

Salud Mental:

**Perspectivas y desafíos para
la construcción de otros mundos posibles**

27, 28 y 29 de noviembre de 2025

Por el derecho a la ciudad de niños y niñas. Prácticas de codiseño y gestión colaborativa para el cuidado de la primera infancia en el espacio público

**Dra. Adriana Goñi Mazzitelli, Mag. Analía Duarte, Dra. Rosita de Lisi,
Mag. Florencia Talmón, Mag. Noelia Botana**

*Laboratorio de Urbanismo Participativo y Afectivo,
Instituto de Estudios Territoriales y Urbanos. FADU - Udelar*



Resumen

El grupo de trabajo tiene por objetivo sensibilizar, problematizar y promover la construcción de Comunidades Protectoras de las Infancias, en tanto constructo que supone el “conocimiento de las potencialidades para cuidar y promover los derechos de los niños y sus familias en el enclave socioterritorial, a fin de fortalecer redes colectivas que cooperen y favorezcan el bienestar infantil, familiar y comunitario. Las acciones promovidas en esta línea requieren atender las necesidades generacionales e intergeneracionales, a los efectos de encontrar sintonía y disfrute en la convivencia del habitar los espacios públicos comunes” (Cambón, et al., 2025, p. 2).

La pandemia por covid-19 dejó en evidencia la importancia que tienen las comunidades donde se desarrollan las infancias y sus espacios públicos urbanos, tales como plazas, espacios verdes, espacios abiertos para el ejercicio y la recreación —o incluso los trayectos que transitan desde los hogares hacia ellos— como promotores del desarrollo infantil, la salud mental y como grandes aliados para el ejercicio de la crianza de las familias y cuidadores. En este sentido, los entornos y las comunidades que los habitan cobran un sentido imprescindible como garantes en la consolidación de ámbitos seguros para el ejercicio pleno de los derechos de las infancias.

Por lo tanto, construir comunidades protectoras de las infancias implica transformar las prácticas adultocéntricas, paternalistas e individualistas respecto a quién debe hacerse cargo de la crianza de los niños y niñas y considerar que las infancias son patrimonio y menester de toda la comunidad donde habitan; por lo tanto, su seguridad y protección es un compromiso que todos los adultos deben asumir.

En este sentido, se plantea la reflexión y discusión sobre la importancia de sostener y acompañar las necesidades evolutivas de las poblaciones con base en la promoción de sujetos libres, con voz propia. Esto requiere necesariamente de escenarios habilitantes de la expresión, la escucha, la autonomía y confianza básica, que orienten la compleja convivencia de ser y estar en el mundo. Tales acciones se cimentan en el consenso de que la calidad de las relaciones que los niños construyen con sus referentes cotidianos de crianza incide en el desarrollo y despliegue de los aprendizajes tempranos (habilidades motoras, lingüística, emocionales, cognitivas) (Silva et al., 2025).

Aunque diversas son las realidades que hoy transitan, en virtud de un mundo adulto y social con visibles dificultades para acoger y acompañar la progresiva evolución de las infancias, se torna relevante promover un posicionamiento respetuoso, coherente y consistente con las necesidades e intereses infantiles. Para ello, avanzar en escenarios públicos promotores de

salud en el enclave de favorecer el desarrollo humano, implica entenderlo como un proceso de transformación, dinamismo y multidimensionalidad, influenciado por la “experiencia vivida durante períodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de los sujetos con el ambiente próximo, por lo que se incluyen figuras comprometidas emocionalmente con los agentes educativos” (Salinas-Quiroz et al., 2015 p. 37).

En consonancia, las exposiciones se orientarán a la reflexión de un grupo interdisciplinario que desde sus prácticas concretas en los territorios proyecta acciones de atención a las infancias, donde adquiere especial énfasis las voces de los protagonistas como forma de tejer un entramado que fundamenta la pertinencia de las acciones. La presencia de otros disponibles a la escucha, observación y reflexión dialógica con los actores implicados tiene la potencialidad de oficiar como escenario promotor de salud y de oportunidades en las formas de habitar y construir comunidad.

Se presentarán cuatro experiencias orientadas a la divulgación de intervenciones socioterritoriales ajustadas a temas de interés social en el enclave de la participación y salud comunitaria, a fin de priorizar un corpus narrativo constructor de sentidos y experiencias que configuran la cotidianeidad de las personas y nutren las intervenciones programadas.

Introducción

El crecimiento de las ciudades, los cambios en los modos de vida, el aumento del parque automotor, entre otras razones, han conducido a una pérdida de las relaciones humanas, la vida en comunidad y la inclusión de las diversidades en los espacios públicos. Las elecciones de los planificadores se han movido en un paradigma funcional, en el cual se han perdido espacios para la infancia y se han empobrecido particularmente sus experiencias de libertad, descubrimiento y autonomía, como señalaba el arquitecto y urbanista Colin Ward en los años setenta. En muchos barrios de Montevideo es notoria la poca presencia de niños y niñas (de aquí en adelante, niños) en las calles y espacios abiertos. Existen plazas equipadas con juegos infantiles tradicionales, algunos inclusivos, pero la primera infancia sigue siendo invisible en los recorridos barriales, lo que contribuye a una escasa conciencia colectiva sobre la importancia de su cuidado y la construcción de una ciudad a su medida (Tonucci, 2005).

Esta investigación aplicada surge del acuerdo UDELAR - CSIC - Sistema Nacional de Cuidados. El proyecto se denominó “Por el derecho a la ciudad de niñas y niños” y tomó como referencia un centro educativo de primera infancia, un merendero y diversos actores sociales en el barrio de la Ciudad Vieja de Montevideo. Se indagó sobre las condiciones físicas y de gestión que deberían tener los entornos públicos para promover la inclusión y el cuidado de la infancia en la ciudad. El proceso participativo resultó el lugar de intercambio para el debate y la acción sobre el significado de la reapropiación de la dimensión urbana por parte de los niños, personas adultas referentes y actores claves en la implementación y gestión de intervenciones piloto que comiencen a construir respuestas a estos temas. Si bien la mayor parte del trabajo se desarrolló con las infancias, el trabajo buscó valorar espacios y prácticas preexistentes que habiliten la expresión libre de las cualidades de la infancia, rescatar el concepto de comunidad e involucrar a todas las personas y grupos organizados en las políticas de cuidado a nivel barrial.

Primera Infancia, Definición Y Posición De Sus Derechos En La Agenda Pública De Uruguay

En términos generales, la primera infancia se define como la etapa comprendida entre la concepción y los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2005). A pesar de ello, es posible encontrar varias definiciones que difieren en los parámetros de edad utilizados como línea de corte, en estrecha relación con la organización del sistema educativo.

En Uruguay, el consenso delimita a la primera infancia como la etapa comprendida entre el nacimiento y los 5 años y 11 meses de edad (Plan Nacional de Cuidados, 2015). Sin embargo, en términos organizativos del sistema educativo uruguayo, una de las definiciones más utilizadas está dada por la Ley General de Educación (Ley n.º 18437/2008) donde se describe la educación en primera infancia como aquella que comprende las edades desde el nacimiento hasta los 3 años, y la educación inicial como la que abarca las edades comprendidas entre los 3 y los 5 años.

Más allá de dónde se coloque el énfasis, se considera a la primera infancia como la etapa inicial de la vida de las personas en donde suceden, en muy poco tiempo cronológico, los mayores cambios a nivel físico, emocional y social del desarrollo. Estos cambios conllevan la transición vital a través de la cual se pasa de ser un bebé repleto

de posibilidades y potencialidades a ser un sujeto activo de la sociedad en la que nace y crece, es decir, un ciudadano (Bedregal y Pardo, 2004).

Coincidiendo con los argumentos sobre la importancia de estos primeros años de vida en el desarrollo de los niños, se ha avanzado en Uruguay en múltiples acciones políticas que toman como población primordial a la primera infancia. Estas acciones formaron parte, entre otras, del diseño de una Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030 y su Plan de Acción 2010-2015 (ENIA, 2010), que intentó brindar a la primera infancia un lugar cada vez más importante en la academia y en las políticas públicas nacionales. Otras acciones políticas llevaron a la concreción de transformaciones en las legislaciones de antaño que regían los aspectos relacionados a los niños en nuestro país, así como a nuevas creaciones de políticas basadas en los postulados de la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Estas dieron espacio a la Ley General de Educación de 2008, al nuevo Código de la Niñez y Adolescencia de 2004, a la Ley sobre la Integridad Personal de Niños, Niñas y Adolescentes contra el castigo físico y humillante en 2007, y al Sistema Nacional Integrado de Cuidados de 2015, entre otros.

Asimismo, el Plan Nacional de Cuidados (2016-2020; 2021-2025) colocó a la primera infancia como uno de los grupos prioritarios, y ubicó el desarrollo infantil en el marco de un modelo de corresponsabilidad entre familias, Estado, mercado y comunidad (art. 2. Ley n.º 19353). Bajo los principios de solidaridad, autonomía e inclusión, y con el fin de cuidar a las personas en situación de dependencia, la protección de la infancia se define desde una óptica de derechos, como un aspecto que debe estar presente en todos los espacios y actividades cotidianas. A más de 30 años de la Convención de los Derechos del Niño, Uruguay ha hecho más visible la idea de que los niños son sujetos de derecho y ya no meros objetos de protección; sin embargo, aún falta mucho por hacer para instalar socialmente estas ideas (UNICEF, 2010; 2012; 2015).

Desarrollo Infantil: Necesidades, Habilidades Y Capacidades

Los postulados generales de la Psicología del Desarrollo han definido las principales características del desarrollo infantil a través de diversas perspectivas que abordan, de manera complementaria, cómo los niños aprenden las habilidades que se ponen en juego en la vida cotidiana. Tal como sucede con la definición sobre la primera infancia, existen sutiles diferencias acerca de los cortes etarios donde se suceden los diferentes hitos de esta etapa. A pesar de ello, todas las perspectivas coinciden en afirmar que en los primeros 5 años de la vida se construyen las bases del posterior desarrollo de las personas. Allí es donde se establecen los cimientos para el aprendizaje sobre el mundo a través de acciones y experiencias con el ambiente circundante (Hidalgo, 2008; Papalia, 2010).

Justamente estas experiencias en cercanía con los otros son las que definen el desarrollo de sus habilidades para pensar, observar y escuchar a través de la estrecha relación con la manipulación de los objetos y la exploración de su contexto próximo. En la medida en que estas habilidades van evolucionando, las formas que el niño va adquiriendo para relacionarse con el mundo se vuelven cada vez más abarcativas y complejas, lo que transforma sus acciones y pensamientos en competencias cada vez más autónomas (Lansdown, 2004).

El desarrollo es un proceso único e irreplicable, con avances y retrocesos que comprenden momentos críticos importantísimos representados en cambios físicos, psicológicos y emocionales. Aun así, es un proceso singular que se construye en compañía de otros, es un camino que cada niño va transitando en estrecho vínculo con el contexto y que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Bronfenbrenner, 1979; Hidalgo, 2008; Papalia, 2010).

Las necesidades infantiles pueden ser entendidas como aquellos elementos y circunstancias que resultan fundamentales para el desarrollo integral (Ochaíta y Espinosa, 2005; Barudy y Dantagnan, 2010; López, 2008; Lobo, 2008). Deben ser y mantenerse cubiertas adecuadamente para poder garantizar la supervivencia y la evolución saludable, ya que se encuentran estrechamente vinculadas al desarrollo infantil; incluso se identifican con las condiciones necesarias para que este tenga lugar.

Existen diversas clasificaciones que organizan las necesidades infantiles en diferentes categorías que encierran un tipo de necesidad suficiente y necesaria para que cada persona logre el nivel máximo de desarrollo y bienestar.

Así, se mencionan:

- Necesidades afectivas, conformadas por vínculos afectivos estables y diversos que brinden seguridad y sostén a la experiencia de ser niño.
- Necesidades de cuidados y protección, que se constituyen a través de experiencias placenteras cuando recibe cuidados corporales y emocionales.
- Necesidades de experiencias ricas con el mundo, entendidas como aquellas que le permitan conocer el mundo en el que vive a través de múltiples oportunidades que despierten su interés y curiosidad.
- Necesidades de juego, imprescindibles para comprender la vida, las relaciones interpersonales y el funcionamiento del mundo y de las cosas que le rodean (Lobo, 2008).

Urbanismo, ciudadanía e infancia

El concepto de ciudadanía involucra diferentes acepciones según la óptica desde donde se la mire. Para las personas adultas, ser ciudadano contiene, en la mayoría de los casos, una connotación exclusivamente política en relación al derecho al voto, a la libre elección y a la autonomía vinculada a la adquisición de las responsabilidades que conlleva la vida adulta. Sin embargo, la ciudadanía es un derecho humano fundamental, inherente a todas las personas desde su nacimiento y, por lo tanto, es extensivo a todas las personas independientemente de su edad.

La ciudadanía, en términos generales para todas las personas, conlleva esencialmente tres elementos indisociables: el reconocimiento de la singularidad, el respeto y la participación. La ciudadanía infantil también contiene estos tres aspectos, sin importar la edad en la que se haga foco. Estos aspectos, a su vez, resultan esenciales para efectivizar el lugar de los niños:

- como actores sociales activos,
- como sujetos de derechos, y
- como artífices necesarios en la construcción de espacios sociales que respondan a sus intereses, percepciones y capacidades.

En este sentido, los tres componentes de la ciudadanía también guardan una estrecha relación con las necesidades infantiles cruciales para el correcto desarrollo de su bienestar y protección. Por lo tanto, la ciudadanía de los niños puede ser considerada al mismo tiempo un derecho y una necesidad básica (Ochaíta y Espinosa, 2005; Willow, Marchant, Kirby y Neale, 2004).

El reconocimiento va más allá de una acción de cortesía y se define como una necesidad humana esencial que hace visible a los niños frente a las personas adultas. Por lo tanto, reconocerlos como actores activos de la sociedad implica un cambio de perspectiva adulta frente a la posición de las infancias, al mismo tiempo que visualiza su carácter de persona con ideas propias y con capacidades para expresarlas de manera clara y concisa en un terreno que habilite su ejercicio. Solo cuando las personas adultas reconocen a los niños como interlocutores válidos —con sus propias opiniones acerca de las cosas que les rodean, con sus propias formas de entender el mundo y con sus propias capacidades para definir sus necesidades, derechos, intereses y responsabilidades— y logran ser capaces de respetarlos, es que se sientan las bases para un ejercicio pleno de la participación infantil y, por lo tanto, de la ciudadanía (Willow, Marchant, Kirby y Neale, 2004).

Históricamente, las concepciones para el diseño del espacio público infantil toman como referencia criterios adultocéntricos sobre cómo deberían ser los juegos y los materiales a utilizar. Incluso, tanto el sector público como el privado, toman como referencia experiencias internacionales exitosas con el pensamiento de que también lo serán para los niños de otros contextos, otras culturas de juego y otros intereses diferentes. Esto lleva a que, bajo la égida de las buenas intenciones adultas, el niño quede relegado a ser un mero usuario de espacios homogéneos en sus propuestas, sin ningún tipo de injerencia sobre su diseño. Si a esto le agregamos que la generalidad en la comercialización de los juegos se aleja de las necesidades de movimiento espontáneo y libre que implicaría diseñar espacios integrales más allá del dispositivo específico; estamos limitando las condiciones que necesitan como oportunidad para su desarrollo. La ONU declara que muchas sociedades actuales de diversos contextos socioeconómicos y culturales imponen un modo de vida vertiginoso y cargado de actividades que reducen el tiempo disponible de los niños para disfrutar del derecho a jugar (ONU CRC, 2013). En este sentido, el valor que se le atribuye al juego en diferentes culturas es el reflejo del significado que le adjudica el mundo adulto al hecho de jugar y, por lo tanto, puede limitar o generar las oportunidades para hacerlo (Brooker y Woodhead, 2013).

Desde esta perspectiva, el juego no solo tiene un valor intrínseco en sí; también contribuye a la concreción de otros derechos tales como la identidad, la educación, la salud, la participación y el desarrollo integral. Por lo tanto, no puede ser solo gestionado como la compra de equipamiento para el espacio público, sino que debe analizarse en qué medida existen oportunidades para que el diseño ex novo o adecuación de lugares existentes lo habiliten y promuevan el encuentro entre pares para que el juego se desarrolle.

El juego como oportunidad para el desarrollo integral y para la participación ciudadana

El juego es uno de los elementos más importantes para el desarrollo infantil. Junto con la alimentación, el descanso, la educación, la vivienda, la familia, entre otros, el juego y la recreación son elementos centrales que impulsan el bienestar del niño y su desarrollo integral.

A través del juego, el niño desenvuelve habilidades y aptitudes, capacidades que luego aplica a la vida cotidiana en su más amplio sentido. El juego promueve la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismo y en sus propias capacidades. También promueve las aptitudes sociales, cognitivas y emocionales, ya que despliega la capacidad para negociar, resolver conflictos y adoptar decisiones, que los habilitan a ser cada vez más autónomos en sus vínculos, sus acciones y sus decisiones.

Además, el juego es el camino más genuino para que aprendan a construir ciudadanía mediante la posibilidad de exploración y experimentación de nuevas y diferentes vivencias, papeles, percepciones, ideas y puntos de vista (ONU CRC, 2013; Brooker y Woodhead, 2013).

Por lo general, se entiende que el juego siempre tiene una motivación intrínseca, genera diversión, no posee reglas estables, sino aquellas que los jugadores proponen cada vez (tiene sus propias reglas y su propio guion). Valora más el proceso que el resultado. Al mismo tiempo, no tiene objetivos claros preestablecidos, requiere siempre de una participación activa de sus integrantes y, por último, no es literal (Brooker y Woodhead, 2013).

Es innegable, por lo tanto, el papel que ocupa el juego para el desarrollo infantil. La conducta lúdica tiene sus inicios en la gestación y cumple una función decisiva en la construcción de las primeras relaciones entre el bebé y su familia, y entre el niño y sus

pares; es además la puerta de entrada a la cultura y al conocimiento de sí mismo (Bruner, 2003; Bruner, Jolly & Sylva, 1976; Vigotsky, 1979).

A pesar de ello, la mayoría de las interpretaciones adultas sobre la naturaleza y el propósito del juego en la infancia, así como sobre las potencialidades y capacidades infantiles, impregnan las prácticas y modelan las formas en las que se instalan y construyen los espacios de juego y participación para las infancias. Las personas adultas, como principales referentes para los niños, son quienes los introducen en la cultura, y es justamente en ese acto de presentación donde se reproducen las creencias e interpretaciones que impregnan sus prácticas de crianza. En consonancia con esto, se considera que las construcciones sociohistóricas y culturales dominantes determinan también los criterios para el diseño y los usos de los espacios para el juego y la recreación, que usualmente sitúan a los niños desde la homogeneidad regulada por las expectativas adultas (Lester y Russell, 2011; ONU CRC, 2013).

Pérdida de espacios de juego infantil en la ciudad

Diferentes investigaciones internacionales alertan sobre la pérdida de los espacios para el juego infantil, tanto dentro como fuera de los hogares. La creciente institucionalización sobre los tiempos de las infancias y sus espacios conlleva directamente una reducción en el acceso de los niños a los espacios públicos, que además no se encuentran diseñados ni adecuados a sus necesidades e intereses singulares. Incluso las nuevas presentaciones de los niños “agenda”, repletos de actividades —es decir, nuevas formas de enmascarar concepciones alejadas del niño como agente activo social— conllevan patrones determinados de juego y participación que aparecen más impuestos por las personas adultas que generados espontáneamente por los niños. (Lansdown, 2005; Lester y Russell, 2011; Brooker y Woodhead, 2013; ONU CRC, 2005; 2009; 2013).

A pesar de ello, los niños son capaces de generar espacios alternativos “clandestinos” (Lester y Russell, 2011) que se convierten en formas diferentes a las planteadas originalmente por los diseños y las expectativas de las personas adultas. En esta clandestinidad, justamente, las infancias se adueñan imaginativamente de los espacios en función de sus deseos, intereses y alteraciones lúdicas, y logran convertirlos en lugares exclusivamente de niños. Incluso, a través de esta conducta de supervivencia y apropiación, logran empoderar y visibilizar sus opiniones y percepciones sobre el uso de los espacios para el juego, así como también las múltiples posibilidades de funciones y usos que conviven dentro de un espacio pensado para un único uso.

El primero en dismantelar esta narrativa que contraponen a los niños a la ciudad, y en describir en modo no convencional la rica y estimulante relación que mantienen con el espacio urbano, así como las modalidades a través de las cuales se lo han apropiado con creatividad y competencia —cuando han tenido la libertad de hacerlo—, fue Colin Ward en su libro *The child in the city* (1978). La contranarrativa resultó aún más eficaz junto al potente aparato iconográfico provisto por las fotografías de Ann Golzen desarrolladas especialmente para la investigación.

Justamente, estas intrusiones lúdicas son las que generan los espacios propicios para la participación activa de los niños en la cotidianidad, muchas veces invisibles o intrascendentes para las personas adultas. En este sentido, el espacio logra convertirse en un producto genuino de participación infantil establecido por las relaciones interpersonales e intercontextuales (Lester y Russell, 2011).

El proyecto “Por el derecho a la ciudad de niños y niñas”.

Prácticas de codiseño y gestión colaborativa para el cuidado de la primera infancia en el espacio público

La preocupación que está en la base de este proyecto surge con la participación de la UDELAR en dotar al Sistema Nacional de Cuidados (SNC) de una agenda de investigación. El SNC proponía crear un sistema de cuidados para la primera infancia que reforzara la atención al interior de las instituciones educativas o con personal que asistiera a las familias en sus domicilios. La preocupación de las investigadoras en urbanismo fue el corroborar que las políticas públicas pensaran en continuar “encerrando” a las infancias en ámbitos domésticos, solitarios, sin otros niños con los cuales poder jugar, y expuestos a pantallas que limitan su desarrollo psicosocial y psicomotor. El juego en la infancia es diferente en cada etapa del desarrollo e incluso en los descubrimientos que los niños realizan día a día de su entorno. Es por ello que se necesita un escenario físico que favorezca esa cualidad cambiante, en tanto es la libertad de elección y la creatividad lo que hace al juego espontáneo. La ciudad, los espacios abiertos dan la posibilidad de interactuar entre el juego, sus características cambiantes y su contribución a construir ambientes con mayores calidades (ambientales, de movilidad, entre otras) que implican una devolución a la sociedad de las necesarias dimensiones de comunidad y colaboración que de a poco parecen haberse perdido, y generan invisibilización de las diversidades, violencia e indiferencia en el espacio urbano (Galtung, 2000).

La propuesta fue presentada al llamado CSIC, Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social-2019, que ese año priorizó las demandas de conocimiento del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). En ese marco se conjugaron líneas de investigación que se venían trabajando en dos ámbitos de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo: Diseño para la Infancia en la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) y Urbanismo Participativo en el Laboratorio de Urbanismo Participativo y Afectivo (IETU), y desde la Facultad de Psicología a través del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Desde una óptica de derechos, era importante escuchar las voces de las infancias y codiseñar con metodologías lúdicas posibles intervenciones urbanas, para lo cual se armó un equipo de investigación interdisciplinario que contó con docentes y profesionales de psicología, antropología, arquitectura y diseño.

El objetivo fundamental del proyecto fue abrir una línea de investigación aplicada acerca de las cualidades y equipamientos que deben tener los espacios públicos, entendidos como las calles, veredas y el entorno barrial inmediato a los centros de primera infancia, con la finalidad de promover la inclusión de los niños y su cuidado en la ciudad, desde una óptica de derechos.

A lo largo del proyecto se contó con la participación de investigadoras internacionales (Anna Lisa Pecoriello, Viviana Petrucci, Laura Moretti y Donatella Di Donato) que desarrollan proyectos vinculados a la temática de la planificación urbana, la infancia y la ciudad, y se realizó un curso de Educación Permanente titulado “El juego no se detiene”, en el que participaron docentes de las instituciones educativas con las cuales posteriormente se trabajó durante el proyecto. Esto impulsó un lenguaje común y un debate en torno a estas temáticas con dichas instituciones. También se realizaron tres conversatorios abiertos a todo público, con las docentes del curso, en donde se abordó la temática desde diversas ópticas, con invitados de instituciones locales involucradas: Intendencia de Montevideo, Sistema Nacional de Cuidados, Uruguay Crece Contigo, Organización de padres de escuelas públicas, entre otros.

Trabajo de exploración con el CAIF Los Pitufos y el Merendero Las Bóvedas

El objetivo del trabajo en esta institución fue involucrar específicamente a la primera infancia. Por medio de entrevistas a educadoras del CAIF y un ejercicio de autofotografía del uso de la ciudad por personas adultas a cargo de niños —estrategia

necesaria debido a las restricciones impuestas por la situación de pandemia que imposibilitaban la interacción directa—, se generó un mapa común de trayectos, obstáculos y preferencias de espacios en el barrio. Asimismo, utilizando la técnica del shadowing, se observó cómo los niños se apropian de la ciudad y si esta está diseñada para ellos, siguiendo los trayectos cotidianos guiados por sus gestos, palabras y acciones.

En el contexto de pandemia y ante el cierre de las escuelas, el proyecto encontró la oportunidad de colaborar con la emergencia social cubriendo turnos de apoyo escolar y didáctico en el merendero Las Bóvedas. Si bien la composición etaria de los participantes era variada, desde primera infancia hasta la adolescencia, la libertad de exploración fue total y el trabajo con la comunidad cuidadora llevó a concretar todas las etapas del proyecto. Niños y adolescentes se involucraron activamente en un proceso de creación colectiva de elementos para la transformación de su entorno inmediato. A través del proceso realizado, se constató una apropiación de los elementos que pasaron de la imaginación al diseño a escala 1:1, así como una reflexión colectiva sobre la participación de las infancias y su derecho a una ciudad a su medida.

La propuesta desarrollada se estructuró en dos etapas. La primera consistió en el desarrollo de talleres creativos, exploratorios y lúdicos, y la segunda en el codiseño y la autoconstrucción de elementos de juego.

Etapas 1: Talleres creativos, exploratorios y lúdicos

Esta etapa se estructuró en cinco jornadas, desarrolladas en semanas consecutivas, cuyo principal objetivo fue conocer a los niños y adolescentes, jugar, descubrir el espacio desde diversas dimensiones y desarrollar un proceso de diseño colaborativo.

Las dos primeras jornadas versaron sobre la exploración del entorno a través del juego y las tres siguientes se enfocaron en diseñarlo, también a través del juego y otras actividades lúdicas.

- Taller 1. Jugar y explorar: Biodiversidad en la explanada de Las Bóvedas y Plaza Larocca.
- Taller 2. Jugar y explorar: Conocer el espacio explanada de Las Bóvedas y Plaza Larocca.
- Taller 3. Jugar e imaginar: Representar el espacio experimentado.
- Taller 4. Jugar e imaginar. Intervenciones de juego en el espacio con materiales simples.

- Taller 5. Jugar y diseñar. Identificar acciones clave y recrear juegos.

Estos talleres sirvieron para explorar y observar los espacios por los que transitan habitualmente las infancias, sus usos cotidianos, las actividades que se desarrollan en las mismas y también las otras posibilidades que pueden tener dichos espacios. Asimismo, ayudaron a valorar la perspectiva infantil respecto a sus vivencias cotidianas como habitantes de su barrio, así como también permitieron visibilizar sus intereses y sus deseos de espacios más amigables e inclusivos para las infancias y así pensar en alguna transformación posible.

Etapa 2: Diseño, prototipado y autoconstrucción

En esta fase se prepararon dos jornadas públicas de presentación y trabajo junto a toda la comunidad, y una jornada de autoconstrucción con los resultados del proceso.

En la primera se compartió con la comunidad los avances del proyecto, se expusieron los resultados de los talleres y se pidió a los niños que completaran las ideas de otros niños a través del trabajo con creta y tierra cruda. Asimismo, se elaboraron pequeñas maquetas de cartón, probando a imaginar cómo sería construir un espacio público a escala 1:1 con estos elementos. Esta fue una primera forma de pasar de lo imaginado al diseño. Si bien aumentaron las criaturas fantásticas, los monstruos marinos y los animales acuáticos, al pasar a las maquetas, los dragones marinos parecieron ser la opción preferida. Al ver las creaciones en su conjunto, fue evidente lo interesante que podría resultar crear un parque compuesto por estos seres fantásticos que dialogaran con la bahía, el puerto y la Ciudad Vieja.

La segunda instancia consistió en una jornada para reflexionar sobre cómo es el espacio urbano para los niños junto con los habitantes históricos y con familias de las cooperativas en el área del merendero Las Bóvedas. Para este trabajo se utilizó el abordaje de Christopher Alexander en su Modo Intemporal de Diseñar (Alexander, 1977), identificando las áreas dañadas y los centros potenciales de la zona del Bajo, así como las barreras arquitectónicas y aquellas áreas donde generar posibles intervenciones. El equipo de investigación diseñó un kit de análisis urbano participativo con íconos, en función de la metodología de Planning for Real (Friend y Hickling, 2010) y de la revisión de métodos actualmente utilizados en Inglaterra con las infancias (Wood, J. et al., 2019). Estos se personalizaron para el contexto montevideano, construyendo una maqueta interactiva con las fachadas de la Ciudad Vieja, los tipos de aves presentes y todos los factores climáticos descritos, así como las propuestas y

deseos de actividades que, a lo largo de la investigación, los niños colaboraron en construir.

El juego se propuso entre personas adultas cuidadoras, habitantes del área, niños y cooperativistas que se están instalando en forma creciente en el Bajo de la Ciudad Vieja. La finalidad era ampliar y contar al barrio el trabajo realizado y comenzar a generar interés por la reapropiación de un espacio público, la Plaza Larocca, que presenta diversos conflictos en su uso. La plaza es un espacio público renovado recientemente, que parecería tener todo lo necesario para su disfrute, pero que no fue diseñado escuchando a los residentes o incorporando necesidades específicas de la infancia, ni formas de gestión que organicen su uso y que mantengan las buenas condiciones de limpieza. Todo esto hace que esté subutilizada, y la demanda de espacios recreativos de calidad continúa.

Finalmente, en una etapa de ejecución se exploraron formas de producción alternativas a sistemas industriales, vinculadas a la fabricación digital, involucrando a estudiantes universitarios y a otros actores locales. El elemento tangible al que se pretendió llegar con esta propuesta es entendido como un medio para generar aprendizajes y no como un fin en sí mismo. Como plantea Rispoli:

El prototipo abierto y generativo permite de cierta forma que le ocurran cosas inesperadas y se tomen nuevos rumbos no planificados. Posiblemente dados también por el cuestionamiento y por la interpelación con y de otros sujetos, algo que resulta del juego libre de lo posible y de los intereses de los diversos actores (no solo humanos) involucrados en una situación específica (Rispoli, 2017, p.4).

El codiseño y la autoconstrucción se vuelven un medio de cohesión y de autorrealización de deseos, una herramienta de acercamiento a cada microrrealidad, y la fabricación digital, un medio para generar equipamientos personalizados para espacios públicos o semipúblicos, en contraposición a la proliferación de juegos y equipamientos idénticos para todos los lugares.

Conclusiones

El juego en la infancia es diferente en cada etapa del desarrollo e incluso en los descubrimientos que los niños realizan día a día de su entorno; es por ello que necesita un escenario físico que favorezca esa cualidad cambiante, en tanto es la libertad de

elección y la creatividad lo que hace al juego espontáneo. Estas formas de prototipado nos dan la posibilidad de interactuar entre el juego, sus características cambiantes y su contribución a una ciudad mayormente vivible y amigable con los niños. Según Galtung esto implica asimismo una devolución a la sociedad de las necesarias dimensiones de comunidad y colaboración que de a poco parecen haberse perdido, generando invisibilización de las diferencias, violencia e indiferencia en el espacio urbano (Galtung, 2000).

Pudimos concluir que los procesos participativos se muestran eficientes como herramienta para identificar necesidades, opiniones, sentimientos y deseos en relación a los espacios públicos, así como para generar procesos de apropiación y adecuación, favoreciendo la visibilidad y la voz de los niños, y el cuidado de la primera infancia al interior de una comunidad territorial y de práctica.

Naturalmente, surgió la necesidad de tener más espacios para las infancias, para todas las personas y otros seres vivos y, en consecuencia, menos lugares para autos y de circulación rápida.

En este sentido, resulta prioritario recuperar la escala barrial, los recorridos a pie, los espacios de encuentro y la autonomía de los más pequeños como parte de las políticas de cuidados.

De esta forma, se trata de promover la generación de proyectos que sirvan como impulsores o facilitadores para la apropiación y la cohesión barrial basados en los derechos de los niños en la ciudad. Por ejemplo, desarrollar trayectos barriales donde encuentren elementos a su altura, protegidos, amables, naturales, que les posibiliten recorrer en autonomía su ciudad cotidiana y permitan a sus cuidadores puntos de encuentro y experiencias compartidas en la vía pública. Estos recorridos, además, conforman contextos de aprendizaje y exploración, donde escuelas y otros centros educativos pueden desarrollar el concepto de “escuelas abiertas al territorio”, como parte de su currícula preescolar y escolar.

En función de la complejidad del objeto de la investigación y de las múltiples variables que inciden en un análisis contextualizado, se planteó un diseño cualitativo. Este consistió en una investigación-acción participativa que permitió generar procesos de intercambio, debate y reflexión colectiva junto con las comunidades vinculadas a las infancias en el barrio Ciudad Vieja, a modo de experiencia piloto. Además, estos intercambios sirvieron de base para el codiseño, prototipado y testeo de intervenciones urbanas.

De acuerdo a los objetivos planteados, se comenzó llevando a cabo un estudio exploratorio y descriptivo para comprender el uso de los espacios por parte de los niños, sus características, cualidades, accesibilidad y la percepción de la comunidad. Asimismo, se realizó un mapeo de actores, redes y capacidades instaladas en las instituciones educativas formales y no formales, y en el barrio. A continuación, se implementaron herramientas de codiseño para involucrar a las infancias y a sus familias, con el objetivo de generar propuestas de adecuación de los espacios que dieran respuesta a las necesidades surgidas de los propios actores, y de imaginar formas de gestión que pudieran darles sostenibilidad en el tiempo.

Esta línea de investigación necesita igualmente dialogar con la planificación actual, con la pregunta de cómo y dónde este tipo de planificación —amigable con las infancias, que considere sus derechos pero también sus contribuciones— puede interactuar con los procesos actuales de planificación urbana y territorial. Nuestra exploración, sobre todo en la fase de la autoconstrucción, fue entablar un diálogo con el Departamento de Espacios Públicos de la Intendencia de Montevideo. Si bien el proyecto les resultó interesante, no vieron viable su involucramiento en la realización, ya que se debería adecuar la autoconstrucción a las normas de seguridad de la Intendencia, lo cual no está previsto en la actualidad. El Departamento posee catálogos de juegos que ya han pasado pruebas de seguridad y se combinan en los espacios públicos con diseños de áreas deportivas u otras áreas de esparcimiento. Incluso los catálogos sobre primera infancia se generaron en un convenio con la EUCD, pero la forma de aplicación es masiva, no poseen procedimientos participativos para devolver la capacidad a las comunidades de elegir y diseñar sus espacios de juegos, así como para cogestionar su mantenimiento.

A partir de la experiencia de esta investigación, evidenciamos que las experiencias con la comunidad, tal como la realizada en este proyecto, pueden contribuir a la construcción de lugares adecuados y cargados de identidad para los barrios. Así como también colaborar a la definición de una normativa o de metodologías para la creación o adecuación de los espacios públicos actuales, transformándolos en espacios de visibilización y derechos para la primera infancia.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Gedisa.
- Bedregal, P., & Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Brooker, L., & Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. The Open University.
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. En *Infancia: educar de 0 a 6 años*. Asociación de Mestres Rosa Sensat.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Penguin.
- Cambón, V., Duarte, A., & Silva, P. (2025). *Comunidades protectoras de las infancias. Guía del curso*.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–51.
- Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N.º 17.823 (2004). República Oriental del Uruguay.
- Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (2010). *Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia 2010–2030: Sustentabilidad democrática*.
- Convención sobre los Derechos del Niño, Ley N.º 16.137 (1990). República Oriental del Uruguay.

Dirección de Cuidados, Secretaría Nacional de Cuidados y Discapacidad. (2021). *Plan Nacional de Cuidados 2021–2025*.

FAO, FIDA, OPS, WFP, & UNICEF. (2021). *Panorama regional de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2021: Estadísticas y tendencias*.
FAO.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *La Convención sobre los Derechos del Niño: 20 años*. UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *La alimentación de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay*.

Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., & Lorence Lara, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI Revista de Educación*.
Universidad de Huelva & Universidad de Sevilla.

INE, MIDES, MSP, MEC, INAU, & Udelar. (2019). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS): Tercera ola*.

Junta Nacional de Cuidados. (2015). *Plan Nacional de Cuidados 2016–2020*.

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Fundación Bernard van Leer.

Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: Discursos, representaciones y crítica*.
Ediciones Universitarias – CSIC.

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*.
Fundación Bernard van Leer.

Ley General de Educación, Ley N.º 18.437 (2008). República Oriental del Uruguay.

Lobo, E. (2008). *Educar en los tres primeros años*. Teleno.

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación general N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*.
- Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*.
- Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N.º 17: El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas*.
- Ochaita, E., & Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano* (11.ª ed.). McGraw-Hill.
- Pedernera, L., & Doz Costa, J. (2020). *Víctimas silenciosas y silenciadas: Infancias y adolescencias en cuarentena*. UNICEF.
- Pérez, F. (2017). Hitos clave del desarrollo infantil en la primera infancia. En *Vínculos tempranos: Transformaciones al inicio de la vida*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Presidencia de la República, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, & Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.
- Román, M., & Pernas, B. (2009). *¡Hagan sitio, por favor! La reintroducción de la infancia en la ciudad*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., & Carbonell, O. (2015). Educación inicial de base segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75–82.

Silva, P., Duarte, A., & Cambón, C. (2025). *Informe de actividades 2024. Municipio C.* Documento inédito.

Sistema Nacional Integrado de Cuidados, Ley N.º 19.353 (2015). República Oriental del Uruguay.

SIPIAV. (2025). *Informe de gestión 2024.*

Tonucci, F. (2019). *Ciudades para las infancias libres.*

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Willow, C., Marchant, R., Kirby, P., & Neale, B. (2004). *Young children's citizenship.* Joseph Rowntree Foundation.

Wood, J., Bornat, D., & Biquelet-Lock, A. (2019). *Child-friendly planning in the UK: A review.* ZCD Architects.