

Los espacios de juego para la primera infancia

Tuline Gülgönen*

Yolanda Corona**

Introducción

La teoría no se ha puesto de acuerdo al definir la primera infancia que, según los contextos, puede abarcar desde el nacimiento hasta la etapa de educación preescolar o hasta la escuela primaria (Comité de los Derechos del Niño, 2005). No obstante, es claro que comprende momentos muy diferentes de la vida de las niñas y los niños, pues un recién nacido, un niño que empieza a caminar y uno que ya corre se relacionan de forma distinta con su entorno. Además, la infancia, como constructo social determinado sociocultural e históricamente, no puede ser aislada de otras variables del análisis

social, a saber, la clase social, el género o la etnicidad (James y Prout, 1997). Por lo tanto, es más apropiado hablar de infancias que de una infancia homogénea. Sin embargo, todos los niños y las niñas, desde el nacimiento, tienen derecho a jugar en un entorno seguro y a participar en las decisiones que les afectan (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

En la actualidad, el espacio público se considera hostil y peligroso, por consiguiente, cuando se piensa en espacios de juego, sobre todo para los más pequeños, se piensa en lugares cerrados y privados. A pesar de esto, es vital para las niñas y los niños jugar al aire libre y en convivencia con otras personas.

En este escrito nos enfocaremos en los espacios de juego públicos, aquellos lugares que se encuentran en calles, plazas, parques y jardines.

Después de identificar la importancia del juego en la primera infancia, veremos si los espacios que existen en la Ciudad de México son propicios para ejercer el derecho al juego libre y espontáneo. Analizaremos también otros contextos urbanos y trataremos de reconocer las condiciones idóneas para la creación de nuevos espacios de juego más adecuados para las niñas y los niños.

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?

El juego y la primera infancia

¿Qué tan importante es el juego en los primeros años de vida de las niñas y los niños? Cuando

* UNAM, México.

** UAM-Xochimilco, México.

se les pregunta a ellas y ellos por qué quieren jugar, responden que lo hacen porque les gusta, y porque se sienten felices de estar con sus amigos. Las razones, entonces, se deben al gozo, a la risa y a la felicidad que les provoca el juego.

Tal vez para nosotros los adultos esto no sea suficiente para valorar el juego infantil, sin embargo, se ha comprobado que los estados de placer son fundamentales en nuestras vidas, y en especial en la vida de los niños. Autores como Strauss y Allen (2006), Isen y Reeve (2006) han documentado que este tipo de estados emocionales vuelven más observadores a niñas y niños, y les dan herramientas para responder creativamente frente a las diversas situaciones de la vida. Las experiencias del juego tienen también una influencia muy positiva en la socialización, permiten que de manera natural las niñas y los niños fortalezcan sus vínculos de amistad. Transmitir alegría mediante el contagio de la risa es sólo una forma de hacerlo.

Desde el punto de vista adulto hay una tradición en reconocer que el juego es importante y beneficioso para el desarrollo del niño (Ginsberg, 2006; Valino, 2005). El juego es esencial para el desarrollo neuronal y para la coordinación motriz gruesa y fina. Las actividades que ayudan al bebé a tener un mayor control de su cuerpo y a perfeccionar sus aptitudes físicas son de gran relevancia. Tomar objetos, soltarlos o aventarlos, son movimientos que fortalecen el desarrollo y la coordinación. Asimismo, el juego impacta favorablemente en los procesos cog-

nitivos y sociales, así como en la adquisición paulatina de la capacidad representativa y de la posibilidad de interactuar con otros niños. En la relación con los adultos, sobre todo con los padres, se instauran los primeros espacios lúdicos, los cuales se sugieren al moverles las manitas mientras se escucha alguna canción, o también al esconderse tras algún objeto y sorprenderlos con la reaparición. Esas actividades le hacen comprender al bebé las cualidades del juego, a la vez que le permiten coordinar sus acciones, aprender diversos aspectos de su realidad y descubrir sus capacidades y limitaciones. Como plantean Camargo, Reyes y Suárez: "Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo" (2014:19).

A medida que las niñas y los niños crecen, desarrollan la función simbólica y por lo tanto la capacidad de crear mundos imaginarios. Cuando se dan cuenta que pueden ir más allá de la realidad entran a un universo de infinitas posibilidades en el que se reinventan constantemente a sí mismos. Esto se extiende a los objetos, pues con el uso de la imaginación son lo que el niño quiere que sean. Las acciones que realiza el objeto no les importa sino la cualidad simbólica, es decir, no es el objeto lo que manipulan, sino lo que representa en la mente del infante. El lápiz se convierte en un avión cuyo temerario piloto

es el propio niño; la escoba ya no es una escoba, sino un caballo; el lodo es la comida que sirve "la mamá" en unos platitos hechos con hojas. Esto significa un salto inmenso en la actividad y en la creatividad infantil. Ciertamente muchos de los juegos simbólicos reflejan las circunstancias familiares del niño y por lo tanto aluden a una cualidad importantísima que tiene que ver con la transmisión intergeneracional de saberes y con la introyección de los significados culturales en la vida de los niños. A esto se refieren Linaza y Maldonado (1987) en cuanto a que los juegos son tanto instituciones sociales como sistemas de relaciones personales.

Sin embargo, existen otros juegos en los que niñas y niños juegan roles dentro de situaciones ficticias compartidas, situaciones que nunca han experimentado y que demuestran esa capacidad de inventar y crear mundos. En ambos tipos de juego, niñas y niños construyen conjuntamente historias muy complejas que incluyen escenarios diversos, roles, metas y secuencias de acciones que hacen evidente el conocimiento de las reglas sociales y la capacidad creativa para transformar la realidad en universos distintos.

Como hemos planteado en trabajos anteriores (Quinteros, Corona y Morfín, 2005), la fascinación que provoca el juego no se debe únicamente al hecho de ser una actividad del orden de lo extraordinario, sino también a que lleva consigo un reto, riesgo o incertidumbre. De todos los beneficios que tiene el juego para la infancia, queremos recalcar dos aspectos muy

importantes: por un lado, en términos afectivos, promueve la autoestima, fortalece las emociones y propicia un buen manejo de vivencias traumáticas, situaciones angustiantes o difíciles. Por otro lado, en términos de habilidades sociales, propicia la adquisición de los valores culturales de su grupo de pertenencia al jugar a lo que ven, a la vez que amplía las capacidades de negociación, de toma de decisiones y de aprendizaje en grupo. Ahora bien, como lo propone Thorne (1993), aun cuando los niños se apropian de las expectativas culturales a través del juego muchas veces las pueden subvertir o invertir a través de movimientos físicos o discursos exagerados, incompletos o fantásticos (Sutton-Smith, 2003, Burghardt, 2005, Pellis y Pellis, 2009, citados en Lester y Rusell, 2011). Fink, por otro lado, plantea que la actividad lúdica desarrolla una conciencia del contacto con los demás mediante experiencias de una intensidad emocional placentera y gozosa. Por ello el autor afirma que “todo juego, aun el juego obstinado del niño en soledad tiene un horizonte comunitario” (1966:7).

Espacios urbanos de juego

La Observación General Núm. 7 del Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia habla de la importancia del juego y su vínculo con el espacio público:

En muchos entornos urbanos, el espacio en el que los niños pueden ejercer su derecho al juego se encuentra especialmente en peligro, ya que el diseño de la vivienda y la densidad de edificación, los centros comerciales y los sistemas de transportes se suman al ruido, la contaminación y todo tipo de peligros para crear un entorno peligroso para los niños pequeños (Comité de los Derechos del Niño, 2005:párr. 34).

Si bien es cierto que, como lo señalan Hart y Petré (2000), las niñas y los niños encuentran siempre, aun en las situaciones más adversas, momentos y lugares para jugar, las características de los espacios y de los entornos pueden ser un obstáculo para que lo hagan, en particular, para que jueguen de forma libre, espontánea y segura.

En 2010, la Asociación Internacional del Juego (IPA, por sus siglas en inglés) coordinó una consulta sobre los principales impedimentos del derecho al juego en ocho países del mundo.¹ Problemas vinculados con el entorno, sobre todo con el espacio urbano, fueron resaltados no solamente en México sino en varios países del mundo (IPA, 2010). En su Observación General Núm. 17 sobre el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU puso

¹ Bulgaria, India, Japón, Kenia, Líbano, México, Sudáfrica y Tailandia.

énfasis, dentro de los factores que determinan un entorno óptimo, en estos factores vinculados con la creación de espacios favorables:

Contar con tiempo y con un espacio accesible para jugar, sin control ni gestión de los adultos.

Contar con espacio y oportunidades para jugar al aire libre, no acompañados, en un entorno físico diverso y estimulante y con fácil acceso a adultos que los ayuden, cuando sea necesario.

Tener oportunidades de experimentar e interactuar con entornos naturales y con el mundo animal, así como la posibilidad de jugar en ellos.

Tener oportunidades de invertir en su propio espacio y tiempo para crear y transformar su mundo, usando su imaginación y lenguaje (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 32).

El Comité enumera algunas características de los entornos insalubres y peligrosos que dificultan el juego, la exposición a peligros como el tráfico no controlado, los problemas de congestión y alumbramiento de las calles, la inadecuación del transporte público, la falta de áreas de juego, espacios verdes y servicios culturales seguros, y la falta de acceso a la naturaleza (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 34). Las niñas y los niños que viven en zonas marginadas están particularmente expuestos a estos problemas estrechamente vinculados con la mala calidad de la infraestructura urbana. Sin

embargo, a pesar de las condiciones de desigualdad en las cuales se encuentran, se considera que el problema del espacio afecta a la infancia urbana en general, dado que pocas veces sus intereses y necesidades son considerados en la planificación urbana. Lo mismo se debe en gran parte a otro de los problemas principales identificados por el Comité en su Observación General: la “[falta] de reconocimiento de la importancia del juego y la recreación”, identificados en muchas partes del mundo, donde “el juego se percibe como un tiempo ‘perdido’, dedicado a actividades frívolas o improductivas que carecen de valor intrínseco”, tanto por los padres de familia y las otras personas que cuidan a los niños como por los administradores públicos (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 33).

El Comité menciona también los riesgos asociados a factores humanos que contribuyen a la peligrosidad de los entornos, en particular los altos niveles de delincuencia y de violencia que existen en muchas ciudades. Estos factores han incrementado el riesgo que corren los niños en estos espacios, y han contribuido a que ya no puedan jugar en estos lugares, que eran tradicionalmente sus terrenos de juego (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 36). Por otra parte, se advierte que la creciente privatización y comercialización del espacio público que se da en muchas ciudades, contribuye a la desaparición de los espacios de juego.

Asimismo, se observa una creciente resistencia frente al uso del espacio público como espacio de juego para las niñas y los niños, ya sea porque hay espacios que prohíben explícitamente el juego (explanadas de pasto o jardines, menor tolerancia al ruido, etcétera), ya sea por reglas que limitan su uso (horarios de apertura, prohibición de entrar con bicicletas o patines, prohibición de jugar a la

pelota, etcétera). Las y los adolescentes son particularmente el blanco de esta resistencia, por ser considerados peligrosos cuando ocupan la vía pública. Esta tendencia se encuentra en muchas ciudades del mundo, aunque existen algunas donde el espacio público sigue siendo un lugar privilegiado de reunión y de juego (Matthews *et al.*, 2000).



Fotografías 1 y 2, de T. Gülgönen. Ciudad de México, 2013.

Si se considera a las niñas y los niños más pequeños, con mayor frecuencia se les confina en espacios privados y cerrados. Esta tendencia es una de las vertientes de la creciente institucionalización de la infancia en las sociedades occidentales (Ariès, 1960), que tiene una directa repercusión sobre el juego de los niños. Al controlar el tiempo y el espacio de los niños, los adultos imponen también reglas para el juego, aunque la transgresión de estas reglas sigue siendo uno de los juegos favoritos de los niños (Noschis, 1992; Jansson, 2008). Con el crecimiento del parque automovilístico en las grandes ciudades, este repliegue hacia la esfera privada ha sido aún más fuerte.

En un barrio de la ciudad de Nueva York, por ejemplo, P. Wridt (2004) enseña la manera en que la calle desapareció como espacio de juego privilegiado para las niñas y los niños a partir de los años treinta debido al incremento del uso del automóvil. Se crearon a partir de este momento espacios públicos separados para el juego. A partir de los años setenta, el Estado dejó de invertir en estos espacios, y se convirtieron en espacios segregados, reservados a niñas y niños de clases populares, a la vez que se creaban espacios privados para el juego y el esparcimiento de niñas y niños de clases sociales media y alta. Como lo señala también J. Borja (2003) en *La Ciudad conquistada*:

Si las mujeres apenas son un nuevo tema de preocupación en la concepción de las ciudades, los niños también han sido históricamente invisibles para el diseño de la vida urbana. Bajo la concepción de las ciudades para el automóvil, los niños cada vez más son excluidos. Los espacios protegidos pero que a la vez les brindan autonomía son escasos, y su vivencia de la ciudad queda restringida a espacios de juegos estrictamente controlados.

Los niños, al ser considerados sujetos en situación de riesgo, se han convertido en ciudadanos cautivos. Están encerrados en casa durante largas horas al día, van de la casa al colegio, acompañados, guiados, y cuando están en la calle permanecen bajo la vigilancia de un adulto en aquellos recintos acondicionados expresamente para ellos (2003:244-245).

Existen, sin embargo, ciudades que hacen esfuerzos por ser más amigables con la población en general, y con la infancia en particular. Las “Ciudades amigas de la infancia”, iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su acrónimo en inglés), es uno de los ejemplos de promoción de contextos urbanos propicios para la implementación de los derechos de la infancia, que incluyen la participación de niñas y niños en la planeación urbana. Se observa también la preocupación, en algunas ciudades, de promover nuevas formas de movilidad, con lo que ponen en riesgo la prevalencia del automóvil en la planeación urbana.

Las niñas y los niños en la Ciudad de México

La Ciudad de México presenta un desafío debido a sus dimensiones y a la cantidad de población que habita en ella: la mancha urbana que engloba la Ciudad de México cubre más de 4,500 km², y el Distrito Federal ocupa cerca de un tercio de este territorio (Ramírez Kuri, 2010). La ciudad contaba en 2010 con 8,851,080 habitantes, y 20 millones residían en la zona metropolitana.² Los niños y las niñas representan 26.7% de la población total de la Ciudad de México (REDIM, 2013). A

² Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>, consultado el 12 de enero de 2015.

pesar de su reconocimiento formal como “Ciudad amiga de la infancia” por UNICEF en 2010, no se ha demostrado la voluntad política de incluir a la infancia en la planificación urbana.

Aquí como en otros contextos, no es posible hablar de una relación uniforme de la infancia con la ciudad. Además de las diferencias de edad ya mencionadas, y quizás de las diferencias de género, es necesario hablar de las grandes desigualdades que caracterizan a su población y que tienen una fuerte repercusión sobre la manera en la que niñas y niños viven la ciudad. En efecto, depende de la zona de la ciudad en la cual residen los niños y las niñas y sus familias, que exista más o menos infraestructura urbana en general, y más o menos espacios públicos donde los niños y las niñas puedan estar y jugar.

La ocupación de niñas y niños y la clase social a la cual pertenecen implican un contacto diferente con el espacio público. Los niños que trabajan o viven en la calle, o que pasan gran parte de su tiempo en ella, porque acompañan a sus padres, se relacionan de forma particular con el espacio público. Los que provienen de clases sociales, media y alta, tienen un contacto muy reducido con el espacio público, ya que sus padres no lo frecuentan. Van a lugares privados, a través de medios de transporte también privados, y no hay interacción con otras clases sociales, porque conviven con niños del mismo estrato social.

Uno de los principales retos a los cuales se enfrentan niñas y niños en la Ciudad de Mé-

xico es el problema de la inseguridad y de la percepción de la inseguridad. En la consulta organizada sobre el derecho al juego en México en el año 2010, la inseguridad y la violencia en las calles fueron identificadas como uno de los principales problemas que limitan el juego de los niños en este contexto (Corona y Gülgönen, 2013). La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), que se aplicó en 32 ciudades o zonas urbanas con alta densidad de población en el país, en personas mayores de 18 años de edad, revela fuertes aumentos en la percepción de la inseguridad en México. Entre los resultados de la encuesta que se publicaron en abril de 2014, se señala que durante los tres meses anteriores, el temor a ser víctima de un delito modificó rutinas para 50.8% de los entrevistados respecto a “caminar por los alrededores de su vivienda después de las ocho de la noche”; 30.6% indicó que modificó sus hábitos relativos a “visitar parientes o amigos”, y 47.6% señaló haber cambiado en este lapso de tiempo respecto a “permitir que salgan de su vivienda sus hijos menores”.³

El tema de la inseguridad, del miedo al secuestro y al robo de menores, es la principal razón de los adultos para explicar la prohibición

³ INEGI, “Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), cifras correspondientes a diciembre de 2014” Boletín de prensa núm. 4/15, 8 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/ensu/default.aspx>, última consulta: el 7 de febrero de 2015.

que tienen los niños para salir solos. Es interesante observar que si bien existen altos niveles de violencia en México y en algunas zonas de la Ciudad de México, el argumento de la inseguridad y su relación con la prohibición que tienen los niños también existe en contextos urbanos muy diferentes (Comité de los Derechos del Niño, 2013). No obstante, la única consecuencia, en muchas ciudades, es el control de la presencia de niñas y niños en el espacio público.

Por el contrario, no se establece el vínculo de la peligrosidad de la calle con el problema del tráfico automovilístico, que en la Ciudad de México, como en muchas ciudades, es una de las principales causas de la creación de entornos hostiles para la infancia. Según el Consejo Nacional para la Prevención de Accidente (CONAPRA), en todo el país, los accidentes viales son la primera causa de muerte en niños de 5 a 14 años, y la segunda entre los jóvenes de 15 a 29 años (CONAPRA, 2013:1). Este dato es particularmente peligroso si advertimos que no existen lugares seguros para jugar ni infraestructuras para los peatones (Unicef, 2012), como es el caso de la Ciudad de México, donde cruzar la calle representa en muchas ocasiones un desafío, y donde la presencia de un gran número de obstáculos de naturaleza distinta implica que sea difícil caminar (Pérez López, 2014).

Espacios para niñas y niños y espacios de niñas y niños

En este contexto, donde el espacio público en general es peligroso para que ellos estén y jueguen, los espacios de juego vienen a ser pequeñas islas aisladas, diseñadas específicamente para ellos. Sin embargo, como lo señala F. Tonucci (2005), si bien son creados para las niñas y los niños, no necesariamente toman en cuenta sus intereses y sus necesidades:

Los parques de juego un ejemplo interesante de cómo los servicios son pensados por los adultos para los adultos y no para los niños, a pesar de que estos últimos sean sus destinatarios declarados. Estos espacios son todos iguales, en todo el mundo, al menos en el occidental, rigurosamente nivelados, a menudo cerrados, y siempre con la presencia de resbaladillas, columpios y volantines. Los espacios de juego son todos iguales porque representan un estereotipo: la presencia de resbaladillas, columpios y volantines garantizan que el adulto-padre se dé cuenta fácilmente que el adulto-administrador utilizó el dinero público para realizar un servicio para su hijo. Que, después, no les gusten a los niños no importa mucho (2005:12-13, traducción del autor).



Fotografía 3, de T. Gülgönen. Ciudad de México, 2014.

La distinción que hace K. Rasmussen (2004) entre los espacios *para* los niños y las niñas (*places for children*) y los espacios *de* los niños y las niñas (*children's places*) es útil para considerar las áreas de juego creadas específicamente para ellos en las ciudades. En efecto, los espacios creados para ellos no son necesariamente los espacios de los que se apropian, tanto física como simbólicamente. Así como también hay lugares que no son creados específicamente para ellos, pero que de igual forma los hacen suyos.

Los espacios *de* los niños son indispensables para que experimenten y desarrollen el juego espontáneo y libre. Los espacios que K. Lynch (1977) llama "lugares no programados" son también muy importantes para los adolescentes. Es fundamental para ellos tener espacios que sean seguros pero no pensados y controlados por los adultos, y donde puedan hacer valer su autonomía.



Fotografía 4, T. Gülgönen. Santiago de Chile, 2014.

La tensión entre la protección de las niñas y los niños, y su autonomía, entre la seguridad y un cierto grado de riesgo en los juegos es un punto central cuando se piensa en los espacios diseñados para ellos, y con mayor razón si hablamos de la primera infancia. Si se enfoca en la seguridad de los espacios, es decir, en la elección de los materiales y la forma que tendrán los espacios, se corre el riesgo de impedir que niñas y niños tengan una experiencia real con ellos. Por otra parte, pero estrechamente vinculado con lo anterior, estos espacios de juego, creados exclusivamente para las niñas y los niños en entornos urbanos, han sido criticados por segregarlos y por impedir su integración con el resto de los habitantes de la ciudad. Esta práctica va de la mano con la fragmentación de los espacios, mientras se privilegia una lectura global e integradora de la ciudad (Tonucci, 2006).

En el contexto de la Ciudad de México, la crítica de la creación de parques y de áreas de juegos no es necesariamente muy oportuna, ya que sin estas pequeñas islas no tendrían otro lugar en la ciudad. Se puede poner en cuestión su diseño, por ser todos similares, despersonalizados y por no ser creados realmente para las niñas y los niños. La ausencia de árboles es una prueba de ello. Estos espacios no integran un diseño universal y no toman en consideración las diferentes necesidades de niñas y niños con discapacidad. Hay que señalar también la ausencia de mantenimiento, que contribuye en transformarlos en lugares peligrosos. Finalmente, podemos criticar su ubicación, y el hecho de que en numerosos casos están colocados en espacios residuales y, por lo tanto, peligrosos para las niñas y los niños. Se suele colocar módulos de juego en lugares no aptos, como los camellones en vías de circulación rápida, o bajo puentes. Los usuarios están expuestos a un alto nivel de contaminación, además de la falta de prevención respecto a su fácil y seguro acceso.



Fotografías de 5 a 8, de T. Gülgönen. Espacio de juego junto a una avenida. Ciudad de México, 2014.

En cambio se puede pensar en espacios para las niñas y los niños que no sólo promuevan el juego libre, sino también su convivencia con personas de otras edades.

Los espacios creados por A. Van Eyck en Ámsterdam después de la Segunda Guerra Mundial, y hasta los años setenta, son un ejemplo de que estos espacios tienden a integrar a los niños de la ciudad. Estos espacios se caracterizaban por el uso de elementos como fosos de arena de hormigón, estructuras metálicas para escalar y material de hormigón como piedras, mesas y bancos. Al no tener un uso específico, se podían usar de forma diferente, según la edad de los niños. Promovían el uso de la imaginación que es la esencia del juego libre. Por otra parte, a pesar de tener los mismos elementos, todos los espacios estaban diseñados y pensados de acuerdo con el contexto en el cual se ubicaban (Machín G., s/f).

De la reflexión anterior se puede concluir que no hay un modelo de espacio para las niñas y los niños pequeños. Se puede pensar en materiales más adecuados, pero cada espacio de juego debería ser pensado en función del entorno. La utilización del pasto, la arena o de piedritas, que son materiales blandos impiden que niñas y niños se lastimen con facilidad si caen, sin embargo, no dejan de exigir mantenimiento, sin el cual podrían volverlos peligrosos. La inclusión del punto de vista de las niñas y los niños en el diseño de estos espacios se ha vuelto una necesidad para garantizar que se tomen en cuenta sus intereses y necesidades.

Espacio público y colectividad. La importancia de la presencia de las niñas y los niños

Hay que hacer énfasis en la función que tiene el espacio público como el lugar donde la sociedad se hace visible y donde se refuerzan los vínculos comunitarios. Esto tiene un efecto importante en los niños pequeños puesto que, al estar en ellos, construyen un sentido de pertenencia al lugar y con ello desarrollan su identidad. Es equivocada la noción de que los espacios públicos aluden, principalmente, a la dimensión física, en realidad uno de los aspectos importantes es que no se pueden desvincular de las personas. Borja (2003) aborda el tema de la ciudad y el espacio público con la pregunta de Julio Cortázar: ¿Qué es un puente?, ¿qué es una ciudad?, a las que respondía: “una persona atravesando el puente”, “es un lugar con mucha gente”. Lo anterior ejemplifica que las condiciones materiales del entorno únicamente tienen sentido cuando la gente hace uso de ellos.

Se ha logrado concebir a los espacios públicos como el lugar de la ciudadanía, donde se encuentran los diversos sectores sociales. La democratización de la ciudad implica que se promueva la heterogeneidad y la presencia de colectivos sociales diferentes. Cuando existen lugares seguros en los que transitar, donde las niñas y los niños puedan ser testigos de las múltiples relaciones que sus padres tienen con los demás, su universo se ve enriquecido. En este

sentido, crear “zonas exclusivas” para el juego en las ciudades, contradice y niega una de las características importantes del espacio público, a saber, que es el soporte para que los colectivos sociales convivan en libertad.

En la investigación que realizamos con niñas y niños de primaria en la Ciudad de México, y en la encuesta sobre el derecho al juego, encontramos que muchos niños mencionan la dificultad que tienen para usar estos espacios. Las razones son diferentes y muy variadas, como el hecho de que los niños más grandes, o incluso los adultos se apropian de los juegos. En otros estudios (Hart, 2001), los niños señalan que los lugares están sucios y son peligrosos porque hay jeringas de drogadictos, o bien, porque para llegar a ellos tienen que recorrer muchas calles y se enfrentan al riesgo de ser atropellados. La mayoría de los niños de la Ciudad de México menciona también el miedo de que sean “robados” o de que sean víctimas de cualquier otro tipo de violencia.

Como consecuencia, hay muchos testimonios en los que los niños están confinados a lugares cerrados, en los que no les gusta estar porque no es posible jugar y porque están solos. Una de las consultas que hicimos, en distintos lugares de la república, detectó que las empresas inmobiliarias nunca toman en cuenta a los niños durante la planeación y construcción de las viviendas. La mayor parte de los conjuntos habitacionales populares no tienen espacios abiertos para los niños, y mucho menos dentro

de las casas habitación se contemplan lugares donde ellos puedan jugar.

En la actualidad existen movimientos como *No child left inside* (*Que ningún niño se quede adentro*) que reconocen el derecho de niñas y niños a pasar su tiempo en espacios al aire libre. Ellos proponen que los niños deben pasar tiempo afuera así como pasan al interior de sus casas o escuelas. Una forma por la que puedan liberarse, de lo que han denominado “arresto domiciliario”. Parte de este movimiento implica que las escuelas cuenten con terrenos con árboles, parques cercanos a las viviendas, y que se desarrollen huertos urbanos, etcétera.

Una consideración especial es el contacto de los niños con las áreas verdes. Niñas y niños muestran preferencia por los lugares al aire libre, como terrenos baldíos, canchas, campos o parques, y aquellos en los que puedan correr con libertad. Cuando se habla de espacios naturales para ellos no necesariamente debería entenderse como grandes extensiones de terreno verde o zonas silvestres, sino que pueden ser pequeños parques urbanos que cuenten con árboles y en los que niñas y niños puedan tener experiencias positivas.

La relación con la naturaleza es uno de los aspectos primordiales de las últimas décadas. Los niños actualmente tienen poco o nada de contacto con la naturaleza. Heike Freire (2012) menciona que 51% de los niños entre 7 y 12

años no se les permite subir a un árbol sin supervisión adulta, que la posibilidad de juego autónomo en el camino hacia la casa ha disminuido 90%, y que sólo 29% de niñas y niños (comparado con 70% de hace 20 años) pueden disfrutar del juego al aire libre.

Autores como Louise Chawla (2006) y Corraliza y Collado (2011) han realizado estudios sobre los beneficios de la naturaleza en los niños. Han demostrado que el contacto con las áreas verdes disminuye los síntomas de déficit de atención, mejora las habilidades cognitivas, la agilidad, la coordinación motriz y los hace sentirse más libres y relajados. En estudios sobre estrés infantil se pudo observar que los niños que tenían contacto con elementos naturales eran capaces de manejar mejor las situaciones de estrés a las que se enfrentaban. Los autores señalan que existe una correlación inversa entre el estrés y el contacto con la naturaleza.

Por otro lado, en la literatura pedagógica actual se ha acuñado el término “síndrome de déficit de naturaleza” (Leouv, 2008) para describir los efectos negativos que sufren los humanos, especialmente los niños, cuando no pueden tener contacto con áreas naturales. Entre ellos se encuentra, el uso limitado de los sentidos, diversas enfermedades respiratorias, obesidad, trastornos de la piel y, sobre todo, problemas de atención y de estrés.

Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en cuanto al juego

La Convención de los Derechos del Niño, en su Artículo 31, reconoce el derecho que los niños tienen al juego, al esparcimiento y a las actividades recreativas. Sin embargo, aun cuando todos los países, a excepción de Estados Unidos, han firmado y ratificado la Convención, poco se ha hecho para garantizar que niñas y niños puedan disfrutar de este derecho. Se le ha dado prioridad a los derechos vinculados con la protección, la salud y la educación. Ésta fue la razón por la que el Comité de Derechos del Niño en 2013 emitió la Observación General núm. 17 en la que hace recomendaciones a los países para que comprendan, valoren y asuman la responsabilidad de proveer los espacios necesarios para niñas y niños.

Una recomendación es que existan parques inclusivos y con un diseño universal, de tal manera que las niñas y los niños de todos los sectores, incluso los niños con discapacidad, puedan utilizarlos. Otras recomendaciones señalan que se utilicen los terrenos baldíos para actividades recreativas de los niños; que se creen zonas seguras para ellos; que se designe a las niñas y los niños, y no a los automóviles, como los usuarios principales de las calles; que niñas y niños puedan tener acceso a áreas verdes y zonas naturales. Para ello se deben promover verdaderas

políticas públicas que atiendan el derecho de los niños al juego.

Ante la tendencia a escolarizar a los niños a edad temprana, es relevante la recomendación de incluir entornos físicos para el juego en las instituciones educativas, privilegiando de esa forma el equilibrio entre las actividades lúdicas y artísticas con las de aprendizaje.

Herramientas para promover la participación de niños en la evaluación de sus entornos y en la planeación urbana

La vulnerabilidad de los niños que se desarrollan en ambientes contaminados o con riesgos ambientales ha llevado a desarrollar mejores estándares para ellos, incorporándolos en las últimas décadas y haciéndolos participar en la evaluación de sus entornos. Desde el punto de vista de que los niños son actores sociales con una gran capacidad de diálogo con los adultos para movilizar las estructuras sociales.

Existen muy variadas y diversas herramientas que se han desarrollado para entender la visión de los niños, de los lugares en los que viven, la forma en que utilizan sus entornos, y los espacios que ellos desearían tener, así como los efectos que tienen los diversos entornos en sus vidas. Otra área importante es la dedicada a la autonomía que ellos deben tener en sus recorridos cotidianos.

En los estudios con niños pequeños se ha visto la importancia de utilizar métodos que no se basen únicamente en los intercambios verbales, y que den cuenta, por ejemplo, de los recorridos espaciales que acostumbran y de los intercambios sociales que realizan. El enfoque

mosaico (Clark y Moss, 2005), que se ha utilizado principalmente con niños del sistema preescolar, fue diseñado para escuchar sus experiencias y opiniones acerca de los espacios que ocupan, para así incluirlos en el diseño y la planeación de los mismos. Se realizan a través del uso de cámaras, dibujos, mapas y paseos guiados por los adultos por los espacios que más les importan. Guarnieri (2015), por otro lado, ha utilizado cámaras con los bebés con el objeto de registrar sus recorridos por los que gatean, y así los adultos sean capaces de comprender sus preferencias, el tipo de exploración que realizan y la forma de relacionarse con los otros bebés con los que se encuentran.

La elaboración de mapas ha sido otro recurso importante. Puede utilizarse desde los cuatro años de edad, mediante el uso de maquetas de tres dimensiones, que dentro del desarrollo de la comprensión simbólica y espacial va evolucionando a mapas realizados a partir de las maquetas hasta llegar a ser representaciones abstractas (Hart, 2001).

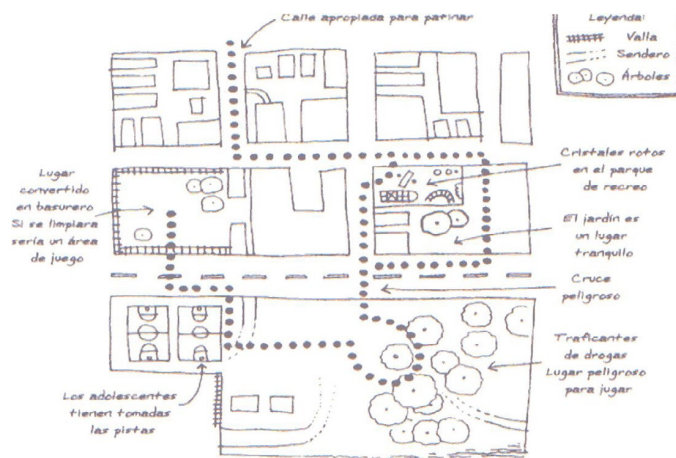


Figura 1

Con algunas niñas y niños se elaboraron mapas de sus barrios en los que identificaron las áreas que sí pueden ocupar y aquellas que no por representar un riesgo. En la figura 1 se puede observar el conocimiento que tienen de sus entornos. Identificaron las características de cada área y las señalaron como “traficantes de drogas, lugar peligroso para jugar”; “calle apropiada para patinar”; “cristales rotos”; “calle peligrosa para atravesar”. Con base en este diagnóstico, las niñas y los niños pueden proponer algunas acciones.

Los estudios de paisaje, o los paseos de evaluación son otra modalidad para desarrollar una mayor conciencia de los elementos exteriores. Niñas y niños de distintas edades recorren sus entornos e identifican los edificios, las áreas verdes, las vallas, los muros, los tipos de acceso que existen, y si éstos son apropiados para niños con necesidades especiales, etcétera. También se utilizan para compartir el uso y la apropiación que ellos hacen de los diversos lugares. En estos recorridos, Kaplan (1994) ha mostrado los beneficios de que los niños sean acompañados por adultos mayores, planteando con ello la importancia del uso intergeneracional de estos métodos.

Una amplia gama de herramientas de evaluación ha sido propuesta por Wridt, Hart y Giusti (2011) como parte del programa de “Ciudades amigas de la infancia”, en donde se han incorporado a niños y jóvenes para que realicen una evaluación no solamente de los entornos, sino también de los servicios que las comunidades y los gobiernos les ofrecen. La propuesta contempla también la participación de los padres y los proveedores de los servicios para realizar discusiones sobre la planificación a nivel local. Algunos de los temas que se evalúan son la seguridad y protección, los juegos y la diversión, y los servicios que tienen en sus barrios y escuelas: me siento seguro(a); cuando

camino solo(a) por mi barrio; es seguro andar en bicicleta; hay un baño limpio en mi barrio (o en mi escuela) que puedo usar sin problema; los maestros me preguntan mi opinión sobre la escuela.

ENVIRONMENTAL APPRAISAL SHEET AID NAME: _____
 LOCATION OF VIEWING AREA: _____
 DESCRIPTION OF AREA: _____

SCORES	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5
VISUAL ASPECTS:											
A. APPEARANCE											
B. CONDITION											
C. RELATIONSHIP TO SURROUNDINGS											
D. SCALE OF BUILDINGS											
E. TREES & SHRUBS											
F. STREET FURNITURE											

Figura 2

Hemos descrito en este artículo aspectos que afectan la posibilidad de que las niñas y los niños puedan disfrutar del derecho al juego en los entornos en que viven y especialmente en los espacios públicos. Principalmente, en las áreas urbanas enfrentan muchas dificultades para acceder a espacios de juego, particularmente las niñas, las niñas y los niños con discapacidad, los que pertenecen a minorías, y los que viven en condiciones de pobreza, entre otros. Si tomamos como base la perspectiva de derechos, al Estado le corresponde garantizar que la infancia ejerza el derecho al juego, promoviendo políticas públicas en las que se asignen presupuestos para fomentar las actividades lúdicas y recreativas. De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, creemos

que hay por lo menos tres ejes que merecen una consideración especial: 1) el juego es un derecho y por lo tanto los espacios para su aprovechamiento son responsabilidad del Estado; 2) los planificadores urbanos deben reconocer a las niñas y los niños como sujetos sociales y considerar su opinión para el diseño, la planeación y toma de decisiones acerca de la ciudad, y 3) los espacios de juego se deben contemplar como espacios de diseño universal dirigidos a todos los sectores de la infancia y de la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P.** (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París: Plon.
- Borja, J.** (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona: Electa.
- . (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camargo, M., Reyes, Y. y Suárez, D.** (2014). *El juego en la educación inicial*, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, documento no. 22, Colombia.
- Chawla, L.** (2006). "Learning to Love The Natural World Enough to Protect it". *Barn*. 2, Norsk Senter for Barneforskning.
- Clark, A. y Moss, P.** (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Comité de los Derechos del Niño** (2013). Observación General Núm. 17, "El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Artículo 31)", CRC/C/GC/17.
- . (2005). Observación General Núm. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia, CRC/C/GC/7/Rev.1
- Consejo Nacional para la Prevención de Accidentes (CONAPRA).** (2013). "Tercer informe sobre la situación de la seguridad vial – México 2013". CONAPRA, México.
- Corona, Y. y Gülgönen, T.** (2013). "El derecho de los niños al juego en México-Resultado de las consultas a niños y adultos". *Rayuela*, núm. 8, México.
- Corraliza, J.A. y Collado, S.** (2011). "La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil". *Psicothema*, 23(2).
- Fink, E.** (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: UNAM (Colección Cuadernos, 23).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)** (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York: Unicef.
- Freire, H.** (2012). "¡A la calle! El derecho infantil al aire libre". En *El derecho de la infancia a la ciudad*, Observatorio de la Sostenibilidad. España: Fundación Enea.
- Ginsberg, K.** (2006). "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds". En *American Academy of Pediatrics*.
- Guarnieri de Campos Tebet, G.** (2015). "Geography of Babies: Following Babies's Movements and Networks". En *Geographies of children, Youth and Families*. 4th Conference, San Diego.
- Hart, R.** (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. España: Unicef, P.A.U. Education.
- Hart, R. y Petré, A.** (2000). "The Right to Play". En Petré y J. Himes (comps.), *Children's Rights - Turning Principles into Practice*, Estocolmo: Save the Children Sweden/Unicef South Asia.
- International Play Association (IPA)** (2010). "IPA Global Consultations on Children's Right to Play, Summary Report", agosto de 2010.
- Ilsen, A. y Reeve, J.** (2006). "The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behaviour and Self-control", *Motivation and Emotion* 29 (4). En S. Lester y W. Russell (2010). *Children's Right to Play, Early Childhood Development*. Bernard van Leer.
- James, A. y Prout, A.** (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres/Bristol: Falmer Press.
- Jansson, M.** (2008). "Children's Perspective on Public Playgrounds in Two Swedish Communities". *Children, Youth and Environments* 18(2): 88-109.

- Kaplan, M.** (1994). *Side by Side: Exploring Your Neighborhood through Intergenerational Activities*. San Francisco: MIG Communications.
- Leouv, R.** (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Londres: Algonquin Books.
- 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*, Países Bajos, Bernard van Leer Foundation.
- Linaza, J. y Maldonado, A.** (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Lynch, K.** (comp.) (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge: MIT Press.
- Machín G H.** (s/f). "Aldo van Eyck. Parques de juego en Ámsterdam (1947 1978)". Departamento de urbanismo y ordenación del territorio, Planificación medio ambiental, Universidad Politécnica de Madrid.
- Matthews, H. et al.** (2000). "The 'Street as Thirdspace'", en G. Valentine y S. Holloway, *Children's Geographies, Playing, Living, Learning*. Londres: Routledge.
- Noschis, K.** (1992). "Child Development Theory and Planning for Neighbourhood Play". *Children's Environments*, 9(2).
- Pérez López, R.** (2014). *Movilidad cotidiana y accesibilidad: ser peatón en la Ciudad de México*. Cahiers-Cuadernos del CEMCA, Serie Antropología núm. 1. Disponible en: http://cemca.org.mx/pdf/Antro_01_Ruth.pdf. Última consulta: diciembre de 2015.
- Quinteros, G., Corona, Y. y Morfín, M.** (2005). "El juego como círculo mágico". En Y. Corona y N. del Río (coords.). *Derechos de la infancia, infancia en riesgo. Antología del diplomado*. UAM/Universidad de Valencia.
- Ramírez Kuri, P.** (2010). *Espacio público y ciudadanía en la Ciudad de México. Percepciones, apropiaciones y prácticas sociales en Coyacán y su Centro Histórico*. México: IIS-UNAM/Porrúa.
- Rasmussen, K.** (2004). "Places for Children - Children's Places". *Childhood*, 11(2).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM)** (2013). *La infancia cuenta en México 2013*. México: REDIM.
- Strauss, G. y Allen, P.** (2006). "The Experience of Emotion is Associated with the Automatic Processing of Positive Emotional Words", *Journal of Positive Psychology* 1 (3). En S. Lester y W. Russell (2010). *Children's right to play, Early Childhood Development*. Bernard van Leer.
- Thorne, B.** (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.
- Tonucci, F.** (2005). *La città dei bambini - Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Gius Laterza & Figli.
- . (2006). "La Ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?" *Ingeniería y Territorio*, 75.
- Valino, G.** (2005). "El juego en la Infancia y en el nivel inicial", *Encuentro Regional de Educación Inicial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina*.
- Wridt, P.J.** (2004). "An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City". *Children, Youth and Environments* 14(1).
- Wridt, P., Hart R. y Giusti, D.** (2011). *Una investigación de campo de las herramientas de estudio para la evaluación participativa de las condiciones comunitarias para los niños*. Unicef.