

Trabajo final de grado:

# Revalorizar el juego como derecho y espacio de escucha de las perspectivas infantiles.

**Repensando el rol del psicólogo y los adultos, como garantes y promotores de este derecho.**

Nombre: Cristian Germán Costa Sanguinet

C.I: 5.171.619-3

Tutora: Asist. Analía Duarte

Revisora: Prof. Adj. Dra Paola Silva

## **Agradecimientos**

Quisiera dedicar este trabajo final a mi hermano Matias, a mis familiares, amigos y especialmente a los niños que me rodean (Bautista-Paulina-Renzo-Selena-Florencia), quienes continuamente contribuyen en mi proceso de formación académico y humano.

## Índice

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Agradecimientos                                   | 2  |
| Aclaración para la lectura                        | 4  |
| Presentación                                      | 5  |
| Introducción                                      | 6  |
| Capítulo 1                                        | 7  |
| 1.    A Había Una Vez...                          | 7  |
| 1.    B Doctrina de la Situación Irregular        | 8  |
| 1.    C Protección Integral - Una Mirada Distinta | 10 |
| 1.    D El Niño como Sujeto de Derechos           | 11 |
| Capítulo 2                                        | 13 |
| 2.    A Adultocentrismo                           | 13 |
| 2.    B Participación Infantil                    | 14 |
| 2.    C Autonomía Progresiva                      | 17 |
| Capítulo 3                                        | 19 |
| El Niño y su Derecho a Jugar                      | 19 |
| Capítulo 4                                        | 22 |
| Del Dicho al Hecho                                | 22 |
| Consideraciones Finales                           | 26 |
| Referencias Bibliográficas                        | 27 |

## **Aclaración para la lectura**

Corresponde aclarar que si bien en el transcurso del texto se habla de niño, esta opción de nominación procura facilitar la lectura, pero no desconoce las implicancias del uso del lenguaje. Si bien el trabajo toma en consideración la perspectiva de género, en el transcurso del mismo se utilizará el genérico masculino para referirse a niños y niñas, adultos y adultas, únicamente con el fin de hacer más fluida la lectura.

## Presentación

La presente monografía se enmarca dentro del trabajo final de grado correspondiente al ciclo de graduación del Plan 2013 de la Licenciatura en Psicología (UDELAR). Se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica y un análisis de conceptualizaciones acerca del Derecho del niño al juego, al tiempo libre y el ocio descrito en el Artículo N° 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño [CDN] (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), y su relación con respecto al rol de los adultos como promotores del mismo.

Se intentará problematizar acerca de las posibles transformaciones que podrían estar aconteciendo en el ejercicio del derecho a jugar y cómo podría el adulto acompañar de manera respetuosa la promoción de este derecho.

Para ello se parte desde una mirada horizontal, tomando en consideración la perspectiva de los niños en relación al ejercicio de sus derechos en general, y el derecho al juego en particular. También se pretende hacer visible la temática, no sólo en referencia a la importancia del juego para el desarrollo integral de los niños, sino como oportunidad para problematizar la mirada adultocentrista con la cual solemos concebir a las infancias.

El texto se encuentra organizado en tres capítulos complementarios. En el primer capítulo se presentará una breve historización junto con algunos de los antecedentes principales de la CDN (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

En el siguiente capítulo se buscará problematizar cuál es el rol de los adultos frente a dicha temática, donde se cuestionara la mirada y la escucha que se le brinda por parte de los adultos a las perspectivas de los niños en relación al Juego y al jugar. A continuación, en el tercer capítulo se presentará el Artículo N° 31 de la CDN, que toma al juego como un derecho fundamental para el desarrollo infantil (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

Por último se buscará generar una mirada reflexiva sobre cuál podría ser el rol de los adultos como también el de los psicólogos. Articulando los conceptos trabajados en el correr de la tesis con la práctica Espacio de Cuidado y Recreación. Por lo tanto el objetivo principal de este artículo es problematizar algunas de las transformaciones sociales actuales que pueden estar incidiendo de forma directa e indirecta en el ejercicio efectivo del derecho a jugar, al esparcimiento y el tiempo libre.

## Introducción

La presente monografía surge a raíz de la práctica de formación pre-profesional Espacio de Cuidado y Recreación (Udelar), coordinado por la docente Asis. Lic. Fernanda Silva y llevado a cabo por un equipo interdisciplinario compuesto por estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología y del Instituto Superior de la Educación Física (ISEF). A través de este espacio de cuidado, se ofrecen actividades lúdico recreativas con una perspectiva promotora de derechos, en las vacaciones de febrero, julio y septiembre. La misma se lleva a cabo en la Facultad de Psicología y en la Escuelita Deportiva de Malvín Norte en conjunto con ISEF.

En el transcurso de la práctica se generaron distintas dificultades, entre las cuales la más notoria fue la planificación de actividades. Es decir, dicho espacio tenía como objetivo garantizar y fomentar los derechos de los niños, sin embargo existía una contradicción, ya que en el momentos de planificar o pensar la hoja de ruta de actividades, no se lograba contemplar efectivamente la participación e intereses de los niños.

Considero que esta dificultad radicó en gran medida, por la mirada adultocéntrica sobre el juego y la importancia del mismo en el desarrollo infantil. Esa mirada interfiere en la escucha de las experiencias infantiles genuinas. Algo de lo cual —con el correr del tiempo— los adultos nos vamos alejando cada vez más. Incluso, se volvió necesario problematizar la posición del adulto frente al juego infantil y sus demandas, entre ellas, la que refiere a poner el cuerpo de manera activa y con capacidad para el disfrute en el jugar.

A partir de la reflexión de la práctica realizada, se considera pertinente remarcar una de las situaciones que me llevaron a desarrollar esta temática. Muchos de los niños que participaron del espacio de Cuidado y Recreación llegaron a expresar “que el juego era una <sup>1</sup>pérdida de tiempo”. Esta frase, sumada a otros discursos similares, denotaba un cierto desinterés por el juego y por jugar. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿cuál es el valor que se le brinda actualmente al juego y al jugar, tanto por parte de los niños como también por parte de los adultos?

Por todo lo mencionado anteriormente, se vuelve imprescindible problematizar la temática del juego infantil y su valor para el desarrollo integral en clave de derecho humano fundamental. Es necesario repensar y reflexionar críticamente acerca del rol del adulto y del psicólogo, como garante y promotor del derecho del niño al juego, al esparcimiento y al uso singular de su tiempo libre.

---

<sup>1</sup> Frases mencionadas por los niños en el correr de la práctica, entre estas se podían también mencionar cuestionamientos que buscaban indagar de qué manera cuantitativa les servirá jugar.

*“Hemos tardado mucho en darnos cuenta que los niños no son hombres y mujeres en escala reducida”*

*W. Benjamin (1989, p. 82/83).*

## Capítulo 1

### 1. A Había Una Vez...

Como punto de partida de este análisis, se toma como referencia el trabajo historiográfico realizado por deMause, quien plantea que los niños y adolescentes, como grupo social específico, no existen hasta muy entrado el siglo XVII. Por lo tanto, los niños en la antigüedad formaban parte de la misma matriz adulta. Es decir, no existía una diferenciación entre el mundo adulto y el infantil (deMause, 1982, como se citó en Vilar Martín, 2015).

En esta misma línea, autores como Ariès (1987), Benjamin (1989) y Dolto (1993) coinciden en esta mirada adultocéntrica respecto a la concepción de la infancia. Los mismos argumentan que las infancias en la antigüedad carecían de un estatuto y lugar en la sociedad, que les permitiera diferenciarse y ser percibidos como sujetos singulares con necesidades y características propias.

Barrán (1994a, 1994b) utiliza el término “Época Bárbara” para describir el trato de esta época, en la cual se podía visualizar a los niños compartiendo actividades culturales, educativas y productivas propias de los adultos. Esta falta de diferenciación solía naturalizar comportamientos de extremo rigor hacia los niños, en donde era común el castigo físico, el abandono y el infanticidio. DeMause (1982, como se citó en Leopold Costábile, 2014, p. 31) desarrolla la idea de que “cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales”.

Es con el devenir de la modernidad que se comienzan a apreciar cambios culturales que derivarán en un cambio del paradigma vigente, en el cual los niños dejarán de ser percibidos como adultos en escala pequeña y se los comienza a contemplar como seres con sentido propio, diferenciados de los adultos.

Este cambio de paradigma surge a partir de las dificultades para poder reordenar y judicializar una realidad atravesada por la indistinción, el abandono y la delincuencia de los niños. Es decir que la falta de recursos o de voluntad política para intervenir con las

categorías infantiles más vulneradas sentó las bases para generar un soporte jurídico, denominado la Doctrina de la Situación Irregular (García Méndez, 1992).

Por lo tanto, basándonos en Ariès (1982) se podría decir que es con el correr de los siglos XVII y XVIII cuando se comienza a contemplar a la infancia como etapa de desarrollo diferente a la adultez. Con la creación de la escuela y otros dispositivos similares, la ciudadanía comienza a manejar otra sensibilidad que le otorgará al niño características particulares relacionadas a la fragilidad e incompletud. Por lo tanto, se pasará de una falta de reconocimiento a una época de transición, en donde se irán “completando” para alcanzar la adultez.

"La mirada del niño a partir de sus carencias, de sus problemas, aparejó la construcción de una doctrina llamada de la situación irregular"

(Erosa; 2000, p. 17)

## **1. B Doctrina de la Situación Irregular**

Corea y Lewkowicz (como se citó en Leopold Costábile, 2014, p. 29) mencionan que “no hay infancia hasta que no se constituye la vida familiar en interioridad”. Es decir, que lo que antes era de índole comunitaria y compartida por adultos y niños, se fue diferenciando y replegando a lo privado, al interior de la casa. Dichas transformaciones sociales fueron construyendo una nueva forma de concebir la infancia, en la que las familias ya no eran tan numerosas, las prácticas de abandono e infanticidio no eran tan frecuentes y los niños serán caracterizados como seres inocentes, frágiles e inacabados. Es decir, se definirá a los niños como destinatarios de un cuidado y preparación para ingresar en el mundo adulto.

En este sentido, el presente apartado pretende desarrollar las características principales de dicho modelo, en el cual —como se expresó en páginas anteriores— funcionó como un dispositivo de control y segregación social de la infancia.

Frente a ello, Barrán (1994, como se citó en Leopold Costábile, 2014, p. 24) sostiene que se comenzó a dotar a la infancia de una afectividad que antes era desconocida. Esto sugiere que parte de la sociedad comienza a transformar sus formas de mirar los sentimientos de dolor y placer. El autor afirma que se produjo un viraje desde lo bárbaro hacia una sensibilidad civilizada, caracterizada por “la vergüenza, la culpa y la disciplina”, que ubicaba a la protección de los niños en un marco de represión y reclusión.

La Doctrina de la Situación Irregular se encontrará centralizada en un juez, quien va a declarar si el niño se encuentra en situación irregular o no, independientemente de que las dificultades que vive pudieran ser atribuidas a su voluntad. En base a esto se criminalizará la pobreza, se impondrán internaciones con privación de libertad, métodos de castigo y disciplinamiento, agudizando aún más las situaciones de violencia y marginalidad, lo cual tenderá a profundizar la división de la infancia.

Por lo tanto, este paradigma no reconoce al niño como un sujeto de derechos. Consecuentemente bajo este sistema, el niño era considerado un objeto que podría estar en situación irregular, definido por sus condiciones personales, familiares y sociales. Es decir, un objeto plausible de intervenciones estatales, tanto él como su familia.

La Doctrina de la Situación Irregular y sus modalidades de intervención habilitó a que las leyes apliquen el mismo tratamiento tanto para niños y jóvenes que cometen delitos, como para aquellos que se encuentran en situación de amenaza por tener sus derechos fundamentales vulnerados. Estas leyes tendrán como principal característica una mirada negativa de la infancia, según Antonio Gomes da Costa (2005), en tanto que los niños y jóvenes serán definidos por lo que no saben, no tienen o no son capaces de hacer. Se manejará una idea de incompletud de la infancia y ,por lo tanto, deberá ser protegida.

Recapitulando, y en base al trabajo de Ariès (1982, como se citó en Leopold Costáble, 2014), puede afirmarse que la infancia fue ganando centralidad a lo largo de la historia. Sin embargo, este reconocimiento se desarrolló a costa de un régimen de sometimiento y obediencia por parte de los niños, quienes fueron progresivamente excluidos del ámbito social y replegados al espacio doméstico. Allí, debían comportarse según las normas impuestas por los adultos; de no hacerlo, eran castigados mediante dispositivos violentos, como la prisión o el castigo físico.

Por lo tanto, si bien la Doctrina de la Situación Irregular se posicionó desde la protección, ésta no garantiza un cuidado integral de los niños, en tanto que no eran vistos como sujetos de derechos ni tampoco gozaban de los mismos derechos que el resto de la sociedad. Los niños eran segregados a una posición que los dejaba como únicos responsables de su situación, omitiendo los múltiples factores que podrían estar coexistiendo en la vulneración de sus derechos.

En este sentido, cuando hablamos de Situación Irregular, nos referimos a un contexto histórico que no logró cuestionar y contemplar la protección de sus integrantes más pequeños. Por lo tanto, fue necesario generar una nueva forma de contemplar a las

infancias. Fue así que en 1989, con la aprobación de la CDN, se inaugura una etapa de protección integral de los derechos de la infancia, dejando de lado la protección en términos segregativos.

Es decir, se pasará de ver a los niños como seres inocentes, frágiles e inacabados sin capacidades propias para intervenir en su devenir, a un enfoque integral y holístico que promueve no solo su protección, sino también su desarrollo y participación activa en la sociedad. De este modo, ya no serán los niños quienes se encontrarán en situación irregular, sino que son las personas responsables o las instituciones por acción u omisión, quienes deberán garantizar el ejercicio de los derechos del niño y reconocer sus capacidades de crear, modificar y transformar valores de la sociedad.

### **1. C Protección Integral - Una Mirada Distinta**

Este cambio de paradigma que produjo la mirada de la Protección Integral hace referencia a un conjunto de normas e instrumentos jurídicos de carácter internacional, los cuales surgieron a partir de un arduo proceso de luchas en distintos planos —político, económico, jurídico y cultural— con la finalidad de convertir el tema de la niñez en prioridad.

A pesar de que ya se venían gestando algunas transformaciones a nivel social que pretendían un cuidado y protección de los niños, la CDN llega para asentar las bases del niño como sujeto de derechos. Esto conlleva reubicar al niño en un sitio propio, a diferencia del mundo adulto, con un sentir, saber y expresar propios, pasible de ser respetados por todos los agentes sociales.

Es importante destacar que la CDN dio lugar a procesos de diálogo más abiertos, a la construcción de nuevas perspectivas con respecto a la infancia, sin embargo, no estuvo ajeno a resistencias y contradicciones. En este sentido, la perspectiva de la protección integral es considerada una herramienta en permanente construcción que sirve como marco para pensar no sólo nuevas formas de producción legislativa sino también para rever las prácticas sociales y subjetivas que está atravesando el desarrollo infantil.

García Méndez (1992) menciona que la Convención constituye un cambio fundamental en la percepción de la infancia. Éste consiste en un pasaje de un “menor como objeto de compasión-represión a una infancia-adolescencia como sujeto pleno de derecho” (p. 428).

Desde esta perspectiva, se propone la finalidad de garantizar las condiciones adecuadas para estimular y apoyar el desarrollo biopsicosocial del niño en un entorno saludable,

basándose en leyes y dispositivos institucionales que oficiaron como guía de intervención y cuidado del desarrollo infantil.

Por estas razones, el niño ya no será visto como un objeto pasivo, sino que por el contrario, se van a reconocer en él todas sus capacidades, de crear, modificar, reproducir y transformar su contexto y la sociedad. Se podría decir entonces, que la Doctrina de la Protección Integral va a officiar como instrumento de promoción y defensa de los derechos específicos del niño.

Desde esta perspectiva, cuando alguno de los derechos del niño o adolescente se encuentran amenazados o vulnerados, es el estado, la comunidad y la familia los responsables de elaborar mecanismos eficaces para que se restablezca el ejercicio pleno del derecho afectado.

Sin embargo, aunque se establezcan leyes y dispositivos que promuevan y defiendan los derechos del niño, será necesario que el mundo adulto acompañe esta nueva modalidad, entendiendo su rol como garante y promotor de los derechos, generando en conjunto con los niños las condiciones adecuadas para el ejercicio efectivo de sus derechos. Duarte (2022) señala que los adultos deben contar con “la motivación para la escucha, ser respetuoso de sus tiempos y de sus opiniones, ser empático y confiable, para que el niño pueda sentir que vale la pena abrirse a contar sus sentimientos y percepciones” (p. 24) con el fin de poder construirse como actores sociales, capaces de intercambiar, ejercer y defender sus derechos.

En conclusión, tomando lo mencionado por Stagno (2011):

El desafío consiste en forjar una autoridad cultural del enseñante que acompañe a los niños en su crecimiento y los ayude a construir su autonomía, autoridad opuesta a propiciar la creación de subjetividades deficitarias, víctimas o carentes de una voz propia. (p. 12)

## **1. D El Niño como Sujeto de Derechos**

El propósito de este último apartado es reafirmar la idea de niño como un sujeto bio-psico-social, en igualdad de derechos los cuales requieren una constante contextualización, ya que deben contemplar que existen y coexisten diversas infancias las

cuales hay que saber singularizar y reconocer, teniendo debidamente en cuenta que estas tienen el derecho a formular opiniones propias deben ser tenidas en cuenta. Por lo tanto, es importante dejar de lado ideas o programas hegemónicos que no contemplen los derechos y las singularidades de los niños.

Siguiendo este hilo, la CDN (1989) plantea que “cada niño es un ser único, un sujeto de derechos desde su nacimiento, con iniciativa para actuar y conocer acerca del mundo que lo rodea” (art. 12).

De este modo, se remarca la importancia de generar y garantizar condiciones adecuadas para apoyar y estimular el desarrollo del niño, cualquiera sea su edad, en tanto no existe un límite determinado para el ejercicio de los derechos, los mismos desde muy pequeños no solo son capaces de tener opinión sobre cuestiones que los atraviesan sino que también pueden manifestarlas. No debemos “definir a los niños por lo que les falta para ser adultos sino que, al contrario, el niño es definido por sus atributos, sus potencias, sus capacidades y sus derechos inherentes frente a la familia, la sociedad y el estado” (Cillero, 1998, p. 45).

Es aquí en donde es necesario que los adultos establezcan oportunidades para que los niños puedan expresarse y actuar de manera efectiva. Lansdown (2005) afirma que “de poco sirve escuchar a los niños si luego no se toman en cuenta sus opiniones” (p. 36), lo que podríamos anexar al amplio campo de los derechos, en el cual no será de mucha utilidad construir múltiples leyes que garanticen sus derechos si después no se van a crear las condiciones para que se puedan ejercer.

## Capítulo 2

Este capítulo estará dedicado analizar las particularidades del adultocentrismo y su relación con el derecho a la participación infantil y la autonomía progresiva; estará dividido en tres apartados. Se comenzará cuestionando la mirada adultocéntrica, la cual nos atraviesa a todos como sociedad y suele recaer en una desvalorización del discurso infantil. Luego se pasará a abordar el derecho a la participación y autonomía progresiva, dos derechos que se encuentran íntimamente relacionados con esta mirada adultocéntrica, la cual suele invisibilizarlos y por lo tanto se entiende pertinente reivindicar y problematizar.

“La cuestión evolutiva juega un papel clave en la dominación adultocéntrica, porque se instala la idea de que, en última instancia, cuando el niño sea adulto podrá ejercer la dominación a la que ahora se lo somete”.

Duarte Quapper (2016, p. 196)

### 2. A Adultocentrismo

Luego del recorrido histórico sobre los derechos del niño, se dará paso a la problematización de la mirada adultocéntrica, en tanto que aún se mantiene firmemente arraigada la postura de que los adultos no tienen nada que aprender de los niños, perspectiva que viene acompañada de una actitud que genera conocimiento en base a que lo único sensato y apropiado es el saber adulto.

Este trabajo parte desde una diferenciación y reconocimiento del mundo infantil en relación al adulto, entendiendo que a pesar de múltiples esfuerzos por ubicar al niño como sujeto de derechos con una autonomía progresiva, aún se continúa actuando desde una manera contradictoria que consiste en que toda las formulaciones de temáticas que atraviesan a las infancias se basan en lo estipulado por los adultos.

La mirada adultocéntrica se instala y atraviesa toda nuestra matriz sociocultural, que ubica a los adultos como los únicos sujetos con capacidad de decisión y control sobre los demás. Esto desplaza a los niños, adolescentes y ancianos a un lugar de inferioridad que los inhabilita para cualquier tipo de intervención en tanto el único conocimiento valioso lo proveerá el saber adulto (Duarte, 2012).

Por lo tanto, siguiendo a Vásquez (2013):

el adultocentrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndose,

a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral). (p 222)

En base a lo planteado, se pretende problematizar sobre las dificultades que se nos presentan a los adultos al momento de tomar en cuenta las perspectivas infantiles y cómo solemos aceptar como única verdad al “saber adulto”.

Esto no habilita al reconocimiento de los niños, lo cual afecta los canales de diálogo que podrían contribuir a una transformación. Por lo tanto se hace indispensable lograr cuestionar esta mirada, para poder dar lugar y reconocer el saber de los niños como sujetos capaces de pensar y actuar frente a situaciones propias.

De esta forma, se realiza una crítica al carácter arbitrario presente en el discurso adulto, el cual plantea la idea de defender los derechos del niño desde una mirada propia, que no integra los discursos infantiles, coartado así el mismo derecho que pretende defender.

En palabras de Duarte (2005, p. 119), es necesario construir nuevas concepciones de adultez y vejez que contemplen la singularidad y diferencia de las distintas generaciones con el fin de reconstruir procesos de movilización fundados en el respeto que alienten a la acción desde los propios mundos juveniles y posibiliten nuevas estrategias de acción.

“No existe ninguna receta de cocina sobre cómo consultar y promover la participación efectiva de los niños. De hecho, crear tales recetas significa negar a los niños la oportunidad de participar en la planificación y el desarrollo de los proyectos”

Gerison Lansdown (2003, p, 265)

## **2. B Participación Infantil**

Cuando hablamos de participación infantil nos referimos a lo planteado por O’Kane (2003, como se citó en Lansdown, 2004):

La participación infantil es un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles en los asuntos que les conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. La participación auténtica otorga a los niños el poder de definir tanto el proceso como los resultados y reconocer que sus capacidades , experiencias e

intereses (todos ellos en constante evolución) desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación. (p. 5)

Por lo tanto, para comenzar a hablar de participación infantil con la intención de generar estrategias que la habiliten, es necesario contar con una mirada adulta que esté dispuesta a revalorizar el saber infantil, que adopte una postura de escucha activa, pero que fundamentalmente cuestione su posición de poder.

Desde este punto de vista, se necesita generar instancias de diálogo que contribuyan a problematizar la posición de poder de los adultos y que los prepare, ya que dicho movimiento rompe con lo establecido socialmente y entiende que los niños y adolescentes tienen derecho a expresarse y posiblemente lo hagan de forma distinta a los adultos, lo que no implica que este contenido sea menos valioso.

Lo planteado no busca reemplazar un saber por el otro, sino que pretende pensar en los posibles beneficios de un intercambio democrático y más abierto entre adultos y niños; en donde es posible discrepar, siempre y cuando se respete y no se menosprecie la palabra de los niños. Como plantea Lansdown (2003), se debe reconocer que los niños son enteramente capaces de hacer contribuciones informadas y analíticas, por lo que tratar a los niños con excesiva cautela es tan inapropiado como ignorarlos.

En esta misma línea, es importante remarcar que los niños son expertos por su experiencia en ser niños, por lo tanto, saben cómo generar métodos de participación eficaces, que contemplen sus tiempos y necesidades.

Frente a esto, Lansdown (2003) va a formular distintos tipos de procesos participativos, entre los cuales podemos destacar:

### **Procesos consultivos**

- No existe cambio estructural en las relaciones entre niños y adultos.
- Los adultos buscan conocer las experiencias, opiniones y preocupaciones de los niños con el fin de que las medidas políticas y legislativas cuenten con más información.
- Reconocimiento de la experiencia infantil por parte de los adultos, en donde estos últimos deberán entender que los niños pueden diferir de su perspectiva y la misma es una fuente importante de información para la toma de decisiones.

**Iniciativa de participación**

- La misma ofrece mayores oportunidades de colaboración activa de los niños en proyectos o servicios.
- Mayor involucramiento de los niños, lo que da lugar a una renegociación y un compartir el poder de decisión entre ambos.
- Esta iniciativa refuerza la autoconfianza y brinda mayor fortaleza a los niños con el fin de que estén mayormente preparados para detectar abusos de poder o abandono de sus derechos y puedan demandar dicho accionar con las autoridades pertinentes.

**Promoción de abogacía**

- Plantea el compromiso de dar poder a los niños para que actúen en torno a los problemas que consideran importantes.
- Los niños son quienes definen su situación y desarrollan las estrategias correspondientes para cambiarla en consonancia con sus propósitos.
- Esto implica un papel de asesoría, apoyo, administración y búsqueda de fondos, entre otros, por parte de los adultos.

Se entiende que en muchas ocasiones las decisiones estarán a cargo de los adultos, ya que no siempre se podrá dar una respuesta acorde a lo que quieren los niños. De todas formas, es importante que sean respetados y considerados en las decisiones finales, ya que el proceso de participación implica la posibilidad de poder renegociar y ayudarlos a encontrar argumentos para presentar su caso frente a opiniones contrarias.

En lo que respecta a la participación, toman especial relevancia las actividades que ofrecen oportunidades concretas, individuales y colectivas. Dichas actividades, sean sociales, culturales, deportivas o de recreación, deberán propiciar un espacio en el cual el niño pueda expresarse libremente, aportando herramientas para la comprensión y valoración de la diversidad cultural, entendiendo que las mismas contribuyen a un desarrollo pleno de su personalidad.

En este mismo orden, no se debe perder de vista que los niños —al igual que los adultos— no son un grupo homogéneo, por lo tanto, se debe tener en cuenta y reconocer las diferentes demandas, así como también las diversas limitaciones existentes.

Es decir, que las planificaciones de los proyectos deberán contemplar no solo la disponibilidad de los niños, sino también los distintos roles que éstos pueden ocupar. Es imprescindible alentar a los niños con un interés legítimo en los proyectos, pero al mismo tiempo es importante no marginar a los que presentan mayores dificultades o están más aislados. Lansdown (2003) advierte que “existe el peligro de que los únicos niños que se involucren sean los que mejor se expresen y los más capaces, que aunque tengan una contribución válida, no reflejan las diversidades de las experiencias de los niños” (p. 272).

A modo de conclusión, este trabajo se enmarca en base a lo planteado por el Artículo Nro. 12 de la CDN (Naciones Unidas, 1989) el cual plantea que “los estados partes deben asegurarse de que el niño reciba toda la información y el asesoramiento necesario para tomar una decisión que favorezca su interés superior”. Es decir, no es necesario que el niño tenga un conocimiento exhaustivo de todos los aspectos de los asuntos que lo atraviesan, sino una comprensión suficiente para poder formar un juicio propio y que esas opiniones sean debidamente tomadas en cuenta.

En suma, el derecho a la participación exige que se ofrezcan oportunidades y espacios concretos en donde los niños puedan interactuar y participar libremente con vistas a lograr un desarrollo pleno de sus potencialidades.

## **2. C Autonomía Progresiva**

Siguiendo el hilo conductor de este capítulo, en el presente apartado se buscará problematizar acerca de la autonomía progresiva, mirada que se pretende instalar en contraposición de la mirada adultocéntrica que deja al niño en el rol de mero espectador.

Por lo tanto, se podría decir que la autonomía progresiva pretende dejar atrás la concepción de niño como sujeto incapaz de expresar su opinión, sino todo lo contrario revela una posición más integral que ubica a los niños en un rol protagónico de su vida que irá adquiriendo una autonomía progresiva en relación a su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento para la toma de decisiones.

Minyresky (2006) va a expresar que a mayor autonomía, menor es la intensidad de participación de un tercero. Es decir, el rol de los adultos deberá ir variando gradualmente de acuerdo a la evolución de las facultades del niño, según la CDN (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), “todos los responsables legales deben impartir dirección y orientación para que los niños ejerzan sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades”.

Por lo tanto, se deberá dar por entendido que el niño tiene la capacidad de formar sus propias opiniones y reconocer que tiene el derecho a expresarlas, generando las condiciones necesarias para que alcance su grado máximo de autodeterminación.

A modo de cierre, se debe entender el principio de autonomía progresiva como aquel proceso en el cual todo niño debe poder ejercer sus derechos con el debido acompañamiento de los adultos, y cuando el niño desarrolla mayores facultades, menor es la participación del adulto.

## Capítulo 3

### El Niño y su Derecho a Jugar

El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que:

- 1) 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.
- 2) Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, art. 31)

Este capítulo abordará la temática específica desarrollada en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual reconoce el derecho de los niños al descanso, esparcimiento, el juego y la participación en la vida cultural y artística (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), sin embargo se hará hincapié en el derecho al juego como un elemento diferenciador, con el objetivo de fundamentar la importancia de este. Entendiendo que el mismo es un factor vital para el desarrollo biopsicosocial de los niños, por lo tanto es de suma importancia que los Estados Partes y la sociedad adulta, puedan reconocer, respetar y promover al mismo.

En esta misma línea, cuando hablamos de juego se tomará como referencia lo planteado en la Observación Nro 17 la cual manifiesta:

Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se

considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual. (Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013, párrafo 14c)

Por lo tanto, se considera indispensable que todos los niños puedan gozar plenamente de este derecho, independientemente de su cultura o situación socioeconómica, ya que en muchos países en desarrollo las labores domésticas y las exigencias sociales reducen el tiempo de disfrute, lo que muchas veces se traduce en una falta de reconocimiento e importancia del juego y la recreación. Es decir, el juego suele ser percibido como un tiempo “perdido”, dedicado a actividades frívolas o improductivas que carecen de valor intrínseco, lo cual es relevante problematizar y revalorizar en pro de los derechos del niño (Comité sobre los Derechos del Niño, 2013, párr. 33).

La promoción y aplicación de este derecho es crucial para la calidad de vida de los niños, ya que contribuyen a la inmersión social y adopción de las normas. Esto contribuye a generar una mayor conciencia social y emocional, facilitando la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones de manera más efectiva. Así mismo forma parte de una dimensión fundamental para el placer de la infancia, incidiendo directamente en la creatividad, la imaginación, aptitudes físicas y confianza en sí mismo.

Según Lester y Russell (2011), el juego puede ayudar a los niños a sobrellevar la violación de otros derechos, tales como el abuso, el conflicto, el desplazamiento y la pobreza. Se da por entendido que “el poder jugar no aliviará la pobreza ni las privaciones; sin embargo, puede ayudar a actuar como un amortiguador contra el estrés asociado” (Tugade et al., 2004; Booth-LaForce et al., 2005; Ratner et al., 2006, como se citó en Lester & Russell, 2011, p. 51). Por lo tanto, el juego es un factor fundamental para la supervivencia, la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños.

A través del juego, los niños expresan su mundo interno y tienen la oportunidad de explorar y experimentar el mundo exterior. En este proceso, pueden establecer roles sociales y formar alianzas que contribuyan a su supervivencia diaria. Además, el juego favorece el bienestar psicológico y fisiológico (Burghardt, 2005). En este sentido, el juego se constituye como una dimensión esencial de la educación, indispensable para alcanzar un estado óptimo de salud y desarrollo integral del niño.

Por lo tanto, es de suma relevancia que quienes tengan un rol clave en el devenir de las infancias tengan una real comprensión y consciencia de la prioridad que es este derecho en la vida de los niños. Es tan importante como los que están relacionados a la vivienda, nutrición, educación y atención en salud; ya que si el niño no cuenta con el suficiente descanso o espacios que habiliten su esparcimiento y goce del tiempo libre, éstos carecerán de energía, motivación, capacidad física, mental y emocional para una mejor desarrollo biopsicosocial.

Los objetivos y planificaciones adultas no deberían de interferir de forma tal que anule la espontaneidad del juego infantil , que pertenece a los niños y no cuenta con objetivos específicos, es valorado por el procesos mismo y no por los resultados (Rubin et al., 1983, como se citó en Brooker & Woodhead, 2009).

De ningún modo se deberán crear programas segregativos que sólo persigan objetivos adultos y controlen su juego. Por el contrario, se deben generar espacios en donde los niños se encuentren exentos de responsabilidad y obligaciones pudiendo comportarse libremente, de forma activa e inactiva (Lester & Russell, 2011).

En este orden se podría reafirmar la necesidad de garantizar espacios de tiempo libre y acción, en donde los niños se encuentren e interactúen entre sí y con otros actores sociales de diferentes clases, culturas y edades, para poder ir adquiriendo herramientas emocionales y sociales que le permitan desenvolverse de mejor manera frente a la diversidad de situaciones de vida, la resolución o prevención de conflictos y entender mejor sus propios sentimientos y pensamientos.

En definitiva, la vulneración de este derecho podría generar efectos físicos y psicológicos irreversibles en el desarrollo biopsicosocial del niño. Es por ello, que se entiende pertinente revalorizar la importancia, ya que desde el mundo adulto se suele otorgar mayor prioridad al estudio o a la preparación para el trabajo futuro. Entonces, el juego es percibido como tiempo *perdido*, que se puede aprovechar mejor con actividades *útiles*, dirigidas y convenientes para los adultos.

“A pesar de que hemos jugado de niños, ahora vemos el mundo como adultos e imponemos significados de adultos, tratando de explicar lo irracional en términos racionales”

Lester y Russell (2011, p 11)

## Capítulo 4

### Del Dicho al Hecho

El título de este último capítulo refleja el contenido que se desarrollará a lo largo de sus páginas. Aquí se analizarán algunas de las dificultades que atravesamos como sociedad para garantizar y contemplar efectivamente el derecho al juego en la infancia. Este análisis se construye articulando conceptos desarrollados a lo largo de la tesis, con la experiencia vivida en la práctica de *Cuidado y Recreación* llevada a cabo en conjunto por la Facultad de Psicología y el ISEF.

En el análisis se presentará una especie de hoja de ruta que delimitará los ejes principales que se abordarán.

En primer lugar, se analizarán las dificultades que existen al momento de integrar las perspectivas de los niños frente a situaciones que los atraviesan directamente. A continuación, se cuestionará cómo la mirada adultocéntrica suele desvalorizar el juego, privilegiando lógicas productivas por sobre el disfrute y la espontaneidad. En esa misma línea, se problematizará la dificultad que presentan los adultos para jugar sin un objetivo predeterminado o sin cumplir un rol funcional dentro del juego.

Finalmente, se mencionarán algunas transformaciones sociales que podrían estar ocurriendo en relación al derecho a jugar, y se reflexionará sobre cuál puede ser el rol tanto de los adultos como de los psicólogos frente a esta situación.

Como se mencionó anteriormente, el primer eje se relaciona con las dificultades que presentan los adultos para integrar las perspectivas infantiles. Específicamente, ésta fue una de las principales tensiones que se presentaron durante la práctica de *Cuidado y Recreación*. Al momento de planificar o ejecutar las actividades, las voces y deseos de los niños no fueron plenamente considerados. Se generaba así una contradicción: por un lado, la práctica se enmarca como un dispositivo de promoción y garantía de los derechos de la infancia, pero por otro, no se establecen los canales de diálogo necesarios para incorporar sus puntos de vista.

Se comprende que esto no fue algo intencional por parte del equipo interviniente, sino que se actuaba de manera casi automática, naturalizando la idea de que quienes coordinan la actividad son los mismos que la piensan y llevan adelante. Justamente por eso se volvió indispensable generar espacios de encuentro y reflexión que permitieran problematizar la mirada adultocéntrica. Muchas veces los adultos planificamos actividades basándonos en nuestros propios objetivos y expectativas, sin tomar en cuenta lo que verdaderamente desean o necesitan los niños.

Muchas veces, la creciente presión por obtener resultados académicos interfiere con el disfrute del juego y con su vivencia como una experiencia valiosa en sí misma, sin un objetivo específico. Frente a esto, es importante considerar que si bien el juego puede tener múltiples fines, con frecuencia se lo reduce a una herramienta pedagógica. Ya que quienes ocupan lugares de decisión suelen imponer sus propias interpretaciones acerca de qué es lo que realmente importa, condicionando así el sentido del juego.

En este contexto, la libertad de jugar de los niños muchas veces se ve limitada por una mirada adultocéntrica. Por ello, toda intervención que busque promover el juego debe reconocer y respetar sus características esenciales: ofrecer flexibilidad, permitir la imprevisibilidad y garantizar un entorno seguro donde los niños puedan actuar y expresarse libremente.

Es importante aclarar que no siempre será posible contemplar todas las perspectivas infantiles. Sin embargo, sí es fundamental que esas voces sean, al menos, tenidas en cuenta. Por ejemplo, si en un momento determinado los niños están entusiasmados mirando *Pokémon* y quieren incluir esos personajes en los juegos, es necesario que exista cierta flexibilidad para incorporar esos deseos en la actividad. Este tipo de apertura contribuye a que el juego sea vivido con mayor sentido y disfrute.

Es importante comprender que el juego es una conducta inherente a la infancia, por lo que los niños juegan más allá del tiempo o el espacio en el que se encuentren. Sin embargo, lo que realmente favorece su desarrollo no es solo el acto de jugar en sí, sino la calidad del juego y del entorno donde este ocurre. Por eso, se vuelve indispensable generar y garantizar espacios saludables que posibiliten el juego. Aunque los niños jugarán incluso en contextos donde sus derechos estén vulnerados, las repercusiones no serán las mismas que en un entorno que los proteja y promueva su bienestar.

Siguiendo esta línea, el análisis se adentra en la forma en que la mirada adultocéntrica tiende a desvalorizar el juego, considerándolo una práctica superficial, fácilmente

reemplazable por actividades más educativas o productivas. Esta lógica no es solo externa: incluso en los propios niños se escuchaban expresiones como “esto es una pérdida de tiempo”, “¿para qué me sirve esto?”, o “esto no sirve para nada”. Estas frases reflejan la interiorización de una cultura que no termina de reconocer al juego como un derecho ni como una actividad valiosa en sí misma.

Frente a esto, no solo fue necesario revalorizar el juego desde el punto de vista teórico, sino también trabajarlo en el terreno, dialogando tanto con los niños como con los adultos presentes sobre el verdadero valor que le atribuían al jugar. Lo interesante fue observar cómo, una vez que los niños lograban involucrarse en las dinámicas y disfrutarlas, podían desprenderse rápidamente de esas ideas negativas.

En cambio, los adultos —tanto los padres como quienes intervenimos— tendemos a ocupar un rol más coordinador que participativo. Esto dificulta una integración real en el juego, ya que esta integración del adulto en el juego solía tener un fin funcional, más ligado a la intervención que al disfrute genuino. De hecho, muchas veces cuando nos incorporamos como jugadores activos, los niños se sorprendían.

Es justamente en este punto donde se vuelve necesario analizar esa actitud y preguntarnos por qué nos cuesta tanto jugar sin un propósito o sin “dirigir” la actividad. El juego no debería ser visto sólo como una herramienta educativa o terapéutica, sino como una experiencia valiosa en sí misma —para niños y también para adultos.

Es indispensable que los niños se sientan libres de presiones perjudiciales, violencia, discriminación y peligros físicos. Por lo tanto el mundo adulto que los rodea debe eliminar las barreras físicas, sociales, económicas y culturales que actualmente impiden su realización (Comité sobre los Derechos del Niño, 2013).

Desde una mirada con enfoque psicológico, es necesario contemplar las diversas transformaciones que pueden estar ocurriendo en relación al derecho al juego, así como reflexionar sobre el posicionamiento que pueden asumir los psicólogos frente a esta situación.

Darse cuenta de las raíces culturales es esencial para entender cuán complejo es el juego de los niños, el potencial que éste posee para promover su bienestar y las circunstancias en que se fomentan o, al contrario, se restringen las oportunidades de jugar (Göncü, 1999).

Algunos autores señalan que, con el avance de las tecnologías, se podría estar perdiendo el juego más lúdico y espontáneo, al igual que las interacciones sociales entre los niños. A

esto se le suman múltiples factores estresantes —económicos, sociales, culturales— que contribuyen a que los adultos tiendan cada vez más a replegar a los niños en sus hogares, limitando sus posibilidades de juego en espacios compartidos o públicos.

No hay duda de que la tecnología posee un potencial enorme para promover el juego productivo; que lo haga o no depende tanto de la naturaleza de la tecnología como del contexto en el que se la utiliza.

Frente a este escenario, se vuelve indispensable una intervención que, desde el rol del psicólogo, no solo contemple las oportunidades que pueden ofrecer las nuevas tecnologías, sino que también promueva una reflexión crítica sobre la creación de nuevos espacios de juego. Espacios que respondan a las necesidades actuales de la infancia, que habiliten la expresión subjetiva y que fortalezcan el derecho al juego como una práctica vital para el desarrollo integral de los niños.

## Consideraciones Finales

A modo de cierre, se reafirma la necesidad de revalorizar el juego como un derecho fundamental de la infancia y como un espacio legítimo para la expresión y escucha de sus perspectivas. Esta revalorización implica no solo reconocer el valor intrínseco del juego, sino también repensar el rol de los adultos, y en especial de quienes trabajamos con la infancia —como los psicólogos—, no solo como acompañantes, sino como verdaderos garantes y promotores de ese derecho.

Para ello, es indispensable adoptar una actitud reflexiva que permita cuestionar la mirada adultocéntrica que históricamente ha invisibilizado las voces infantiles. Solo al problematizar este posicionamiento podremos garantizar que los niños ocupen el lugar que les corresponde en tanto sujetos de derechos, y que puedan vivir el juego no como un privilegio condicionado, sino como un espacio de construcción psíquica, social y emocional indispensable.

Asimismo, resulta urgente dismantelar la idea de que el juego es una actividad secundaria o frívola. Lejos de eso, el juego constituye una herramienta vital para el desarrollo integral de la infancia, y debe ser protegido y promovido desde todos los ámbitos, incluidos los profesionales.

La defensa del juego como un valor en sí mismo, y como una vía para escuchar y comprender a los niños, no solo fortalece sus derechos, sino que también contribuye a forjar una sociedad más empática, justa y verdaderamente humana.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta Bentancor, M. (2016). *De la doctrina de la situación irregular a la protección integral: Una aproximación crítica a los cambios en la orientación de la atención pública a la infancia y la adolescencia en Uruguay* [Tesis de grado, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/19052>
- Ariès, P. (1982). *Historia social de la infancia y la familia*. Taurus.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Ariès, P. (1992). Para una historia de la vida privada. In P. Ariès & G. Duby (Eds.), *Historia de la vida privada: Vol. 5. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII* (pp. 601–615). Taurus.
- Barrán, J. P. (1994a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: La cultura "bárbara" (1800-1860)* (Vol. 1). Ediciones de la Banda Oriental-FHCE, Universidad de la República.
- Barrán, J. P. (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)* (Vol. 2). Ediciones de la Banda Oriental-FHCE, Universidad de la República.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión.
- Comité sobre los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas, a la vida cultural y a las artes* (artículo 31). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9860.pdf>
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen-Humanitas.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.

deMause, L. (1982). *La historia de la infancia*. Alianza Universidad.

Dolto, F. (1993). *La causa de los niños*. Paidós.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño* [PDF].

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Duarte Libonati, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: Las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. COLIBRI Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000200006>

Duarte Quapper, C. (2016). La cuestión evolutiva en la dominación adultocéntrica. *Crítica y Resistencias: Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (2), 188–205. <https://www.criticayresistencias.com.ar/revistas/index.php/cryr/article/view/50>

Erosa, H. (2000). La doctrina de la situación irregular. En L. R. Flah (Coord.), *Derechos personales y derechos de familia: Libro homenaje a la Dra. Nelly Minyersky* (pp. 17–28). Ediciones del Puerto.

García Méndez, E. (1992). Derecho de la infancia/adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral. *Nuevo Foro Penal*, (57), 421–432. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/nuevo-foro-penal/article/view/4023/3277>

Gomes da Costa, A. C. (2005). *Pedagogía de la presencia*. Losada.

Informe de EFI. (2024). *Espacio de Cuidado y Recreación: Intervenciones lúdico-recreativas con perspectiva de derechos*. Documento interno, Universidad de la República.

Göncü, A. (Ed.). (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge University Press.

- Lansdown, G. (2004). *La participación de los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones: Implicaciones y consecuencias*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2003). Promoviendo la participación de los niños. *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, (20), 265–281. <http://aularedim.net/diplomado/docs/M3/M34.pdf>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Fundación Bernard van Leer. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=1930](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930)
- Leopold Costábile, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: Discursos, representaciones y crítica*. Universidad de la República.
- Lester, S., & 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). Fundación Bernard van Leer.
- Minyersky, N. (2006). Autonomía, capacidad y participación en el ejercicio de derechos personalísimos de niños, niñas y adolescentes a un lustro de la Ley 26.061. En L. R. Flah (Coord.), *Derechos personales y derechos de familia. Libro homenaje a la Dra. Nelly Minyersky* (pp. 147–167). Ediciones del Puerto.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En S. Finocchio & N. Romero (Eds.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 41–61). Homo Sapiens. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf>
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophía: Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 218–234. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4582086>
- Vilar Martín, J. (2015). La infancia como construcción histórica. *Educació Social*, 60, 122–127. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/296676/385608>
- Woodhead, M., & Oates, J. (Eds.). (2007). *La primera infancia en perspectiva: Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años* [PDF]. The Open University.

<https://iin.oea.org/boletines/boletin5/publicaciones-recibidas-esp/la-primera-infancia-en-perspectiva.pdf>