

Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia

Right to play, urban design and early childhood development

Gabriela Fernanda Valiño Olombrada, ARGENTINA

RESUMEN

El artículo 31 de la Declaración de los Derechos del niño reconoce como derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Esta variedad de actividades tienen en común que se diferencian de las tareas de carácter obligatorio, pero cada una de ellas presenta características particulares. Es por esto que el derecho al juego exige un marco conceptual específico para el análisis de las condiciones que favorecen o restringen el ejercicio de este derecho. Es clave identificar el valor atribuido al juego en las familias y comunidad para comprender las decisiones en torno a la creación de oportunidades para jugar, el acceso a materiales para distintos tipos de juego y a entornos al aire libre que alienten el juego como una actividad compartida. Desde una perspectiva sociocultural es posible analizar las manifestaciones del juego en cada cultura distinguiendo condiciones que limitan, alientan o solo aceptan al juego en la vida de niñas y niños. Estos estudios en diálogo con los aportes de la psicología del desarrollo facilitan la construcción de fundamentos para proyectos de promoción del juego de manera contextualizada. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la progresiva urbanización de la población impulsan las relaciones entre paisajismo,

arquitectura y juego para el diseño de entornos al aire libre, que amplíen el ejercicio del derecho al juego y la inclusión social de niñas y niños.

Palabras clave: Juego, Enfoque Sociocultural, Diseño, Desarrollo, Primera Infancia

ABSTRACT

Article 31 of the Declaration of the Rights of the Child recognizes the right to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts. This variety of activities have in common that they are different from mandatory tasks, but each of them has particular characteristics. This is why the right to play requires a specific conceptual framework for the analysis of the conditions that favor or restrict the exercise of this right. The identification of the value attributed to play in families and communities is the key to understand the decisions around opportunities to play, access to materials for different types of play, and outdoor environments that encourage play as a shared activity. From a sociocultural perspective it is possible to analyze the manifestations of play in each culture, distinguishing conditions that limit, encourage or only accept play in the lives of girls and boys. These studies in dialogue with the contributions of developmental psychology

facilitate the construction of foundations for projects to promote play in a contextualized manner. Likewise, the Sustainable Development Goals and the progressive urbanization of the population promote the relationships between landscaping, architecture and play for the design of outdoor environments, which expand the exercise of the right to play and social inclusion of girls and boys.

Key words: *Play, Sociocultural Approach, Design, Developmente, Early Childhood*

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Ginebra del año 1924 es el primer texto de carácter internacional que explicita un conjunto de derechos específicos para la infancia, pero es el principio VII de la Declaración de los Derechos del niño del año 1959, que reconoce al juego como un derecho. Una proclamación que se retoma a través del artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del niño de las Naciones Unidas de 1989, que reconoce como derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Este artículo agrupa un conjunto de actividades no obligatorias que presentan cualidades diferentes entre sí, y que en diálogo con otros artículos visibilizan las características y necesidades de la infancia. En el año 2013, el Comité de los derechos del niño emite la Observación general N°17 para expresar su preocupación por el escaso reconocimiento de los Estados a los derechos contenidos en el artículo 31, y presenta un conjunto de orientaciones. Este documento está dirigido especialmente a los Estados, aunque oficia de referencia para proyectos y acciones diseñados, financiados e implementados por organizaciones de la sociedad civil y la comunidad en general. Este recorrido histórico revela que, en estas normativas internacionales, el juego queda asociado a diversas actividades. Por lo tanto, el análisis del cumplimiento del derecho al juego exige un marco conceptual específico, para distinguirlo entre las actividades que engloba el artículo 31 de la Convención.

En concordancia con diversas teorías sobre la infancia, se afirma que el juego es una actividad universal, pero corresponde asumir que la organización cultural de las sociedades le atribuye diversos sentidos al valor del juego en el bienestar y el desarrollo infantil. Desde una perspectiva sociocultural, el juego se analiza como una práctica social organizada a través de reglas implícitas o explícitas, que guían la

participación, las acciones, y el uso de objetos en un marco imaginario. Gaskins, Haight y Lancy (2006) sostienen que el juego es una actividad culturalmente estructurada que varía entre culturas, y al interior de cada una de ellas, como resultado de las diferencias en las creencias y valores que sostienen las prácticas de crianza. Han estudiado situaciones de juego en la vida cotidiana y los significados que los adultos le atribuyen a esta actividad. Los autores diferencian entre adultos que participan, facilitan o aceptan el juego de niñas y niños. Los adultos que participan del juego, lo consideran una actividad valiosa para el desarrollo infantil, se ubican en una posición de pares y favorecen las posibilidades de aprendizaje. Un segundo contexto identificado es aquel en el que los adultos aceptan el juego en la infancia pero le dedican poco tiempo o interés. Finalmente, en el tercer contexto analizado, el juego es aceptado por los adultos pero está estrictamente limitado ya que se jerarquizan las responsabilidades de la vida diaria o las tareas productivas de la economía familiar.

Los contextos que limitan las experiencias de juego lo consideran una distracción para el cumplimiento de tareas hogareñas o escolares, o un riesgo en función de las características de la vivienda o el entorno. Cuando el juego se acepta como una característica típica de la infancia se espera que surja naturalmente “del interior de cada niña y niño”, casi con independencia de cualquier condición o intervención. En cambio, cuando las familias y sociedades asumen que el juego es una actividad para enriquecer y complejizar, las decisiones se orientan con claridad en torno a la reserva de tiempos para su desarrollo, la selección de espacios y materiales acordes a cada juego, la ampliación de interacciones entre pares y adultos, y el diseño de entornos urbanos para jugar. Desde esta posición, se considera al juego como un saber y una práctica cultural que se enseña a través de la experiencia conjunta (Emiliozzi, Renati, Viñes, Mazzuchi Lopez, Onnini y Toledo, 2011). Estas diferencias en las atribuciones sobre el valor del juego en la vida de niñas y niños forman parte de la cultura de cada sociedad, y puede colaborar en la comprensión de la ausencia o debilidad de políticas públicas en torno al derecho al juego.

La perspectiva sociocultural del desarrollo humano estudia las prácticas culturales como contextos que guían el aprendizaje y el desarrollo de las facultades psicológicas a través de tareas que se consideran relevantes, y que inciden en el proceso de construcción de la identidad. Las investigaciones de Barbara Rogoff

(1993) contrastan las trayectorias del desarrollo niñas y niños de clase media urbana criados desde supuestos del modelo euroamericano centrado en el progreso académico, con las habilidades y aprendizajes de niñas y niños pertenecientes a grupos rurales indígenas con bajos niveles de escolarización, actividades cotidianas y productivas basadas en una tecnología preindustrial de carácter ancestral, y una dinámica de vida basada en la subsistencia. Las familias de clase media escolarizada y urbana ofrecen actividades, juegos y juguetes para niñas y niños, que no participan en las actividades de los mayores. En cambio, en las culturas rurales indígenas niñas y niños se integran y colaboran en las actividades de la vida cotidiana con diversos niveles de responsabilidad, y sin existir una diferencia centrada en la edad. En estos contextos, algunas de las situaciones de juego se entremezclan en actividades relevantes para la familia y comunidad casi a modo de ensayos de las tareas a aprender.

La investigación etnográfica de Bowen (2015) en Odisha Rural explica la continuidad entre los contenidos valorados en la comunidad, que se expresan en ritos, la economía y la cultura, y los juegos. En esta localidad, la subsistencia de los hogares se sostiene en la agricultura y la actividad forestal realizadas a través de técnicas tradicionales. La centralidad de la tierra como fuente de vida está presente en el juego cuando se dibujan tableros en la tierra, se modelan muñecos en arcilla y se realizan bates de cricket y palos de hockey en madera. Esta investigación permite reconocer la relación de los juegos con el entorno natural no sólo en los objetos para jugar o el trazado de tableros de juego, sino también a través de una cartografía imaginaria que niñas y niños construyeron de manera narrativa para señalar zonas para jugar determinados juegos, y lugares riesgosos en virtud de las creencias locales. En esta misma línea de análisis, el autor señala los incipientes cambios en el juego a partir de la transformación del entorno generada por el desarrollo de autopistas, la instalación de comercios de escala global y los medios de comunicación, que ratifica la naturaleza social del juego y sus modificaciones en sintonía con la dinámica socioeconómica y cultural.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DEL JUEGO

La organización de cada comunidad y cultura define los tipos de juego y los juegos que se juegan, así como con quienes se puede compartir la experiencia, los lugares y tiempos disponibles y el acce-

so a materiales idóneos. El análisis de las situaciones revelan que la elección de los juegos y su organización nunca es absolutamente libre, autodirigida o intrínsecamente motivada, en tanto jugar con otros implica compromiso y negociación entre jugadores, las características físicas del entorno y los objetos, y las expectativas de la cultura (Russell, Ardelean y Smith, 2021). Estas consideraciones permiten tomar distancia de concepciones que siguen interpretando al juego como una conducta infantil que surge naturalmente, independientemente de las convicciones y metas de cada contexto.

En algunos contextos de vida, que se caracterizan por hábitats adecuados a las necesidades de las personas, el juego se despliega entre niñas y niños, familiares y vecinos haciendo uso de los materiales disponibles, sean objetos de uso diario o juguetes. “*En lugar de necesitar una ubicación específica designada, el espacio de juego se crea a través de las interacciones dinámicas y cambiantes entre los niños y los materiales y símbolos presentes en cualquier parte; la acción de jugar de los niños ocupa y crea el espacio*” (Lester y Russell, 2011,p11). En cambio, para niñas y niños que viven en situación de pobreza, que están expuestos a alcantarillas contaminadas, hacinamiento en las viviendas, entornos de riesgo por violencia, basurales a cielo abierto, y rutas o autopistas en el borde de los asentamientos, es fundamental que cuenten con un espacio específico, materiales idóneos para diferentes tipos de juego, y tiempos estables y frecuentes para reunirse a jugar con pares (Valiño, 2017).

La diversidad de biografías de juego implica que niñas y niños ingresan al sistema educativo con saberes dispares en relación al juego como actividad compartida, los juegos y los juguetes. Representa un desafío para los docentes, el análisis de los procesos de pensamiento implicados en cada juego en diálogo con la heterogeneidad de estados de conocimiento de niñas y niños. En el ámbito de la educación inicial, se reconoce las posibilidades de aprendizaje que el juego dramático, de construcción y con reglas convencionales favorece en la primera infancia (Trister Dodge, Colker y Heroman, 2004; Bodrova y Leon, 2004). El juego dramático se destaca porque la representación imaginaria de situaciones sociales implica interdependencia de roles, diálogos, acciones y combinación de objetos, que constituyen características valiosas para el desarrollo de la capacidad representativa, la autorregulación y el lenguaje (Sarlé y Rosemberg, 2015; Estrugo y Moreira, 2020; Gonzalez Moreno, 2021). Los juegos de construcción involucran mate-

riales que requieren destrezas motrices con distinto nivel de complejidad para resolver los ensambles. Bruner (1995), en su investigación sobre grupos de juego, identificó que los juegos constructivos resultan más extensos en el tiempo porque el material opera como aliciente para concretar una construcción a través de ensambles sucesivos. Dejó expuesto que los materiales constructivos, a diferencia de aquellos que se utilizan para modelar, impulsan la capacidad combinatoria ya que facilitan variaciones entre medios y fines. Por otra parte, los juegos con reglas convencionales implican reglas explícitas que establecen la meta y la dinámica de la participación. Estas dos cualidades promueven la comparación de acciones durante el proceso de juego y su relación con los resultados, que a través de práctica regular configuran las condiciones para la construcción de estrategias. Con relación al desarrollo del lenguaje, las situaciones de competencia o conflicto propias de la práctica de cualquier tipo de juego constituyen oportunidades para el desarrollo de estrategias argumentativas que colaboran en la resolución de la confrontación y favorecen la continuidad del juego (Migdalek, Rosemberg y Santibáñez Yáñez, 2014).

En las instituciones educativas, el diseño y la selección de materiales, la ambientación de los entornos de juego tanto interiores como exteriores, y la participación de los docentes como jugadores constituyen aspectos clave para favorecer avances en la apropiación de esta práctica cultural. En el ámbito escolar se incluyen juegos como herramientas didácticas para abordar contenidos de variadas disciplinas. Esta posibilidad descansa en el dominio de las reglas implícitas y explícitas de cada juego, como condición para que niñas y niños direccionen el proceso de aprendizaje hacia contenidos de matemática, ciencias sociales o lenguaje. En este sentido, es oportuno reconocer un proceso que se inicia en el “aprender a jugar”, centrado en el reconocimiento de las características y dinámica de cada tipo de juego, en dirección al “jugar para aprender” que ubica al juego como actividad didáctica, y que se centra en contenidos de las disciplinas. Un aprendizaje sostenido sobre el juego como actividad y de diversos juegos en particular que favorece el desarrollo integral en la primera infancia. Más allá de estas oportunidades para jugar, generalmente implementadas en las aulas, los patios escolares y los recreos son contextos adecuados para la implementación de proyectos orientados hacia el juego motor y la actividad física (Russell, Ardelean y Smith, 2021). Este tipo de proyectos reafirman la responsabilidad

de las instituciones escolares con relación al derecho al juego, y recuperan el valor de la escolarización para el bienestar emocional y físico de niñas y niños.

La dinámica socioemocional y los procesos de pensamiento involucrados en los juegos resultan muy valiosos para el desarrollo subjetivo en tiempos inciertos, en un mundo globalizado que amplía las experiencias sociales interculturales de manera sostenida en todos los países. “*El principal valor adaptativo del juego parece recaer en saber regular los procesos emocionales a los acontecimientos inesperados que se presentan durante el juego. La capacidad de regular las respuestas emocionales ante las alteraciones y de reducir los niveles de estrés mejora la capacidad para sobrellevar la incertidumbre y permite el desarrollo de otras habilidades (motoras, cognitivas y sociales) que pueden ser aprovechadas en la situación del momento.*” (Lester y Russell, 2011, p14). Por otra parte, en el juego la ausencia de consecuencias negativas facilita la flexibilidad en las actitudes y comportamientos, ante limitaciones de la acción o los materiales de juego, que genera un clima de bienestar entre los jugadores. El desafío para las familias, educadores, organizaciones de la sociedad civil y políticas públicas es generar condiciones que promuevan situaciones de juego positivas para niñas y niños, que desalienten los comportamientos disruptivos o la discriminación.

DISEÑO URBANO DE ENTORNOS DE JUEGO AL AIRE LIBRE

La población mundial se concentra en centros urbanos interculturales que presentan múltiples desafíos en relación a la calidad de vida, la participación e integración social y el cuidado del ambiente. La ciudad como sistema complejo es un nodo que concentra una variedad de procesos sobre los elementos que recibe -población, recursos, información-, para integrarlos a su propia estructura y garantizar el crecimiento. La naturaleza de las ciudades es inestable y por lo tanto incierta, cualidades que exigen un alto nivel de monitoreo y de flexibilidad en las políticas públicas (Boccollini, 2016). El territorio urbano es heterogéneo y presenta fragmentaciones de distinto tipo que expresan procesos de diferenciación, desigualdad y segregación social. Durante los últimos años, se implementan diversos proyectos de mejora de los barrios precarios en ciudades de Latinoamérica (Rojas, 2009). La ampliación de luminarias, la organización de centros de interés cultural -parques, paseos gastronómicos, entre otros-, la construcción

de escuelas, la instalación de oficinas de gobierno son algunas de las decisiones orientadas hacia la integración y el intercambio entre ciudadanos. Por otra parte, es oportuno señalar que la dinámica de las ciudades incluye procesos de regeneración urbana, activados a través de emprendimientos inmobiliarios y políticas públicas, que dan lugar a cambios evidentes en la población, la identidad y la dinámica de los barrios. El análisis sobre los cambios en la urbanización y los desafíos que conlleva es una oportunidad para incluir el diseño de espacios de juego, ya que la mayoría de las viviendas no cuentan con espacios internos y externos amplios que se puedan destinar a la práctica de diversos juegos.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la actualización de las ciudades, que los países firmantes acordaron cumplir hacia el 2030, el derecho al juego y los espacios públicos pueden considerarse contextos para la participación inclusiva de personas de diferentes culturas y edades. El desafío actual es que la agenda de las políticas urbanas establezcan objetivos, seleccionen territorios y reserven presupuestos para el diseño de espacios naturales de juego que amplíen el ejercicio de este derecho en niñas y niños en los diversos barrios de cada ciudad. Navarro Martínez (2013) sostiene que las teorías pedagógicas de mediados del siglo XIX en torno a la infancia, los juegos y los juguetes impulsaron la aparición del concepto de playground, aunque reconoce que el automóvil transformó profundamente las calles, impidiendo a niñas y niños disfrutar de espacios cercanos a sus viviendas. La dinámica de las ciudades en diálogo al mundo del trabajo y la escolarización obligatoria derivó en un tráfico vertiginoso, la ampliación y diversificación del transporte público y privado, la determinación de sendas peatonales, entre otros aspectos que establecieron usos fijos del espacio público con la intención de gestionar la experiencia social, pero que determinaron límites para la espontaneidad en la acción y la participación ciudadana.

Los espacios urbanos destinados al juego en la primera infancia coinciden en su apariencia estética y tipo de objetos por las normativas de seguridad establecidas que solo pueden cumplir los equipamientos industrializados. “En este sentido, surge una pregunta: ¿qué tan pertinente es la creación de espacios específicos para los niños en la ciudad y cómo se logra el equilibrio entre su necesidad de protección y su necesidad de autonomía?” (Gülgönen y Corona, 2016). Una respuesta a esta pregunta puede encontrarse en los parques y jardines urbanos diseñados por Ram

Eisenberg, quien comprende al juego a través de un modelo de dos círculos emocionales y espaciales: uno que representa la seguridad y otro el descubrimiento. En una entrevista que le realizó Pamela Druckerman (2021) explica su enfoque sobre el diseño de entornos de juego al aire libre, especialmente pensados para la primera infancia. Sostiene que a partir del año, niñas y niños empiezan a interesarse por las texturas del entorno cercano y a descubrirlo a través del tacto: juegan con hormigas, tierra, y hojas, y muestran poco interés en los elementos fijos para jugar. A medida que se desarrolla la capacidad de movimiento y la independencia, niñas y niños disfrutan caminando y trepando. Sobre su enfoque de diseño, afirma “En mis parques, prefiero dejar espacios naturales sin tocar y accesibles. Utilizo piedras, plantas y hierbas aromáticas. Sigo estas pautas siempre que puedo, para ofrecer experiencias sensoriales que vayan más allá de lo meramente visual” (ob. cit, p85). Por otra parte, aclara que en sus diseños incluye algún equipo de juego solo para cumplir con las normativas y las expectativas de la gente, pero critica su artificialidad presente en los materiales con los que se realizan -acero y plástico-, los colores agresivos y la ausencia de texturas. Su visión sobre el juego en la infancia, que aúna seguridad y descubrimiento, deriva en un enfoque sobre el diseño de parques que integra materiales naturales -piedras, árboles, arena, agua, plantas de diverso tipo- en variados sectores que activan el movimiento, amplían la exploración, la experiencia sensorial y la combinación de elementos naturales para la organización de diversos juegos.

Prieske, Withagen, Smith, Frank y Zaal (2014) en su investigación sobre las características del entorno de juego y el comportamiento de niñas y niños, recuperan el concepto affordances acuñado por el psicólogo James Gibson que inicialmente refería a las acciones que las características físicas de los objetos y el entorno activan o favorecen. Años después este autor, al jerarquizar la agencialidad de la acción y el comportamiento, y el autocontrol, define affordances en términos de posibilidad para la acción y el comportamiento. Este concepto constituye una referencia valiosa para el diseño de espacios y objetos de juego al aire libre al reconocer una relación de mutua modificación entre las personas y el entorno, y al mismo tiempo una variedad de posibilidades de movimiento y destrezas. La planificación de espacios de juego desde una perspectiva contextualizada incluye el relevamiento de problemáticas locales. Ese es el caso del proyecto de renovación de los ambientes exteriores de

los centros de educación infantil, diseñado e implementado por Cosco, Moore y Smith (2014), para la prevención de la obesidad en niñas y niños entre 2 y 5 años. Esta intervención se basa en diversas investigaciones que han demostrado que la actividad física en la primera infancia es motivada por las características de los entornos externos y que las experiencias en espacios naturales despierta el interés por el consumo de vegetales y frutas. Se trata de un modelo de intervención participativa que incluye un instrumento de evaluación de la calidad del ambiente externo de los centros de educación infantil, capacitación a educadores, financiamiento, acompañamiento y sitio virtual de cada proyecto, y el mapeo del comportamiento pre y post renovación. Estos mapas del comportamiento de niñas y niños en ambientes externos de juego permiten registrar el uso de los entornos y los objetos de manera precisa, para luego procesar y analizar la intervención de manera integral. Se considera una metodología replicable para el monitoreo de proyectos que pueden generar información valiosa para la ratificación o modificación de los criterios que los sustentan. Por otra parte, constituyen representaciones externas de la información que promueven la reflexión y discusión de diversos actores sociales, como profesionales y técnicos, familias, niñas y niños, responsables de la política pública y comunidad en general.

CONCLUSIONES

El enfoque de derechos requiere definiciones teóricas y referencias conceptuales específicas sobre juego para el diseño e implementación de políticas públicas que efectivamente amplíen el ejercicio de este derecho en diversos contextos. La perspectiva sociocultural reconoce que el juego y los juegos forman parte del patrimonio de las sociedades y que su práctica está condicionada por las características de los entornos y las viviendas, las creencias y expectativas de las familias, educadores y comunidad, el acceso a materiales de juego, y la disponibilidad de tiempos y espacios para jugar con otros.

Los sentidos atribuidos al valor del juego en la primera infancia constituyen un contenido mental que direcciona las acciones de los adultos de crianza y los decisores de la política educativa y social. Los proyectos para la ampliación del derecho al juego podrían resultar ineficaces en tanto se fundamenten en una concepción de juego universal casi homogénea que

desatienda las particularidades de cada comunidad o región del mundo. En este sentido, es oportuno asumir una perspectiva sociocultural, que integre esquemas, costumbres, y conocimientos de cada contexto con otras concepciones y referencias conceptuales sobre el juego, con el objetivo de generar condiciones efectivas de aprendizaje y práctica de diversos juegos para el desarrollo integral y el bienestar subjetivo en niñas y niños. Desde esta perspectiva, en el marco de la urbanización de la población mundial y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el derecho al juego se integra a las políticas públicas a través de múltiples estrategias de transformación del espacio público que amplían el ejercicio de este derecho en niñas y niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boccolini, S. (2016). El evento urbano. La ciudad como un sistema complejo lejos del equilibrio. *Quid* 16, (6), 186-218.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.
- Bowen, Z. (2015). Play on the mother-ground: children's games in rural Odisha. *South Asian History and Culture*, 6, (3), 303-347.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cosco, N., Moore, R. y, Smith, W. (2014). Childcare Outdoor Renovation as a Built Environment Health Promotion Strategy: Evaluating the Preventing Obesity by Design Intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28, (3).
- Druckerman, P. (2021). Ensayo fotográfico y entrevista con Ram Eisenberg: "Jugar es tener libertad para explorar y satisfacer la curiosidad natural". *Espacio para la Infancia*, 49, 82-90.
- Emiliozzi, V., Renati, M., Viñes, N., Mazzuchi Lopez, M., Onnini, S. y Toledo, J. (2011). En busca del buen jugador: Entre saber jugar y saber el juego. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 13, (1), 111-121.
- Gaskins, S., Haight, W. y Lancy, D. (2006) The cultural construction of play, En Goncu, A. y Gaskins, S. *Play and development: evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. (170-202). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gonzalez Moreno, C. (2021). *Importancia del juego temático de roles en la edad preescolar*. México. Nueva Época, LII, (I), 299-320.

Gülgönen, T. y Corona, Y. (2016). Los espacios de juego para la primera infancia. En Del Río Lugo, N. (coord). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. (31-44). México: UAM/Childwatch/OEI.

Lester, S. y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Migadalek, M., Rosemberg, C. y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19, (3) (September-December), 251-267.

Navarro Martinez, V. (2013). Playgrounds del siglo XXI: una reflexión sobre los espacios de juego de la infancia. *Arquitectonics*, 1, 189-201.

Prieske, B., Withagen, R., Smith, J., Frank y Zaal, F. (2015). Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? *Journal of Environmental Psychology*, 41, 101-111.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

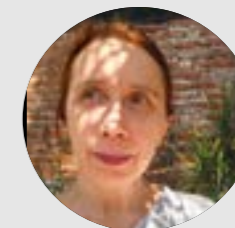
Rojas, E. (ed). (2009). *Construir ciudades: mejoramiento de barrios y calidad de vida urbana*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Russell, W. (ed). (2021). The Case for Play in Schools: A review of the literature. *Outdoor Play and Learning*.

Sarlé, P. y Rosemberg, C (2015). Dale que... *El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homosapiens.

Valiño, G. (2017). *Jugar juntos y aprender distintos juegos*. Agencia Magno. Universidad Católica Argentina. https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Compromiso%20Social/Jugar_juntos_y_aprender_distintos_juegosPDF_compressed.pdf

Valiño Olombrada, G.F. (2024). Derecho al juego, diseño urbano y desarrollo en la primera infancia. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13 (1), 25-31
Disponible en <http://www.reladei.com>



Gabriela Fernanda Valiño Olombrada
Pontificia Universidad Católica Argentina
Argentina
gabriela.valino@uca.edu.ar

Licenciada en Psicopedagogía y profesora de la licenciatura en Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación del Nivel Inicial del Ministerio de Capital Humano de Argentina. Capacitadora de docentes, directivos y supervisores del Nivel Inicial. Autora de diversas publicaciones sobre juego, aprendizaje, desarrollo y educación de la primera infancia.