básicas de la vida diaria de las personas que se encuentran en situación de dependencia, entre ellas las primeras infancias. Se parte de la concepción de situar el cuidado como un derecho que cumple una función social y busca la promoción de la autonomía personal. El Sistema de Cuidados (MIDES, 2021) se propone sumar en bienestar y aportar en el desarrollo pleno de dicha población, y para ello se propone

promover la atención integral a niños y niñas en primera infancia, personas en situación de dependencia leve, moderada o severa, desde una perspectiva de derechos y, en particular, desde una perspectiva de género.

Respecto al objetivo de este trabajo y a la población a la que éste se acota, a recordar niños entre 18 y 36 meses de edad, resulta importante retomar los aportes de Bedregal y Pardo (2004) quienes definen que “ por sus condiciones de ser un sujeto en desarrollo biopsicosocial, le corresponden derechos específicos” (p. 6) en tanto que el “Desarrollo humano y protección de los derechos humanos son dos perspectivas que deben converger para el adecuado diseño y ejecución de las políticas públicas relativas a la infancia y la familia” (Bedregal y Pardo, 2004, p 7). A partir de estos aportes, se visualiza la necesidad de un marco jurídico que profundice en las necesidades propias de la etapa, lo que nos lleva a pensar que en nuestro país, al menos desde el diseño, estas políticas públicas mencionadas pretenden incrementar la protección de los niños y favorecer al desarrollo integral.

En función del propósito de este trabajo y en estrecha consonancia con los aportes de estas autoras, la dimensión cultural que atraviesa las prácticas familiares y de crianza trae consigo la noción de la importancia de la participación en la comunidad que se encuentra el niño. Es por ello, que resulta importante considerar que no es posible que se generen criterios universales basados únicamente en lo que sucede en cada etapa evolutiva ya que los factores a los que se expongan los niños en términos de riesgos, solvento de las necesidades básicas, acceso a la educación, entre otras dimensiones, decantan en la aplicación o no del marco

jurídico internacional que determina los derechos en la infancia para todos los niños (Lansdown, 2005).

Por lo tanto, el ejercicio de la participación en la infancia también toma diferentes formas según el contexto donde se desarrollan los niños, lo que cambia las disposiciones en el plano jurídico y expresiones en el entorno inmediato donde ocurre el cotidiano de cada ser individual. De esta manera, desde el art. 12 de la Convención se expresa

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. (CIDN, 1989/2006, p. 13).

En este sentido, el artículo 12 introduce la escucha hacia la infancia debiendo los adultos respetar su derecho a decidir sobre los asuntos que los involucran y afectan directamente, tanto en el ámbito familiar como en la esfera social en donde crece y se desarrolla.

El abordaje de la temática realizado por Lansdown, (2005), examina la interrelación entre los artículos 5 y 12 de la CIDN en las disposiciones que refieren al concepto de las facultades en evolución y el concepto de participación.

Una cuestión central para pensar esta interrelación entre la autonomía progresiva y la participación infantil radica en tomar el artículo 12 de la CIDN como principio general de la construcción de la subjetividad del niño, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su experiencia vital, intelectual y emotiva, y no sólo sus opiniones (Bustelo, 2023).

Como se menciona anteriormente, y tal como expresa el art. 12, todos los niños son capaces de expresar su opinión y tienen el derecho de hacerlo, no así el deber. Se resalta en esta idea las numerosas maneras de expresión que desarrollan tanto los niños pequeños, como aquellos que presenten neurodivergencias en el desarrollo o en el aprendizaje, sin importar lo jóvenes que sean. En este sentido, cada persona tiene el derecho a ser partícipe de sus propia vida, de influir sobre lo que les sucede, tener la posibilidad de implicarse en la generación de su propio entorno, tomar decisiones al respecto y brindar sus opiniones, las cuales deben ser respetadas, consideradas y valoradas por los adultos y el entorno en general.

Sin embargo, tal como plantea Lansdown (2005), existen situaciones o temáticas en que los niños no pueden intervenir por la complejidad de las decisiones o acciones a tomar, en estos casos se respeta el derecho a recibir atención en sus expresiones y recibir la información necesaria para entender por qué no pudieron ser tomadas sus sugerencias. Esta atención debe concebir la posibilidad de expresión a través de emociones, pinturas, canciones, representaciones teatrales, entre otras, se requiere de un posicionamiento adulto que decodifique sin direccionar esta información a conveniencia adulta sin subestimar dicha expresión.

Aquí se realiza, una vez más, la articulación con las facultades en evolución en términos de Lansdown (2005) en la que propone reconocer la aptitud en la infancia mientras no se arrebatase el derecho de opinión y a ésta sea tomada en cuenta en lo que afecte directamente la vida de cada niño. También resulta relevante respetar el derecho de recibir apoyo, estímulos y reconocimiento cuando toman decisiones por sí mismos, según su propia voluntad y sus capacidades, así como también en función del contexto particular de su familia y su comunidad.

Dentro de la comunidad, definiendo esta esfera como “al conjunto de relaciones sociales definidas históricamente. Estas asociaciones pueden haberse establecido por espacios geográficos o residencia, creencias, estilos de recreación, u otro tipo de intereses políticos que reflejan el sentimiento de valores, expectativas y acciones compartidas” (Bedregal y Pardo, 2004, p. 46) en donde se comprende como el escenario en el que ocurren las interacciones sociales que influyen en el bienestar de los niños. Ya que hay una estrecha relación entre la comunidad, los recursos y las políticas que designa el Estado al servicio del desarrollo integral, es justamente aquí donde se debería reflejar la cultura en términos de los Derechos Humanos.

En tal sentido, y como parte de estos derechos, las autoras Bedregal y Pardo (2004) destacan cómo la participación social en niños entre 18 y 36 meses se expresa en la creación de espacios de socialización y desarrollo para la interacción con otros pares y personas adultas. Estos espacios permitirían generar oportunidades, tanto en habilidades sociales, como en el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz. Al mismo tiempo que estas habilidades son las que dan oportunidad de mejora en las condiciones y calidad de vida de los niños.

En consonancia con ello, es posible considerar que el derecho a participar aumenta la autoestima incrementando la confianza a través de la experiencia.

La infancia temprana es el período en el cual el niño aprende principalmente a partir de su experiencia directa con elementos concretos (manipulando objetos, explorando su ambiente, experimentando mediante prueba y error), aunque lo hace también a través de la observación y la escucha. (Bedregal y Pardo, 2004, p. 7).

Justamente, esta confianza en sí mismos se expresa en la participación que conduce a niveles superiores de competencias mejorando el rendimiento en distintas áreas, lo que a su vez mejora la calidad de la participación, Lansdown (2005), la autora define otros beneficios del ejercicio de la participación, entre los que se encuentran aquellos que refuerzan la comprensión de los procesos democráticos, es decir, aquello que permite formar parte y crear el compromiso para con los mismos. Este derecho, por lo tanto, es concebido como un derecho ciudadano. Desde estos aportes, la participación también es considerada como un derecho sustantivo, en tanto que es una cuestión de principio que los niños tengan derecho a ser escuchados y tomados en serio. Al mismo tiempo, la participación también puede ser entendida como un

derecho procesal, mediante el cual los niños pueden intervenir para promover y proteger la realización de otros derechos (Lansdown, 2005).

Por todo lo mencionado anteriormente y, contando con este análisis desde diferentes perspectivas y disciplinas, es posible discernir la viabilidad de crear ambientes en los cuales se permita el desarrollo de las capacidades de los niños hasta el máximo de sus posibilidades. Es así que Lansdown (2005) agrega que contar con espacios donde se manifieste el respeto por el potencial de cada niño para participar de manera activa en la toma de decisiones, así como también la oportunidad de poder asumir responsabilidades acordes a sus facultades dentro de su propia vida, son factores que se convierten en altamente promotores de su desarrollo integral. Para su concreción, esto debe traducirse en los diferentes ámbitos en los que se determinan las condiciones de vida, tales como la familia, la escuela o centros de cuidado, espacios de salud, tribunales, comunidades locales, escenarios políticos locales y nacionales, entre otros (Lansdown, 2005).

Por último, para lograr esta coherencia entre las disposiciones legislativas, políticas y las prácticas adoptadas, se necesita un cambio cultural desde el posicionamiento adulto que mantenga el reconocimiento de las contribuciones y las capacidades de los niños al relacionarse y crear las condiciones del entorno en el cual se desarrollan , al mismo tiempo que se respetan sus derechos humanos como personas y ciudadanos.

1.3. Derechos de Infancia y Desarrollo Infantil: La Importancia Del Juego

A partir de indagar el impacto que realiza el ejercicio de la ciudadanía y participación en los niños entre 18 y 36 meses de edad, se propone pensar cuál es el efecto que produce el cumplimiento de los derechos en la infancia en el desarrollo infantil.

Nuevamente, Bedregal y Pardo (2004) acercan la noción de cómo “el desarrollo íntegro del niño no puede ser comprendido separadamente de las características sociales y culturales de su grupo de pertenencia, así como de las definiciones que éste hace del desarrollo infantil” (p. 12). A partir de aquí, es posible encontrar la relación que existe entre el curso del desarrollo y las condiciones del ambiente que direccionan dicho curso.

El desarrollo transcurre en diferentes contextos que no siempre dialogan entre sí, encontrándose atravesado por distintas dimensiones, desde los patrones culturales del territorio donde se nace, las políticas establecidas desde el Estado, la esfera familiar donde ocurre el cotidiano, las prácticas de crianza, hasta el ambiente próximo en donde se despliegan las experiencias e interacciones de cada niño se requiere una interrelación en las disposiciones y decisiones que se realizan. Desde el Modelo Holístico e Interactivo de los Condicionantes del Desarrollo del Niño, las autoras Bedregal y Pardo (2004) detallan la conjunción entre desarrollo y derechos. Desde allí analizan la influencia directa o indirecta que ejercen los diferentes factores de cada contexto en los que se encuentra inserto el niño. Para esto, se realiza un estudio sobre la importancia de la proximidad de dichos factores con respecto al niño y se

realiza un reconocimiento en la importancia de cada uno de ellos, visualizando de qué manera impactan en el desarrollo del niño bajo el entendido de que hasta aquellos que se perciben más personales tienen una marca del nivel societal.

Existen diferentes perspectivas psicológicas sobre el desarrollo infantil que han permitido reconocer la especificidad de esta etapa. Desde estas perspectivas es posible determinar y definir el conjunto de diferentes procesos de adquisición de capacidades infantiles que aquí ocurren, su complementariedad y el impacto que el entorno tiene en esta etapa.

Por ejemplo, los estudios de la teoría de Jean Piaget (retomado en Sánchez, 2016) han sido tomados desde distintas perspectivas, varias de las cuales fueron modificando o transformando sus aportes. Su perspectiva del desarrollo asocia principalmente el transcurso del desarrollo en una linealidad, separada por etapas basadas en franjas etáreas que definen diferentes momentos dentro del desarrollo cognitivo del niño. A punto de partida del propósito de este trabajo, se destacan las etapas sensoriomotriz comprendida desde el nacimiento hasta los 18 meses y la Preoperacional que surge inmediatamente de la anterior y se ubica hasta los 7 años.

Los estudios posteriores a los realizados por Piaget, aportaron más y mejor información sobre todos los procesos que ocurren simultáneamente en la primera infancia, específicamente aquellos relacionados a la comprensión de reglas, elaboración de juicios morales y otros procesos que Piaget no consideraba posibles hasta alcanzar etapas posteriores. Dentro de estos aportes subsiguientes, se encuentran los de la autora Lansdown (2005) que reflexiona sobre el modelo conceptual de la niñez y en donde propone que concebir el transcurso del desarrollo

por etapas, traza un orden natural y lineal donde el niño es dependiente e ignorando la afectación que producen en el desarrollo los factores relacionados con la familia, la cultura, el poder, el estatus, el contexto social y lo económico. Destaca que estos últimos son factores indiscutibles que hacen de una persona un ser particular, y los ubica como esenciales para comprender el proceso específico de adquisición de las facultades a lo largo del desarrollo.

Respecto a ello, cabe remarcar que se vuelve importante considerar el fuerte impacto que generan los factores nombrados anteriormente en el desarrollo en la primera infancia, lo que conlleva a visualizar la estimulación del entorno como un componente clave promotor.

Al continuar la línea de lo anterior, se consideran los aportes de Vigotsky (retomado en Ledesma, 2014) en su concepto de Zona de Desarrollo Próximo y su aporte desde una mirada socio interaccionista que complementa a la psicología cognitiva. Desde los primeros días de vida, el desarrollo se encuentra interrelacionado con el proceso de aprendizaje, entendido como un proceso que comienza mucho antes de que el niño llegue a la escuela. Es a través de la percepción del entorno que se genera el proceso de observación e imitación que le permite al niño acceder a la vida intelectual de aquellos que le rodean, lo que también se traduce en la posibilidad de reproducir acciones y experiencias sensoriales para comenzar a conocer el mundo. En este sentido, es en esta zona de desarrollo próximo, donde ocurre la brecha de distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivamente alcanzado, refiriéndose a esas habilidades individuales que permiten la resolución de problemas de forma autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, que corresponde a la resolución de problemas bajo la guía de personas mayores o de pares de la misma edad pero con más capacidades adquiridas.

Esta explicación teórica desprende la idea de que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Esto último da lugar a pensar al Juego como ese espacio propicio para el desarrollo infantil.

Estos aportes permiten confirmar que el desarrollo infantil surge, en gran medida, de la participación del niño en la vida social e intelectual en la cual está inserto.

En consonancia con lo anterior, se puede dilucidar que es a partir de la adquisición del lenguaje, desde sus preguntas y las respuestas que se recibe, el ser humano va conociendo y entendiendo lo que sucede a su alrededor a la vez que es instruido en la manera que debe actuar en cada ocasión o momento. Este proceso también tiene sus propios tiempos y funciones, apareciendo como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno para más adelante complejizarse y constituir el lenguaje interno donde se contribuye a organizar el pensamiento. Por lo tanto, " su introducción en el lenguaje implica el desarrollo paulatino de su voz pues no hay subjetividad en el silencio. El silencio caracteriza la etapa prelingüística y, en ese sentido, el hombre para hablar necesita desprenderse paulatinamente de la infancia " (Bustelo, 2023, p. 94).

Aquí es necesario traer la dimensión de los distintos lenguajes que se desarrollan a lo largo de la infancia y que se engloban en las diferentes interacciones que establece el niño desde que es muy pequeño, desde aquí se hace referencia a los aportes de Lansdown (2005) donde menciona "Desde que nacen, los niños expresan sus necesidades y deseos emitiendo toda una serie de sonidos, desde el llanto y el gorgoteo hasta el balbuceo y la risa, o los comunican mediante gestos y movimientos del cuerpo" (p. 2)

Situándonos en lo que comprende a este documento, se resaltan las adquisiciones en el desarrollo logradas a partir de los 18 meses, donde la mayoría de los niños comienzan a expresarse a través de palabras, que luego irán creando oraciones, que enriquecen los distintos lenguajes pre y para verbales antes mencionados y donde también surgen otros tipos de comunicación tales como dibujos y escenas lúdicas que le permiten al niño aprender a compartir e interactuar con sus pares y las personas de su entorno como forma de conocer el ambiente que los rodea. (Lansdown, 2005).

En estrecha relación con lo anterior, se considera pertinente resaltar que el avance de las investigaciones sobre neurociencias han arrojado nuevos aportes al estudio del desarrollo del cerebro en los primeros años de vida. Así, estos aportes fueron proporcionando cómo el desarrollo cerebral realiza un proceso de producción y eliminación de sinapsis en la etapa infantil, que comienza desde la gestación y culmina alrededor de los 10 años. Estos aportes ubican en los primeros tres años la etapa de mayor producción neuronal y una tendencia a la eliminación del exceso sináptico y neuronal camino a la adolescencia (Bedregal y Pardo, 2004). Esta información da cuenta de la posibilidad de adaptabilidad que cuentan los niños con respecto a los estímulos que reciben, las situaciones que se presenten y los contextos que habiten.

Siendo protagonistas activos de su desarrollo, los niños adquieren competencias mediante la experiencia, la cultura, el apoyo de su familia y las expectativas que los adultos expresan sobre ellos mismos y no únicamente a consecuencia de la edad y el crecimiento. Por lo tanto, el procesamiento de la información que realicen estará sujeto a la relación de los factores biológicos y el entorno. En este sentido, se reconocen “patrones neuronales genéticamente configurados; en tanto, los detalles de dichos patrones (es decir, la cantidad y tipo de conexiones sinápticas) estarían en gran parte condicionados por la interacción con el ambiente” (Bedregal y Pardo, 2004, p 25). desde

esta plasticidad cerebral, entendida como la “capacidad de este órgano para modificarse en lo que respecta a su organización y a las funciones que se desarrollan ante la experiencia ambiental” (Bedregal y Pardo, 2004, p. 23) se configuran ciertas condiciones necesarias para que el desarrollo transcurra. De esta manera, se encuentra una relación directa entre la estimulación que se recibe del ambiente y la producción neuronal como resultado de dicha estimulación.

Por todo lo anteriormente mencionado, desde los aportes de estas autoras, se entiende que el desarrollo cerebral es también producto de experiencias físicas, cognitivas y emocionales, ya que se organiza en respuesta a los patrones, intensidad y naturaleza de esas experiencias. Esto resalta la importancia de las relaciones interpersonales y las condiciones físicas con el ambiente, ya que son estas que permitirán la conservación de la vida y el despliegue de aptitudes personales que permitirán relacionarse a lo largo de toda la vida, es decir que se requiere un entorno que respete los derechos adquiridos como ser humano en términos de salud, alimentación, así como ambientes protegidos que estimulen la exploración, la autonomía y el aprendizaje.

Estas mismas condiciones son las que deben permitir el despliegue del juego infantil, en relación con ello, la Convención de Derechos del niño, dispone en el artículo 31 la importancia de contar no solo con las condiciones apropiadas para el despliegue del juego, sino también con el tiempo necesario destinado a jugar y al esparcimiento.

En consonancia con esto, Lansdown (2005) expresa como es a través del juego que la infancia recibe la posibilidad y oportunidad de divertirse, explorar el entorno, refugiarse y

participar en acontecimientos sociales y culturales, así como enfatiza también en el papel esencial que tiene en el desarrollo.

El juego también se considera una esfera de análisis para juzgar la calidad de adaptación de los individuos al mundo que los rodea, ya que mediante el mismo los niños adquieren destrezas sociales y creativas, capacidades para negociar y habilidades para cuidar a los demás. Incluso, el juego también permite desarrollar la habilidad de formular reglas, comprenderlas y respetarlas, aspecto esencial para luego aplicarlas posteriormente a planos vinculares y de relacionamiento (Lansdown, 2005)

En función de ello, Ledesma (2014), resalta la importancia de concebir que el niño primero adquiere la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento, es decir, convierte el autocontrol en una función interna.

Cabe remarcar que los niños cuentan con la capacidad de crear un escenario lúdico en circunstancias y condiciones que muchas veces son desfavorables, por ejemplo en internaciones hospitalarias, en campos de refugiados, padeciendo carencias económicas extremas, incluso en condiciones que no les permite manipular objetos o desplazarse por el espacio físico. Esto lleva a pensar que, aún portando esta capacidad de imaginación y creatividad como condiciones esenciales para el juego, las condiciones del entorno muchas veces ofician de obstáculos para jugar., A menudo, los adultos referentes no reconocen la imperiosa necesidad e importancia del despliegue del juego para el desarrollo integral del niño, o no encuentran en ellos mismos el disfrute para acompañar o promover dicha acción. Esto también se verá afectado en función de los contextos culturales, sociales y económicos, cuyas condiciones

decantan en las condiciones que hacen posible el momento lúdico. Estas características propias de cada contexto pueden, en algunas ocasiones, convertirse en factores de vulnerabilidad, por ejemplo en aquellas infancias que viven sobreexigencias con respecto a las tareas de cuidados, que se encuentran en una situación de trabajo infantil, que viven en grupos sociales excluidos, o infancias neurodivergentes, impidiéndoles en varias ocasiones su derecho al juego. Incluso, en algunas ocasiones el espacio del juego está sobrecargado de actividades extracurriculares, aspectos que también arrebatan el tiempo y el espacio para el juego y la libertad de expresión.

A este punto del concepto del Juego y su importancia para el desarrollo infantil resulta conveniente agregar la función estructurante que éste ejerce en el aprendizaje y desempeño de la comunicación y expresión. Tal como ya se ha mencionado en este mismo apartado, los primeros 3 años de vida constituyen un momento esencial para el desarrollo integral, en donde ocurren las experiencias de cercanía con otros y en donde se establecen las primeras experiencias que estructuran el desarrollo de habilidades para pensar, observar y escuchar a través de la estrecha relación con la manipulación, observación de los objetos y la exploración de su contexto próximo (Duarte, 2022).

Sin embargo, habilitar un escenario propicio para el juego infantil no está determinado únicamente por los referentes adultos cercanos al niño, o por las diferentes realidades contextuales por las que transitan las infancias, sino que también las políticas públicas gubernamentales en clave territorial ejercen una influencia directa en las posibilidades que tienen los niños para ejercer con disfrute su derecho al juego y, por lo tanto, su derecho a participar activamente. Este aspecto conlleva a considerar la importancia de las condiciones de

los espacios públicos destinados a las infancias, ya sea con tanto en la presencia o creación de los mismos como en su ausencia o la calidad en su diseño y estado físico.

2. Espacios Públicos Amigables y Seguros Para Las Infancias

Tal como se mencionó al inicio de este trabajo, una de las principales motivaciones que me han llevado a realizar esta monografía radica en la importancia de considerar a los espacios públicos por donde transitan los niños, y por lo tanto su diseño, como espacios promotores del desarrollo infantil y el ejercicio activo de su ciudadanía.

Así como ha sido desarrollado anteriormente, en la etapa comprendida entre los 18 y 36 meses la mayoría de los niños comienzan a desplazarse por el espacio físico que los rodea motivados por su interés innato de exploración del mundo. Para ello, los niños desarrollan diferentes habilidades motrices para trasladarse de un sitio a otro, por ejemplo, así como también para comunicarse con las personas de su entorno. Incluso, desde esta movilidad van transitando distintas experiencias e interacciones tanto con objetos, estímulos sensoriales (colores, sonidos, texturas), como con las multiespecies que los circundan (animales, vegetación o personas), que van enriqueciendo sus percepciones e influyendo directamente en la construcción de habilidades sociales, motrices, cognitivas y afectivas.

En esta línea, resulta relevante enfatizar en la posibilidad que toman los espacios circundantes a las infancias, y por las que transitan cotidianamente, para desplegar la

imaginación, la creatividad y la expresión. En función de lo que se desarrolló en los apartados de derechos de infancia y juego infantil, se destaca la importancia de contar no solamente con los tiempos de juego y esparcimiento, sino también con las condiciones del espacio público que los promuevan.

En Relación a los aportes de Bronfenbrenner (1987) sobre la importancia de la imaginación para el desarrollo, se destaca, entre otras, la función estructurante que ésta cumple al permitir, a través de la realidad subjetiva propia de la imaginación, concebir la existencia de los distintos contextos al cual el niño pertenece pero que no transita y su relación con la percepción a la realidad objetiva que habita. Este despliegue de la imaginación se ve favorecida al permitir la exploración sensorial en el espacio físico que rodea a la persona, por lo tanto es posible considerar que estos entornos se presentan de manera diferente para cada niño según su contexto.

Poder ser protagonista en el propio desarrollo requiere para el niño de condiciones que lo habiliten tanto desde lo estructural, como es una alimentación acorde a las necesidades de la etapa y el territorio en el cual se habite y un descanso apropiado, así como también desde lo vincular, como recibir un cuidado afectuoso, un ambiente sin violencia, contar con estimulación intelectual y la seguridad necesaria para alcanzar su máximo potencial (Lansdown, 2005).

La exploración, desde los primeros años de vida, ha sido estudiada y sigue siendo objeto de análisis desde distintas perspectivas del desarrollo así como también desde la problematización sobre cuál es el posicionamiento adulto que requiere la experiencia particular de cada niño (Cárdenas y Gomez, 2014).

Desde los aportes de Lansdown (2004), se visualiza el potencial que genera la colaboración de los niños en las tareas y acciones de su cotidiano, asumiendo diferentes roles y responsabilidades en función de su interés y de su autonomía progresiva, Es justamente esta colaboración, tanto con adultos como con sus pares, que genera un escenario favorable para la ganancia de seguridad, para la construcción de autonomía, y para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Incluso, colaborar en el diseño de los espacios públicos, tal como ya se ha mencionado con la temática de la construcción y el ejercicio de la ciudadanía, permite al niño adquirir nuevos y mejores conocimientos y experiencias personales propias desde la exploración sensorial. En relación a ello, “Tales habilidades no son innatas ni tampoco aparecen forzosamente como consecuencia de la maduración social. Se desarrollan en función de la experiencia” (Lansdown, 2005, p. 34). Asimismo, “la preparación más efectiva para adquirir una sensación de la propia eficiencia consiste en alcanzar una meta por sí mismo y no simplemente en observar a otro mientras la alcanza” (Lansdown, 2005, p. 34)

Por lo tanto, permitir la colaboración de los niños en las acciones y espacios donde transcurre su día a día requiere de la habilidad adulta para poder medir el deseo y las capacidades infantiles para transformar dichos entornos. Al mismo tiempo, también es necesario respetar el derecho de la participación, tal como plantea Lansdown (2005) “aquellas zonas en las cuales los niños poseen un bajo nivel de participación, tienen acceso a menores oportunidades para el desarrollo de competencia” (p. 35), en este sentido, el ejercicio activo del derecho a la participación en la infancia se traduce también en las oportunidades genuinas para poder desplegar el juego.

Es en esta co-creación de los espacios públicos que resulta determinante el trabajo en conjunto con las infancias, para poder dar paso a otras realidades más amigables y respetuosas de las infancia en clave de desarrollo, y moverse de las dinámicas adultocéntricas predominantes, en donde los adultos se presentan como proveedores y los niños ocupan un lugar de receptores, sin poder ser consideradas sus contribuciones tan necesarias y válidas para garantizar el el ejercicio de su ciudadanía.

Desde este abordaje se han realizado distintos estudios, investigaciones y acciones que suman al derecho de participación y ejercicio de ciudadanía en la infancia. Una de estas experiencias se desarrolló en Uruguay durante el año 2022 titulada “Por el derecho a la ciudad de niños y niñas. Prácticas de co-diseño y gestión colaborativa para el cuidado de la primera infancia en el espacio público.” A partir de este proyecto se recorrieron las calles y espacios públicos de un barrio céntrico montevideano junto a dos grupos de niños entre 2 y 3 años de edad. Aquí el foco estuvo puesto en las experiencias, percepciones y opiniones de los niños, investigando con ellos los diferentes usos que le dan a los espacios públicos de su barrio. Los niños invitaron a descubrir las miles de oportunidades para el juego y la diversión que se pueden encontrar en lugares que originariamente no se encuentran pensados para ello, realizaron una exploración en espacios exclusivamente adultocéntricos y los hicieron propios. De esta manera se evidenció cómo los niños construyeron una manera de transitar el camino, “donde la llegada no es más valiosa que el andar” (Tonucci, 2018, 6:24), reconociendo la experiencia desde la apropiación de los lugares y objetos que se les presentan y

transforman -por ese instante- en un elemento muy importante para la observación, exploración y la creatividad.

Dentro de los principales aportes que proporciona esta investigación se evidencia cómo el escenario lúdico se crea a través de la interacción directa de los niños con los espacios, apropiándose y dando paso a la imaginación y la experiencia que surge de cada niño, sus cualidades y la etapa de vida en la que se encuentra. Otro de los aportes de esta investigación radicó en la visibilización de los diferentes obstáculos para el desarrollo del juego en los espacios públicos que, aunque configurados específicamente para el despliegue de las infancias, fueron diseñadas más para el cuidado de los niños, y para dar seguridad a los adultos que les acompañan, , bajo condiciones de control e imposición establecidas por una mirada y diseño adultocéntrico.

Otro proyecto implementado en nuestro territorio, que tuvo como objetivo promover el derecho de los niños a la ciudad y poder garantizar la posibilidad de co-diseñar en conjunto los espacios urbanos, es Escuelas Abiertas al Territorio. El mismo realizó a través de LUPA² una experiencia con la escuela N.42 República de Bolivia, a través de esta iniciativa se buscó repensar las dinámicas actuales de la educación y los espacios de enseñanza, abriendo la escuela al territorio y entendiendo a éste último como un ámbito de aprendizaje. El co-diseño apunta a confeccionar espacios urbanos amigables, seguros, saludables e inclusivos que propicien su desarrollo y su calidad de vida, permitiéndoles encontrarse, jugar y apropiarse de su espacio de vida con autonomía. Para realizar esta tarea se implementan dinámicas lúdico-educativas,

² Laboratorio de Urbanismo Participativo y Afectivo del Departamento de Resiliencia y Sostenibilidad, la Escuela Centro de Diseño (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo) y el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (Facultad de Psicología). Udelar.

talleres y recorridas de exploración y observación por el entorno próximo a la escuela donde los niños utilizan su percepción para diagnosticar las condiciones del espacio y a partir de ahí co-diseñar la transformación del entorno. Actualmente el proyecto continúa trabajando con otros centros educativos del país.

Reflexiones Finales

Al comienzo de este trabajo se propuso indagar cuál fue el lugar que se le otorgó a la infancia en el ámbito público y privado a lo largo de la historia y pensar sobre las condiciones del espacio público que permiten el despliegue de la autonomía y el ejercicio de la ciudadanía en niños entre 18 y 36 meses de edad.

Como muestra el recorrido histórico, resulta imposible hablar de representaciones de infancia sin especificar el momento histórico en el que se está realizando el análisis, así como el contexto cultural, social, económico, político e individual en el que se encuentra ubicado el niño y su familia. El diálogo que realicen, o no, los diferentes ámbitos darán como resultado las condiciones en las que se desarrollará esta etapa de vida, así como el posicionamiento adulto que acompañe este momento.

De dichas condiciones se decantan las experiencias que han atravesado y aún atraviesan los niños, ya sean en acciones para brindar protección, cuidado y reconocimiento de la especificidad de este momento evolutivo, así como también, por el contrario, en entornos nocivos de explotación, exigencia, riesgo y sobrecarga de tareas y de decisiones que implican una responsabilidad

exclusivamente adultas. Este último escenario aparece en algunas ocasiones por no contar con las condiciones que permiten transitar el período de la infancia en garantía de sus derechos humanos específicos.

Sabido es que existen contextos donde la necesidad de salida laboral de los adultos deja a los niños pequeños en condiciones desiguales de cuidado y de acceso a un cuidado de calidad, tanto en el ámbito familiar como en el educativo. La necesidad de generar el ingreso económico para sustentar el hogar hace, muchas veces, muy difícil separar al niño del mundo adulto, siendo llevado por ejemplo a lugares laborales o incluso en otros contextos más vulnerables, teniendo que ejercer las tareas de trabajo tal como los adultos.

Tal como se desarrolló en el apartado sobre desarrollo infantil, los diferentes contextos por los que transitan las infancias ejercen una influencia directa, en mayor o menor medida, sobre el desarrollo infantil y el ejercicio de sus derechos. En relación a esto, el Modelo Holístico e Interactivo de las Condicionantes del Desarrollo del Niño (Bedregal y Pardo, 2004, p. 18.), retomado de los aportes de Bronfenbrenner, destaca la importancia y la oportunidad de intervención en los dos últimos niveles del modelo (comunidad y Estado). En estos niveles se distinguen dos formas básicas: promoción de estilos de vida y la oferta de servicios sociales sinérgicos (Bedregal y Pardo, 2004) Esto conlleva a pensar cómo desde esta óptica se destaca la responsabilidad de los políticos y de los diseñadores de políticas públicas para definir y proporcionar accesos y medios acordes a cada situación particular de las infancias y promover espacios públicos que sean efectivamente amigables con las características del desarrollo infantil y respetuosas del ejercicio de su ciudadanía. Son varios los sectores públicos que tienen repercusión en la vida de los niños e influyen en la garantía de sus derechos, tanto en términos de alimentación, transporte, vivienda, educación, atención de la salud, descanso, y también, así como se abordó en este trabajo, el tiempo y espacio de esparcimiento y juego.

Otro conjunto de factores que definen el lugar que se le otorga a la infancia son los que conforman la esfera cultural y social. Aquí la comunidad y los patrones culturales direccionan el posicionamiento adulto con respecto a la visualización que se le da a los niños, la construcción

de la identidad en relación con las diferentes prácticas de crianza y las condiciones materiales de cada contexto específico.

Por ello, la importancia de visibilizar cómo las concepciones de infancia a lo largo de la historia fueron asociando a los niños a diferentes cualidades que se han transformado en el transcurso del tiempo, lo que permitió un pasaje desde la representación de los niños como indefensos, dependientes, adultos en proceso, individuos a moldear, capital y recurso económico a representaciones que hacen emerger constantemente la necesidad de un marco jurídico que defina y asegure el cumplimiento de los derechos de los niños desde el adulto como garante de los mismos

Al mismo tiempo, se enfatizó a lo largo del trabajo en la importancia que se requiere de contar con una comunidad que se posicione en coherencia a los derechos de la infancia, los promueva y los respete para lograr así potenciar las competencias de cada niño y garantizar un desarrollo integral.

Esto llevó, asimismo a reflexionar acerca de la repercusión que desempeña el ejercicio de la autonomía y la ciudadanía, tanto en lo que respecta a los derechos de las infancias como en el desarrollo infantil.

En este sentido, a punto de partida de lo que han planteado la mayoría de los autores seleccionados, es posible considerar que justamente es en las condiciones que permiten el despliegue de la autonomía progresiva, el medio por el cual los niños podrán ir generando las herramientas y habilidades necesarias para participar activamente y brindar su punto de vista en relación a sus necesidades. Estas condiciones apuntan al respeto de los tiempos individuales y de cada momento de vida, especificando esta mirada hacia los niños entre 18 y 36 meses de

edad, las que en conjunto con un entorno acorde, les permita el despliegue de los tiempos de percepción, exploración, esparcimiento y juego. Para esto, la ausencia de contextos hostiles, riesgosos o sobreexigidos resulta fundamental.

En este lineamiento, el derecho a la participación otorga a los niños la posibilidad de ser activos protagonistas en lo que refiere a su vida, en la medida de que sean escuchados en sus expresiones e integrados en las acciones acordes a la evolución de sus facultades. No se logrará la integración de la experiencia que de oportunidades de participación activa y herramientas para el presente y futuro desde un lugar pasivo y observador. Para esto se debe contar con un ambiente seguro, no de control y vigilancia, que disponga de todas las condiciones que el niño necesita para ejercer su derecho a jugar y generar espacios para desplegar su juego.

Estos espacios, por lo tanto, deben de ser pensados en términos de exploración, imaginación, habilitadores de los intereses y necesidades infantiles, y que colaboren a disminuir la mirada controladora adulta.

Dicha tarea sólo es posible, en la medida en que se piensen en conjunto con las infancias, desde sus propias voces, tomando sus opiniones y sus percepciones basándose en sus deseos y en la manera en la que se apropian de los espacios y los transitan.

Esto también posibilitará acompañamientos más respetuosos de las infancias y en sus multiplicidades de ser y estar en los espacios, lo que podría traducirse en un ejercicio genuino del derecho de ciudadanía en la infancia, en entornos que permitan la autonomía progresiva y participación activa, generando así un impacto positivo para el desarrollo infantil, un sentido de seguridad en sí mismos, y un aumento en el sentimiento de autoconfianza de sus capacidades.

Por último, los niños también reforzarán aspectos positivos al ganar experiencia y herramientas en acciones concretas del día a día, pudiendo posicionarse como “expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas”(Clark y Moss, en Lansdown, 2005).

Entonces, cabe preguntarse ¿quién mejor que los niños para pensar y diseñar espacios amigables y respetuosos de su autonomía y desarrollo integral.

Referencias

- Barrán, J. P. (2008) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Editorial. de la Banda Oriental. 978- 9974-1-0535-5.
- Bedregal, P., Pardo, M., y Gonzalez, P. (coord) (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del niño. UNICEF.
[174 Reflexiones Infancia y Adolescencia 1 2004.pdf \(unicef.cl\)](#)
- Beloff, M., Cillero, M., Cortés, J., Couso, J. (1999). Justicia y Derechos del Niño. UNICEF.
[Justicia y Derechos del Niño | Unicef Comunicaciones](#)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós
- Bustelo, E. (2023). *El recreo de la infancia: argumento para otro comienzo*. Universidad Nacional de Lanús, EDUNLa Cooperativa. 10.18294/9789878926346
- Cárdenas, A., Gómez, C. (2014). La exploración del medio en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. (24)
- De Martino, M. (1995). Una genealogía de la familia uruguaya: familia y modernización en el uruguay del 900. Revista Fronteras, (1), 17-54.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/28374>
- Duarte, A. (2022). los 100 lenguajes de la infancia ¡Qué difícil esto! Hacia una revolución de los ciudadanos más pequeños: niños y niñas tomando las calles y las plazas.

in-fan-cia latinoamericana (34) 70-76. As 100 linguagens da infância. Como isso é difícil!

meninos e meninas tomando as ruas e praças - Rosa Sensat

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.(2006).*Convención sobre derechos del niño*.

URL.Convención aprobada en 1989.

García, E. (1997). Derecho de la infancia y adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Ibagué, Colombia: Forum Pacis.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Zona próxima*, (8) 108.123. ISSN 1657-2416

Jardín de Infantes N.213 (Montevideo) (22 abril 2024). en WIKIPEDIA. Jardín de Infantes

Nº 213 (Montevideo) - Wikipedia, la enciclopedia libre

Lansdown, G. (2005), *La evolución de las facultades del niño*. Save the Children., UNICEF

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?. El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano,

36s). La Haya: Bernard van Leer Foundation. [descargar.aspx](#)
([observatoriodelainfancia.es](#))

Ledesma, M. A. (2014) Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Editorial. Universitaria Católica (Edúnica) 978-9942-9860-9-2

Ley N. 17.823, Código de la niñez y la adolescencia. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia ([impo.com.uy](#))

Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría Nacional de Cuidados y Discapacidad. (2021).

Plan Nacional de Cuidados 2021-2025.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-cuidados-2021-2025>

- Pastorino Barcia, S. (2015). *Las familias y los centros de educación inicial: una historia de encuentros y desencuentros*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de la República]. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5682>
- Sánchez, Á. (2016). El proceso de construcción de normas sistémicas visto desde una epistemología genética constructivista basada en Jean Piaget. *Papel Político*, 21(1) 123-166. 10.11144
- Tejera, A. (2006). *Construyendo Ciudadanía desde las Redes*. [Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Centros de Atención a la Infancia y a la Familia] .
- Toledo, L. (2019). *De la infancia silenciada a la infancia con voz: reflexiones acerca de la ciudadanía y participación de niños, niñas y adolescentes*. [Trabajo Final de Grado], Universidad de la República, Uruguay. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/33763>
- Tonucci, F. (2018, 25 de octubre). Los niños y niñas piensan de otra manera. [simposio]. Conferencia en MVD Francesco Tonucci - Octubre 2018. Montevideo, Uruguay. [Conferencia en MVD Francesco Tonucci - Octubre 2018 \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)
- Turnes, A. (2015). Luis Morquio, fundador de la Sociedad Uruguaya de Pediatría. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 86(3).
- Viola, S. (2012). *Autonomía Progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente*, (3), 82-89.