

57s

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

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

Stuart Lester y Wendy Russell

Abril 2011

Copyright © 2011 de la Fundación Bernard van Leer, Países Bajos. La Fundación Bernard van Leer respalda el uso justificado – exceptuando modificaciones – de este material. Se requiere que sea citado correctamente. No está permitida la reventa de esta publicación para obtener beneficios.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son las de sus autores y no coinciden necesariamente con las de la Fundación Bernard van Leer.

Sobre los autores

Wendy Russell es profesora universitaria a tiempo parcial del área de juego y de enseñanza mediante juegos en la Universidad de Gloucestershire, Inglaterra, trabajando en programas de grado y postgrado. También trabaja como consultora independiente a tiempo parcial en juego infantil y trabajo como educador o monitor de tiempo libre. Ha asumido varios papeles en el ámbito del juego en Reino Unido durante los últimos 35 años, inicialmente como monitora de tiempo libre en parques de aventuras en Londres, después principalmente en formación, educación e investigación. Sus proyectos de investigación se centran en el papel de los adultos en promover el juego infantil a través de políticas, planificación y prácticas. Sus publicaciones recientes incluyen *Play for a Change. Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives* (*Juego por cambiar. Juego, Política y Práctica: Un análisis de las perspectivas contemporáneas*) (junto a Stuart Lester, publicado por el National Children's Bureau, 2008), y co-editora de *Playwork Voices*, publicado por Playwork London en 2007.

Stuart Lester es profesor universitario del área de juego y de enseñanza mediante juegos en la Universidad de Gloucestershire, y consultor independiente en juego infantil. Ha trabajado durante muchos años en parques de aventuras y proyectos lúdicos a nivel comunitarios local en Inglaterra. Sus proyectos de investigación incluyen las producciones lúdicas del tiempo y espacio en los niños y su relación con el modo en que los adultos entienden el juego y con las intervenciones políticas. Sus publicaciones incluyen *Play, Naturally* (*Juego, Naturalmente*) (con Martin Maudsley, 2007) y *Play for a Change. Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives* (junto a Wendy Russell, 2008), así como contribuciones en varias publicaciones sobre el juego y el trabajo como educador o monitor de tiempo libre.

Referencia bibliográfica aconsejada para citas

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. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

ISSN 1383-7907

ISBN 978-90-6195-124-7

Índice

<i>Agradecimientos</i>	v
<i>Resumen ejecutivo</i>	vii
<i>Capítulo 1: Introducción y contextualización</i>	1
<i>Capítulo 2: Interpretaciones del juego</i>	7
<i>Capítulo 3: El juego como autoprotección</i>	15
<i>Capítulo 4: El juego como participación en la vida diaria</i>	29
<i>Capítulo 5: Crear las condiciones para que surja el juego</i>	45
<i>Referencias bibliográficas</i>	59

Agradecimientos

Estamos profundamente agradecidos a la International Play Association: Promoting the Child's Right to Play (IPA) (Asociación Internacional para el Juego: Promover el derecho de los niños y niñas a jugar) por darnos la oportunidad de investigar y escribir este artículo, y a la Fundación Bernard van Leer por su apoyo económico y la publicación.

Gracias también al grupo de consultores del proyecto, cuyos contactos, conocimientos, observaciones y apoyo han sido muy valiosos: Theresa Casey, Valerie Fronczek, Roger Hart, Ric McConaghy, Susie See Ching Mey y Jan van Gils.

Asimismo, queremos dar gracias a todos los que han participado por un breve periodo de tiempo en el grupo internacional de recursos, en un intento de ampliar nuestro conocimiento y ofrecer información sobre el juego de los niños y las niñas que puede contribuir a contrarrestar el predominio de las investigaciones del mundo minoritario (primer mundo): Sheridan Bartlett, Sudeshna Chatterjee, Louise Chawla, Equipo de Investigación-Acción de Niños, Niñas y Adolescentes Defendiendo Nuestro Derecho a Jugar en Samulalí (Nicaragua), Kreangkrai Chaimuangdee, Yue-jan Pan, Harry Shier y Hitoshi Shimamura.

Resumen ejecutivo

Artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) manifiesta:

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.

El presente cuaderno se centra en el juego como elemento diferenciador del artículo 31, distinto del descanso, el esparcimiento y la recreación y como algo entremezclado con la vida diaria de los niños y no controlado por los adultos (Hodgkin y Newell 2007). Este documento se basa en las investigaciones más recientes sobre la naturaleza y los beneficios del juego infantil para mostrar por qué es fundamental para la salud y el bienestar de los niños y, por tanto, por qué tanto los Estados Partes como los adultos en general deberían reconocer, respetar y promover el juego como un derecho.

Interpretaciones del juego

Existen muchas explicaciones diferentes y a menudo contradictorias sobre la naturaleza y el valor del juego. Por ejemplo, las actitudes de los adultos acerca del juego de los niños varían: algunos lo ignoran o lo descartan como una pérdida de tiempo; algunos lo catalogan como algo peligroso o subversivo, mientras que

otros se apropian de él como un mecanismo de aprendizaje o socialización.

El estatus del juego dentro de la CDN refleja estas actitudes, y a menudo ha sido pasado por alto como derecho en sí mismo (Red de Información sobre los Derechos del Niño 2007). No obstante Burghardt (2005: xii) sugiere que “sólo cuando entendamos la naturaleza del juego podremos entender cómo mejorar el destino de las sociedades humanas en un mundo mutuamente dependiente, el futuro de nuestra especie, y quizás incluso el mismo destino de la biosfera”.

Gran parte del debate sobre los derechos del niño se centra en la tensión inherente en la CDN entre el derecho de los niños de expresar sus puntos de vista, y el principio de actuar velando por los intereses del niño. ¿Quién tiene la decisión final cuando un niño expresa deseos que no se consideran que velen por sus intereses?

Los debates sobre las capacidades evolutivas del niño (ver Lansdown 2005) engloban este conflicto: entienden estas capacidades en relación a la responsabilidad del adulto de tomar decisiones en nombre del niño, hecho que disminuye a medida que las capacidades del niño se desarrollan. Esta perspectiva ve la infancia como lo opuesto a la edad adulta, sólo importante como periodo de preparación en el que los niños avanzan a través de una serie de fases universales para llegar a la edad adulta. Desde esta perspectiva, el juego se vuelve un mecanismo de desarrollo de las habilidades necesarias para la vida adulta. Pero los estudios sobre el juego en los animales y el creciente campo de las neurociencias sugieren que los beneficios del juego pueden ser más inmediatos, ayudando a los niños a interactuar con su actual entorno físico y social.

¿Qué es el juego y por qué es importante?

Al jugar, los niños reubican sus mundos para hacerlos o bien menos aterradores o menos aburridos (Sutton-Smith 1999). En un juego de pillar, los niños están físicamente activos y mantienen el juego negociando y acordando obedecer las normas. Sin embargo, lo que ellos valoran es la emoción de perseguirse. Las normas ofrecen un marco en el que los jugadores saben que “esto es un juego”; les ofrece un sitio seguro en el que se pueden experimentar emociones sin las consecuencias que podrían tener en el mundo “real”.

Es razonable considerar el juego de los niños como un ensayo para la vida adulta, pero

hay pocas pruebas empíricas que apoyen este punto de vista (Fagen 1995, Burghardt 2005, Sharpe 2005, Pellis y Pellis 2009). En el juego, los movimientos físicos, las voces y el lenguaje se exageran, son incompletos o están en el orden equivocado; el hilo de la historia se vuelve impredecible, caprichoso y fantástico; los comportamientos convencionales se invierten o se subvierten y las normas del juego cambian para permitir que el juego continúe (Sutton-Smith 2003, Burghardt 2005, Pellis y Pellis 2009).

En el juego se trata de crear un mundo en el que, en ese momento, los niños tengan el control y puedan salir en búsqueda de lo incierto para conquistarlo – o, si no, no importa, sólo es un juego. De este modo, los niños desarrollan un repertorio de respuestas flexibles a situaciones que crean y con las que se encuentran (Spinka y otros 2001, Pellis y Pellis 2009). Es principalmente una conducta y un fin en sí mismo, por el placer y la alegría de poder hacerlo (Pellis y Pellis 2009). No obstante, el juego es más que satisfacción; es esencial para la salud y el bienestar del niño.

El juego ofrece oportunidades de ir más allá de las formas de ser actuales, de transformar estructuras y de traspasar fronteras (Thorne 1993); se apropia de las expectativas culturales que los adultos tienen de los niños, las cuales invierte y subvierte. Mientras que los adultos pueden desear que el juego de los niños actúe como proceso socializador, a veces lo excede, cosa que preocupa a los adultos respecto a si el juego es perjudicial, una amenaza o no tiene valor, lo que provoca sanciones y prohibiciones. Para los niños sin embargo, lejos de parecer

insignificantes y triviales, estas expresiones de juego tienen un valor muy diferente.

El juego y la CDN

Los artículos de la CDN a menudo se agrupan en las “tres Pes”: protección, participación y provisión. El presente cuaderno considera estas tres categorías en relación con el juego infantil y lo que esto puede suponer en cuanto al reconocimiento por parte de los adultos del juego como un derecho. Sugiere que los niños pueden crear su propia autoprotección a través del juego, y que el juego es la modo principal utilizado por los niños para participar en sus propias comunidades. Partiendo de este punto, la responsabilidad de los adultos de promover el juego supone asegurarse que las condiciones son las idóneas para que el juego tenga lugar.

Derechos de protección

La supervivencia no es sólo cuestión de mantener la vida. Desde el punto de vista biológico, la supervivencia se refiere a las maneras en que un organismo se puede posicionar favorablemente en su entorno, de mantener tanto su actual como su futura integridad y de responder a las demandas del entorno.

El juego de los niños puede considerarse como un proceso autoprotector que ofrece la posibilidad de aumentar las capacidades adaptativas y la resiliencia. La experiencia del juego opera cambios en la arquitectura del cerebro, especialmente en los sistemas relacionados con la emoción, la motivación y la recompensa (Burghardt 2005), que provocan más juego. El juego actúa a través de varios sistemas adaptativos para

contribuir a la salud, el bienestar y la resiliencia. Entre estos sistemas se incluyen: el placer y el disfrute, la regulación de las emociones, los sistemas de respuesta al estrés, los vínculos afectivos, así como el aprendizaje y la creatividad.

Derechos de participación

El juego de los niños representa una forma primaria de participación y está entrelazado en la vida diaria (Meire 2007). La calidad de los entornos de los niños influye en su habilidad para jugar. Los entornos locales de algunos niños pueden ser lugares de miedo y violencia o pueden ser inaccesibles por restricciones en su movilidad independiente; otros pueden ofrecer poco atractivo o misterio y convertirse en sitios de trabajo penoso y mediocridad o pueden ser tóxicos desde el punto de vista medioambiental; hay otros que pueden ser espacios de opresión y encarcelamiento.

Son los adultos generalmente quienes definen el propósito y uso del espacio y del tiempo; los niños normalmente encuentran maneras de jugar que se presentan en las grietas de este orden adulto. Su manifestación varía dependiendo de cómo se valore y entienda la infancia en las distintas sociedades. Numerosos estudios en el mundo minoritario (y cada vez más en las regiones más ricas del mundo mayoritario) apuntan a la creciente institucionalización del tiempo y espacio de los niños, con la consecuente reducción del acceso independiente de los niños a los espacios públicos (Rissotto y Tonucci 2002, Thomas y Hocking 2003, Kytta 2004, Karsten y van Vliet 2006, Kinoshita 2008). Esto se evidencia en la disminución del juego al

aire libre y el aumento de la supervisión adulta, aunque no se trate de un patrón de comportamiento uniforme (Karsten 2005, van Gils y otros 2009). Además, el juego es valorado por su papel en el aprendizaje y desarrollo y, por tanto, se usa a menudo en entornos infantiles bajo la dirección de los adultos (Smith y Barker 2000, Mattsson 2002, Gaskins 2008).

Parece haber menor separación entre adultos y niños en el mundo mayoritario (particularmente en las comunidades menos urbanizadas). Los niños juegan mientras llevan a cabo sus tareas diarias, el trabajo y la educación (Punch 2000, Katz 2004). Sin embargo, la globalización de los mercados ha aumentado la industrialización y, como consecuencia, se han creado grandes unidades de producción especializadas y mecanizadas que alejan a los niños y niñas trabajadores de sus barrios, disminuyendo las oportunidades de entrelazar el juego con el trabajo (Chawla 2002a).

La habilidad de los niños para encontrar tiempo y espacio para jugar se ve afectada por una serie de factores sociales, culturales, económicos y políticos. Entre ellos se encuentran el género, el estatus socio-económico y la discapacidad. Los adultos deben prestar atención a la creación de condiciones en las que pueda surgir el juego, para responder al derecho del niño a la provisión del juego.

Derechos de provisión

La provisión implica mucho más que proveer instalaciones para jugar. Requiere una

consideración más amplia de los derechos de los niños para asegurarse de que el entorno social y físico puede sustentar la capacidad de los niños de jugar. Cuando se violan los derechos de los niños a la supervivencia, al desarrollo y al bienestar, todo ello tiene un impacto sobre su capacidad de jugar; igualmente, la capacidad de jugar de los niños tendrá un impacto sobre su salud, su bienestar y su desarrollo (Burghardt 2005, McEwen 2007).

El juego puede ayudar a mitigar los efectos del estrés severo que estas violaciones ocasionan. Teniendo en cuenta esto, podemos ver exactamente lo interconectado que el juego está con todos los artículos de la CDN (Tugade y otros 2004, Booth-Laforce y otros 2005, Ratner y otros 2006). No obstante, las necesidades de los niños de espacio y tiempo para jugar se malinterpretan o ignoran a menudo en políticas, planes y prácticas de desarrollo generales; por todo ello, los niños podrían pagar un alto precio (Bartlett 1999, Chawla 2002b, Churchman 2003). La asociación existente entre el carácter lúdico, el comportamiento adaptativo y el bienestar lleva a suponer que la ausencia del juego es perjudicial (Siviy y otros 2003, Bateson 2005). Una ausencia de juego persistente puede alterar los sistemas de regulación de las emociones, disminuyendo a su vez la competencia física, social y cognitiva de los niños (Pellis and Pellis 2006).

Aunque puede que no sea posible aislar el juego de las otras áreas de necesidad en las vidas de los niños, en situaciones de estrés severo la capacidad que tienen de participar en el juego

disminuye considerablemente, disminuyendo también su capacidad de construir resiliencia para afrontar el estrés (Burghardt 2005). Las situaciones de estrés severo en las que los niños se pueden encontrar incluyen la violencia, el miedo, la discriminación, el abuso infantil, la presión académica excesiva, el trabajo explotador, la pérdida de seguridad y del apoyo familiar, el desplazamiento, los entornos inseguros o tóxicos y la falta de alimento o agua. Los niños también pueden experimentar otros estresores agudos y crónicos, por ejemplo los desastres naturales y el conflicto, la degradación medioambiental, el tráfico y la tendencia a la sobreprotección y la aversión al riesgo.

Crear las condiciones para el juego

Dados los beneficios del juego y las consecuencias de la falta de éste, es evidente que el juego está fundamentalmente ligado a los derechos de los niños en conjunto. El juego no es un lujo a tener en cuenta después de otros derechos: es un componente esencial e integral que apunta a los cuatro principios de la CDN (la no-discriminación, la supervivencia y el desarrollo, velar por los intereses del niño y la participación).

Los adultos deberían ser conscientes de la importancia del juego y promover y proteger las condiciones que lo sustentan. Toda intervención para promover el juego debe reconocer sus características y permitir la suficiente flexibilidad, imprevisibilidad y seguridad para que los niños puedan jugar libremente. No obstante, el juego infantil pertenece a los niños; los adultos no deberían destruir los sitios propios de los niños para jugar por medio de una planificación insensible, o buscando otros objetivos (de adultos), o creando lugares y programas que segreguen a los niños y controlen su juego.

Los adultos deben asegurarse de que el entorno físico y social de los niños sustenta su juego; de lo contrario, su supervivencia, bienestar y desarrollo pueden verse comprometidos. Esto no significa necesariamente ofrecer servicios específicos; significa evitar la tentación de descartar el juego como algo frívolo, de limitarlo a través del miedo por y a los niños, o controlarlo y apropiarse de él para fines más instrumentales. El objetivo es defender el artículo 31 de la CDN sustentando las condiciones para que el juego tenga lugar.

Capítulo 1: Introducción y contextualización

El presente cuaderno se centra en el derecho de los niños a jugar como elemento diferenciador del artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 1989 (CDN). Su objetivo es proporcionar una base a partir de la cual explorar lo que significa “el derecho del niño al juego” en las diferentes partes del mundo, así como en la CDN, y explica por qué es necesario reconocer, respetar y promover el juego como un derecho, lo cual no es tarea fácil. Las posturas con respecto al juego de los niños son muy variadas, pasando por aquellos que lo rechazan por considerarlo una pérdida de tiempo o algo trivial, aquellos que lo prohíben como si fuera algo peligroso o subversivo y aquellos que lo adoptan como un mecanismo de aprendizaje o socialización.

Gordon Burghardt (2005: xii), una reconocida autoridad en el estudio del juego en los animales y en los seres humanos, pone de manifiesto tanto la confusión existente como sus consecuencias:

La problemática de definir el juego y su papel es uno de los mayores retos a los que se enfrentan la neurociencia, la biología del comportamiento, la psicología, la educación y las ciencias sociales en general ... sólo una vez hayamos entendido la naturaleza del juego seremos capaces de entender cómo mejorar el destino de las sociedades humanas en un mundo mutuamente dependiente, el futuro de nuestra especie, y quizás incluso el destino de la misma biosfera.

Existen muchas explicaciones diferentes y a menudo contradictorias sobre la naturaleza y el valor del juego. Quizás las explicaciones científicas y populares se refieran más a los adultos que a los niños y reflejen la manera predominante en la que las sociedades, tanto a nivel local como global, perciben y valoran el período de la infancia y el papel que tiene el juego.

Una característica común de la manera en la que los adultos racionalizan el juego es la tendencia a conferirle a la infancia alguna relevancia para el futuro. Sin embargo, debe existir un equilibrio entre esta perspectiva de futuro y su utópico mensaje de esperanza, y el reconocimiento de la propia sensación de esperanza de los niños en sus vidas presentes y futuras. Para los niños, el juego tiene un papel central en las cosas diarias que importan.

Artículo 31 revisado

El artículo 31 (ver página vii) engloba una serie de conceptos con diferentes significados: descanso, esparcimiento, juego, actividades recreativas, vida cultural y las artes. Estos conceptos comparten el hecho de ser considerados como algo aparte de las tareas necesarias en la vida diaria – a lo que podríamos referirnos como “trabajo” (Hodgkin y Newell 2007). El juego tiene aspectos en común con el resto de conceptos – como respiro de las tareas y responsabilidades impuestas a los niños (trabajo) – pero a la vez se diferencia de éstos de diversas maneras. Reconocer, respetar y promover el juego como un derecho en sí requiere de un enfoque alternativo.

No existe una separación clara entre el juego y el trabajo ya que no están necesariamente restringidos por el tiempo y el espacio. El juego de los niños está entremezclado con el trabajo, la educación y otras rutinas diarias (Punch 2003, Tudge y Otero-Wanga 2009), o se desarrolla entre los huecos dejados por los adultos al organizar el espacio y tiempo de los niños. A menudo se entiende el juego como una disposición, como un enfoque, más que como una actividad en sí. Es algo que puede ocurrir momentáneamente así como durante períodos más largos de juego continuado.

En su debate sobre el artículo 31, Hodgkin y Newell (2007: 469) sostienen que el juego es, “podría decirse, el más interesante en términos de infancia ya que incluye actividades para niños que no están controladas por adultos”. La cuestión del control, junto con su naturaleza intrínseca e intersticial, introduce una de las múltiples paradojas en relación al papel de los adultos, y de los Estados Partes en especial, al poner en práctica este elemento del artículo 31. Si concebimos el juego como una actividad no controlada por los adultos y como parte integrante de la vida diaria, es necesario pensar más allá de los espacios y los programas dedicados al juego bajo la sanción de los adultos y acercarnos a una consideración ecológica, política, económica y transversal más amplia sobre la capacidad de los niños de desarrollar el derecho a jugar en sus vidas diarias y en sus barrios, reteniendo de ese modo el control.

El derecho a jugar

Los dos elementos del artículo 31 destacan tres papeles diferentes pero interrelacionados de los

Estados Partes: reconocer, respetar y promover el derecho de los niños a jugar.

Reconocer la importancia del juego en la vida de los niños constituye el pilar indispensable para después respetarlo y promoverlo como un derecho. Para ello es necesario poseer un buen entendimiento de la naturaleza y los beneficios del juego, perfilados en el presente cuaderno.

Respetar el derecho a jugar implica que los Estados Partes “no deben negar ni limitar el acceso al disfrute de los derechos” (CESCR, citado en Carvalho 2008: 555). Esta definición concuerda con la percepción del juego como algo que pertenece a los niños y no como algo que deba ser directamente organizado por los adultos; destaca la necesidad de que los adultos sean conscientes de la propensión de los niños a jugar dondequiera que estén (Eisen 1990, Ward 1990). Es necesario que los adultos respeten esta concepción del juego al planificar entornos específicamente destinados a los niños (como escuelas, salas de hospitales y espacios para el cuidado y ocio infantil). También es necesario que los adultos respeten el juego de los niños al organizar la economía y el entorno, por ejemplo, en la planificación urbanística y del tráfico en zonas urbanas, en la industria y la agricultura, en las zonas de conflicto, así como en las respuestas en casos de desastres naturales, tal y como reconocen Camfield y otros (2009).

Promocionar el derecho de los niños a jugar es necesario ya que a menudo la importancia que tiene es pasada por alto y los adultos lo conciben como “un lujo más que como una necesidad vital” (Hodgkin y Newell 2007: 469).

Y aunque los niños encuentran el modo de jugar, la prioridad que se da a las agendas de los adultos en los procesos políticos y económicos a menudo no tiene la menor consideración con respecto a la capacidad de los niños de ejercer su derecho a jugar, tanto en la vida diaria como en circunstancias extremas.

Promocionar el derecho a jugar puede implicar el asegurar que las condiciones sean las idóneas para que los niños jueguen. En este sentido, la responsabilidad de respetar el derecho de los niños a jugar no recae exclusivamente en los Estados Partes: es necesario promoverla también entre el resto de los adultos ya que todos, desde los responsables políticos hasta los profesionales, cuidadores y el público en general, tienden a ignorar, obstruir o colonizar el juego de los niños.

“Los niños tienen derecho a jugar. Los padres tienen la responsabilidad de asegurarse de que los niños tengan libertad para jugar. Los padres deben animar a los niños a que jueguen ya que es positivo para su crecimiento. No se debe cargar a los niños con deberes o tareas domésticas, se les debe dejar jugar.”

Jane Nyambura, niña participante en la IPA Consultas Globales sobre el Derecho de los Niños a Jugar, Nairobi, 2010

La indivisibilidad de los artículos

Por lo general, uno de los principios de los derechos humanos es que están interrelacionados y son interdependientes e indivisibles. El juego es una característica definitoria de la infancia (Oke y otros 1999, Geary y Bjorklund

2000, Mayall 2002) y, como tal, puede suponerse que esté relacionado con todos los aspectos de la vida de un niño incluidos en la CDN. A menudo los 54 artículos de la CDN se agrupan en tres amplias categorías, conocidas como las ‘tres Pes’: provisión (de recursos básicos para la supervivencia y el desarrollo), protección y participación. UNICEF (2008) las presenta de la siguiente manera:

- **Derechos de provisión (supervivencia y desarrollo):** Estos son derechos a los recursos, las aptitudes y las contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos. Estos derechos exigen no solamente que existan los medios para lograr que se cumplan, sino también acceso a ellos. Una serie de artículos específicos abordan las necesidades de los niños y niñas refugiados, los niños y niñas con discapacidades y los niños y niñas de los grupos minoritarios o indígenas.
- **Derechos de protección:** Estos derechos incluyen la protección contra todo tipo de malos tratos, abandono, explotación y crueldad, e incluso el derecho a una protección especial en tiempos de guerra y protección contra los abusos del sistema de justicia criminal.
- **Derechos de participación:** Los niños y niñas tienen derecho a la libertad de

expresión y a expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Los derechos a la participación incluyen el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche, el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación. El disfrute de estos derechos en su proceso de crecimiento ayuda a los niños y niñas a promover la realización de todos sus derechos y les prepara para desempeñar una función activa en la sociedad.

Estas categorías aparecen junto a los principios generales expresados en los artículos 2 (no discriminación), 3 (velar por los intereses del niño como consideración primordial), 6 (derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo pleno) y 12 (respeto por las opiniones del niño).

Existe una contradicción inherente en la CDN entre el derecho del niño a participar y a que se le escuche, y el principio de actuar velando por sus intereses. Si se considera que los deseos expresados por el niño no son lo mejor para él a largo plazo, ¿quién decide en última instancia? ¿Qué derecho prevalece: el derecho a participar o el derecho a ser protegido?

Gran parte de los comentarios y del debate sobre los derechos del niño se centra en este conflicto. Los puntos de vista y las opiniones se dividen entre una visión paternalista, que ve a los niños como vulnerables, incompetentes y necesitados de la protección de los adultos, y una visión liberal, que por el contrario los ve como capaces de participar plenamente de la

vida en sociedad. Los debates sobre las capacidades evolutivas de los niños engloban este conflicto (Lansdown 2005), considerándolo en relación a la responsabilidad de los adultos de tomar decisiones por parte del niño, hecho que disminuye a medida que el niño crece.

La conceptualización de la dualidad niño–adulto considera la niñez como un período preparatorio durante el que los niños progresan a través de una serie de etapas universales y lineales hasta alcanzar la edad adulta. Dentro de esta conceptualización, la infancia, y en especial la infancia temprana, se caracteriza por la vulnerabilidad y la dependencia (Woodhead 2006) y la edad adulta por la racionalidad y la autonomía. El juego se considera un mecanismo de desarrollo, una manera de desarrollar habilidades que serán necesarias en la vida adulta; Sutton-Smith (1997) lo ha denominado la “retórica del progreso”.

Este cuaderno utiliza e intenta sintetizar una amplia gama de disciplinas académicas para presentar una perspectiva alternativa, posible a través de un determinado entendimiento de los niños y del juego (descrito en el capítulo 2). Reconoce la vida de los niños en el aquí y el ahora, así como en el futuro. Los estudios etnográficos reconocen la competencia de los niños en ser niños y en participar en su cultura de juego autóctono. Los estudios sobre el juego en los animales y el creciente campo de las ciencias del cerebro han cuestionado la visión del juego con un enfoque en el futuro, con beneficios diferidos; sugieren que los beneficios del juego son más inmediatos y que contribuyen a que el niño se adapte a su entorno inmediato.

Estas perspectivas nos permiten considerar el juego como el derecho de los niños a ser niños (van Gils 2007), aunque por supuesto, la vida presente también determinará la futura. Desde este punto de partida utilizamos diferentes interpretaciones de las categorías de las ‘tres Pes’ para considerar la importancia del juego en la vida de los niños, así como el papel de los adultos al apoyar el derecho de los niños a jugar.

Derechos de protección

El capítulo 3 considera que la evidencia de que el juego actúe a través de una serie de sistemas adaptativos (placer y disfrute, regulación de las emociones, sistemas de respuesta al estrés, vínculos afectivos, aprendizaje y creatividad) contribuye al bienestar y a la resiliencia y, como tal, constituye una forma de autoprotección. Sin el juego, es probable que la salud y el desarrollo queden dañados. Además, 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. Así, más que un lujo opcional, el juego es fundamental para la supervivencia, la salud, el bienestar y el desarrollo.

Derechos de participación

El capítulo 4 examina el juego como una manera de participar en la vida cultural y social (y quizás en contra) de la cultura dominante de los adultos, así como de la propia cultura de juego autóctono de los niños. Así, el juego se considera fundamental en los artículos 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15 y 16 de la CDN, así como en el artículo 31.

Derechos de provisión

El último capítulo considera que el papel de

los adultos es asegurar que los niños puedan jugar. Mientras que el juego es un fenómeno sólido, puede verse comprometido por un estrés extremo y tóxico resultante de las acciones de los adultos. Así, “provisión” implica mucho más que proveer instalaciones para jugar: requiere una consideración más amplia de los derechos del niño para asegurar que el entorno social y físico pueda sustentar la habilidad de los niños para jugar.

Las perspectivas tradicionales han justificado el juego como algo vinculado a la educación y al desarrollo, considerándolo como parte del movimiento para acabar con la explotación infantil, o han promovido su valor terapéutico en situaciones de crisis. Este cuaderno engloba estas perspectivas tradicionales pero también presenta una interpretación del juego más amplia y de mayor alcance. Los capítulos restantes de este documento describen directamente la manera en la que los niños utilizan el juego como un modo autopromulgado de comprensión de la CDN en su totalidad, identificando su relación con los conceptos de protección, participación y provisión.

Este cuaderno recurre principalmente a fuentes de investigación y teorización procedentes del mundo minoritario. Siendo ambos autores del Reino Unido y al estar inevitablemente condicionados de forma cultural por esta perspectiva, hemos utilizado fuentes académicas disponibles en inglés y por consiguiente es probable que existan sesgos. No obstante, hemos intentado contrarrestarlos con la ayuda de los grupos que han contribuido aportando su asesoramiento

y sus recursos, utilizando teorías que reconocen explícitamente la relación existente entre mente, cuerpo y entorno (físico, social, cultural y político) y buscando información procedente de países del mundo mayoritario.

Capítulo 2: Interpretaciones del juego

En este capítulo proponemos el juego como un comportamiento que se distingue por rasgos específicos que representan una forma única de ser, una manera de percibir, sentir y actuar en el mundo. El acto de jugar, donde los niños toman posesión del tiempo y el espacio adecuados para sus propias necesidades y deseos, tiene valor por desarrollar una gama de respuestas flexibles y adaptables al entorno.

“Me gusta jugar con mi hermano – empujarle a la cesta de la ropa sucia, ese es mi juego favorito, no sé cómo se llama – simplemente el juego de empujar a mi hermano en la cesta de ropa sucia.”

Niño de 6 años en la Consulta sobre los Derechos del Niño a Jugar, Parlamento Infantil y la IPA Escocia 2010, Aberdeen

Características distintivas del juego

El juego se interpreta a menudo como un comportamiento “como si”, apartado de la realidad y al mismo tiempo relacionado con ella – una parte del mundo, y a la vez separado de él. Se manifiesta de muchas formas: desde juegos muy activos como jugar a pillar, forcejear, empujarse y luchar, a juegos teatrales y socio-dramáticos, juegos gramaticales, juegos sociales y con reglas y juegos de construcción.

A través de estas diversas manifestaciones, el juego es generalmente reconocible por su naturaleza aparentemente espontánea, voluntaria e impredecible, acompañado de signos de placer

y disfrute. Los niños parecen saber intuitivamente que “esto es un juego”. Sin embargo, la naturaleza esencial del juego de los niños, y sus conexiones aparentemente irracionales entre lo real y lo irreal, crean problemas conceptuales 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.

Estos significados están también influenciados por nuestros deseos sobre cuál debe ser el propósito de la infancia y sobre quienes deberían ser y dónde deberían estar los niños. Las ideas de los adultos acerca del juego producen normas de lo que se considera y no se considera “juego”. Desde esta perspectiva, los adultos hacen juicios sobre la calidad del juego. Pero tal vez así se pierde la esencia misma del juego, que es siempre una expresión de la experiencia subjetiva de los niños y por lo tanto desafía el significado que le dan los adultos. Los niños, como niños que son, tienen “otro” modo de ver, sentir y actuar en el mundo, que cobra vida cuando juegan.

El juego aparece entremezclado en la trama de la vida cotidiana, no es una actividad construida específica que se diferencie del mundo real, prevista para determinados momentos, espacios y rutinas en la vida diaria de un niño (Sutton-Smith 1997). La capacidad de moverse desde el mundo organizado de los adultos a un estado o postura “como si” – algo que Lester y Russell

(2008) definen como “disposición lúdica” – está siempre presente y surge cuando los niños “sienten” que es posible jugar. Esto marca un estado de excitación emocional positiva que busca relacionarse con el mundo de una manera especial.

Harker (2005: 55) describe cómo surge el juego un día cualquiera de colegio en una clase donde los niños trabajan en grupos de seis en mesas, las chicas en un lado y los chicos en otro:

Después de un rato, el muchacho sentado en diagonal detrás de mí se da la vuelta y golpea con suavidad a la chica sentada a mi lado en la espalda. Ella inmediatamente sospecha de él (que tiene una reputación de ser el gamberro de clase) y le dice que no lo haga, sin decirlo tan fuerte que el profesor pueda escucharle. Yo le observo y pronto se da la vuelta otra vez, me da una mirada cómplice y suavemente la golpea de nuevo. La chica se da la vuelta y se enfrenta a él y éste, en su defensa, culpa al niño sentado a su lado. Entonces discute con su vecino y empieza a golpearle (no tan suavemente) como castigo por supuestamente golpear a la niña. Mientras sucede todo esto, la chica está mirando, y los tres están sonriendo.

Una disposición lúdica puede dar lugar al juego de forma estructurada o “enmarcada”, pero de forma más amplia representa una postura y “puede penetrar en todas las esferas de la vida ... el carácter lúdico puede surgir dondequiera que la agencialidad y la intención abran un espacio” (Lindquist 2001: 21). Aquí se sugiere

una sutil distinción entre “juego” y “lúdico”. El juego es la expresión externa de una disposición lúdica, y puede ser reconocido por las características descritas aquí. Tener un carácter lúdico representa un enfoque particular de la vida, un deseo de estar abierto a y de explorar las posibilidades, de percibir y actuar de una manera que denota un sensación de optimismo y fe en la propia agencialidad de uno mismo (Burghardt 2005).

Cuando se promueve el derecho del niño a jugar, es importante prestar atención no sólo a las expresiones externas del juego, sino también a las condiciones en las que el “carácter lúdico” prospera.

La necesidad de jugar representa una postura de transformación y no de conformismo (Henricks 2006), una creencia en la posibilidad de cambiar y tener control sobre las condiciones externas. En el juego, el orden (como una representación de la organización dominante de adultos) es resistido, se invierte y se subvierte. Spinka y otros (2001) sugieren que los orígenes evolutivos del juego pueden encontrarse en la creación deliberada de incertidumbre y desequilibrio con el fin de recuperar el control, como un entrenamiento para lo inesperado. Expresado de forma simple, los niños que juegan controlan el estar fuera de control (Gordon y Esbjorn-Hargens 2007).

Esta inyección de incertidumbre no es sólo física sino también emocional, lo cual queda ilustrado de forma maravillosa en las descripciones de Gosso y otros (2005) sobre los modos

en que los niños en las culturas indígenas de Brasil y África continuamente introducen en su juego elementos emocionalmente difíciles. Esto permite demostraciones de valentía y coraje ante la adversidad.

Los niños de Camaiurá juegan a “¿Dónde está el fuego?”. Cavan dos agujeros en la arena y los conectan con un túnel. Un niño coloca su cabeza en uno de los hoyos y los demás niños le cubren de arena. El niño respira a través del túnel mientras los otros le provocan, se burlan y le preguntan “¿Dónde está el fuego?” El niño enterrado tiene que indicar la posición correcta del sol en ese momento. El juego termina cuando la respuesta dada es correcta. (Moisés de 2003, citado en Gosso y otros 2005)

Un segundo patrón interrelacionado es la creación de un espacio–tiempo que no es del mundo real, a pesar de que pueda utilizar símbolos y materiales del entorno social, físico y cultural inmediato. Para que el juego ocurra, los jugadores tienen que desarrollar expresiones emocionales y de lenguaje compartidas que permiten que esta separación tenga lugar, estableciendo “marcos” que distinguen claramente que en lo que se está participando es “juego” y por lo tanto apartado del mundo real. Cuando los niños tienen la sensación de que sus expectativas y emociones son compartidas con otros, comienza un ciclo ascendente de

comunicación y emociones sincronizadas (a menudo expresadas a través de la risa). Todo ello viene acompañado de un mayor vínculo afectivo, que se manifiesta en la representación simbólica compartida (los objetos pueden tener significados más allá de su uso real) y las acciones asociadas (los comportamientos desafían los límites del mundo real), a menudo en formas muy novedosas y creativas (Turner 2007). Esto también incorpora una disposición lúdica al mundo físico¹ al tiempo que la agencialidad, la acción y la percepción actúan para de hecho establecer lo que el entorno inmediato al juego ofrece o permite (Gibson 1986).

Noren-Björn (1982: 188) ilustra maravillosamente el proceso de sincronizar las expresiones emocionales, de desarrollar símbolos compartidos y la actualización de potencialidades:

Cuatro niños (chicos de entre 5 y 10 años) se reunieron en torno a un charco que se había formado bajo el equipo de un naufragio. Jugaron con las barcas que había y entonces un niño de unos ocho años tuvo la idea de conseguir un poco de hierba recién cortada de una ladera cercana. Con la ayuda de un muchacho más joven, transportó con un carro una gran carga de hierba hasta el charco, vació la hierba en el agua y la agitó con unos palos largos. Los niños lo llamaron espinacas. Poco a poco empezaron a sacar la mezcla resbaladiza y miraban como se

¹ *Somos cautos al mantener otra distinción binaria entre lo social y lo físico; “los procesos de percepción–acción deben ser vistos como procesos socialmente mediados, incluso cuando lo que se percibe podría ser tradicionalmente considerado como una característica no social del entorno. Las influencias sociales empiezan a actuar desde los inicios del desarrollo ontogénico.” (Heft 2007: 92).*

escurría el agua. Luego pusieron la hierba húmeda en el carro y la llevaron hacia el arenal, donde la mezclaron con la arena y le dieron forma de tarta la cual luego procedieron a decorar con grava y piedras en un bonito círculo, añadiendo finalmente palos a modo de velas. A continuación el chico que empezó todo ordenó a los otros muchachos que le cantaran “Cumpleaños Feliz”.

La exclusividad del juego (que excluye al orden del mundo real y a sus limitaciones) va acompañada por la idea interna de los jugadores de mantener el juego como tal, en lugar de también verlo como un artículo terminado o una resolución final; es un triunfo del proceso sobre el producto. El juego es principalmente un comportamiento y un fin en sí mismo, por el placer y la alegría de poder hacerlo (Pellis y Pellis 2009).

Hay una tendencia a ver el juego como un proceso liberador (Harker 2005), pero los niños no sólo toman y transforman las culturas materiales y simbólicas de su mundo, sino también las estructuras de poder. Gran parte de las expresiones lúdicas de los niños implican ejercer poder sobre niños más débiles y el mantenimiento de las prácticas y modelos culturales, de género y étnicos (Henricks 2006). Sin embargo, siendo como es un espacio-tiempo que trastoca el mundo real, el juego también puede ofrecer la oportunidad de ir más allá de las formas de ser existentes, de transformar estructuras y cruzar fronteras (Thorne 1993).

Por otra parte, el juego tomará, invertirá y subvertirá las expectativas culturales que los adultos tienen de los niños. Mientras que los adultos pueden pretender que el juego de los niños actúe como un proceso de socialización en los sistemas de creencias culturales, a veces los transgredirá. Esto ocasiona que los adultos piensen que el juego es perjudicial, amenazador o de ningún valor, lo cual da lugar a sanciones y prohibiciones. Los niños, sin embargo, valoran estas expresiones lúdicas de una manera diferente, lejos de ser insignificantes y triviales (y, por supuesto, la desaprobación de los adultos puede ser parte de ese valor).

Era la semana de Pascua. Los maestros de preescolar contaron la historia de la Pascua (de una manera no violenta, sin todas las plagas) y dieron *matzoh*² a los niños. Un niño pequeño ... recogió su crujiente y fino *matzoh* y lo miró. Probó un bocado pequeño, luego otro, y otro, dibujando una línea más o menos recta en la parte superior. Luego tomó más bocados en ángulo recto por el borde; a continuación otro par ... [el niño] levantó su *matzoh* ahora en forma de L y lo miró con orgullo. ¡Qué pistola tan perfecta! Luego corrió por la clase gritando “pam pam pam”, mientras que sus compañeros de clase chillaban y fingían caer muertos y sus maestros corrían hacia él horrorizados. (Jones, 2002: 45)

² Un pedazo frágil y fino de pan sin levadura.

Gran parte de la acción “corriente” del juego puede modificarse y cambiar de dirección, de muchas maneras, a través de su naturaleza impredecible y dinámica. Sin embargo, al mismo tiempo, a través del proceso mismo de jugar, puede ocasionar diferencias críticas en la experiencia de un niño del espacio y tiempo. Noren-Björn (1982: 29) relata un encuentro lúdico “corriente”:

Una niña tira una piedra en el agua. Ella escucha el ruido que produce y observa cómo se forman los anillos. Otra chica se acerca y trata de golpear un “objetivo” en el agua. Las chicas empiezan a llevar la cuenta de cuántas veces aciertan y a discutir qué es lo que “cuenta”.

Intrínseca a esta experiencia, y que la libera de lo mundano, está la presencia de “la diversión y el placer”, aunque a veces puede ser seria (Lindquist 2001). Desde esta perspectiva, el interés se centra en cómo el juego surge y toma forma en “experiencias compartidas, rutinas cotidianas, encuentros fugaces, movimientos consagrados, desencadenantes precognitivos, aptitudes prácticas, intensidades afectivas, deseos duraderos, interacciones nada excepcionales y disposiciones sensuales” (Lorimer 2005: 84).

En unas condiciones adecuadas, el juego de los niños puede aparecer en cualquier lugar y en todas partes (Ward 1990) y supondrá el uso de los espacios cotidianos y los materiales sencillos y mundanos que encuentren. En lugar de necesitar una ubicación específica designada, el espacio de juego se crea a través de las

interacciones dinámicas y cambiantes entre los niños y los materiales y símbolos presentes en cualquier parte; la acción de jugar de los niños *ocupa* y *crea* el espacio.

El estudio de Oke y otros (1999) sobre el juego de los niños en Bombay resalta las formas en que los niños se apropian del espacio y de materiales como “bolsas de plástico, botellas, anillos, tablas de madera, cáscaras rotas de coco, latas y cajas vacías, hilo/cuerda, trozos de papel, envolturas de dulces/chocolate, etc.”. Incluso cuando los niños pueden estar ocupados en las tareas domésticas o contribuyendo a la producción económica local, encuentran aun así alguna manera de jugar (Katz 2004), incluso en algo tan aparentemente mundano: “una niña que ayuda a su madre mientras ésta lava los platos o la ropa, juega con el agua, chapoteando con las manos o los pies”. (Oke y otros 1999: 212)

Es importante señalar que la reestructuración del mundo “real” a través del juego puede crear así como trastocar el orden. Lindquist (2001) señala cómo los más débiles pueden llegar a ser poderosos dentro del juego. Sutton-Smith (1999) sugiere que los niños pueden recrear un mundo paralelo junto al real, un mundo menos mundano o menos espantoso.

Sobel (2002: 39) describe su visita a una casa de muñecas bajo la sombra de un tamarindo en Carriacou, Antillas:

En el exterior, haciendo de paredes, estaban las ramas de retama, un arbusto resinoso usado para barrer, cuidadosamente colocadas. Había una caja de cartón plegada que hacía de “colchón”, una silla de tres patas y una caja con accesorios para muñecas. La sensación era de austeridad y de un poco de escasez ... Pero las niñas se sentían orgullosas de su espacio. Valerie barrió el espacio con una escoba y se aseguró de que yo tuviera un sitio para sentarme.

Sobel señala que las condiciones de vida “reales” de los niños estaban dilapidadas y desordenadas y “daba la sensación como si la casa de muñecas ... [fuera] su forma de crear orden en un mundo caótico”.

Para los niños cuyas vidas diarias son caóticas, impredecibles o violentas, el juego puede representar un espacio-tiempo en el que pueden establecer una sensación de orden y previsibilidad a través de patrones de juego repetitivos – una forma de hacer frente a las alteraciones del entorno. Con el tiempo, estos pueden llegar a ser estereotipados, limitados y restrictivos, centrados en la supervivencia inmediata, pero cerrándose a otras posibilidades. El intentar evitar que los niños desempeñen actos estereotipados de adaptación, sin comprender las causas ambientales de tal comportamiento, puede incluso causar más daño (Burghardt 2005).

El valor adaptativo del juego

Cualquier análisis de los rasgos distintivos del juego, inevitablemente se pregunta por qué este comportamiento es importante. Esta pregunta

Los rasgos distintivos que definen al juego son su novedad, incertidumbre, imprevisibilidad y su naturaleza “como si”. Los niños crean un espacio-tiempo en el juego que está bajo su control y que permite la expresividad subjetiva de sus cuerpos, sentidos, sentimientos y acciones de diferentes maneras. Surge en el tejido de la vida cotidiana, y puede parecer corriente y aparentemente sin importancia pero, a medida que hemos ido elaborando este artículo, nos hemos dado cuenta que los momentos de juego tienen propiedades que mejoran la vida y que surgen de ser justamente corrientes.

ha dado lugar a respuestas diferentes y a menudo contradictorias. Los estudios sobre el juego se han centrado tradicionalmente y en gran parte en los beneficios que el individuo pueda recibir jugando. Debido a que el juego muestra conductas similares a contextos de no-juego en su forma y estructura, algunas personas han supuesto que el juego tiene valor adaptativo a través de ensayar el comportamiento que se requiere en el mundo “real” y que, por tanto, el juego sirve de entrenamiento físico, social y cognitivo.

Gran parte de la literatura educativa sobre el juego y el aprendizaje reconoce esta visión del juego (Lester y Russell 2008) y aparece cada vez más en el discurso de la educación infantil temprana del mundo mayoritario (por ejemplo, Liu-Yan y Feng-Xiaoxia 2005, Woodhead 2005, Nyota y Mapara 2008). Pero esta perspectiva

puede no estar apoyada en evidencias empíricas (Fagen 1995, Burghardt 2005, Sharpe 2005, Pellis y Pellis 2009). El juego en la infancia es cualitativamente diferente a las expresiones de conductas aparentemente similares de la vida “real”: son iniciadas por estímulos diferentes, se producen en contextos diferentes y sus estructuras se modifican. Las conductas en el juego son deliberadamente exageradas, invierten y subvierten los comportamientos convencionales, varían en su orden y son impredecibles. Además, la motivación o disposición a jugar es diferente de otras fuerzas motivacionales. Todo ello cuestiona que el juego sea puramente un “ensayo”.

Estudios más recientes hacen hincapié en lo que el juego puede ofrecer durante su realización. Se sugiere dejar de considerar el juego únicamente como instrumento para el desarrollo de habilidades no lúdicas y empezar apreciar su valor intrínseco, o autotélico.

Las perspectivas evolucionistas sugieren que el periodo prolongado de la juventud en la especie humana existe para permitir a los niños “adaptarse mejor” al entorno de su infancia (Bateson y Martin 1999). En lugar de simplemente servir para convertirse en un mejor adulto, el juego existe para permitir que un niño sea un niño mejor en sus entornos únicos y complejos, y así aumentar sus posibilidades de supervivencia como niño (Prout 2005). Por supuesto, se deduce de esto que ser un niño mejor también establece una base sólida para convertirse en un adulto competente, pero no es una simple relación causa-efecto. El juego permite a los niños investigar su entorno y desarrollar un

amplio repertorio de respuestas a las situaciones que crean. La característica clave es la flexibilidad de las respuestas y, mientras que otras formas de conducta también pueden contribuir a ello, el juego tiene características especiales que lo hacen especialmente adecuado para encontrar el “mejor camino a seguir” (Bateson 2005).

La importancia del juego radica en el desarrollo de una flexibilidad física y emocional, mediante el ensayo de las acciones y los aspectos emocionales de estar sorprendido, temporalmente desorientado o en desequilibrio (Spinka y otros 2001, Pellis y Pellis 2009). Los niños modulan sus primeros patrones de comportamiento y sus emociones por el entorno en el que juegan y por la falta de graves consecuencias al perder el control. Tales experiencias inciertas desarrollan la improvisación de la conducta que se sirve de movimientos convencionales junto con respuestas atípicas y originales, así como repertorios en proceso de ampliación para evitar la sobre-reacción emocional y el estrés perjudicial. El juego sirve como mecanismo de calibración o mediación para las emociones, los sistemas motrices, y los sistemas de respuesta al estrés y afectivo (Spinka y otros 2001, Burghardt 2005, Pellis y Pellis 2009).

Las características que distinguen el juego de otros comportamientos puede que existan para mantener el cerebro lábil, es decir, para que mantenga su potencial para la plasticidad y la apertura en lugar de limitar su potencial a través de patrones de comportamiento rígidos y estereotipados (Sutton-Smith 1997). La capacidad de crear una realidad virtual ofrece la

posibilidad de experimentar emoción y de disfrutar poniendo temporalmente en suspenso los límites del mundo real. Esto en sí mismo se convierte en un proceso de autorrefuerzo, en el que la motivación y la recompensa actúan en un continuo ciclo para promover la unión emocional y corporal con el entorno social y físico. Como Sutton-Smith (1999) observa, el juego te prepara para más juego, y más juego significa una mayor satisfacción de estar vivo.

Esta perspectiva sugiere que algunos de los beneficios inmediatos del juego son:

- proporcionar importante ejercicio físico que desarrolla la resistencia, el control de los movimientos del cuerpo y la integración psicomotriz;
- investigar aspectos del entorno para deducir su valor;
- establecer papeles sociales y alianzas que puedan contribuir a la supervivencia diaria;
- mejorar el bienestar psicológico y fisiológico y la resiliencia (Burghardt 2005).

El principal valor adaptativo del juego parece recaer en saber regular los procesos emocionales a los acontecimientos inesperados que se presentan durante el juego. La capacidad de regular las respuestas emocionales ante las alteraciones y de reducir los niveles de estrés mejora la capacidad para sobrellevar la incertidumbre y permite el desarrollo de otras habilidades (motoras, cognitivas y sociales) que pueden ser aprovechadas en la situación del momento. Como Pellis y Pellis (2009) demuestran en sus estudios sobre los juegos de lucha entre animales, el juego puede preparar el terreno para producir respuestas sutiles y matizadas en entornos nuevos e imprevisibles, lo cual se añade al desarrollo, manteniendo así la resiliencia y la capacidad de sobrellevar las alteraciones.

Resumen

Este capítulo establece algunos temas clave en relación con la naturaleza y la importancia del juego. Los aspectos que distinguen el juego de otras conductas – su creación voluntaria, placentera y “como si” de lo incierto – permiten que los niños puedan acercarse a sus entornos de forma muy flexible y adaptable.

Capítulo 3: El juego como autoprotección

El juego es un mecanismo básico para mantener la supervivencia y la protección de los niños.

El elemento clave es que, mientras juegan, los niños pueden crear su propio bienestar (Bradshaw y otros 2007), haciendo eco de la afirmación de Hart (1997: 15) de que la mejor protección y garantía para el desarrollo de la niñez es la “autoprotección”.

Para desarrollar este tema, necesitamos considerar brevemente los conceptos de supervivencia, resiliencia y bienestar. Estos conceptos complejos e interrelacionados tienen múltiples interpretaciones y controversias (Boyden y Mann 2005, Ungar 2008); los comentamos aquí para proporcionar un contexto inicial donde enmarcar más consideraciones detalladas de la importancia del juego.

Una propuesta hacia la supervivencia

A nivel biológico, la supervivencia se refiere a mantener la integridad de un organismo para que continúe viviendo. La CDN lo considera como el derecho básico a la vida (artículo 6). Sin embargo, la supervivencia no es sólo mantener la vida, también se refiere a los modos en que un organismo puede posicionarse favorablemente en su entorno para mantener tanto la integridad actual como la futura, y ser capaz de responder a las demandas del entorno (implícito

en todos los artículos, pero particularmente en los artículos 24, 27, 28 y 29).

McEwen (2000) se refiere a esto como el proceso de la “alostasis”³. La alostasis es el proceso de buscar y crear un estado positivo emocional, fisiológico y psicológico; un estado en el que se está cómodo y se disfruta de estar vivo en el entorno inmediato. Para ello se necesitan los esfuerzos concertados tanto del sistema cultural como el biológico para lograr ese estado normalmente referido como “bienestar”.

El desarrollo, o el proceso de crecimiento a través del cambio, supone las acciones concertadas de los genes, los órganos, los cuerpos y el entorno para permitir que los organismos encajen de la mejor forma posible en sus hábitats locales. Esto ocurre a través de constantes adaptaciones y cambios que operan en una mente que está personificada e incrustada en el mundo (Thompson y Varela 2001, Edelman 2006).

Los niños, con entornos que los sustentan, son resilientes y desarrollan un abanico de capacidades y estrategias adaptativas para sobrellevar el hecho de ser niños. Estas estrategias reflejan sistemas biológicos que funcionan junto con contextos locales específicos y destacan las experiencias subjetivas actuales de los niños en

³ Rose (2005) prefiere utilizar el término “homeodinámica” en lugar del término biológico “homeostasis”, para remarcar que la estabilidad se consigue mediante el cambio y la adaptación constantes más que intentar no cambiar.

sus entornos (Fattore y otros 2007). Este enfoque cuestiona los “modelos del déficit” de la infancia, recalcando la agencialidad, los recursos disponibles y “el modo en que los desafíos a la adversidad que salen bien pueden mejorar la capacidad y el bienestar” (Camfield y otros 2009: 75).

La descripción de Masten (2001) de la resiliencia como “magia corriente” es en especial relevante en este apartado. Mientras muchos estudios sobre la resiliencia se centran en la adaptación al estrés y al trauma severos, la capacidad para desarrollar un perfil resiliente puede establecerse mediante experiencias mundanas y corrientes diarias. La resiliencia es un “rasgo que ocurre de forma natural en los sistemas adaptativos del ser humano” (Lemay y Ghazal 2001: 12), la cual se convierte en una cualidad variable, reflejo de las transacciones existentes entre un niño y los rasgos favorables de su entorno.

Las investigaciones parecen indicar que el fundamento básico para la resiliencia es tener una reserva suficiente de “cosas buenas” en la vida cotidiana (Vellacott 2007). Si los sistemas de adaptación básicos del ser humano están protegidos y en buen funcionamiento la habilidad de responder a las alteraciones será fuerte. Sin embargo, si estos sistemas fundamentales están dañados, hay una disminución en la apertura y en la capacidad adaptativa, con el consiguiente impacto en el bienestar (Masten 2001).

El juego, la supervivencia y el bienestar

Las cualidades del juego perfiladas en el capítulo 2 ofrecen una forma de ser única (una disposición lúdica) y de comportarse (el juego) en

Una premisa central es que el juego de los niños es un modo de expresar sus deseos internos en un entorno favorable y que los sustenta, o en un “campo relajado” (Burghardt 2005). Esto se convierte en un proceso de autoprotección que ofrece la posibilidad de mejorar las capacidades adaptativas y la resiliencia. Es este carácter corriente de la resiliencia el que supone un reto considerable para los adultos, ya que “la noción de que la propia recursividad de los niños puede promocionar su salud mental es, en muchos casos, completamente desconocida” (Boyden y Mann 2005: 11). Esta idea será desarrollada en los siguientes apartados.

las vidas de los niños. Intrínseco a esto está la habilidad del juego para trabajar con ambos el equilibrio y el desequilibrio: los niños tienen una apetito por buscar condiciones de novedad, excitación y placer, pero al mismo tiempo quieren estabilidad y seguridad (Henricks 2006).

Estos dilemas existenciales están en el centro del juego. El juego requiere que los jugadores sepan que lo que están haciendo no es real. Los niños lo logran mediante el establecimiento de convenciones, expectativas, reglas, etc. que los mantienen seguros. Estos rituales y expresiones culturales necesariamente son a menudo rutinarios, predecibles y repetitivos; los niños iniciarán el juego utilizando convenciones establecidas. Este marco seguro permite la introducción escalonada de la alteración, el desorden y la incertidumbre que son emocionantes y

placenteros y que requieren alguna resolución o regreso al orden, a menudo seguido de más inyecciones de sorpresa.

Gould (1996) nos recuerda que los humanos, como especialistas en la no-especialización, han sobrevivido, no mediante modos de comportamiento estrechos y rígidos, sino mediante las cualidades adaptativas de la rareza, la flexibilidad, la imprevisibilidad y el descuido. Ellas son la esencia del juego. Pueden incluso ser un espejo de los trabajos internos del cerebro que está constantemente de charla consigo mismo, algo a lo que Sutton-Smith (1997) se refiere como “fabulación neural”. Esta charla lúdica permite al cerebro “coordinar” todo aquello que sea relevante a las “urgencias de sus propias experiencias” (Sutton-Smith 1997: 60), y asegurar así el mejor momento para producir circuitos de respuesta apropiados.

Las conexiones lúdicas que los niños hacen entre ellos y con el entorno abren posibilidades que normalmente no se darían en el mundo “real”; los niños pueden conectar cosas de maneras completamente originales y pretender que todo es posible. Este comportamiento externo se corresponde con un proceso de conexión interno: una novedad con potencial de conexión con los circuitos del cerebro. Hay indicios que sustentan esta perspectiva en la investigación con animales. Por ejemplo, las ratas que juegan tienen niveles muy altos del factor neurotrófico derivado de cerebro (BDNF), reconocido por tener un papel central en el desarrollo y el mantenimiento de la plasticidad neural (Gordon y otros 2003; van Praag y otros 2005).

El juego sustenta las conexiones neurales originales y cambia la estructura arquitectural de las regiones del cerebro mediante su propio valor y fabulaciones (comportamiento placentero y “como si”); “el cerebro no solo da forma al juego ... el juego también modela al cerebro” (Pellis y Pellis 2009: 94).

Estos cambios mantienen una disposición en el mundo (una configuración de la mente, el cuerpo y el entorno) la cual busca mayor novedad y excitación, lo que a su vez realimenta las conexiones mente/cuerpo.

La siguiente sección examina cómo las experiencias del juego contribuyen a esta charla del cerebro consigo mismo y cómo las fabulaciones internas contribuyen recíprocamente a mantener una disposición lúdica.

Una breve llamada de precaución

Observar las relaciones del desarrollo entre mente, cuerpo y entorno es inevitablemente complejo. Requiere un enfoque interdisciplinar que recurra a ideas de la neurociencia, la biología, la psicología, la sociología, la antropología y las geografías de los niños. Es imposible realizar una consideración detallada en este artículo debido a sus limitaciones; sólo podemos presentar un resumen de algunos de los hallazgos clave de entre estas perspectivas disciplinarias. Ello conlleva inevitablemente los problemas del reduccionismo y del esencialismo, que son aquello mismo que ponemos en tela de juicio en este artículo. Nuestra intención es ampliar

algunas de las maneras estrechas de ver el juego y ofrecer la posibilidad de una base más amplia y sintetizada que considere los contextos únicos de las vidas de los niños.

La importancia del juego en la mejora de los sistemas adaptativos

Para considerar la importancia del juego y su relación con los sistemas adaptativos, hemos separado nuestras conclusiones en varios apartados para presentarlos de una forma más sencilla. Pero está claro que el juego actúa a través de estos sistemas de un modo holístico, dinámicamente unido y mutuamente influyente.

El placer y el disfrute

Los niños y niñas y los adolescentes de la comunidad de Samulalí nº 2, en el distrito de Matagalpa, Nicaragua, prepararon una presentación como parte de una campaña para promover su derecho a jugar. En esta presentación, elaboraron una lista de por qué el juego es importante para ellos. El número uno de la lista fue “Porque nos hace sentir bien”. (Children and Young People Defending our Right to Play (Niñas, Niños y Adolescentes Defendiendo nuestro Derecho a Jugar) Action Group 2009)

Una cosa que los expertos en juego reconocen es que el juego es una experiencia placentera (Turnbull y Jenvey 2004, Burghardt 2005). Este placer surge de la habilidad del niño, durante el tiempo y el lugar del juego, de controlar el estar fuera de control (Gordon y Esbjom-Hargens 2007). Indica un acto de agencialidad, a menudo

de común acuerdo con otros niños, para modelar sus propios mundos y destinos.

Esta agencialidad se expresa de modos diversos: por ejemplo, la creación de mundos materiales e imaginarios; escalar árboles; el placer y la excitación de jugar a pillar y ser perseguido y esconderse de otros para evitar ser pillado. Representan momentos breves de incongruencia eufórica, una forma sofisticada de novedad que produce marcos conceptuales y de percepción en evolución.

Los niños disfrutaban doblando las rodillas, levantando hacia arriba el trasero y mirando a través de sus piernas. Esta fue una de las actividades favoritas que causó sonrisas e incluso risas tanto en los que realizaban la actividad como en sus parejas de juego. (Loizou 2005: 48)

Estas expresiones de carácter lúdico no siempre se evidencian a través de signos de placer externos, ya que los elementos de tensión y de drama se introducen en las mismas formas de juego. Pero el enmarcar el juego con otros proporciona una “red de seguridad” y una ruta de escape si el juego se convierte en demasiado estresante – “Yo no juego”. Esto produce al jugar un aspecto emocional subyacente de placer y de alegría.

La investigación sobre los efectos del placer en los sistemas social y biológico indica que es altamente beneficioso para el funcionamiento humano y que conduce a amplios repertorios de pensamiento y acción: estar en un estado emocional positivo aumenta la habilidad para

mantener la atención y estar alerta ante un amplio abanico de indicaciones del entorno (Strauss y Allen 2006, Wadlinger e Isaacowitz 2006, Cohn y Frederickson 2009). Los sentimientos de alegría y placer están asociados con respuestas más flexibles y abiertas ante situaciones y con la resolución efectiva de problemas, el autocontrol, el pensamiento previsor y la precaución en situaciones de peligro (Isen y Reeve 2006).

La manifestación de emociones positivas también puede construir recursos duraderos, en particular a través del desarrollo de relaciones sociales fuertes (Holder y Coleman 2009). Esto suele funcionar en un ciclo de autorrefuerzo: con el aumento de las interacciones sociales, también aumenta la experiencia compartida de la felicidad. Los estudios sobre la risa espontánea de los niños sugieren que amplía las interacciones y construye vínculos afectivos sociales cada vez mayores (Gervais y Wilson 2005, Martin 2007, Cohn y Frederickson 2009). La risa activa las regiones de placer del cerebro y produce estados positivos en aquellos que ríen, al mismo tiempo que despierta emociones positivas en aquellos que observan (Pellis y Pellis 2009).

Las investigaciones sugieren que experimentar situaciones placenteras puede tener beneficios para enfrentarse a experiencias negativas y de estrés (Silk y otros 2007, Cohn y Frederikson 2009). Los niños que son más propensos a buscar y a disfrutar de experiencias gratificantes pueden encontrar fuentes de alegría y felicidad en contextos sociales en otras

circunstancias adversas. Este optimismo y sensación de esperanza no es una visión utópica e idealista del futuro, sino más bien una representación de los modos en los que los niños enfocan sus vidas diarias.

El juego se convierte en momento-espacio para “formas de esperanza momentáneas y cotidianas” (Kraftl 2008: 88) en las cuales la alegría y el placer de jugar – de hacer cosas porque sí, en lugar de cumplir obligaciones ante los adultos – permite a los niños mantener una apertura hacia el mundo, crear y aprovecharse de los recursos ambientales para sencillamente “seguir” con sus vidas. El juego se convierte en un “terco convencimiento de representar la propia capacidad de uno mismo para el futuro” (Sutton-Smith 1997: 198).

Lo opuesto a esto, expresado a través de la tristeza y la pena, es un desequilibrio en el cual la facilidad para la acción queda reducida y que conduce a la depresión y a la disonancia psicológica (Sutton-Smith 1997, Damasio 2003). Lo cual sugiere que lo opuesto del juego no es el trabajo sino la carencia de juego. En líneas más generales, es una represión de la disposición lúdica ante la vida, con la disminución asociada de la motivación para participar en actividades de juego, rechazando las posibilidades para desarrollar amistades y lazos afectivos fuertes y dificultades para mantener las emociones positivas cuando se experimentan (Forbes y Dahl 2005).

“Normalmente juego en el campo, o en el estadio de Nyayo. Cuando estoy jugando, no me puedo concentrar porque pienso en acabar los deberes pero a veces me veo obligado a dejar de jugar para acabar mis deberes y así evitar un castigo por parte de mis profesores.”

Faith O. Nyasawo, niña participante en la IPA Consultas Globales sobre el Derecho de los Niños a Jugar, Nairobi, 2010

Regulación de las emociones

Hay una conciencia cada vez mayor del papel central que tienen las emociones en la toma de decisiones y en las acciones (Damasio 2003). Se cree que los rasgos característicos del juego sustentan la flexibilidad emocional. Las reacciones emocionales a los eventos inesperados e impredecibles son modulados, o calibrados (Pellis y Pellis 2009) en el marco relativamente seguro en el cual el juego tiene lugar (Spinka y otros 2001).

Sutton-Smith (2003) propone que el juego funciona como un “fenómeno de mediación emocional”, un juego de malabarismos entre las emociones primarias, en gran medida innatas (generalmente se considera que son la ira, el miedo, el asco, el susto, la tristeza y la alegría), diseñadas como mecanismos de supervivencia básicos y las emociones secundarias. Estas “emociones sociales” (Damasio 2003) o secundarias son respuestas emocionales más sofisticadas que hacen uso de áreas corticales además de sistemas del cerebro emocionales o subcorticales. Mientras que las emociones primarias arcaicas son respuestas fijas, las regiones

corticales y subcorticales son enormemente plásticas y experimentan una organización y reorganización estructural a gran escala a través de la experiencia. Las respuestas emocionales adaptativas flexibles dependen de establecer conexiones entre los sistemas de la emoción (las regiones subcorticales) y las regiones del cerebro ejecutivo o “cognitivo” (el córtex frontal).

El juego presenta un modo de mantener vivo el repertorio primario dentro del cuidado dictado por las emociones secundarias (Sutton-Smith 2003). Ofrece la oportunidad de expresar emociones primarias mientras sean sustancialmente controladas; las emociones primarias son “parodiadas” en el juego mediante el elemento “como si” (“como si” las emociones que se presentan en el juego fueran “reales”) pero sin las consecuencias reales.

Por ejemplo, en un juego de forcejeo se realizan malabarismos entre emociones primarias y secundarias. Las emociones secundarias vigilan las emociones primarias “como si” de la ira y el miedo a través de un conjunto de acciones enmarcadoras que dan el mensaje de que es un juego más que una agresión. Para ello, se requiere establecer rutinas básicas que sean reconocidas como no agresivas. Los pequeños desvíos de estas rutinas permiten a los niños experimentar una novedad moderada, lo cual mejora la experiencia y además invita a añadir mayor novedad a través de una flexibilidad estructurada y una incertidumbre a cada momento. Esto lleva a perfilar las respuestas emocionales (Pellis y Pellis 2006).

A medida que el juego va desarrollándose los niños son más conscientes de las acciones, emociones, motivaciones y deseos de los otros y, como respuesta, ajustan sus propias acciones. Esta sincronía es la base para la empatía mediante representaciones neurales compartidas, la conciencia de uno mismo, la flexibilidad mental y la regulación de las emociones.

El juego puede tener un valor adaptativo en la medida en que los niños regulan sus emociones en términos de “estrategias de actuación, valor, resiliencia, imaginación, sociabilidad o carisma” (Sutton-Smith 2003: 15). El juego ofrece la oportunidad de desarrollar y probar un abanico de respuestas sin consecuencias serias. Este proceso puede contribuir a dar forma a la arquitectura neural, mejorando la integración de los sistemas que sustentan la emoción y la cognición.

Sistemas de respuesta al estrés

Una forma específica de regulación de las emociones puede verse en las respuestas al estrés. Muchas personas entienden el estrés como una experiencia dañina o negativa, pero no todo estrés es necesariamente perjudicial; de hecho, la ausencia de cualquier tipo de estrés puede ser

significativamente más dañina (Greenberg 2004, Yung y otros 2005, Pellis y Pellis 2009).

Las investigaciones sugieren que hay algunos beneficios en el desarrollo de los sistemas de regulación de las emociones y de respuesta al estrés cuando este es de intensidad moderada (Pellis and Pellis 2006). En algunas circunstancias, experimentar una adversidad o un estrés moderados puede reforzar la resistencia a un estrés posterior, o “inoculación del estrés” (Panksepp 2001, Rutter 2006, Haglund y otros 2007). El grado de control y agencialidad que un organismo tiene sobre el estresor juega un papel primordial en determinar si el evento estresante conducirá a una posterior vulnerabilidad o resiliencia (Haglund y otros 2007). De igual modo, el estado afectivo positivo o negativo asociado con el estresor tendrá un peso importante en el valor atribuido al estrés (Greenberg 2004).

Bajo condiciones de juego con un estrés deseable, moderado y temporal, creado por marcos “como si” y por la incertidumbre, puede haber un breve incremento de los sistemas inmunes y de la función cognitivo-emocional (Flinn 2006). La experiencia del estrés bajo condiciones de juego, con aumentos asociados temporales del cortisol⁴ (un importante neuroquímico que tiene que ver en la respuesta al estrés), conduce

⁴ De forma sencilla, siguiendo una reacción inicial al estrés mediante la secreción de adrenalina y noradrenalina, se activa una respuesta al estrés por medio del sistema hipotálamo hipófisis suprarrenal (HHA) y de la producción de neuroquímicos de base cortisol. Las pequeñas explosiones de cortisol en el sistema son beneficiosas para generar una respuesta adaptativa apropiada al estrés, pero tanto la infraproducción como la sobreproducción de cortisol pueden ser dañinas al bajar la actividad neural y reducir el potencial del sistema para hacer frente a la adversidad.

a la reorganización neural. Esto permite nuevas conexiones que serán capaces de soportar las demandas de un entorno impredecible (Flinn 2006) y dar energía a la actividad (Greenberg 2004). La investigación de Pellis y Pellis (2006) sugiere que los animales que juegan a pelear perfilan el desarrollo del sistema de respuesta al estrés en modos que mejoran la habilidad del individuo para responder apropiadamente a retos novedosos.

A través del juego los niños comprenden que la interacción y la participación social unos con los otros y con el entorno físico puede suponer algo de dolor e incertidumbre, y por ello “enfrian su valoración emocional para que esa molestia sea considerada como “ruido de fondo”” (Pellis y Pellis 2006: 265); si durante el juego un niño se hace daño o los otros niños le hacen daño, aunque el dolor es “real” puede que importe menos que en contextos de no-juego ya que, después de todo, “tan sólo estábamos jugando”.

Esta historia es de Hitoshi Shimanamura, monitor de tiempo libre en el parque de aventuras dentro del parque Kodomo Yume, en Kawasaki, Japón (comunicación privada 2009).

“Una vez, un niño de 12 años se cortó en la frente mientras jugaba con un clavo de casi 13 cm (¡es un juego muy popular aquí!). Le presté los primeros auxilios y le dije: “Deberíamos llamar a tus padres y contarles lo del corte, porque está en la frente. De otro modo, tus padres se preocuparían.” Él, sin embargo, dijo que no. Es bastante normal

que los niños se nieguen a informar a sus padres, porque saben que no les haría gracia.

Le expliqué que informaría a sus padres de un modo que no le metiera en problemas, pero su respuesta fue: “No quiero que un monitor en el Parque Yume se meta en problemas con mis padres”. Su reacción me pareció de lo más inusual. Me pregunté, sin embargo, si habría respondido igual si se hubiera hecho daño haciendo algo que no le apeteciera mucho ... Un niño con una mente positiva en la vida cotidiana no acusaría a otros de sus propias lesiones.”

El juego puede causar el incremento de los sistemas de las emociones y de respuesta al estrés que evitan la reacción exagerada ante lo novedoso y producen una respuesta más sutil y graduada en lugar de reacciones reflexivas exageradas o sin entusiasmo. El juego ayuda a los niños a estar mejor equipados, a nivel neural, para “encajar los golpes” (Siviy 1998).

El vínculo afectivo

El vínculo afectivo es un término descriptivo general para los procesos que mantienen y regulan las relaciones sociales continuadas (Hofer 2006). Durante la última década han surgido numerosos estudios sobre la relevancia del apego temprano en los niños para un desarrollo sano del cerebro (Schore 2001, Carter y otros 2005, Hofer 2006, Swain y otros 2007). El vínculo afectivo puede ser visto como un

proceso mutuo de regulación de las emociones, o “sincronía afectiva” (Schoré 2001, Panksepp 2001), que establece las bases para una intersubjetividad y la habilidad para conectar y coordinar emociones con los demás, lo cual también influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la empatía y la regulación de las emociones (Feldman 2007, Ginsberg 2007).

Los apegos positivos tempranos permiten una sensación interna de seguridad y resiliencia (Schoré 2001) y los momentos compartidos de afecto positivo facilitan los aspectos gratificantes de la participación social (Marshall y Fox 2006). Los apegos tempranos de un niño proporcionan una base sólida para establecer una disposición lúdica ante el mundo. Por ejemplo, en las culturas donde se da el juego en la pareja madre-bebé, actividades como hacer cosquillas o jugar a “¿dónde está el bebé?” pueden desarrollar una intersubjetividad lúdica positivamente cargada y valorada. Esto también ayuda a establecer las bases para que los niños “disfruten de la imprevisibilidad en los juegos, así como en travesuras y bromas prácticas” (Panksepp 2001: 155).

Akiko está en la mesa dibujando con Trevor y Adonis. Florence [una cuidadora] ve cómo se come las ceras y le dice que utilice la cera en el papel. Akiko la mira y sonríe. Luego se mete la cera en la boca. Florence se levanta y va al lado de Akiko y le saca la cera de la boca. Luego Florence pone la cera sobre la mesa y sienta de nuevo a Akiko en la silla. Akiko mira la cera, luego a Florence, sonríe y se mete la cera en la boca. (Loizou 2005: 51)

Con un terreno de juego relajado proporcionado por los cuidadores, los niños desarrollan relaciones con otros adultos y niños. El juego pasa a ser un medio importante con el que establecer amistades, aprendiendo la dinámica social y las reglas de la participación (Fantuzzo y otros 2004, Panksepp 2007). La amistad es uno de los contextos más importantes que sustentan la salud mental y el desarrollo psicológico y social (Guroglu y otros 2008). Las buenas amistades representan vínculos afectivos sólidos que a su vez protegen a los niños de la ansiedad y el estrés (Booth-LaForce y otros 2005). El estudio de Abou-ezzeddine y otros (2007) sobre las amistades de los niños señala que las relaciones positivas con compañeros producen importantes efectos preventivos. En su estudio de la percepción de la pobreza en los niños de Bielorrusia, Bolivia, India, Kenya y Sierra Leona, Boyden y otros (2003) destacan el papel de la amistad a la hora de ayudar a los niños a cimentar su resiliencia y hacer frente a la pobreza.

El tiempo gastado en “pasar el rato” y jugar contribuye a mantener la amistad desarrollando la confianza y la intimidad (Mathur y Berndt 2006). Aunque las familias y las instituciones proporcionan contextos importantes para la socialización, la capacidad del niño para crear y dar forma a sus interacciones lejos de los adultos es de una importancia considerable (Corsaro 2003, Goodwin 2006). La cultura lúdica surge de entre la red de grupo de los niños y desarrolla formas de expresión únicas (Mouritsen 1998). Cuando se deja a los niños libertad para hacer lo que quieran, se lo pasan

realmente bien jugando, ya que crean expresiones y significados que son relevantes y significativos para ellos.

En los contextos culturales de los niños jugando ... los jugadores pueden experimentar con puntos de vista, redefinir sus identidades y de ese modo recobrar su poder de autodefinición. (Guss 2005: 240)

En estos contextos culturales únicos, las expresiones lúdicas de los niños continúan perfilando modos de tratar con la incertidumbre, tanto en el contenido del juego como en el modo en que los niños negocian sus diferentes posiciones en el mismo (Goodwin 2006). De nuevo, se sugiere que esto tiene importantes beneficios a la hora de generar placer y estados emocionales positivos, la regulación de las emociones y responder a un estrés moderado, en concreto a través de los modos en que los niños tienen que enfrentarse a experiencias negativas, difíciles y, a veces, dolorosas, que son parte esencial de las culturas lúdicas de los niños.

Desde los primeros meses de vida, el juego tiene un papel central en desarrollar vínculos afectivos importantes con otros y es un rasgo clave de la resiliencia. La habilidad para establecer amistades está interconectada con otros sistemas adaptativos en procesos de retroalimentación muy complejos. Jugar con otros es placentero y compartir el afecto positivo en el juego lleva a reforzar las amistades, que proporcionan mecanismos de protección

contra el estrés. Los vínculos afectivos sólidos asientan las bases para crear juntos situaciones de incertidumbre graduada, para identificarse con las expresiones emocionales de otros y trabajar colectivamente para restaurar el equilibrio.

Jugar con otros requiere constantemente un cuidado, una lectura y un saber diferenciar las intenciones de los otros para así ajustar el comportamiento. Es evidente que estos componentes interrelacionados mejoran el repertorio de habilidades sociales, emocionales y cognitivas del niño (Pellis y Pellis 2009).

La amistad de los niños con el lugar es indivisible de los vínculos afectivos y amistades que tienen con otros niños y adultos. El análisis de Chatterjee (2005) de los componentes de los espacios accesibles para niños combina conceptos clave de la psicología ambiental y estudios sobre las amistades de los niños para identificar las cualidades de la amistad entre los niños y su entorno. Un “espacio amistoso” es aquel que permite que el niño y el entorno se cuiden mutuamente, que se diviertan y experimenten el cambio juntos. En el capítulo 4 miraremos con más detenimiento este aspecto.

Creatividad y aprendizaje

La relación entre el juego, la creatividad y el aprendizaje tiene menos que ver con el desarrollo de aptitudes técnicas y de resolución de problemas y más con la flexibilidad y la

interpretación no sería de estímulos dispares (Sutton-Smith 1997, Lester y Russell 2008). Farné (2005: 173) sugiere que el juego es el único campo de la experiencia donde los niños tienen la oportunidad de ser ellos mismos y actuar en consecuencia, de tomar decisiones y de tratar con la incertidumbre que puede causar conflicto, resultados controvertidos, interrupciones y repentinos cambios en la acción y las emociones.

Sin embargo, la idea de que los niños jueguen de una manera no estructurada en un entorno de aprendizaje estructurado causa una gran preocupación: implica una sensación de “vacío” que necesita ser llenado. Aedo y otros (2009) tratan la relación entre el juego y el aprendizaje en el sistema educativo infantil de preescolar chileno. Señalan que el deseo de centrarse en las medidas tangibles del éxito educativo pone gravemente en peligro un compromiso con el juego y el aprendizaje. La capacidad de los niños para, de hecho, jugar con las sensaciones, los pensamientos, los sentimientos y las acciones requiere de tiempo y espacio. Sin embargo, “desgraciadamente ni el tiempo ni el espacio son una prioridad en la sociedad contemporánea chilena” (Aedo y otros 2009: 84).

El crecimiento en los enfoques de base lúdica sobre el aprendizaje en la educación temprana se ha extendido de países del mundo minoritario a países del mundo mayoritario, tipificando el proceso de la “globalización hegemónica” (Santos 2004) y el privilegio de los valores y las creencias neoliberales sobre las prácticas y el discurso local. Un ejemplo de ello es la reforma verticalista de la educación en las guarderías

de China (Liu-Yan y Feng Xiaoxia 2005), donde se está introduciendo el juego para contrarrestar los modelos de enseñanza didácticos. Otro ejemplo es el análisis de Nsamenang (2009: 31) de programas en el mundo mayoritario sobre “Educación y Cuidado Infantil Temprano” fundamentados en el mundo minoritario; en algunas culturas resultan didácticos y demasiado rígidos, y los niños son “empujados a aprender mediante la intervención” en lugar de asumir “actividades generadas por ellos mismos y así tomar parte en el juego y la automotivación”.

Pence y Nsamenang (2008) señalan el fracaso continuado del apoyo internacional de reconocer la validez de la agencialidad productiva de los niños y adolescentes en el África subsahariana con siglos de antigüedad, donde las actitudes parentales y las tradiciones familiares crean condiciones que favorecen la agencialidad infantil en la vida comunitaria, especialmente en sus culturas de grupo.

“Los padres tienden a pensar que si lees mucho y no juegas eres más inteligente; eso no es correcto porque si aprendes sin jugar te conviertes en un soso y un aburrido.”

Walter Muoki, niño participante en la IPA Consultas Globales sobre el Derecho de los Niños a Jugar, Nairobi, 2010

En la línea de lo dicho por Farné (2005), sostenemos que el juego ofrece el mantenimiento y la continuación de una disposición lúdica, o la habilidad para continuamente reorganizar pensamientos y acciones dispares en combinaciones originales y sin sentido, “la mayoría de las cuales

resultan inservibles” (Bateson 2005: 18). Esta forma de creatividad representa los aspectos irracionales del juego infantil, con distorsiones de la realidad que encuentran expresión creativa en las culturas de los niños: rimas sin sentido, chistes, acertijos, bromas, trucos, humor escatológico, connotaciones sexuales e inversiones del orden cotidiano mediante la creación lúdica de lo absurdo.

El valor del juego para el aprendizaje (entendido como cambio a través de la experiencia) reside en la propiedad fundamental de la calibración de las emociones. El simple hecho de estar preparado para la incertidumbre y lo inesperado sugiere que los niños son capaces de “moverse a nuevos entornos, nuevos modos de pensar y de sentir y nuevas zonas de adaptación” (Fagen 2005: 25). Este es un proceso de autorrefuerzo. El placer de jugar con incertidumbre desarrolla una disposición a buscar nuevas experiencias, a pensar y actuar de forma diferente. Las experiencias que se obtengan de esto “calarán” o pasarán a funciones sociales o cognitivas más específicas (Sutton-Smith 1997).

Tales creaciones lúdicas ofrecen el desarrollo de realidades e incongruencias alternativas que son muy placenteras para los niños por no ser

serias; se realizan por mera diversión, más que por tener otro propósito en mente (Martin 2007). Los beneficios que provocan no pueden ser reproducidos exactamente por otros comportamientos, y los intentos de los adultos de guiar el juego de los niños hacia resultados más deseables sólo disminuirá estos beneficios.

Resumen

El juego mejora y perfecciona sistemas de adaptación clave, aunque no puede garantizarlos por sí mismo, dada la importancia del contexto ambiental. Mediante el juego, los niños se sitúan a sí mismos en un mejor estado de interacción mente–cuerpo–entorno, ciertamente más que si no hubiera juego. El acto de jugar es tanto una evidencia como un apoyo del funcionamiento fluido de los sistemas adaptativos que trabajan juntos para generar emociones positivas. Cuanto mayor sea la esfera de influencia de las emociones positivas, más probable será que el niño sea feliz y tenga una sensación de bienestar estable. Cuantas más emociones negativas influyan en el niño, “más se estará preparando el camino hacia la infelicidad” (Panksepp 2001: 143). Burghardt (2005: 177) de forma reveladora señala:

El juego hace que los animales hagan cosas, y hacer cosas puede causar cambios rápidos en las espinas dorsales dendríticas⁵ además de activar cambios químicos y áreas del cerebro. Los animales capaces de ser más activos, y más activos en modos diversos, van a tener

⁵ Una extensión que se encuentra al final de una neurona que realiza conexiones con otras neuronas como respuesta a niveles múltiples de interacción entre la mente, el cuerpo y las experiencias ambientales.

más oportunidades para que estos cambios en el cerebro ocurran y den lugar a un mayor cambio en la conducta de una manera retroalimentaria positiva.

Esto hace pensar que jugar tiene más que ver con el desarrollo y el mantenimiento de una disposición lúdica – una actitud de la percepción emocional y motivacional hacia el entorno – que con cualquier desarrollo de aptitudes específicas. De hecho, el juego puede servir para dar forma e integrar estructuras neurales de la motivación, la percepción y la emoción de un modo que ofrezca una mejor oportunidad de supervivencia. En términos neurales, genera posibilidades de sentir, actuar y pensar en formas no lineales ni literales, manteniendo la plasticidad y la apertura a la interacción con el entorno, en lugar de respuestas estereotipadas y fijadas.

La generación del afecto positivo en el juego permite a los niños percibir y responder a un amplio abanico de estímulos y conectarlos en patrones y formas originales, creando realidades

o espacios virtuales que temporalmente ponen en suspenso el orden y la estructura (de los adultos). El juego se convierte en una necesidad de poner el mundo patas arriba y crear nuevas identidades y formas de expresión, de desordenar los espacios estructurados de sus mundos.

Jugar se convierte en una forma muy atractiva de autoprotección para los niños y la propia “involuntariedad” que conlleva, desde la perspectiva de un niño, le añade valor: para los niños, jugar es simplemente pasárselo bien, hacer el tonto y estar con los amigos. También representa la “magia corriente”: para muchos niños, jugar es sólo algo que sucede pero que tiene el potencial para que aparezcan propiedades mágicas, para apoyar la supervivencia y mejorar el bienestar. Para darse cuenta de esta autoprotección, o magia corriente, se requiere la participación activa en la vida cotidiana, en los entornos y comunidades que lo sustentan ofreciendo tiempo y espacio para jugar.

Capítulo 4: El juego como participación en la vida diaria

Este capítulo sostiene que el juego infantil representa una forma primaria de participación en la vida cotidiana y, como tal, es coherente con los artículos sobre participación de la CDN. La participación activa y lúdica de los niños también representa una forma de medición de la salud de los niños, de su capacidad para desarrollar mecanismos de autoprotección y de la mejora de los sistemas de adaptación que sustentarán un perfil resiliente. De nuevo, hacemos distinciones entre juego, protección, participación y provisión simplemente para facilitar la presentación de las ideas y de los materiales de investigación.

Una perspectiva amplia sobre la participación infantil se centra en los modos en los cuales los niños participan y contribuyen de forma continuada en la vida familiar y comunitaria diaria (Hart 2008). Estudiaremos este elemento en este capítulo, con un énfasis especial en los modos en que una disposición lúdica surge del tejido de patrones mundanos, rutinarios y a menudo predecibles de la vida cotidiana.

El juego, como proceso que sucede y que crea un espacio, permite a los niños percibir el mundo desde ángulos diferentes: logran un conocimiento activo de su entorno, reconocen objetos y rasgos físicos, saben cómo las cosas pueden conectar en modos no estereotipados y originales, reconocen cómo otros utilizan el espacio y el valor de conectar y desconectar con ellos y descubren amenazas y oportunidades

(Bateson 2005). El juego no ocurre en un lugar al vacío sino que aparece en el tejido físico, social y cultural de la vida diaria (Meire 2007).

La cualidad del entorno de los niños influye en su supervivencia, salud y bienestar. Mientras que una sensación positiva del lugar es importante para el bienestar (Chawla 1992), algunos entornos locales de los niños pueden presentar un lugar de miedo y violencia. Para otros niños, el espacio local puede ser inaccesible debido a restricciones en su movilidad independiente, o puede que sea poco misterioso o tenga poco atractivo y se convierta en un lugar de trabajo pesado y mediocre. Algunos vecindarios pueden ser tóxicos a nivel medioambiental, o representan espacios de opresión y encarcelamiento. Dado que el lugar enmarca las circunstancias de las experiencias de los niños, estos están “vinculados afectivamente” a él, para bien o para mal (Chawla 1992).

La producción social de espacio

Las vidas diarias de los niños son complejas, únicas e inherentemente espaciales (Hart 1997) y las interpretaciones de la naturaleza y el propósito de la infancia modelan los modos en los que se construye el espacio para y con los niños (Holloway y Valentine 2000a). Las prácticas espaciales ayudan a establecer y determinar una sensación de continuidad y un grado de orden, mediante interpretaciones “racionales” que son reproducidas a través de expectativas de comportamiento y de estar en el espacio (Lefebvre

1991). Lo “racional” es un reflejo del orden dominante (definido por el adulto) de cualquier sociedad y representa un “plano de la organización” que busca colocar a los niños en ciertos modos, proporcionando estructura y control para fijarlos en patrones normales del ser y del llegar a ser (Deleuze y Guattari 1998). Este plano funciona organizando grandes lugares de reclusión, y los niños se mueven de un sitio a otro (el hogar, la escuela, el trabajo), cada uno con sus propias leyes y expectativas.

Hay diferencias importantes en la producción del espacio entre los países del mundo minoritario y los del mundo mayoritario, aunque no deben pasarse tampoco por alto las diferencias entre los distintos estratos sociales (clase/casta, género y discapacidad) y dentro de cada país. Además, hay una propagación de las prácticas culturales del mundo minoritario en las zonas más adineradas de los países del mundo mayoritario.

En el mundo minoritario, la construcción social dominante de la infancia como un periodo de desarrollo y preparación para la futura edad adulta impregna la producción espacial “racional”. Sitúa a los niños en instituciones y lugares específicos, donde la presencia del niño está muy regulada por las expectativas de los adultos. Estas expectativas no sólo controlan las acciones de los niños sino que también, mediante declaraciones morales de promover la autonomía y la autorregulación, exigen a los niños a que controlen su propio comportamiento. Desde una edad temprana, los niños son separados del mundo “real” y de los

procesos democráticos cotidianos, dificultando la observación de la amplia gama de prácticas culturales que construyen el lugar (Rogoff y otros 2004, Nimmo 2008). Este es un reflejo de la naturaleza individualista de la vida familiar, que premia la autonomía, la privacidad y la independencia, lo que significa que los niños pasan la mayoría de su tiempo y espacio con cuidadores adultos.

Numerosos estudios en el mundo minoritario señalan el aumento de la institucionalización del uso del tiempo y espacio infantil y la reducción que conlleva en el acceso independiente de los niños al espacio público (Rissotto y Tonucci 2002, Thomas y Hocking 2003, Kytta 2004, Karsten y van Vliet 2006, Kinoshita 2008). Esto queda evidenciado en la disminución del juego al aire libre y el aumento de la supervisión adulta, aunque esto no es un patrón uniforme (Karsten 2005, van Gils y otros 2009). En un estudio de cuatro generaciones de juego en Taishido, Japón, Kinoshita (2008) señala que el juego en la calle casi ha desaparecido y los niños ahora quedan formalmente con sus amigos, en lugar de ir a sus lugares preferidos con la certeza de que habrá compañeros de juego allí.

Los adultos en el mundo minoritario consideran que el juego tiene importantes consecuencias para el aprendizaje y el desarrollo y lo promueven proporcionando tiempo, espacio, objetos y compañeros de juego, incluidos adultos (Gaskins 2008). A pesar del reconocimiento de la espontaneidad y la motivación personal del juego, los adultos generalmente guían a los niños a formas de juego deseables basadas en

valores culturalmente compartidos más amplios (Smith y Barker 2000, Mattsson 2002). El tradicional “tiempo libre”, que los niños a menudo describen ante los adultos como “no hacer nada” siendo reservados sobre lo que en realidad está ocurriendo (Ernew 1994), es usurpado por los muchos planes y compromisos hechos en nombre de los niños.

Por el contrario, en gran parte del mundo mayoritario los niños y los adultos comparten el mismo espacio y la producción espacial se construye por lo general alrededor del trabajo y, cada vez más, de la educación. Hay una carencia distintiva de posicionamiento espacial de los niños, quienes están “inmersos en lugares densos en significado que los entremezcla desde una edad temprana en la continua construcción y sustentación de sus mundos locales” (Nieuwenhuys 2003: 100). El juego es una parte integral de los patrones diarios y está estrechamente vinculado con las demandas de las tareas domésticas y otros quehaceres. Las demandas temporales a los niños de llevar a cabo tareas se van extendiendo combinando el juego con el trabajo (Punch 2000, Katz 2004).

El estudio de Nieuwenhuys (2003: 105) de la vida de los niños en una aldea del sur de la India señala que los lugares para jugar estaban diseminados a lo largo del tejido del espacio y las prácticas comunitarias, en “lugares corrientes, liminales, tales como senderos, terrenos en barbecho, la playa, la orilla del río, los pozos y las fuentes públicas”. Tales espacios diarios, triviales, se convierten en los lugares de los niños donde jugar entre la realización de las tareas y las rutinas diarias.

El estudio de Katz (2004: 95–96) de la vida de los niños en Howa, Sudán, señala:

El juego se superponía, interrumpía y envolvía al trabajo en modos que a menudo hacían que no fueran distinguibles en la vida de los niños. En otros momentos, los niños jugaban en el trabajo, que iban a tener toda su vida, con juegos dramáticos en miniatura como “el campo”, “la tienda” y “la casa”. Otras veces incluso, actividades lúdicas tales como proyectos de construcción, haciendo hornos de carbón en miniatura, o ir de expedición en busca de comida, tenían un aspecto o resultado de carácter laboral que sin embargo no le quitaba valor al placer intrínseco de los niños. Aunque el trabajo y el juego eran mutuamente exclusivos en ciertos momentos, su facilidad de mezclarse en la vida de los niños era sorprendente.

El estudio de Gaskins (2000), sobre las actividades diarias de los niños en la vida Maya Yucatec de México, muestra como la infancia y el desarrollo del niño son entendidos como algo que “surge por sí mismo”. Los padres no están muy preocupados con objetivos de desarrollo o con estructurar la vida de los niños para que los logren más rápidamente. Cuando los niños no están directamente envueltos en el trabajo se les deja en gran medida hacer lo que quieran. En general, los adultos tienen poco interés por el juego; lo valoran principalmente porque quita a los niños de en medio y como señal de que están por lo general sanos. Por ello, los niños encuentran tiempo y espacio para jugar dentro de la rutina diaria y con escasa interferencia o apoyo por parte de los adultos (Gaskins 2000).

Un patrón similar emerge del estudio de Gosso y otros (2005) de las comunidades cazadoras indígenas: los niños son iniciados en sus propias culturas de grupo que están aparte del mundo organizado de los adultos.

Las representaciones espaciales “racionales” reflejan las creencias dominantes sobre los niños, el desarrollo infantil y prácticas económicas y socioculturales más amplias. Producen un “campo de acción promovida” que regula cómo los niños utilizan el tiempo y el espacio, limitando el uso a modos aprobados socialmente. Un campo de acción promovida puede también reforzarse mediante restricciones a otros momentos-espacios, sea mediante el diseño del espacio o una sensación extendida de que los niños no son bienvenidos, “un campo de acción obligada” (Kytta 2004). Esto inevitablemente influye en la oportunidad de los niños de encontrar momentos-espacios para jugar, y también en el estilo y el contenido de sus expresiones lúdicas.

El uso clandestino del espacio por parte de los niños

Junto a la ordenación y producción del espacio por parte del adulto, hay también un lado “clandestino” de la vida socio-espacial que da lugar a imaginaciones alternativas del espacio – el espacio del que los niños buscan adueñarse para sus alteraciones lúdicas. Éstas imaginaciones alteran las producciones sociales dominantes del espacio (informadas por estas y con las que se entremezclan); momentos breves pero

significativos que espontáneamente rompen el orden (Lefebvre 1991, Kraftl 2008). Estos momentos ofrecen un “plano de inmanencia” donde las cosas están desarraigadas y donde las vías de escape del plano de la organización son premeditadas (Deleuze y Guattari 1988).

Estas formas de producción espacial lúdica destacan los modos en los que la presencia de los niños y el valor del espacio pueden ser marcadamente diferentes de los diseños y expectativas de los adultos (Hart 1979, Rasmussen 2004). Los momentos-espacios de juego se convierten en lugares para prácticas localizadas donde la “delineación imaginaria” (De Castro 2004: 475) de nuevos espacios produce nuevas posibilidades de construcciones socio-espaciales, la formación de nuevas identidades y relaciones. Estos momentos pueden ser inyecciones breves de carácter lúdico en lo corriente, o pueden ser transformaciones más largas del espacio donde el momento-espacio lo permita.

De Leon (2007) proporciona un ejemplo de cómo una secuencia de comunicación habitual de saludo entre dos hermanos jóvenes Mayas Tzotzil (“¿Estás ahí?” “Estoy aquí”) se convierte en una oportunidad de introducir el sinsentido (“¿Estás ahí, jaguar?” “Sí, estoy aquí, cerdo”). Esto provoca una respuesta cómica por parte de la abuela y las tías que están tejiendo cerca de allí y el juego escala, subvirtiendo más convenciones lingüísticas y “racionales” con el volumen de voz más alto, con risa, y llamadas y respuestas más absurdas. Culmina con “¿Estás ahí, gallo?” “Sí, estoy aquí, machete” que provoca una reprimenda de la abuela para que “se callen”.

Este y otros ejemplos de los modos en los que los niños invierten y subvierten los patrones de comunicación sugieren que la participación infantil en las prácticas diarias no sólo sustenta un crecimiento de la competencia en el uso del idioma sino que también ofrece espacio para reorganizar “la conversación con sus propios propósitos en su cultura emergente diaria: construyendo alianzas, probando reglas, cuestionando los roles” (De Leon 2007: 427). Jugando, los niños ponen en tela de juicio y subvierten los roles y el orden normales tanto del uso del lenguaje como de las expectativas convencionales de las relaciones.

Tales procesos destacan el papel de la agencia y los modos en los que las culturas de los niños emergen mediante la apropiación y la resistencia. Thompson (2005) encontró que las conductas de juego de los niños en los patios de los colegios ingleses estaban en gran parte definidos por los adultos, con áreas de uso prescritas y proscritas. Aunque los niños en general siguen dichas reglas, hay ocasiones en las que las convenciones se subvierten, sea encubiertamente o mediante acciones más lúdicas y abiertas. Por ejemplo, en un colegio donde los niños no podían pisar el césped “les producía gran placer provocar a los supervisores saltando por el borde del césped o caminar con un pie sobre la hierba y el otro sobre el suelo asfaltado” (Thompson 2005: 75–76).

Aunque pueda parecer a veces que el juego sigue e imita construcciones culturales más amplias, los niños también lo revestirán y lo adornarán con sus propios significados. Las observaciones

de Katz (2004: 108) sobre los niños de Howa cuando juegan a imitar señalan que el juego ofrece posibilidades “de imaginar las cosas de forma diferente” y de “entender el proceso y las posibilidades de cambio”. Adueñarse del espacio y del tiempo a través del juego permite a los niños a desterritorializar las producciones espaciales dominantes y establecer sus propios “lugares para niños”, como lugares con muchos posibles futuros. Pero cuando el juego se acaba, el espacio vuelve a su condición previa hasta que vuelvan a darse otras intrusiones lúdicas.

La relación entre producción clandestina y producción dominante del espacio también se extiende a los mundos virtuales de los niños y sus identidades en línea mediante las nuevas tecnologías de la comunicación. En los países industrializados, los niños pasan más tiempo usando la gran variedad de tecnologías de la comunicación que en el colegio o jugando con los amigos. Buckingham (2007: 43) señala que “un número creciente de niños tienen acceso a material media producido local o globalmente”. Una producción “racional” del espacio virtual destaca el valor de la tecnología para la educación y la posibilidad de empleo futuro, junto con la preocupación por la posible vulnerabilidad de los niños estando en línea y la necesidad de regular atentamente el uso infantil de estas tecnologías.

Los niños no son “víctimas pasivas” de esta producción sino que “interpretan y le dan sentido a la tecnología de la información dentro de las culturas “locales” de la informática” (Holloway y Valentine 2000b: 769). Varios estudios de

investigación sugieren que la red de contactos de los niños ofrece la oportunidad de crear espacios virtuales donde pueden jugar con sus identidades y dejar la realidad en suspenso (Huffaker y Calvert 2005, Valkenburg y otros 2005). Sin embargo, esto está todavía vinculado a su mundo diario no-conectado. Las redes en línea están en gran medida construidas alrededor de grupos de compañeros y las redes de contactos por ordenador se convierten en otro modo de mantener las amistades cotidianas (Holloway y Valentine 2002). Los estudios sobre el uso diario infantil del ordenador sugieren que ofrece otro modo con el que los niños producen espacios clandestinos creando y negociando el espacio privado en el hogar, a menudo bajo la excusa de hacer trabajos para el colegio.

Tales alteraciones y usos clandestinos del espacio representan la formación de las culturas lúdicas de los niños que se desarrollan y se fragmentan fuera del control adulto, y en las que los niños y los adolescentes aprenden a articular su individualidad al mismo tiempo que a encajar con las identidades del grupo de compañeros (Valentine 2000). El juego es importante como práctica localizada, una práctica en la que los discursos lúdicos están alineados y desconectados y donde los niños pueden desarrollar subjetividades fluidas que son respuesta a las interacciones de los jugadores y sus espacios de juego. Jugar ofrece el potencial para moverse más allá de patrones e identidades determinados y fijados. El espacio se convierte en el producto de la participación activa de los niños al establecer relaciones transformacionales con otros y el entorno (Massey 1999).

El juego clandestino de los niños, que aparece durante y entre las rutinas diarias, crea momentos-espacios que están esencialmente libres de ideas determinadas por los adultos de lo que los niños deberían estar haciendo y cómo deberían comportarse. Representan “campos de acción libre” (Kytta 2004) en los que la disposición lúdica de los niños toma lo que el entorno le ofrece para crear alteraciones, incertidumbre y conductas “como si”.

Influencias en la participación y el juego de los niños en la vida diaria

La producción infantil del espacio a través de la participación es una expresión encarnada de su subjetividad excepcional. Los niños que comparten el mismo espacio físico no compartirán las mismas percepciones, sentimientos y experiencias. Su subjetividad se entremezcla también con variables que incluyen la edad, el contexto familiar, la clase/casta, el género, la etnicidad, la religión y las características de su área. Múltiples formas de “diferencia” trabajan al unísono y el mismo acto de nombrar categorías de diferencia oscurece potencialmente tantas cuestiones como revela, produciendo categorías “ideales” que se convierten en estáticas y cosificadas. Las diferencias desafían los intentos de clasificarlas, aunque están situadas en estructuras de poder a un macronivel, están encarnadas y representadas, cambiando constantemente en el tiempo y el espacio. Esto sugiere que mientras la diferencia es significativa, es cambiante y no esencial.

Los niños juegan con estas diferencias para reproducir producciones espaciales dominantes existentes y al mismo tiempo transformarlas (Gagen 2000). Las interacciones lúdicas infantiles diarias mostrarán expresiones múltiples de inclusión y exclusión, generosidad y egoísmo, dominación y sumisión, amabilidad y hostilidad. El juego está imbuido de relaciones asimétricas, y la forma en la que los niños continuamente buscan posicionarse a sí mismos en el propio juego es una parte importante de jugar. Las competiciones y discusiones a menudo aumentan el tenor y el valor emocional. Para hacer frente a ello los niños desarrollan estrategias “lúdicas” que incluyen el cambio de reglas y de negociación, jugar con el lenguaje, defender su posición verbal y físicamente, tomar posturas afectivas, cuestionar las reglas y reorganizar la estructura social del grupo (Goodwin 2006).

Sin embargo, no todas las estrategias tienen éxito. Ariel (2002: 45–46) da un ejemplo de cómo los niños se posicionan a sí mismos en el juego.

Nitzan, Tomer y Gar juegan con “Pokémons” en el patio de su colegio. Un cuarto chico, Ofer, se les acerca:

OFER – ¿Puedo jugar con vosotros?

NITZAN (el líder del grupo) – No

OFER – ¿Por qué?

NITZAN – Porque no eres nuestro amigo.

Los niños continúan jugando. Ofer está de pie junto a ellos, mirándoles, decepcionado y apenado. Él intenta seguir relacionándose con ellos haciendo sugerencias.

OFER – Ash olvidó coger a Pikachu consigo.

NITZAN – No puedes decir nada.

OFER – ¿Por qué?

NITZAN – Porque no estás jugando con nosotros.

El juego puede ser una palestra para lecciones negativas, difíciles y a veces hirientes con las emociones que les acompañan. Sin embargo, también proporciona una oportunidad de aumentar la capacidad de reconocimiento del niño de las condiciones necesarias para la aceptación y un repertorio de respuestas con las que saber hacer frente (Lofdahl y Hagglund 2006). Estas formas de expresión a menudo son problemáticas para los adultos, que se apresuran a imponer su propio orden en estas situaciones, negándoles a los niños el momento-espacio para solucionar las cosas por ellos mismos (Wohlwend 2004).

Género

También influyen variables culturales y sociales más amplias en la oportunidad de los niños de crear momentos-espacios para jugar. Un ejemplo es la naturaleza de género del juego (Oke y otros 1999, O’Brien y otros 2000, Karsten 2003, Robson 2004, Gosso y otros 2005, Swain 2005, Chatterjee 2006, Morrow 2006). La tendencia general que emerge de estos estudios es que los chicos tienen mayores oportunidades de jugar en el exterior y de moverse en un radio de distancia mayor dentro de su comunidad. Las niñas tienen restricciones en sus oportunidades de jugar en el exterior; los padres se lo prohíben por razones asociadas con las expectativas culturales y la preocupación por su seguridad y, de forma más

indirecta, por la responsabilidad mayor de las niñas de realizar las tareas domésticas.

Sin embargo, éste no es un patrón uniforme y estático. La libertad de los niños y niñas de moverse independientemente varía dependiendo de otras variables (Katz y Monk 1993, Skelton 2000) y los niños desarrollan estrategias idiosincráticas para negociar el acceso en sus prácticas y rutinas diarias (Punch 2003, Valentine 2004).

Brown y otros (2008) observan que pueden haber diferencias sutiles en el valor y el uso que los niños hacen del espacio y pueden no ser detectadas mediante una investigación que simplemente mire al uso activo del espacio. Su estudio con niños en Reino Unido señala que cuando se tiene en consideración un espectro más amplio de variables (redes sociales, transporte público y espacio semiprivado) entonces emerge un modelo “femenino” de movilidad independiente.

Aunque las investigaciones ilustran los modos en que el juego puede reproducir desigualdades sociales y espaciales existentes, hay veces en las que la interacción lúdica cuestiona y transforma estos patrones normativos (Thorne 1993, Kelle 2000, Swain 2005).

El estudio de Kelle (2000) sobre los juegos territoriales de los niños con base de género destaca la forma en la que estos juegos pueden surgir espontáneamente a raíz de los niños (generalmente) irrumpiendo en el espacio de las niñas. Con estas interrupciones, los niños y las niñas se alinean según el género como

colectivo; la tensión no está representada por ser “niño” o “niña”, sino que más bien el centro de atención es el espacio u objeto físico por el que se compete:

La estructura del juego, de situar el territorio en disputa en el espacio u objetos y no en las personas de los jugadores y jugadoras, les permite ser mucho más desinhibidos. Después de todo, el objetivo no es hacer daño y conquistar los cuerpos de los enemigos sino solo apropiarse de mesas, cubos de basura y otras cosas, o reapropiarse de objetos que les han sido robados. Así pues, los juegos organizan un tipo de contacto físico que no estaría permitido bajo otras circunstancias y sería visto como un serio ataque y mueven las fronteras de lo aceptable y de la vulnerabilidad. Mientras que pegar, dar patadas y demás queda prohibido bajo circunstancias normales, en el juego todo vale, mientras no haga daño de verdad. (Kelle 2000: 180)

El estatus socio-económico

Otra variable significativa que influye en los patrones del espacio infantil es la relación entre el movimiento autónomo del niño en el espacio público y los recursos culturales y socio-económicos familiares (Rissotto y Giuliani 2006). El estatus socio-económico incide en cada aspecto del posicionamiento espacial del niño, determina los lugares de la vida familiar y los recursos de la comunidad disponibles y, cuando se une a constructos dominantes de la infancia, tiene una influencia considerable en la habilidad del niño para encontrar su propio momento-espacio.

Un patrón general sugiere que hay una mayor planificación horaria del tiempo libre de los niños de clase media (Lareau 2000, Tomanovic 2004, Sutton y otros 2007, Vincent y Ball 2007), mientras que los niños de un nivel socio-económico más bajo tienen menos tiempo libre estructurado y mayores oportunidades de crear momentos-espacios para jugar con sus compañeros en sus barrios (Reay y Lucey 2000, Tomanovic 2004). Este patrón no se reduce a países industrializados ricos: parece ocurrir los mismo en áreas urbanizadas del mundo mayoritario (Bannerjee y Driskell 2002, Gosso y otros 2007, Göncü y otros 2009). De manera colectiva, estos estudios parecen indicar que los niños de comunidades de clase media participan generalmente en actividades programadas y estructuradas, con pocos signos de juego espontáneo en espacios público.

Cosco y Moore (2002: 41) en sus observaciones sobre los niños de Buenos Aires de zonas de clase media señalan que:

Los niños viven en torres de pisos con pocas oportunidades de salir a jugar libremente. El tiempo de estos niños está excesivamente ocupado, ya que van a la escuela de 8 a 5 y luego van a clases de informática, artes marciales, Inglés y deportes. Durante el fin de semana participan en programas en clubs privados.

Discapacidad

Del mismo modo, los estudios sugieren que las barreras físicas y de actitud ponen en compromiso seriamente la oportunidad de los niños

discapacitados de adueñarse de momentos-espacios para jugar. La investigación en Reino Unido señala que el día a día de la vida de los niños discapacitados está sujeta a una constante supervisión y asistencia adulta, lo que afecta de forma significativa su habilidad para desarrollar un uso clandestino del espacio, tanto en las producciones espaciales organizadas de la escuela como informalmente (Economic and Social Research Council (ESRC) (Consejo del Reino Unido para la Investigación Económica y Social) 2000). Las entrevistas con niños discapacitados indican que la mayoría eran conscientes del modo en que los adultos intentaban ordenar sus vidas, y cuando era posible ellos se resistían a las nociones adultas de dependencia y cuidado. Cuando se le preguntó a una niña si los adultos siempre hacían las cosas por ella, comentó: “siempre lo hacen. Es muy irritante, pero intento desquitarme con ellos haciendo cosas que no les gustan.” (ESRC 2004: 4).

La investigación de Lewis y otros (2006) halló que los niños discapacitados expresaban un deseo de ubicarse en el mundo infantil. Esta presencia plasmada con otros niños en los espacios diarios permite a los niños discapacitados ser vistos de un modo que legitima y confirma su existencia como niños. Sin embargo este aspecto de la vida cotidiana de los niños tiende a quedar relegado por los intentos de ordenar y estructurar su participación en espacios organizados por adultos.

Estos breves ejemplos destacan cómo la relación de los niños con el espacio es producto de la interacción en la cual las influencias globales

y locales están íntimamente conectadas (Katz 2004). Mientras que los niños cambian y juegan con las condiciones locales, la propia naturaleza de sus interacciones queda enmarcada por los contextos sociales y culturales inmediatos, que a su vez quedarán afectados por fuerzas globales mayores. Lo local y lo global “mutuamente constituyen un conjunto de prácticas” (Holloway y Valentine 2000b: 767). Ello implica que los espacios locales están cambiando en respuesta a fuerzas político-económicas más amplias, pero no de una manera determinista y causal; los niños como agentes pueden resistir, competir y reformular el lugar según las necesidades y condiciones locales (Aitken y otros 2006).

La habilidad de los niños de tomar momentos-espacios para jugar y de participar en sus mundos cotidianos se ve afectada por múltiples combinaciones de variables que interactúan de forma dinámica. Dentro de y entre los espacios “rationales” de los mundos organizados por adultos los niños encuentran y crean su propio orden, creando pequeños lugares momentáneos que sustentan su ser “otro” (Jones 2008). Tales momentos ofrecen la posibilidad de transformar las producciones socio-espaciales dominantes para “rehacer” prácticas importantes y “este es precisamente el poder inmanente del juego infantil” (Katz 2004: 149).

La agencialidad y el limitado poder político de los niños

En condiciones normales, los niños pueden ejercitar la agencialidad mezclando sus actos lúdicos clandestinos en el tejido de sus vidas cotidianas. A menudo los adultos lo desconocen y ocurre de un modo que parece no tener transcendencia ante los ojos de los adultos. Tales actos de participación ocurren dentro de una macroestructura más amplia donde los niños tienen poco poder para influir en los eventos de sus vidas.

Aunque el artículo 12 de la CDN ha provocado una serie de iniciativas en las que los adultos apoyan la participación de los niños en procesos democráticos relativamente estructurados por los adultos, se ha prestado menor atención a esta forma de participación cotidiana y autónoma. En un sentido es lógico, porque los adultos tienen gran dificultad en apreciar la “alteridad” de los niños sin necesitar cambiarlos para que sean “iguales” a ellos (De Castro 2004, Dahlberg y Moss 2005). Esto es especialmente cierto en la esfera de la política social y jurídica, donde los campos de acción promovida (Kytta 2004) y las producciones espaciales “rationales” (Lefebvre 1991), en forma de espacios y programas dedicados para el juego y sancionados por los adultos, representan cada vez más un triunfo del poder del adulto a un nivel superior sobre la agencialidad de los niños para participar en sus culturas de juego autóctono.

Las políticas dirigidas a los niños a menudo tienen el efecto de sacarlos de su vida social cotidiana y, cada vez más, los construye como

vulnerables y necesitados (Moss y Petrie 2002). Además, la intervención del adulto insensible en el juego puede tender hacia el control y la dirección, en especial si el contenido del juego infantil es interpretado literalmente y da pie a la incomodidad y a la desaprobación (Hakarrainen 1999, Lester y Russell 2008).

Condiciones del entorno necesarias para el juego

Este apartado considera algunas de las características del entorno, tanto físicas como sociales, que necesitan estar presentes para que los niños actualicen sus disposiciones lúdicas. Burghardt (2005: 172) identifica cuatro factores que subyacen al juego y que sugiere que pueden ser condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el juego.

1. Suficiente energía metabólica: como especies lúdicas, los humanos generalmente tienen energía suficiente para jugar, una vez las condiciones necesarias de supervivencia básicas se han cumplido. En circunstancias extremas (escasez de alimento o enfermedades crónicas por ejemplo) este puede no ser el caso y el juego puede ser menos evidente. Esta teoría de recursos sobrantes va más allá de la actividad vigorosa hasta la energía como motivación o excitación: se necesita energía para tener una disposición lúdica así como para su representación.
2. Protección del estrés severo: el juego puede sólo ocurrir en lo que Burghardt denomina un “campo relajado”, es decir, cuando las necesidades de supervivencia más urgentes se han cumplido. En situaciones de estrés severo el juego puede convertirse en una opción de “prioridad baja”.
3. Necesidad de estimulación: las especies lúdicas muestran comportamientos de búsqueda de estimulación. Generalmente, los niños buscan oportunidades para tomar parte de forma lúdica con lo que les rodea. Burghardt se refiere a esta necesidad de estimulación como una propensión al aburrimiento. Para proveer esto, el entorno debería presentar suficientes pistas para estimular y mantener un nivel de excitación. El juego se facilita por la presencia de rasgos, objetos, compañeros de juego y otros elementos de apoyo social del entorno (aunque la excesiva estimulación puede conducir a una disminución en el juego). No es posible elaborar una lista universal de contenido social o material específico, ya que las respuestas de los niños serán idiosincrásicas y surgirán de sus interrelaciones emocionales, cognitivas, sociales y de percepción con sus entornos sociales y físicos.
4. Un estilo de vida que supone secuencias de comportamiento complejas en condiciones diversas: si viviéramos en un mundo completamente predecible, donde los repertorios y secuencias de comportamiento fueran rígidos y altamente especializados, no habría probablemente necesidad de jugar. Del mismo modo, el juego ayuda a los niños a desarrollar respuestas de adaptación al cambio y a lo impredecible.

El análisis de Burghardt sugiere que ciertas condiciones necesitan estar en su sitio para sustentar el juego, incluidos los factores metabólicos, neurales, de comportamiento y ecológicos. El vínculo afectivo seguro de un bebé con un cuidador (o cuidadores) de atención primaria establece bases de comportamiento y neurales para desarrollar sistemas efectivos de respuesta al estrés que hacen sobrellevar la separación y moverse a nuevos entornos y relaciones (Panksepp 2007). Desde esta base segura, los niños pueden explorar y actualizar lúdicamente las potencialidades físicas y sociales de su entorno inmediato. Según Panksepp (2007: 7) “es mediante estos impulsos emocionales relativamente “simples” facilitados por la genética que los animales pueden entremezclarse de forma natural en sus estructuras sociales”.

Muchos estudios identifican las preferencias de lugar de los niños y de manera colectiva sugieren un número de rasgos valiosos que sustentan la participación e intervención lúdica de los niños en sus entornos (Hart 1979; Moore 1986; Chawla 1992 y 2002b, Korpela y otros 2002, Kytta 2004, Gosso y otros 2005, Chatterjee 2006, Derr 2006). De nuevo, debe reconocerse que estos rasgos no son propiedades fijas, sino que están sujetos a constante negociación y compiten con otros en sus experiencias y prácticas cotidianas, cuyos resultados influirán en su futura relación con el lugar. Estas características se aplican principalmente en entornos al aire libre: mientras que los niños pueden jugar y juegan dentro, este aspecto se centra en los barrios de los niños.

Dada la importancia del juego infantil para el desarrollo de la resiliencia y el bienestar (capítulo 3), las comunidades locales deberían de prestar atención a los modos en los que los niños pueden participar en el juego y valorar las condiciones del entorno que mantienen tal participación. Esto a menudo significa proteger los espacios infantiles de la usurpación por parte de los adultos. Otras veces, cuando las condiciones ambientales afectan gravemente a la habilidad de los niños de participar, puede que las comunidades necesiten actuar de forma más directa a fin de restaurar las condiciones ambientales que sean favorables a las expresiones lúdicas de los niños. Esto sugiere que la comprensión de los rasgos del entorno que apoyan el juego debería tener una consideración primordial en cualquier intervención en las comunidades locales.

La movilidad independiente

La primera consideración con respecto a la participación lúdica del niño con el entorno es la habilidad para moverse libremente por su vecindario. La movilidad independiente en espacios locales permite que el niño tenga una sensación de dónde están las cosas y cómo acceder a ellas o evitarlas. Este conocimiento puede pasarse o compartirse con otros y el entorno se convierte en un “mapa trazado” a nivel cultural por su valor y sus potenciales amenazas (Risotto y Giuliani 2006). Jugar o pasar el tiempo con los amigos son, en las construcciones adultas del uso del espacio y el tiempo infantil, a

menudo insignificantes, pero de gran importancia para los niños (Mitchell y otros 2007).

El estudio de Cosco y Moore (2002) en Boca-Baraccas, Buenos Aires, señala que se introduce a los niños en su entorno local acompañados de sus hermanos mayores, y de ese modo adquieren un conocimiento íntimo de lo que el entorno ofrece. Mientras que la calidad del entorno materialmente es mala, culturalmente es rica:

Desde una edad temprana, los niños ... pasan mucho tiempo al aire libre interactuando con sus compañeros, adultos del vecindario, y el entorno físico que personifica la historia, la cultura y el espíritu del lugar Vimos el vecindario como una vasija que sustentaba el proceso sutil de la cultura de la infancia, conducido por la motivación intrínseca de los niños a jugar (Cosco y Moore 2002: 53).

Los lugares que permiten actividades múltiples tienen un gran valor para los niños y es más probable que se conviertan en lugares favoritos, de ahí la popularidad de la “calle” o el espacio liminal, áreas en conflicto que tienen el potencial de ser propiedad temporal y para ser alteradas por los niños (Moore 1989, Gosso y otros 2005, Derr 2006). Esto es evidente en el estudio de Chatterjee (2006) sobre el juego infantil en Nizammudin Basti, un poblado de renta baja en Nueva Delhi, donde las oportunidades para jugar son proporcionadas por el espacio en la calle, los cementerios de la zona y “espacios lúdicos” más formales. El espacio

abierto delante de la escuela local tenía “muchos elementos sueltos y materiales de juego no convencionales – un coche roto, un armazón roto de tres ruedas volcado, fosas, restos de estructuras demolidas y mucha basura” (Chatterjee 2006: 184). Estos espacios abiertos informales y “sin reclamar” permiten a los niños territorializar el espacio temporalmente, jugar y crear sus propios espacios secretos de forma más sencilla que en los espacios abiertos y formales designados por los adultos.

Lugares con elementos naturales

Un rasgo importante de la investigación sobre las preferencias de lugar de los niños es el valor que se le da a jugar en espacios naturales (Chawla 2002b, Moore y Cooper Marcus 2008). Cuando el espacio natural es accesible para el juego, los niños se apropiarán de este e indicarán que está entre sus lugares de juego favoritos (Chawla 2002b). Para muchos niños en ciudades grandes el contacto con el “espacio natural” puede verse restringido y su principal prioridad para elegir un lugar será si el espacio sustenta su juego más que si el espacio es natural o fabricado. Los niños valoran los espacios que están libres de peligro y de sanciones por parte de los adultos y donde tienen una sensación de que pertenecen (Blinkert 2004). Sin embargo, las cualidades que ofrece un espacio natural rico, en concreto el misterio y la complejidad (Kaplan y Kaplan 2005) y la falta general de presencia adulta, hace probable que sean los espacios preferidos por los niños para un uso “clandestino” (Lester y Maudsley 2007). El espacio natural puede ofrecer el mejor tipo

de condiciones ambientales para mantener la atención y la fascinación de los niños.

“Tengo el bosque: es mejor que un parque.”

Niño de 10 años en la Consulta sobre el Derecho de los Niños al Juego, Parlamento Infantil y la IPA, Escocia 2010, Bo’ness

El contacto con la naturaleza puede ayudar en la restauración del bienestar psicológico y mejorar la salud mental (Korpela y otros 2002, Douglas 2005, Faber Taylor y Kuo 2006, Milligan y Bingley 2007). Además, un número de estudios sugieren que jugar en un espacio natural ayuda al niño a establecer un conocimiento y conciencia ambiental y las bases de la sensibilidad y el respeto adulto por la naturaleza y el entorno (Bixler y otros 2002, Wells y Evans 2003, Wells y Lekies 2006). Desde esta perspectiva, la participación lúdica de los niños en espacios naturales puede convertirse en un factor clave para sustentar la sostenibilidad. Sin embargo, no es un proceso linear directo de causa–efecto y hay muchas variables físicas y culturales que pueden intervenir en determinar la percepción y el uso por parte del niño del espacio natural (Milligan y Bingley 2007).

Espacios para niños para que creen sus propios lugares

El deseo de que los niños creen lugares propios parece ser un fenómeno casi universal, pero con expresiones culturales y ambientales diferentes (Sobel 2002, Gosso y otros 2005, Derr 2006, Roe 2006). Esto también se refiere a crear pequeños mundos (que incluyen fuertes y guaridas), que de nuevo se encuentra en todas las culturas.

Katz (2004) observa, en los juegos infantiles del “campo” en Howa (Sudán), que los niños construyen réplicas elaboradas en miniatura del entorno local y de las prácticas agrícolas. Las investigaciones en Dinamarca demuestran cómo los niños se adueñan de manera simbólica de un trozo de tierra para crear su propio lugar especial y le atribuyen significado mediante juegos y construyendo sus propios mundos (Rasmussen 2004).

La investigación sobre los espacios especiales de los niños distingue varios atributos que los niños aprecian mucho: éstos son co-construidos por los propios niños; son seguros y están imbuidos por una sensación de calma y una oportunidad de escape; son reservados y los niños pueden esconderse y no ser vistos pero al mismo tiempo ver a los demás; no están controlados y a menudo tienen una apariencia desordenada; están a menudo en la frontera o “entre” espacios y suponen la adaptación real o imaginaria del espacio (Sobel 2002, Kylin 2003, Roe 2006).

La guarida de Helen estaba aproximadamente a 20 metros de la puerta delantera de la escuela. Un tupido seto de hoja perenne creaba la frontera entre una de las carreteras principales que atravesaban la aldea de Denbury y un barrio residencial. El seto lindaba con una pared de piedra y donde se juntaban había una entrada oculta hacia el interior hueco del seto. Helen describió cómo a veces extendía un trozo de material por encima del seto para que no entrara la lluvia, haciéndolo más acogedor. Y aunque permitía

a otros niños del vecindario a unirse a ella en ocasiones, confesó “A veces me gusta quedarme después de la escuela e ir sola un poco y que no me vean.” (Sobel 2002: 26)

Los niños y los adolescentes responden sistemáticamente que valoran sus lugares favoritos como lugares para “desahogarse de las dificultades, reflexionar sobre los propios problemas, aclarar la mente y sentirse libres y relajados” (Korpela y otros 2002: 388). Los lugares especiales tienden a estar fuera de la vista del adulto, lo que sugiere que son espacios clandestinos fundamentales para “no hacer nada”: un estado que requiere libertad, tiempo y espacio para hacerlo; un espacio que se siente como seguro y privado. Esto contrasta con los momentos en los que los niños están haciendo algo, por lo general con la aprobación de los adultos, y donde sus caprichos individuales son en gran medida anulados mediante las construcciones y las reglas de participación de los adultos (Aitken 2001).

El juego de los niños se sustenta en entornos (físicos, sociales y culturales) que ofrecen a los niños la oportunidad de actualizar de manera independiente las potencialidades disponibles en su área más inmediata. El entorno tiene que proporcionar algo que el niño perciba que tiene valor para su juego y el acto de percepción será un reflejo de los sentimientos que el niño tiene sobre sí mismo y su relación con su espacio.

Cuando los impulsos lúdicos se actualizan en un entorno sustentador, los niños desarrollarán una amistad con el lugar. El lugar confirma el valor del niño y las interacciones del entorno infantil se sustentan y cuidan mutuamente y pueden proporcionar un espacio que es un amortiguador del estrés y las presiones en sus vidas. Esto estimula el deseo de explorar aún más las posibilidades de esta relación.

Capítulo 5: Crear las condiciones para que surja el juego

Los capítulos anteriores han tenido en cuenta las formas en que el juego sustenta los derechos de participación y protección de los niños. En este capítulo desarrollaremos estas ideas para considerar la tercera “P” de la CDN – provisión.

En condiciones normales, el juego es “algo en que los niños participan sin que los adultos interfieran” (Hyder 2005: 37). Si esto es así, podemos preguntarnos por qué necesita de “provisión”. La respuesta es que, aunque el juego es un fenómeno sólido y los niños busquen activamente oportunidades para jugar donde quiera que estén, este puede verse comprometido si las condiciones no lo sustentan, con consecuencias potencialmente perjudiciales. Cuando se violan los derechos de los niños a la supervivencia, el desarrollo y el bienestar, se incide en su capacidad para jugar (Burghardt 2005, McEwen 2007). De igual manera, la capacidad de jugar de los niños tendrá un impacto en su salud, bienestar y desarrollo, como hemos mostrado en los capítulos 3 y 4. Además, el juego puede ayudar a mitigar los efectos del estrés severo causado por estas violaciones (Tugade y otros 2004, Booth-LaForce y otros 2005, Ratner y otros 2006). Teniendo esto en cuenta, podemos ver lo interconectado que está el juego con todos los artículos de la CDN.

Chawla (2002a: 92) describe el impacto del continuo crecimiento en el consumo global sobre las prácticas agrícolas o mineras locales de familias rurales pobres. En la medida en que

estas prácticas se van industrializando cada vez más en respuesta a la demanda, los niños se van involucrando más para contribuir a la economía doméstica y “pierden la libertad para jugar mientras trabajan, como a menudo podían hacer durante las actividades tradicionales como pastorear, buscar forraje o poner trampas”.

A menudo se malinterpretan las necesidades de los niños de momento-espacio para jugar o se ignoran en políticas, planes y prácticas de desarrollo extensos, con posibles altos costes para los niños (Bartlett 1999, Chawla 2002b, Churchman 2003). Las decisiones sobre temas ambientales son tomadas a menudo por personas lejanas al contexto local y dando primordial consideración al valor económico antes que al cultural.

A nivel más local, aquellos responsables de tomar decisiones que afectan a las vidas de los niños aprovecharán sus interpretaciones particulares del juego y su valor. Esta puede ser una visión instrumental, como por ejemplo usar el juego como mecanismo para la educación, el desarrollo social o la reducción del crimen, o puede fomentar el juego activo como herramienta para combatir la obesidad infantil, como se describe en el análisis de Lester y Russell (2008) sobre la política social en el Reino Unido. En el resto de interpretaciones, el juego puede entenderse como una pérdida de

tiempo, una travesura indeseada o un comportamiento inapropiado (en particular en el caso de las niñas), como se describía en el análisis de Chatterjee (2002) sobre las actitudes en el Sur de Asia.

La ausencia de juego

Dada la asociación entre el carácter lúdico, el comportamiento adaptativo y el bienestar, puede asumirse que la ausencia de juego tendrá un efecto perjudicial (Siviy y otros 2003, Bateson 2005). Muchas veces los niños no podrán jugar, por ejemplo, por su participación en el trabajo o la educación, pero los niños tienen un fuerte efecto rebote lúdico cuando surgen oportunidades de juego, sea entre o después de las obligaciones de sus vidas cotidianas (Panksepp 2001, Bjorklund y Pellegrini 2002). Sin embargo, una ausencia de juego persistente puede alterar los sistemas de regulación de las emociones, que a su vez reducirá las competencias cognitiva, social y física del niño (Pellis y Pellis 2006).

Hay muy pocas investigaciones que establezcan un vínculo directo entre el privar a los menores de jugar y las consecuencias que ello provoca. Hay problemas importantes al privar a un animal de una sola variable, incluso en condiciones de laboratorio, y los factores que contribuyen a la represión de una disposición lúdica en los niños son muy complejos, por lo que es imposible inferir la causalidad directa, debido a la presencia de tantas variables no controladas y contradictorias (Hubbs-Tait y otros 2006). La mayor parte de la investigación sobre la privación del juego viene de estudios hechos en ratas, una especie particularmente lúdica y adaptativa.

Los resultados señalan los efectos desastrosos desde el punto de vista de la incapacidad para regular las emociones, interactuar socialmente con otros o aparearse con éxito (Pellis y Pellis 2006 y 2007). Además, se evidencian más efectos en la adolescencia y en la edad adulta. Spinka y otros (2001: 155) concluyen que los resultados de la investigación en animales indican que “la privación del juego resulta en un incremento del miedo y la incertidumbre en entornos nuevos y un comportamiento agresivo más agudo hacia otros animales en conflictos graves”.

En los estudios de Brown (1998) en jóvenes (varones) delincuentes violentos sistemáticamente se hallaron déficits de juego infantil y adulto como un rasgo común que aparecía en otras variables; de manera parecida, sus estudios sobre gente creativa o con algún talento muestran altos niveles de actividad lúdica. Brown tiene cuidado al expresar que no se pueden inferir conclusiones causales absolutas relacionadas con la ausencia de juego. Sin embargo, concluye que podemos pagar un alto precio por descuidar la importancia del juego y su papel en “el desarrollo de la empatía, el altruismo social y la posesión de un repertorio de comportamientos sociales que permitan al jugador manejar bien el estrés, en particular la humillación y la impotencia” (Brown 1998: 250).

Aunque no pueda ser posible aislar el juego de otras áreas de necesidad de la vida de los niños, el análisis de Burghardt (2005) aclara su relación con el estrés: en situaciones de estrés severo, la capacidad de los niños para participar en el juego queda reducida significativamente,

reduciendo así su capacidad de construir resiliencia y hacer frente al estrés.

La influencia del estrés sobre los sistemas de adaptación

No todo el estrés es perjudicial. La relevancia de jugar con lo incierto muestra cómo pequeñas cantidades de estrés bueno, donde el jugador tiene una sensación de control, pueden ayudar a preparar los sistemas de respuesta al estrés y construir resiliencia. El Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño de los Estados Unidos (2005) se refiere a esto como “estrés positivo” e identifica dos tipos más: el “estrés tolerable” de un evento traumático aislado, que ocurre en un contexto de otro modo sustentador, y el “estrés tóxico” donde los niños están sujetos a estresores persistentes, frecuentes y fuertes sobre los que no tienen ningún control. Este estrés severo, en condiciones donde hay pocos recursos atenuantes, es capaz de mermar el desarrollo y funcionamiento cerebral y llevar a un fallo progresivo de aquellos sistemas que generan repuestas adaptativas sanas (McEwen 2000).

Es exactamente en estas condiciones que el juego puede tener un papel clave, ayudando a construir sistemas de adaptación que protejan contra estos efectos. La tendencia actual de algunas culturas a sobreproteger a los niños (Furedi 2001, Gill 2007a) tiende a reducir el estrés bueno, por ejemplo, limitando la movilidad independiente por miedo al tráfico o al ataque o diseñando material lúdico “seguro” que es predecible y simétrico. Es irónico que se haga esto mientras que no se aborda el estrés

tóxico, por ejemplo, la pobreza crónica, la vivienda de mala calidad o los altos niveles de tráfico y agentes neurotóxicos como el plomo.

Los entornos de los niños consisten en factores familiares, institucionales, culturales y físicos altamente complejos. Aunque cada factor puede ejercer un impacto especial, tienden a estar correlacionados y a trabajar juntos (Hubbs-Tait y otros 2006). Así pues, es difícil estructurar debates sobre estos factores, ya que los estresores ambientales pueden tomar diversas formas que pueden experimentarse a lo largo de un abanico de variables que desafían cualquier categorización clara.

Estresores ambientales

Un punto de partida es considerar los estresores que experimentan algunos niños que viven en ciudades. Se estima que más de la mitad de los niños en el mundo vivirán pronto en ciudades y la tendencia hacia la descentralización supone que las autoridades ciudadanas necesitarán prestar cada vez más atención a la calidad de vida de los niños (UNICEF Innocenti Research Centre (Centro de Investigaciones Innocenti) 2004).

El Banco Mundial (2009) entiende que el crecimiento (irregular) de la urbanización tiene beneficios potenciales para el desarrollo económico en los países pobres. Sin embargo, la realidad de la migración y los asentamientos en zonas urbanas sugieren que hay una gran desigualdad a la hora de acceder a esos potenciales beneficios. Un número cada vez mayor de niños viven en condiciones de degradación ambiental, con instalaciones sanitarias, abastecimiento de

agua y vivienda de mala calidad, contaminación y con disparidades que se intensifican entre los ricos y los pobres (Chawla 2002a, Bartlett 2002). En estos entornos, los factores de auto-protección asociados con el juego descritos en el capítulo 3 pueden verse comprometidos o invalidados por las consecuencias en la salud al jugar en tales entornos.

La vida urbana, como en otras categorías, no es una experiencia homogénea. Variará a lo largo de otros modos de estratificación como la pobreza, la clase/casta, el género, la discapacidad, el origen étnico y construcciones más amplias de la infancia dentro de cada cultura. Y algunos de los factores de estrés descritos en esta sección no son exclusivos de las áreas urbanas: los niños en otras circunstancias pueden experimentar estrés crónico a causa de la violencia, el miedo, la discriminación, el abuso infantil, la excesiva presión académica, el trabajo explotador, la pérdida de la seguridad y del apoyo familiar, el desplazamiento, los entornos tóxicos o inseguros y la escasez de comida y agua. Los problemas comentados a continuación están destinados a ser ilustrativos más que exhaustivos.

El tráfico

El tráfico es la mayor causa de accidentes y muertes de niños en todo el mundo, y se espera que alcance el 67% en el 2020 (Peden y otros 2008). En las ciudades en rápido desarrollo del mundo mayoritario, el tráfico ha aumentado rápidamente en carreteras mantenidas en malas condiciones. Los niños todavía usan estas carre-

teras como lugares para jugar, pero tienen pocas aceras o lugares seguros para cruzar. Como en el caso de muchos accidentes evitables fuera del hogar, la incidencia de accidentes es mayor en niños más pobres y en chicos (Bartlett 2002).

Los peligros ambientales

En muchas áreas urbanas pobres, la presencia de instalaciones sanitarias y de eliminación de desechos inadecuadas supone un alto nivel de patógenos biológicos en el agua en la que los niños juegan, causando enfermedades que debilitan y que a veces son fatales. Los niños todavía juegan en estos lugares ya que a menudo hay poco espacio para jugar dentro de casa. Jugar dentro puede también ser peligroso: los niños padecen altos niveles de problemas respiratorios debido a la falta de ventilación, al humo o al queroseno que emana de las cocinas y las estufas, así como a los incendios (Bartlett 2002). Además, las emisiones del tráfico, la industria y la agricultura contienen agentes neurotóxicos (como el plomo, el mercurio y el cadmio) que pueden tener un impacto negativo sobre el desarrollo cognitivo y social, incluidos los comportamientos lúdicos (Hubbs-Tait y otros 2006).

La sobreprotección y la aversión al riesgo

Hay tendencias igualmente preocupantes en áreas más ricas (urbanas y rurales) de sobreprotección y aversión al riesgo. El miedo a los accidentes de tráfico lleva a los adultos a restringir a los niños el juego al aire libre (Grayling y otros 2002). Hillman (2006) sugiere que quitar a los niños en lugar de a los coches de la carretera es un indicador del valor relativo que ambos tienen.

Shier (2008) compara el juego de los niños de Matagalpa, en Nicaragua, y el de los niños en Reino Unido y destaca la diferencia no sólo entre las oportunidades de jugar urbanas y rurales, sino también en las actitudes con respecto a la seguridad mientras se juega en el exterior. Los niños de Matagalpa tienen un alto nivel de movilidad independiente y desarrollan una fuerte autosuficiencia en sus actitudes respecto a su seguridad cuando nadan en lagos o escalan árboles. Cada cultura tiene sus restricciones sobre el juego infantil: los factores restrictivos de Matagalpa son las largas horas de trabajo en las plantaciones de café y las granjas; la actitud de los adultos de ver el juego como una pérdida de tiempo; los hogares pequeños y el temprano anochecer que limita el juego hasta poco después de las 6 de la tarde; y una dimensión de género que da a los chicos mucho más tiempo y permiso para jugar que a las chicas.

En el Reino Unido, como en muchos países del mundo minoritario, la cultura del miedo y la aversión al riesgo limita seriamente la movilidad independiente infantil y está llevando a una mayor institucionalización y supervisión de la vida del niño (Thomas y Hocking 2003, Veitch y otros 2006). Chawla (2002a) señala que el impacto de las “nuevas privaciones” de la incertidumbre sobre el futuro, el debilitamiento de las redes de apoyo social en las comunidades y familias, y un espacio comunitario menos abierto tanto para adultos como para niños, afecta a estos últimos de forma global y por igual en todas las clases sociales.

Hay varios informes sobre desapariciones de niños mientras jugaban en la calle y la disminución de niños que jueguen normalmente en el exterior (Gill 2007b, Kinoshita 2008, Van Gils y otros 2009). Singer y otros (2009), en su encuesta a madres de 16 países en África, Asia, Europa, Norteamérica y América del Sur, informan que se observa una reducción en el juego espontáneo infantil en las últimas dos décadas. Las madres de todos los países encuestados temen que los niños jueguen fuera, por la preocupación de que se ensucien y entren en contacto con gérmenes y el miedo al crimen y al tráfico. El miedo a la violencia y al crimen callejeros, o a la discriminación y el acoso, es global (Bartlett 2002, Chawla 2002b).

Evans y otros (2009) cita el miedo a los gánsteres como un factor que contribuye a los niveles crecientes de obesidad en los municipios de Sudáfrica, ya que la vida de los niños se hace cada vez más en casa y es más sedentaria. Las respuestas en forma de políticas han tendido a tratarlo como un asunto aislado, centrándose en hacer dieta y en motivar a los niños a hacer más ejercicio, a menudo a través de programas de actividades estructurados y dirigidos por adultos. Un enfoque alternativo es verlo como un problema ambiental: si una política de intervención se centra más en la velocidad del tráfico y el diseño de las calles, se propiciará más el juego al aire libre (Brunton y otros 2005, Whewey 2007).

Los beneficios holísticos del juego mediante la actividad física y la salud, el bienestar y los

vínculos afectivos con las personas y el lugar pueden ser más efectivos y autorreforzantes que mediante programas estructurados de actividades (Burdette y Whitaker 2005). El juego ofrece una variedad de movimientos dinámica, y desafíos intermitentes con patrones irregulares e impredecibles que aumentan la variabilidad del ritmo del corazón y la variación en el flujo sanguíneo (Yun y otros 2005). Igualmente, el estudio de Fjortoft (2004) sobre el juego infantil muestra los beneficios al mejorar el estado físico, la coordinación, el equilibrio y la agilidad jugando y moviéndose en terrenos que ofrecen desafíos e imprevisibilidad.

Este tema sobre la ausencia de juego y los estresores ambientales que pueden afectar la capacidad del niño para jugar destaca la necesidad de los adultos de asegurar que las condiciones para el juego se cumplan. En este apartado final, consideramos cómo poder hacerlo.

Implementar el artículo 31

“Es bueno tenerlos (a los adultos) cerca pero pueden echar a perder el juego.”

“No es bueno si estás haciendo algo secreto.”

Dos niños de 9 y 10 años, Consulta Global sobre el Derecho de los Niños al Juego, Parlamento Infantil y la IPA, Escocia 2010, Kelso

La cita de Burghardt (2005) al principio de este cuaderno sugiere que es esencial una comprensión del juego. Por ello es apropiado que se ponga en un lugar destacado en forma de artículo dentro de la CDN. Sin embargo, debemos mostrar cautela y no convertirlo demasiado en un objeto de observación por parte de los adultos. El juego infantil pertenece a los niños;

los adultos deberían andar con pies de plomo a la hora de considerar sus responsabilidades a este respecto, siendo cuidadosos de no colonizar o destruir los lugares lúdicos propios de los niños mediante una planificación insensible, o persiguiendo sus propios objetivos, o creando lugares y programas que segreguen a los niños y controlen su juego.

La intención de este artículo es fomentar una interpretación sobre cómo y dónde juegan los niños. Los adultos con esta responsabilidad pueden reconocer la existencia y el valor de tales patrones de juego y en consecuencia actuar para proteger o restituir el derecho del niño a participar en sus culturas de juego autóctono dentro de su entorno local. Cuando este derecho se infringe, el objetivo último de los adultos debería ser el de trabajar juntos para construir entornos físicos y sociales que sustenten las condiciones para que se pueda dar el juego.

Los adultos deberían ser conscientes de la importancia del juego y actuar para promover y proteger las condiciones que lo apoyan. El principio a seguir es que cualquier intervención para promover el juego reconozca sus características y permita una flexibilidad, una imprevisibilidad y una seguridad suficientes para que los niños jueguen libremente. Sirviéndonos de los conceptos de Kytta (2004) sobre los campos de acción, los adultos deberían basar su intervención en la creación de un campo de acción promovida, con la intención de apoyar a los niños a crear sus propios campos de acción libre.

Las comunidades resilientes proporcionarán tanto los recursos como los medios para acceder a ellos. La investigación internacional de Ungar (2008) sobre la resiliencia proporciona herramientas útiles para imaginar cómo los adultos pueden apoyar las condiciones para que se de el juego.

La navegación y la negociación como agencialidad localizada

La definición de resiliencia de Ungar (2008: 225) destaca la importancia de la propia agencialidad de los niños y el apoyo de las comunidades:

En el contexto de la exposición a una adversidad significativa, sea ésta psicológica o ambiental o ambas, la resiliencia es tanto la capacidad de los individuos de saber navegar hacia los recursos que sustentan la salud, incluidas las oportunidades de experimentar sentimientos de bienestar, como una condición de la familia, la comunidad y la cultura del individuo para proporcionar estas experiencias y recursos sanitarios en modos culturalmente positivos. La resiliencia es, así pues, tanto un proceso de la capacidad de navegar del niño hacia los recursos sanitarios como la capacidad de los individuos de negociar para obtenerlos en sus propios términos.

El término “navegación” implica tanto la agencialidad personal del niño como la presunción de que hay algo hacia lo que navegar, es decir, que hay potencialidades humanas y físicas en el entorno que el niño puede actualizar. Reconocer el juego como una disposición implica que

los niños buscarán o navegarán hacia estímulos en sus entornos que sean personalmente relevantes para ellos. Jugar ofrece experiencias iniciadas por los niños que sustentan el bienestar y mejoran la resiliencia. Esta capacidad de navegar “para jugar” está incrustada cultural y espacialmente; supone encontrar (negociar) momentos–espacios en las rutinas y prácticas cotidianas dentro de las comunidades de los niños. Las condiciones ambientales que sustentan el juego se han comentado en el capítulo 4.

La “negociación” tiene menos que ver con una consulta explícita relacionada con la provisión de características, espacios o programas concretos, aunque estos puedan ser importantes; tiene más que ver con el modo en que los padres, cuidadores y comunidades locales negocian el tiempo y el espacio para que los niños jueguen mediante la producción y reproducción de prácticas culturales locales. Esto alude a los atributos de los elementos de la comunidad valorados positivamente, identificados en Chawla (2002b: 3), que incluyen “la autoimagen positiva, los adultos cordiales, la disponibilidad de compañeros de juego, los espacios públicos accesibles y atractivos donde se puedan encontrar actividades interesantes y lugares que los niños puedan reivindicar como suyos para socializar y jugar”. Poder jugar no aliviará la pobreza ni las privaciones, pero puede ayudar a actuar como un amortiguador contra el estrés asociado (Tugade y otros 2004, Booth-LaForce y otros 2005, Ratner y otros 2006).

Uniando estos dos conceptos, los adultos necesitan trabajar en todos los niveles, desde las

prácticas locales al derecho internacional, para asegurar que:

- el juego sea reconocido como fundamental para la supervivencia, el bienestar, la salud y el desarrollo infantil;
- todos los niños tengan tiempo, espacio y permiso para jugar;
- se identifiquen los estresores tóxicos y se actúe para reducirlos y también para permitir a los niños desarrollar su resiliencia a ellos mediante el juego;
- se actúa de forma proactiva y colaboradora en la creación de políticas y a nivel comunitario para desarrollar y mantener los entornos locales que apoyan el juego.

Tales acciones son inevitablemente a largo plazo y a varios niveles, y tienen implicaciones para el desarrollo general a nivel nacional e internacional, así como acciones dirigidas específicamente a los niños. Requieren acciones a nivel de políticas, de planificación y de actitud. El resto de este capítulo discute modos de abordar tres aspectos (que se superponen): las políticas, el diseño ambiental y la provisión del juego.

Las políticas

A nivel internacional, podemos tomar como guía la CDN. Sin embargo, a menudo se ha pasado por alto el artículo 31 como un derecho autónomo (Child Rights Information Network (Red de Información sobre los Derechos del Niño) 2007). Ha sido llamado el derecho olvidado (Hodgkin y Newell 2007) y el más desatendido de todos los artículos (International Play Association (IPA) 2008). Hay varias razones para

esta “desatención”, muchas tienen que ver con interpretaciones culturalmente localizadas del juego y su valor en las vidas de los niños y las comunidades.

El derecho a jugar fue reconocido en la precursora de la CDN, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (principio 7). En esta declaración el juego y la recreación estaban explícitamente “dirigidos a los mismos propósitos que la educación”. Este vínculo directo todavía permanece hoy en día y se evidencia en las directrices de la CDN al informar al Comité de los Derechos del Niño, que combina los artículos 28, 29 y 31. Los informes para la CDN están más centrados en la educación que en el juego (por ejemplo, UNICEF y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) 2006).

Doek (2008: 6), uno de los presidentes del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas del 2001 al 2007, comenta que “la atención dada a la puesta en práctica del artículo 31 en los informes que los Estados Partes entregan al Comité de la CDN es muy limitada y a menudo brilla por su ausencia”. Sugiere que el Comité debería solicitar información específica sobre cómo los Estados Partes han aplicado el artículo 31, siguiendo el procedimiento de la “Lista de temas”. Doek reconoce la imposibilidad de prescribir un conjunto de acciones para la implementación del artículo 31 que pueda aplicarse a todos los Estados Partes, pero sugiere que estos elaboren un plan de ejecución claro, lo que supondría trabajar con todos los participantes (incluidos los niños) y entre departamentos a nivel nacional y local.

El Comité también reconoce la importancia de prestar atención a la ejecución del artículo 31 en su Observación General 7 (Realización de los derechos del niño en la primera infancia):

El Comité observa que los Estados Partes y otros interesados no han prestado atención suficiente a la aplicación de las disposiciones del artículo 31 de la Convención ... El juego es una de las características más distintivas de la primera infancia. Mediante el juego, los niños pueden tanto disfrutar de la capacidad que tienen como ponerla a prueba, tanto si juegan solos como en compañía de otros. El valor del juego creativo y del aprendizaje exploratorio está ampliamente aceptado en la educación en la primera infancia. Sin embargo, realizar el derecho al descanso, al esparcimiento y al juego a menudo resulta difícil por la falta de oportunidades para que los niños se encuentren, jueguen e interactúen en entornos dedicados al niño, seguros, propicios, estimulantes y carentes de tensiones. En consecuencia, el Comité hace un llamamiento a los Estados Partes, las organizaciones no gubernamentales y los agentes privados para que señalen y eliminen los posibles obstáculos al disfrute de estos derechos por parte de los niños más pequeños, como parte, entre otras cosas, de las estrategias de reducción de la pobreza.

Algunos países están empezando a desarrollar políticas o estrategias lúdicas locales y nacionales. Gales es una pionera en este aspecto, y es notable que la política desarrollada por el recientemente delegado Gobierno de la

Asamblea de Gales adopte un enfoque basado en los derechos de los niños para la elaboración de políticas (Greenaway 2008). Recomendamos que toda política se base en el entendimiento de que la provisión del juego es sólo un elemento que sustenta el juego infantil. Un enfoque holístico requiere un compromiso de analizar toda la legislación en base a su impacto potencial en la capacidad de los niños de jugar libremente en sus vecindarios.

La iniciativa Ciudades Amigas de los Niños del Centro de Investigación Innocenti de UNICEF, iniciada en 1996, ha visto comprometerse a un creciente número de municipios a convertirse en “amigos de los niños” y a crear una sólida red de intercambio de información. Hay un reconocimiento claro en sus principios y criterios de la importancia que tiene ser capaz de jugar y quedar con amigos, y también un enfoque más integrado con el diseño urbano, en lugar de centrarse en espacios separados y dedicados a los niños. El importante trabajo de Bartlett y otros (1999) muestra cómo las autoridades urbanas pueden aplicar los derechos de los niños, destacando la necesidad que tienen de prestar atención a quitar los obstáculos al juego para todos los niños, en especial los más pequeños, las niñas y los discapacitados.

Diseño ambiental

Al considerar los cambios en los entornos espaciales de los niños, Blinkert (2004: 100) señala que en general hay una pérdida de “espacios de acción”. Estos son territorios situados fuera del hogar que tienen cuatro características: accesibilidad, seguridad, flexibilidad y

oportunidades de interacción con otros niños. En el diseño urbano, estas características pueden darse mediante la atención al flujo y velocidad del tráfico, así como el reconocer la importancia de menos “orden” en el diseño – más espacios de los cuales los niños puedan apropiarse para jugar.

Chatterjee (2005) afirma que los que diseñan políticas tienen menos interés en crear lugares que acojan a los niños y se preocupan más por el impacto ambiental en la salud, el bienestar y la educación. Ella hace un llamamiento público para que se integre la investigación sobre el espacio y este enfoque en políticas instrumentales mediante variables que los diseñadores de políticas puedan controlar y cambiar, identificando “el acceso seguro a un conjunto de recursos ambientales para su exploración y uso; directrices para lugares seguros y sanos para jugar, vivir y aprender” (Chatterjee 2005: 19).

También sugiere un número de directrices de diseño urbanístico que pueden dar cabida al juego infantil, así como otros aspectos de la vida comunitaria, reconociendo el uso multidimensional de áreas principales (Chatterjee 2002) que incluyen: la diversidad del entorno (en servicios, zonas de juego, texturas y paisajes, zonas sin tráfico, elementos de previsibilidad e impredecibilidad); la identidad (elementos que tienen un valor, historia o significado cultural); la legibilidad (los niños son capaces de orientarse en su entorno); el carácter (a través de la apropiación y el uso graduales del espacio, los rasgos de diseño, la arquitectura); la flexibilidad (el uso múltiple y la territorialización de

los espacios); la dimensión; la riqueza visual; la seguridad y la capacidad de defensa.

Provisión del juego

No tenemos nada que hacer a la hora de diseñar políticas y gastar dinero en instalaciones para los niños hasta que no entendamos qué partes del entorno los niños de hecho utilizan y por qué. (Moore 1986: xvi)

Como hemos argumentado, que los adultos piensen exclusivamente en términos de “facilitar el juego” para implementar el artículo 31 de la CDN es sólo una pequeña parte que puede incluso limitar la capacidad de los niños para tomar parte en conductas lúdicas. Factor (2004) habla de las “líneas de juego” de los niños: estas son la historia cultural compartida de los micro-detalles de los paisajes infantiles, tales como la tapa de la alfombrilla en una zona de juego utilizada para juegos de canicas o la bajante en el patio de recreo de la escuela utilizada por generaciones de niños como lugar para contar en muchos juegos (Armitage 2005). Estas líneas de juego son a menudo invisibles para los adultos y pueden ser destruidas en un intento de (re)diseñar espacios lúdicos para niños. Kinoshita (2008) observa que al implementar los planes de protección contra desastres naturales, la ciudad japonesa de Taishido quitó callejones estrechos y calles sin salida, destruyendo muchos de los lugares de juego favoritos de los niños.

Si los lugares dedicados al juego pueden llenarse de significado y convertirse en lugares

para niños (Rasmussen 2004), pueden ser sitios importantes para que los niños creen su propio momento-espacio para jugar, lejos de un entorno más grande que es tóxico, caótico u hostil. La provisión del juego puede contribuir de forma considerable a capacitar a los niños a “reconectar” con la comunidad (Hyder 2005). A veces y en ciertas situaciones esto puede requerir una intervención directa para facilitar las actividades lúdicas. Ejemplo de esto son el informe de Cuninghame y otros (2001) sobre el establecimiento de centros lúdicos específicos durante el conflicto de los Balcanes o la investigación de Loughry y otros (2006) de las actividades estructuradas en los territorios de Palestina.

Otras formas de apoyo comunitario pueden verse en un número de proyectos de participación trabajando con niños para mejorar las condiciones de juego del entorno local. La investigación de Swart-Kruger (1992) con niños en una comunidad de ocupas en Johannesburgo da evidencia de ello. En el asentamiento original, el lugar más popular de los niños era un parque con grandes montículos de hierba y columpios. Cuando la comunidad de repente se vio forzada a cambiar de lugar, lo que los niños echaban más de menos era el parque con los columpios. Tras un periodo de participación comunitaria por parte de los adultos y los niños, ayudados por el programa Crecer en las Ciudades, se abrió un nuevo centro de estudios y de juego. Este proceso tranquilizó a los niños en cuanto a que eran tenidos en cuenta y tenían un lugar en el asentamiento.

Los adultos necesitan prestar una cuidadosa atención al diseño y mantenimiento de áreas

de juego específicas para los niños. El reciente trabajo por parte de la Iniciativa Ciudades Amigas de los Niños y en otros lugares augura un movimiento lejos de los lugares uniformes, vallados, estáticos y estériles. Los nuevos lugares reconocen la naturaleza del juego y utilizan principios de diseño que dan cabida a una variedad de espacios, paisajes y rasgos naturales, con diferentes alturas y un conjunto de materiales flexibles y variables con acceso a los elementos. Contienen una colección de piezas sueltas con las que los niños pueden experimentar libremente, creando un entorno que les da la sensación de que el mundo está lleno de cosas por explorar y donde el espacio y los recursos pueden adaptarse a lo que se necesite en cada momento. Los niños pueden tener una influencia importante en el espacio de juego y hacer uso de los cinco sentidos.

No basta con asignar un área, instalar equipamiento y luego no hacer nada. Chatterjee (2009) demuestra cómo la provisión obligatoria del juego para niños pobres por parte de gobiernos en regiones del mundo mayoritario causa más daño que cualquier entorno de alto riesgo que, de forma natural, pueda estar disponible en el entorno cotidiano de los niños que viven en suburbios.

El único accidente por juego que he presenciado durante mi observación en Nizamuddin Basti en 2005 tuvo que ver con un tobogán desvencijado en un trozo de tierra árida delante de la escuela primaria del gobierno local. Este había sido un intento de proporcionar una zona de recreo para los niños pobres por parte de las

Autoridades para el Desarrollo en Delhi. Presencié cómo un niño se quedó atascado a mitad del descenso. Su pie se quedó encajado entre la plancha revestida de estaño del tobogán y el tubo de metal que servía como barandilla, casi 8 cm por encima de la plancha A menudo me he preguntado acerca de las lesiones en esta comunidad. He visto a niños andar descalzos por entre los escombros, la arena y la suciedad. He visto niños pequeños, seguramente menores de cinco años, andar por las calles detrás de carros cargados con objetos afilados que sobresalían. He visto a los hermanos mayores girarse enfadados mientras llevaban encima a niños más pequeños, a gran velocidad y en terrenos no muy llanos hasta que me he mareado mirándoles ... Pero la única lesión que he visto mostraba la actitud del estado que mientras cumplía con las provisiones obligatorias para los niños pobres, lo hacía sin ningún respeto por su bienestar.

Cunninghame y otros (2001) subrayan la importancia de crear un lugar seguro que esté disponible para los niños pequeños en situaciones de emergencia, especialmente que se hagan esfuerzos para incluir a los niños discapacitados y a aquellos de grupos minoritarios. Estos espacios pueden convertirse en lugares de relativo orden dentro de un entorno caótico, donde el tiempo y el espacio sean para jugar. Bartlett (2008) señala que las ONGs reconocen cada vez más la necesidad de áreas de juego seguras inmediatamente después de un desastre natural: los lugares normales para jugar quedan contaminados o son peligrosos y los cuidadores

tienen a menudo miedo por sus niños además de tener que centrarse con más intensidad en la tarea cotidiana de vivir. Aunque estas áreas cumplen una función útil en el período posterior a la catástrofe, la reconstrucción a largo plazo también necesitaría de atención.

En su análisis de los entornos urbanos, Bartlett (2002) aboga por zonas de recreo de aventuras como una forma de provisión. Originarios de Dinamarca en 1930 y ahora disponibles en muchas ciudades alrededor del mundo, los parques de aventura son lugares donde los niños pueden construir y adaptar áreas de juego exteriores y a menudo jugar con una variedad de materiales, elementos y conceptos. Los trabajadores son monitores de tiempo libre cuyo objetivo es ayudar a los niños a fabricar sus propios lugares de juego (Hughes 2001).

Las historias de Hitoshi Shimamura, un monitor de tiempo libre en el parque de aventuras de Kodomo Yume en Kawasaki, Japón, destacan cómo el parque es visto como un lugar especial alejado de otros aspectos de la vida de los niños:

Hay algunos estudiantes de secundaria que son habituales. Una estudiante de 15 años empezó a venir recientemente. Después de unas pocas semanas, empezó a hablar sobre su experiencia en el parque: “Nunca he jugado de este modo hasta ahora.” Se saltaba las clases en el centro de preparación de exámenes y se quedaba hasta las 9 de la noche, hora de cierre. Dijo que su horario en su infancia temprana estaba lleno de muchas clases extraescolares.

Una madre que visitó el parque dijo: “Escapo de mi vecindario a este parque. Es sofocante alrededor de mi casa. Mis vecinos me critican por dejar que mis hijos jueguen en la calle, diciendo “¡Es peligroso para los niños jugar aquí!”. La calle no tiene tráfico frecuente, pero que los niños jueguen en la calle parece molestarles” (Shimamura, comunicación privada 2009).

La historia del juego y de la provisión del juego en el Reino Unido (por ejemplo Cranwell 2003) y en EE.UU (Hart 2002, Chudacoff 2007, Frost 2007) son historias de intentos de adueñarse del juego de los niños como instrumento para solucionar problemas como la delincuencia, la salud de mala calidad, la socialización o la seguridad infantil. El diseño de zonas de recreo centradas en los adultos han tendido a basarse en interpretaciones erróneas e instrumentales tanto del juego como de los niños, como Frost (2007: 13) indica:

El elemento fundamental que falta es el de encontrar modos de hacer frente al sentimiento popular, desencaminado, de que el juego espontáneo y libre de los niños es frívolo y sin importancia y que la interferencia adulta estructurada, relativamente estéril, poco estimulante y basada en estándares puede atender a las necesidades inherentes de los niños de jugar al aire libre.

Gran parte de las políticas públicas en el Reino Unido dirigidas a los niños emplean una interpretación instrumental del juego (Lester y Russell 2008), mientras que el propio código de conducta de los monitores (PPSG 2005) hace

hincapié en la naturaleza intrínseca y auto-organizada del mismo. Los monitores a veces se enfrentan a dificultades para comprender su papel como adultos en espacios de juego, como muestra una literatura incipiente en el Reino Unido (Hughes 2001, Brown 2003, Brown y Taylor 2008). Sin embargo, su papel es importante a la hora de mediar entre la tendencia de los adultos a restringir o dirigir el juego de los niños y la necesidad de espacios compensatorios en entornos que no sustentan el juego.

Observaciones finales

Este documento de trabajo perfila los beneficios del juego y las consecuencias de la ausencia de juego. De este modo, podemos empezar a apreciar cómo el juego está relacionado intrínsecamente con los derechos del niño como un todo. El juego no es un lujo extra que deba considerarse después de otros derechos: es un componente esencial e integral que sustenta los cuatro principios de la CDN (la no discriminación, la supervivencia y el desarrollo, velar por los intereses del niño y la participación). Van Gils (2007: 372) afirma:

Desde el punto de vista del niño, el derecho a jugar no es un derecho adicional, limitado a una muy pequeña parte del art. 31. Refleja por completo el derecho a ser un niño, aquí y ahora. En toda la CDN no hay ningún artículo que haga hincapié tan explícitamente en el derecho a ser un niño en el presente, sin retrasar su razón de ser al futuro. Así pues, al mismo tiempo que insistiendo en la importancia del derecho a jugar, la gente también está apoyando el derecho a ser un niño.

El juego tiene un papel esencial en construir la resiliencia de los niños en todos los sistemas adaptativos – el placer, la regulación de las emociones, los sistemas de respuesta al estrés, los vínculos afectivos con los compañeros y el lugar, el aprendizaje y la creatividad. Estos beneficios surgen de la impredecibilidad, la espontaneidad, el sin sentido y la irracionalidad del juego, y también de la sensación de control de los niños. Los adultos necesitan asegurar que los entornos físicos y sociales en los que los niños viven sustenten su juego, de otro modo su supervivencia,

bienestar y desarrollo pueden verse comprometidos. Esto no significa necesariamente proporcionar servicios específicos, aunque puedan haber circunstancias donde sea apropiado. Pero sí que significa evitar la tentación de descartar el juego como frívolo, de restringirlo por miedo hacia los niños y a lo que les pueda suceder, o de controlarlo y adueñarse de él con propósitos más instrumentales. El objetivo es defender el artículo 31 de la CDN sustentando las condiciones para que el juego tenga lugar.

Referencias bibliográficas

- Abou-ezzeddine, T., Schwartz, D., Chang, L., Lee-Shin, Y., Farver, J. y Xu, Y. (2007). Positive peer relationships and risk of victimization in Chinese and South Korean children's peer groups. *Social Development* 16(1): 106–127.
- Aedo, V., Cerda, L., Dintrans, P., Pizzaro, M., Redon, S. y Romo, V. (2009). Play and learning in Chile. *En: Pramling-Samuelsson, I. y Fler, M. (Eds) Play and Learning in Early Childhood Settings*. Dordrecht: Springer.
- Aitken, S. (2001). *Geographies of Young People*. Londres: Routledge.
- Aitken, S., Estrada, S.L., Jennings, J. y Aguirre, L.M. (2006). Reproducing life and labour: global processes and working children in Tijuana, Mexico. *Childhood* 13(3): 365–387.
- Ariel, S. (2002). *Children's Imaginative Play. A Visit to Wonderland*. Westport: Praeger.
- Armitage, M. (2005). The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica* 41(4&5): 535–553.
- Bannerjee, K. y Driskell, D. (2002). Tales from truth town. *En: Chawla, L. (Ed) Growing Up in an Urbanising World*. Londres: UNESCO y Earthscan.
- Bartlett, S. (1999). Children's experience of the physical environment in poor urban settlements and the implications for policy, planning and practice. *Environment and Urbanization* 11(2): 63–73.
- Bartlett, S. (2002). Urban children and the physical environment. *Children and the City Conference, 11–13 December 2002*. Amman, Jordania: Instituto árabe de desarrollo urbano.
- Bartlett, S. (2008). *Climate change and urban children: Impacts and implications for adaptation in low- and middle-income countries*. Londres: IIED.
- Bartlett, S., Hart, R., Satterthwaite, D., de la Barra, X. y Missair, A. (1999). *Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management*. Londres: Earthscan.
- Bateson, P. (2005). The role of play in the evolution of great apes and humans. *En: Pellegrini, A.D. y Smith, P.K. (Eds) The Nature of Play: Great Apes and Humans*. Londres: Guildford Press.
- Bateson, P. and Martin, P. (1999). *Design for a Life*. Londres: Jonathan Cape.
- Bixler, R., Floyd, M. y Hammitt, W. (2002). Environmental socialization: quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behaviour* 34(6): 795–818.
- Bjorklund, D. y Pellegrini, A. (2002). *The Origins of Human Nature*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Blinkert, B. (2004). Quality of the city for children: chaos and order. *Children, Youth and Environments* 14(2): 99–112.
- Booth-LaForce, C., Rubin, K., Rose-Krasnor, L. y Burgess, K. (2005). Attachment and friendship predictors of psychosocial functioning in middle childhood and the mediating roles of social support and self-worth. *En: Kerns, K.A. y Richardson, R.A. (Eds) Attachment in Middle Childhood*. Nueva York: The Guilford Press.

- Boyden, J., Eyber, C., Feeny, T. y Scott, C. (2003). *Children and Poverty: Experiences and Perceptions from Belarus, Bolivia, India, Kenya & Sierra Leone*. Richmond: Christian Children's Fund.
- Boyden, J. y Mann, G. (2005). Children's risk, resilience and coping in extreme situations. En: Ungar, M. (Ed) *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*. Londres: Sage.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80: 133–177.
- Brown, B., Mackett, R., Gong, Y., Kitazawa, K. y Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies* 6(4): 385–401.
- Brown, F. (Ed) (2003). *Playwork Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, F. y Taylor, C. (Eds) (2008). *Foundations of Playwork*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown, S. (1998). Play as an organizing principle: clinical evidence and personal observations. En: Bekoff, M. y Byers, J. (Eds) *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunton, G., Thomas, J., Harden, H., Rees, R., Kavanagh, J., Oliver, S., Shepherd, J. y Oakley, A. (2005). Promoting physical activity of children outside of physical education classes: A systematic review integrating intervention studies and qualitative studies. *Health Education Journal* 64(4): 323–338.
- Buckingham, D. (2007). Childhood in an age of global media. *Children's Geographies* 5(1–2): 43–54.
- Burdette, H. y Whitaker, R. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159: 46–50.
- Burghardt, G.M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Camfield, L., Streuli, N. y Woodhead, M. (2009). What's the use of 'well-being' in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation. *International Journal of Children's Rights* 17: 65–109.
- Carter, C., Ahnert, L., Grossman, K., Hrdy, S., Lamb, M., Porges, S. y Sachsre, N. (Eds) (2005). *Attachment and Bonding: A New Synthesis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carvalho, E. (2008). Measuring children's rights: an alternative approach. *International Journal of Children's Rights* 16: 545–563.
- Chatterjee, S. (2002). *Progressive Realization of the Rights of All Children in Creation of Child Friendly Cities: A Case for Planning and Urban Design to Realize Adequate Housing and Integrated Recreation Space for Poor Children in South Asia*. Red global por los derechos al hábitat y a la justicia social.
- Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: a conceptual inquiry. *Children, Youth and Environments* 15(1): 1–26.
- Chatterjee, S. (2006). *Children's Friendship with Place: An Exploration of Environmental Child Friendliness of Children's Environments in Cities*. Disertación de doctorado, Raleigh: North Carolina State University.
- Chatterjee, S. (2009). Extracts from PhD field notes. Comunicación privada, 23 de junio.

- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. En: Altman, I. y Low, S. (Eds) *Place Attachment*. Nueva York: Plenum Press.
- Chawla, L. (2002a). The effects of political and economic transformations on children: the environment. En: Kaufman, N.H. y Rizzini, I. (Eds) *Globalization and Children: Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Chawla, L. (Ed) (2002b). *Growing Up in an Urbanising World*. Londres: UNESCO y Earthscan.
- Child Rights Information Network (Red de Información sobre los Derechos del Niño) (2007). *The Right to Play*. Disponible en: <http://crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=15338&flag=report> (consultado en diciembre de 2010).
- Children and Young People Defending our Right to Play Action Group (2009). *Niñas, Niños y Adolescentes Defendiendo nuestro Derecho a Jugar*. Samulalí: CESESMA.
- Chudacoff, H. (2007). *Children at Play: An American History*. Nueva York: New York University Press.
- Churchman, A. (2003). Is there a place for children in the city? *Journal of Urban Design*, 8(2): 99–111.
- Cohn, M. y Frederickson, B. (2009). Positive emotions. En: Snyder, C. y Lopez, S. (Eds) *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're Friends Right? Inside Kids' Cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Cosco, N. y Moore, R. (2002). Our neighbourhood is like that! En: Chawla, L. (Ed) *Growing Up in an Urbanising World*. Londres: UNESCO y Earthscan.
- Cranwell, K. (2003). Towards playwork: an historical introduction to children's out-of-school organisations in London (1860–1940). En: Brown, F. (Ed) *Playwork Theory and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Cuninghame, C., Hyder, T. y Kesler, D. (2001). *ECD Guidelines for Emergencies: The Balkans*. Save the Children.
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza*. Londres: Heinemann.
- De Castro, L. (2004). Otherness in me, otherness in others. *Childhood* 11(4): 469–493.
- De Leon, L. (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Zinacantec Mayan siblings' culture. *Research on Language and Social Interaction* 40(4): 405–436.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia II*. Londres: Athlone.
- Derr, T. (2006). "Sometimes birds sound like fish": perspectives on children's place experiences. En: Spencer, C. y Blades, M. (Eds) *Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doek, J. (2008). Children and the right to play. *IPA 17th triennial conference "Play in a Changing World"*. Hong Kong, enero de 2008.
- Douglas, I. (2005). *Urban Greenspace and Mental Health*. Artículo de revisión preparado para Foro Urbano MAB en Reino Unido.
- Economic and Social Research Council (2000). Lives of disabled children. *Children 5–16 Research Briefing* 8. ESRC.
- Edelman, G. (2006). *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. New Haven: Yale University Press.
- Eisen, G. (1990). *Children's Play in the Holocaust*. Amherst: University of Massachusetts Press.

- Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. *En: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Wintersberger, H. (Eds) Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Evans, W.D., Blitstein, J., Lynch, C., de Villiers, A., Draper, C., Steyn, N. y Lambert, E.V. (2009). Childhood obesity prevention in South Africa: media, social influences, and social marketing opportunities. *Social Marketing Quarterly* 15(1): 22–48.
- Faber Taylor, A. y Kuo, F. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. *En: Spencer, C. y Blades, M. (Eds) Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Factor, J. (2004). Tree stumps, manhole covers and rubbish tins: the invisible play-lines of a primary school playground. *Childhood* 22(2): 142–154.
- Fagen, R. (1995). Animal play, games of angels, biology and brain. *En: Pellegrini, A.D. (Ed) The Future of Play Theory*. Albany: New York University Press.
- Fagen, R. (2005). Play, five gates of evolution, and paths to art. *En: McMahon, F., Lytle, D. y Sutton-Smith, B. (Eds) Play: An Interdisciplinary Synthesis. Play and Culture Studies Vol. 6*. Lanham: University Press of America.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. y Cohen, H. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools* 41(3): 323–336.
- Farné, R. (2005). Pedagogy of play. *Topoi* 24: 169–181.
- Fattore, T., Mason, J. y Watson, E. (2007). Children's conceptualisations of their well-being. *Social Indicators Research* 80: 5–29.
- Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(3/4): 329–354.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape and play: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14(2): 21–44.
- Flinn, M. (2006). Evolution and ontogeny of stress response to social challenges in the human child. *Developmental Review* 26: 138–174.
- Forbes, E. y Dahl, R. (2005). Neural systems of positive affect: relevance to understanding child and adolescent depression. *Development and Psychopathology* 17: 827–850.
- Frost, J. (2007). A brief history of American playgrounds. *Play Rights Magazine* issue 2/07.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting: Abandon your Anxieties and be a Good Parent*. Londres: Penguin.
- Gagen, E. (2000). Playing the part: performing gender in America's playgrounds. *En: Holloway, S. and Valentine, G. (Eds) Children's Geographies. Playing, Living and Learning*. Londres: Routledge.
- Gaskins, S. (2000). Children's daily activities in a Mayan village: a culturally grounded description. *Cross-Cultural Research* 34: 375–389.
- Gaskins, S. (2008). The cultural meaning of play and learning in children's museums. *Hand to Hand* 22(4): 8–11.
- Geary, D.C. y Bjorklund, D.F. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development* 71(1): 57–65.
- Gervais, M. y Wilson, D. (2005). The evolution and functions of laughter and humour: a synthetic approach. *The Quarterly Review of Biology* 80(4): 395–429.

- Gibson, J.J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gill, T. (2007a). *No Fear: Growing Up in a Risk-averse Society*. Londres: Calouste-Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2007b). *Can I Play Out? Lessons from London Play's Home Zones Project*. Londres: London Play.
- Ginsberg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent bonds. *American Academy of Pediatrics* 119(1): 182–191.
- Göncü, A., Özer, S. y Ahioglu, N. (2009). Childhood in Turkey. Social class and gender differences in schooling, labour and play. En: Fleer, M.H., Hedegaard, M. y Tudge, J. (Eds) *Childhood Studies and the Impact of Globalisation: Policies and Practices at Global and Local Levels*. Abingdon: Routledge.
- Goodwin, M. (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Gordon, G. y Esbjorn-Hargens, S. (2007). Are we having fun yet? An exploration of the transformative power of play. *Journal of Humanistic Psychology* 47: 198–222.
- Gordon, N., Burke, S., Akil, H., Watson, S. y Panksepp, J. (2003). Socially-induced brain “fertilisation”: play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats. *Neuroscience Letters* 341(1): 17–20.
- Gosso, Y., Morais, M. y Otta, E. (2007). Pretend play of Brazilian children: a window into different cultural worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38(5): 539–558.
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M., Ribiero, F. y Bussah, V. (2005). Play in hunter-gatherer society. En: Pellegrini, A.D. y Smith, P.K. (Eds) *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. Londres: Guilford Press.
- Gould, S. (1996). *Full House: The Spread of Excellence from Plato to Darwin*. Nueva York: Harmony Books.
- Grayling, T., Hallam, K., Graham, D., Anderson, R. y Glaister, S. (2002). *Streets Ahead: Safe and Liveable Streets for Children*. Londres: Institute for Public Policy Research.
- Greenaway, M. (2008). Play in Wales. En: Brown, F. y Taylor, C. (Eds) *Foundations of Playwork*. Maidenhead: Open University Press.
- Greenberg, N. (2004). The beast at play: the neuroethology of creativity. En: Clements, R. y Fiorentino, L. (Eds) *The Child's Right to Play: A Global Approach*. Westport: Praeger.
- Guroglu, B., Haselager, G., van Lieshout, C., Takashima, A., Rijpkema, M. y Fernandez, G. (2008). Why are friends special? Implementing a social interaction simulation task to probe the neural correlates of friendship. *Neuroimage* 39(2): 903–910.
- Guss, F. (2005). Reconceptualising play: aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(3): 233–243.
- Haglund, M., Nestadt, P., Cooper, N., Southwick, S. y Charney, D. (2007). Psychobiological mechanisms of resilience: relevance to prevention of treatment of stress-related psychopathology. *Development and Psychopathology* 19: 889–920.
- Hakarrainen, P. (1999). Play and motivation. En: Engeström, Y., Miettinen, R. and Punamäki, R.-L. (Eds) *Perspectives in Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harker, C. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies* 3(1): 47–62.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. Nueva York: Irvington.

- Hart, R. (1997). *Children's Participation*. Nueva York: Earthscan.
- Hart, R. (2002). Containing children: some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization* 14(2): 135–148.
- Hart, R. (2008). Stepping back from 'the ladder': reflections on a model of participatory work with children, pp. 19–31. En: Reid, A., Bruun Jensen, B., Nikel, J. and Simovska, V. (Eds) *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer.
- Heft, H. (2007). The social constitution of perceiver-environment reciprocity. *Ecological Psychology* 19(2): 85–105.
- Henricks, T. (2006). *Play Reconsidered: Sociological Perspectives on Human Expression*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Hillman, M. (2006). Children's rights and adults' wrongs. *Children's Geographies* 4(1): 61–67.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, 3rd edition. Ginebra: UNICEF.
- Hofer, M. (2006). Psychobiological roots of early attachment. *Current Directions in Psychological Science* 15(2): 84–88.
- Holder, M. y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies* 10: 329–349.
- Holloway, S. y Valentine, G. (2000a). *Children's Geographies. Playing, Living and Learning*. Londres: Routledge.
- Holloway, S. y Valentine, G. (Eds) (2000b). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology* 34(4): 763–783.
- Holloway, S. y Valentine, G. (2002). Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers* 92(2): 302–319.
- Hubbs-Tait, L., Nation, J., Krebs, N. y Bellinger, D. (2006). Neurotoxicants, micronutrients, and social environments: individual and combined effects on children's development. *Psychological Science in the Public Interest* 6(1): 57–121.
- Huffaker, D. y Calvert, S. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication* 10(2): article 1. Disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html> (consultado en marzo de 2011)
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary Playwork and Reflective Analytical Practice*. Londres: Routledge.
- Hyder, T. (2005). *War, Conflict and Play*. Maidenhead: Open University Press.
- International Play Association (IPA) (2008). *Request to the UN Committee on Children's Rights for a General Comment on article 31 of the UNCRC*.
- Isen, A. y Reeve, J. (2006). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: facilitating enjoyment of play, responsible work behaviour and self-control. *Motivation and Emotion* 29(4): 297–325.
- Jones, G. (2002). *Killing Monsters – Why Children need Superheroes, and Make-believe Violence*. Nueva York: Basic Books.
- Jones, O. (2008). 'True geography [...] quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe'. Approaching the otherness of childhood. *Children's Geographies* 6(2): 195–212.

- Kaplan, R. y Kaplan, S. (2005). Preference, restoration, and meaningful action in the context of nearby nature. *En: Barlett, P. (Ed) Urban Place: Reconnecting with the Natural World*. Cambridge: MIT Press.
- Karsten, L. (2003). Children's use of public space. The gendered world of the playground. *Childhood* 10(4): 457–473.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies* 3(3): 275–290.
- Karsten, L. y van Vliet, W. (2006). Increasing children's freedom of movement: introduction. *Children, Youth and Environments* 16(1): 69–73.
- Katz, C. (2004). *Growing up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Katz, C. y Monk, J. (Eds) (1993). *Full Circles: Geographies of Women over the Life Course*. Londres: Routledge.
- Kelle, H. (2000). Gender and territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old schoolchildren. *Journal of Contemporary Ethnography* 29(2): 164–197.
- Kinoshita, I. (2008). Children's use of space of the fourth generation (today) with reviewing the three generation's play maps (1982). *IPA 17th triennial conference "Play in a Changing World"*. Hong Kong, enero de 2008.
- Korpela, K., Kytta, M. y Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation and children's special place preferences. *Journal of Environmental Psychology* 22: 387–398.
- Kraftl, P. (2008). Young people, hope and childhood-hope. *Space and Culture* 11(2): 81–92.
- Kylin, M. (2003). Children's dens. *Children, Youth and Environments* 13(1).
- Kytta, M. (2004). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology* 22: 109–123.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florencia: UNICEF Centro de Investigación Innocenti.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children. A study from the United States. *Childhood* 7(2): 155–171.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Londres: Blackwell.
- Lemay, R. and Ghazal, H. (2001). Resilience and positive psychology: finding hope. *Child and Family* 5(1): 10–21.
- Lester, S. y Maudsley, M. (2007). *Play Naturally*. Londres: National Children's Bureau.
- Lester, S. y Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice – a Review of Contemporary Perspectives*. Londres: National Children's Bureau.
- Lewis, A., Parsons, S. y Robertson, C. (2006). *My School, My Family, My Life: Telling it Like it is*. Birmingham: University of Birmingham School of Education and the Disability Rights Commission.
- Lindquist, G. (2001). Elusive play and its relation to power. *Focaal – European Journal of Anthropology* 37: 13–23.
- Liu-Yan y Feng-Xiaoxia (2005). Kindergarten educational reform during the past two decades in mainland China: achievements and problems. *International Journal of Early Years Education* 13(2): 93–99.
- Lofdahl, A. y Hagglund, S. (2006). Power and participation: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education* 9: 179–194.
- Loizou, E. (2005). Infant humour: the theory of the absurd and empowerment theory. *International Journal of Early Years Education* 13: 43–53.

- Lorimer, H. (2005). Cultural geography: the busyness of being “more-than representational”. *Progress in Human Geography* 29(1): 83–94.
- Loughry, M., Ager, A., Fouri, E., Khamis, V., Afana, A. y Quota, S. (2006). The impact of structured activities among Palestinian children in a time of conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(12): 1211–1218.
- McEwen, B. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance. *Brain Research* 886(1–2): 172–189.
- McEwen, B. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological Review* 87: 873–904.
- Marshall, P. y Fox, N. (2006). Biological approaches to the study of social engagement. En: Marshall, P. y Fox, N. (Eds) *The Development of Social Engagement*. Nueva York: Oxford University Press.
- Martin, R. (2007). *The Psychology of Humour: An Integrative Approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Massey, D. (1999). Space-time, ‘science’ and the relationship between physical geography and human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers* 24: 261–76.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist* 56(3): 227–238.
- Mathur, R. y Berndt, T. (2006). Relations of friends’ activities to friendship quality. *Journal of Early Adolescence* 26(3): 365–388.
- Mattsson, K. (2002). Children’s (in)dependent mobility and parents chauffeuring in the town and countryside. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 93(4): 443–453.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Meire, J. (2007). Qualitative research on children’s play: a review of recent literature. En: Jambour, T. y van Gils, J. (Eds) *Several Perspectives on Children’s Play: Scientific Reflections for Practitioners*. Antwerp: Garant.
- Milligan, C. y Bingley, A. (2007). Restorative places or scary spaces? The impact of woodland on the mental well-being of young adults. *Health and Place* 13: 799–811.
- Mitchell, H., Kearns, R. y Collins, D. (2007). Nuances of neighbourhood: children’s perceptions of the space between home and school in Auckland, New Zealand. *Geoforum* 38: 614–627.
- Moore, R. (1986). *Childhood’s Domain*. Londres: Croom Helm.
- Moore, R. (1989). Before and after asphalt: diversity as an ecological measure of quality in children’s outdoor environments. En: Block, M.N. y Pellegrini, A.D. (Eds) *The Ecological Context of Children’s Play*. Norwood, NJ: Ablex Publishers.
- Moore, R. y Cooper Marcus, C. (2008). Healthy planet, healthy children: designing nature into the daily spaces of childhood. En: Kellert, S., Heerwagen, J. y Mador, M. (Eds) *Biophilic Design: the Theory, Science, Practice of Bringing Buildings to Life*. Hoboken: Wiley.
- Morrow, V. (2006). Understanding gender differences in context: implications for young children’s everyday lives. *Children and Society* 20(2): 92–104.
- Moss, P. y Petrie, P. (2002). *From Children’s Services to Children’s Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. Londres: RoutledgeFalmer.

- Mouritsen, F. (1998). *Child Culture – Play Culture. Working Paper 2: Child and Youth Culture*. Odense: Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University.
- Naciones Unidas (2006). *General Comment on Implementing Rights in Early Childhood CRC/C/GC/7/Rev 1*. Ginebra: Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain. Working Paper 3*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child.
- Nieuwenhuys, O. (2003). Growing up between places of work and non-place of childhood: the uneasy relationship. *En: Olwig, K. and Gullov, E. (Eds) Children's Places: Cross-cultural Perspectives*. Londres: Routledge.
- Nimmo, J. (2008). Young children's access to real life: an examination of the growing boundaries between children in child care and adults in the community. *Contemporary Issues in Early Childhood* 9(1): 3–13.
- Noren-Björn, E. (1982). *The Impossible Playground*. Nueva York: Leisure Press.
- Nsamenang, A. (2009). Cultures in early childhood care and education. *En: Flee, M.H., Hedegaard, M. y Tudge, J. (Eds) Childhood Studies and the Impact of Globalisation: Policies and Practice at Global and Local Levels*. Abingdon: Routledge.
- Nyota, S. y Mapara, J. (2008). Shona traditional game and play: songs as indigenous ways of knowing. *Journal of Pan African Studies* 2(4): 189–202.
- O'Brien, M., Jones, D. y Rustin, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the public realm. *Childhood* 7(3): 257–277.
- Oke, M., Khattar, A., Pant, P. y Saraswathi, T.S. (1999). A profile of children's play in urban India. *Childhood* 6(2): 207–219.
- Panksepp, J. (2001). The long term psychobiological consequences of infant emotions: prescriptions for the twenty-first century. *Infant Mental Health Journal* 22(1–2): 132–173.
- Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 16(2): 57–66.
- Peden, M., Oyegbite, K., Ozanne-Smith, J., Hyder, A.A., Branche, C., Fazlur Rahman, A.K.M., Rivara, F. y Bartolomeos, K. (Eds) (2008). *World Report on Child Injury Prevention*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud y UNICEF.
- Pellis, S. y Pellis, V. (2006). Play and the development of social engagement. *En: Marshall, P. y Fox, N. (Eds) The Development of Social Engagement*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pellis, S. y Pellis, V. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science* 16(2): 95–98.
- Pellis, S. y Pellis, V. (2009). *The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience*. Oxford: Oneworld Publications.
- Pence, A.R. y Nsamenang, B. (2008). *A Case for Early Childhood Development in sub-Saharan Africa*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Playwork Principles Scrutiny Group (PPSG) (2005). *The Playwork Principles*. Cardiff: Play Wales.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Londres: RoutledgeFalmer.

- Punch, S. (2000). Children's strategies for creating playspaces: negotiating independence in rural Bolivia. *En: Holloway, S. y Valentine, G. (Eds) Children's Geographies. Playing, Living and Learning*. Londres: Routledge.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: miniature adults or tribal children? *Sociology* 37(2): 277–295.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood* 11(2): 155–173.
- Ratner, H., Chiodo, L., Covington, C., Sokol, R., Ager, J. y Delaney-Black, V. (2006). Violence exposure, IQ, academic performance, and children's perception of safety: evidence of protective effects. *Merrill-Palmer Quarterly* 52(2): 264–287.
- Reay, D. y Lucey, H. (2000). "I don't really like it here but I don't want to be anywhere else": children and inner city council estates. *Antipode* 32(4): 410–428.
- Rissotto, A. y Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology* 22: 65–77.
- Rissotto, A. y Giuliani, V. (2006). Learning neighbourhood environments: the loss of experience in a modern world. *En: Spencer, C. y Blades, M. (Eds) Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, E. (2004). Children at work in rural Northern Nigeria: patterns of age, space and gender. *Journal of Rural Studies* 20: 193–210.
- Roe, M. (2006). "Making a wish": children and the local landscape. *Local Environment* 11(2): 163–181.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R., Correa-Chavez, M. y Angellilo, C. (2004). First hand learning through intent participation. *Análise Psicológica* 1(12): 11–31.
- Rose, S. (2005). *The 21st-Century Brain: Explaining, Mending and Manipulating the Mind*. Londres: Jonathan Cape.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science* 1094: 1–12.
- Santos, B. de S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education* 2(2): 147–60.
- Schore, A. (2001). Minds in the making: attachment, the self-organising brain and developmentally orientated psychoanalytic psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy* 17(3): 299–328.
- Sharpe, L. (2005). Play fighting does not affect subsequent success in wild meerkats. *Animal Behaviour* 69: 1023–1028.
- Shier, H. (2008). The right to play in Nicaragua. *Playwords* 37: 12–15.
- Silk, J., Adriance, E., Shaw, D., Forbes, E., Whalen, D., Ryan, N. y Dahl, R. (2007). Resilience among children at risk for depression: mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Development and Psychopathology* 19(3): 841–865.
- Singer, D.G., Singer, J.L., D'Agostino, H. y DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: is free-play declining? *American Journal of Play* Winter 2009: 283–312.
- Siviy, S. (1998). Neurobiological substrates of play behaviour. *En: Bekoff, M. y Byers, J. (Eds) Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Siviy, S., Love, N., DeCicco, B., Giordano, S. y Seifert, T. (2003). The relative playfulness of juvenile Lewis and Fischer-344 rats. *Physiology and Behaviour* 80: 385–394.
- Skelton, T. (2000). “Nothing to do, nowhere to go?": teenage girls and “public” space in the Rhondda Valleys, South Wales. En: Holloway, S. y Valentine, G. (Eds) *Children's Geographies. Playing, Living and Learning*. Londres: Routledge.
- Smith, F. y Barker, J. (2000). Contested spaces. Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood* 7(3): 315–333.
- Sobel, D. (2002). *Children's Special Places*. Detroit: Wayne State University Press.
- Spinka, M., Newberry, R. y Bekoff, M. (2001). Mammalian play: training for the unexpected. *The Quarterly Review of Biology* 76(2): 141–168.
- Strauss, G. y Allen, P. (2006). The experience of emotion is associated with the automatic processing of positive emotional words. *Journal of Positive Psychology* 1(3): 150–159.
- Sutton, L., Smith, N., Dearden, C. y Middleton, S. (2007). *A Child's Eye View of Social Difference*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (1999). Evolving a consilience of play definitions: playfully. En: Reifel, S. (Ed) *Play Contexts Revisited. Play and Culture Studies, Vol. 2*. Stamford: Ablex.
- Sutton-Smith, B. (2003). Play as a parody of emotional vulnerability. En: Roopnarine, J.L. (Ed) *Play and Educational Theory and Practice. Play and Culture Studies Vol. 5*. Westport, CT: Praeger.
- Swain, J. (2005). Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. *Gender and Education* 17(1): 75–91.
- Swain, J., Lorberbaum, J., Kose, S. y Strathearn, L. (2007). Brain basis of early parent–infant interactions: psychology, physiology, and in vivo functional neuroimaging studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(3/4): 262–287.
- Swart-Kruger, J. (2002). Children in a South African squatter camp gain and lose a voice. En: Chawla, L. (Ed) *Growing Up in an Urbanising World*. Londres: UNESCO y Earthscan.
- Thomas, G. y Hocking, G. (2003). *Other People's Children*. Londres: Demos.
- Thompson, E. y Varela, F. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences* 5(10): 418–425.
- Thompson, S. (2005). “Territorialising” the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies* 3(1): 63–78.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.
- Tomanovic, S. (2004). Family habitus as the cultural context for childhood. *Childhood* 11(3): 339–360.
- Tudge, J. y Otero-Wanga, D. (2009). A cultural-ecological perspective on early childhood among the Luo of Kisumu, Kenya. En: Fleer, M.H., Hedegaard, M. y Tudge, J. (Eds) *Childhood Studies and the Impact of Globalisation: Policies and Practices at Global and Local Levels (World Yearbook of Education 2009)*. Nueva York: Routledge.

- Tugade, M., Frederickson, B. y Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality* 72(6): 1161–1190.
- Turnbull, J. y Jenvey, B. (2004). Criteria used by adults and children to categorize subtypes of play. *Early Child Development and Care* 176(5): 539–551.
- Turner, J. (2007). *Human Emotions: A Sociological Theory*. Londres: Routledge.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work* 38: 218–235.
- UNICEF (United Nations Children's Fund) (2008). *Rights under the Convention on the Rights of the Child (Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño)* [online]. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html (consultado en marzo de 2011)
- UNICEF Innocenti Research Centre (2004). *The Child Friendly Cities Initiative* [online]. Disponible en: <http://www.childfriendlycities.org/en/overview/the-cfc-initiative> (consultado en marzo de 2011)
- UNICEF y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) (2006). *Compilación de Observaciones Finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe* (1993–2006). Santiago, Chile: OHCHR.
- Valentine, G. (2000). Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum* 31: 257–267.
- Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Aldershot: Ashgate.
- Valkenburg, P., Schouten, A. y Peter, J. (2005). *Adolescent's identity experiments on the Internet*. *New Media and Society* 7(3): 383–402.
- Van Gils, J. (2007). The child's right to play: the right to be a child. En: Ang, A., Delens-Ravier, I., Delplace, M., Herman, C., Reynaert, D., Staelens, V., Steel, R. y Verheyde, M. (Eds) *The UN Children's Rights Convention: Theory Meets Practice: Proceedings of the International Interdisciplinary Conference on Children's Rights*. 18–19 May 2006, Ghent, Belgium. Mortsels: Intersentia.
- Van Gils, J., Seghers, J., Boen, F., Scheerder, J., Servaas, W., Meire, J., Vanderstede, W. y Vaningelgem, F. (2009). *Buiten Spelen!, Onderzoek met betrekking tot de relatie tussen (on)beschikbaarheid van speelbare ruimte, de mate van buitenspelen en de gevolgen daarvan op de fysieke, sociale, psychische en emotionele ontwikkeling van de Vlaamse kinderen en jongeren*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Van Praag, H., Shubert, T., Zhao, C., y Gage, F. (2005). Exercise enhances learning and hippocampal neurogenesis in aged mice. *Journal of Neuroscience* 25(38): 8680–8685.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. y Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health and Place* 12: 383–393.
- Vellacott, J. (2007). Resilience: a psychoanalytical exploration. *British Journal of Psychotherapy* 23(2): 163–170.
- Vincent, C. y Ball, S. (2007). Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. *Sociology* 41(6): 1061–1077.
- Wadlinger, H. y Isaacowitz, D. (2006). Positive mood broadens visual attention to positive stimuli. *Motivation and Emotion* 30(1): 87–99.
- Ward, C. (1990). *The Child in the City*. Londres: Bedford Square Press.

- Wells, N. y Evans, G. (2003). Nearby nature: a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour* 35(3): 311–330.
- Wells, N. y Leckies, K. (2006). Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16(1): 1–24.
- Wheway, R. (2007). Couch prisoners? *Spaces and Places* 25: 26–27.
- Wohlwend, K. (2004). Chasing friendships: acceptance, rejection and recess play. *Childhood Education* Winter 2004/2005: 77–82.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood* 37(3): 79–98.
- Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy*. Paris: UNESCO.
- World Bank (2009). *Reshaping Economic Geography: World Development Report 2009*. Washington, DC: El Banco Mundial.
- Yun, A., Bazar, K., Gerber, A., Lee, P. y Daniel, S. (2005). The dynamic range of biological functions and variations of many environmental cues may be declining in the modern age: implications for diseases and therapeutics. *Medical Hypotheses* 65: 173–178.

