

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA
ROSARIO, ARGENTINA
2026



“PALABRA EN MOVIMIENTO: rol del fonoaudiólogo en la promoción y prevención de la comunicación en los espacios públicos de juego y encuentro infantil.”

ESTUDIANTES:

Morichi, Valentina

Riquelme, Julieta

CON LA SUPERVISIÓN DE:

Lic. en Fonoaudiología Saracco, Ma. Fernanda

Lic. en Fonoaudiología Savio, Adriana

Ensayo presentado por:

Morichi, Valentina

Riquelme, Julieta

Con la supervisión de:

Lic. en Fonoaudiología Saracco, Ma. Fernanda

Lic. en Fonoaudiología Savio, Adriana

Aprobado por:

.....
.....
.....

En Rosario, a los..... días del mes de.....del año.....

Legajo: M-2458/9

Legajo: R-1616/1

Agradecimientos

Queremos agradecer, en primer lugar, a nuestras familias y amigos, que fueron sostén, refugio y empuje durante todos estos años. Gracias por estar, por acompañar cada etapa del proceso y por recordarnos, incluso en los momentos más difíciles, por qué elegimos este camino.

A nuestras tutoras, las Licenciadas en Fonoaudiología Adriana Savio y Fernanda Saracco, por su compromiso, generosidad y afecto.

A la Universidad Nacional de Rosario y a la Escuela de Fonoaudiología, por darnos la oportunidad de formarnos no solo como profesionales, sino también como personas sensibles y comprometidas con la realidad social. Nos llevamos mucho más que contenidos académicos: nos llevamos experiencias, preguntas y aprendizajes que nos transformaron.

A cada docente que fue parte de nuestra formación, gracias por compartir su saber, por desafiarlos a pensar más allá y por brindarnos herramientas que hoy nos permiten dar este paso.

Y, finalmente, a nosotras mismas, por habernos acompañado mutuamente, por sostenernos en los momentos de cansancio y por no haber bajado los brazos.

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Problematización	7
Justificación	8
Objetivos	9
Desarrollo	10
Capítulo 1: El lenguaje como construcción social	10
Capítulo 2: El juego como espacio de emergencia del lenguaje.	14
Capítulo 3: Los espacios públicos de juego como territorios comunicativos	20
3.1 Espacio público y espacio privado.....	21
3.2 Espacios de oferta para las infancias	22
3.3 El derecho al juego y su dimensión comunicativa	26
Capítulo 4: El rol del fonoaudiólogo más allá del consultorio: promoción y prevención	29
Conclusiones, interpretaciones y discusiones	34
Referencias bibliográficas	37

Resumen

El presente ensayo se propone reflexionar sobre el rol del fonoaudiólogo en los espacios públicos de juego y encuentro infantil, entendiendo el lenguaje como una construcción social que se desarrolla en interacción con otros. Desde una perspectiva interdisciplinaria, se busca destacar la importancia de la promoción y prevención de la comunicación por fuera del ámbito clínico tradicional, situando al juego como un dispositivo central para la emergencia, consolidación y enriquecimiento del lenguaje.

A partir de aportes teóricos provenientes de la clínica del lenguaje, especialmente los aportes de Juana Levin y de los enfoques socioculturales del aprendizaje infantil, como los planteados por Vygotsky y Bruner, este trabajo explora cómo los espacios públicos de juego y encuentro infantil pueden pensarse como territorios que habilitan la palabra, la creatividad, la construcción del lazo social y la apropiación simbólica del mundo.

En este marco, el ensayo propone abrir la reflexión sobre el lugar que la fonoaudiología podría ocupar en escenarios comunitarios de juego y encuentro infantil, en relación con la promoción del derecho al juego, la accesibilidad comunicacional y la inclusión. En síntesis, se invita a ampliar la mirada profesional hacia ámbitos donde la palabra circula cotidianamente, reconociendo el valor del juego como motor del lenguaje y experiencia fundante en la infancia.

Palabras clave: rol del fonoaudiólogo - lenguaje - infancias - espacios públicos - juego - promoción y prevención.

Introducción

El presente ensayo parte de un posicionamiento teórico fundamental: el lenguaje no es un fenómeno exclusivamente individual, sino una construcción social que se produce en la interacción con otros, en contextos históricos, culturales y comunitarios determinados. Pensar la infancia desde esta perspectiva implica reconocer que cada niño y niña es un sujeto singular, inmerso en una trama relacional que habilita, o restringe, su posibilidad de encuentro, juego y palabra.

Desde los aportes de Juana Levin (2002):

El lenguaje es un tramado somato-psíquico-social y se construye con una lengua determinada por medio de actos discursivos y en relación con otro. La lengua no es algo que viene con el sujeto sino que, a partir de capacidades innatas y bajo determinadas condiciones, se produce su apropiación. (p. 11).

En consonancia, las perspectivas sociointeraccionistas de Lev Vygotsky y Jerome Bruner han destacado el carácter situado y dialógico del desarrollo infantil, subrayando que es en el intercambio, en el juego compartido y en las prácticas culturales cotidianas donde los niños se apropian de la lengua y construyen significaciones. En relación con estas ideas Palacios, A. M y col. (2022) definen que:

En la perspectiva vygotskiana el desarrollo cultural se concibe como un proceso mediante el cual el sujeto se va apropiando de los conocimientos, las actividades y los recursos del pensamiento y la conducta que se desarrollan en la sociedad y que le permiten vivir en ella. En este sentido la teoría de Vygotsky se considera histórica y, además, cultural, en la medida en que esa apropiación se produce a través del aprendizaje de carácter social, que no solo implica la observación e imitación de comportamientos, sino toda una serie de actividades interactivas con los objetos y con otros sujetos que posibilitan la reconstrucción personal de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente. (p. 18).

Situar el lenguaje en estos escenarios cotidianos implica reconocer que su desarrollo no se limita a espacios terapéuticos ni a instancias formales de enseñanza, sino que se produce en la experiencia compartida y en el intercambio espontáneo. Pensar el juego como territorio de construcción simbólica habilita, entonces, a revisar los modos en que la disciplina se aproxima a la infancia y a interrogar las fronteras tradicionales de su práctica.

Problematización

En el campo de la fonoaudiología, el abordaje del lenguaje ha tenido históricamente un fuerte desarrollo en ámbitos clínicos e institucionales, donde la intervención se orienta con frecuencia a situaciones en las que las dificultades ya se encuentran instaladas. Si bien estos enfoques han ido incorporando dimensiones subjetivas, vinculares y contextuales, resulta pertinente continuar ampliando la mirada hacia perspectivas que reconozcan al lenguaje como un fenómeno social, cultural y comunitario. En este sentido, como futuras fonoaudiólogas, consideramos necesario interrogarnos acerca de qué sucede con el desarrollo comunicativo cuando los espacios de la vida cotidiana, particularmente los espacios públicos de juego y encuentro infantil, no son contemplados en las estrategias de promoción de la comunicación y el lenguaje.

Aunque la teoría contemporánea concibe al lenguaje como una producción social situada, gran parte de las prácticas profesionales continúan desarrollándose en dispositivos cerrados o institucionalizados. Esto abre la necesidad de profundizar enfoques que integren el valor del encuentro, el juego, la interacción y la construcción de comunidad como condiciones favorecedoras del desarrollo comunicativo.

Por esta razón, este ensayo propone problematizar el rol del fonoaudiólogo en contextos comunitarios de juego infantil, analizando sus posibilidades de intervención en acciones de promoción, prevención y accesibilidad comunicacional. Pensar estos escenarios permite ampliar el campo profesional hacia prácticas que acompañen la circulación de la palabra en entornos cotidianos, fortaleciendo derechos comunicativos y experiencias simbólicas en la infancia.

Justificación

El presente trabajo se justifica en la necesidad de ampliar la mirada tradicional de la fonoaudiología, disciplina que históricamente ha centrado gran parte de su accionar en ámbitos clínicos, contextos escolares e institucionales. Si bien estos espacios son fundamentales, no abarcan la totalidad de los escenarios en los que el lenguaje se produce, circula y se transforma. El desarrollo comunicativo infantil ocurre también, y de manera privilegiada, en los espacios públicos de juego y encuentro infantil, donde los niños interactúan, construyen vínculos y ejercen su derecho a jugar.

Los aportes de la clínica del lenguaje, en especial los de Juana Levin, junto con las perspectivas sociointeraccionistas de Vygotsky y Bruner, destacan al lenguaje como proceso social, vincular y situado. Bajo estas perspectivas, los espacios públicos de juego pueden constituirse en entornos de alta riqueza interactiva, donde emergen prácticas comunicativas espontáneas, negociaciones simbólicas y experiencias compartidas que favorecen el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, la participación del fonoaudiólogo en estos escenarios sigue siendo limitada o poco visibilizada en comparación con otros ámbitos de intervención.

Justificar este estudio implica reconocer que la promoción y prevención del lenguaje se benefician de extenderse más allá de los contextos clínicos, incorporando escenarios de la vida cotidiana y fortaleciendo el derecho al juego como pilar del desarrollo comunicativo infantil. En este sentido, el fonoaudiólogo puede contribuir a crear entornos accesibles, inclusivos y propicios para la interacción social.

Por todo ello, este ensayo propone revisar el rol del fonoaudiólogo en los espacios públicos de juego infantil, entendiendo su intervención como una estrategia interdisciplinaria orientada a ampliar derechos, favorecer la participación social y potenciar el desarrollo comunicativo desde la cotidianeidad.

Objetivos

- Visibilizar el rol de la fonoaudiología en la promoción y prevención de la comunicación en los espacios públicos de juego y encuentro infantil, entendidos estos como lugares seguros, confiables y de interés para los niños.
- Propiciar el valor del juego como vehículo para la construcción de vínculos sociales, favoreciendo la comunicación y el desarrollo del lenguaje.
- Concientizar sobre la importancia de garantizar el derecho al juego como pilar del desarrollo comunicativo infantil.

Desarrollo

Capítulo 1: El lenguaje como construcción social

El Lenguaje no es el mero uso del código de la Lengua, ni la transmisión de información, ni entraña un modelo matemático ni de traducción, es mucho más. Por lo tanto, en eso que se “dice” se crea un espacio participativo entre dos escuchas-hablaantes, cada uno como protagonista en su integridad biológica, psíquica y social, unidos por un juego verbal dentro de una escena.

Lugar de exhibición y exposición. Modo de existencia. Escenario de marionetas movidas por los hilos del deseo y la demanda de amor. Lugar de encuentro en la disparidad subjetiva.

Juana Levin

En el presente capítulo se aborda el concepto de lenguaje entendido como un fenómeno profundamente social, histórico y cultural. Lejos de concebirlo como una capacidad puramente biológica o individual, se lo reconoce como una herramienta simbólica que se construye en la interacción con otros y que permite a los sujetos participar de la vida comunitaria, producir sentidos compartidos y constituirse subjetivamente. Desde esta perspectiva, el lenguaje no existe por fuera de las prácticas sociales en las que se inscribe: emerge, se transforma y adquiere significado en el encuentro con otros.

Desde los primeros años de vida, los niños y las niñas participan de situaciones comunicativas que no solo posibilitan la adquisición del lenguaje, sino que también organizan su comprensión del mundo y de sí mismos. En este sentido, Vygotsky (1934) sostiene que toda función psicológica superior, entre ellas el lenguaje, aparece primero en el plano social, en la interacción entre las personas, y solo después se interioriza. El lenguaje es, para este autor, la herramienta mediadora por excelencia: aquella que permite transformar la experiencia, regular la conducta y acceder al pensamiento conceptual. De este modo, hablar no es únicamente nombrar objetos y acciones sino participar de una trama cultural donde los significados ya circulan y se resignifican a través del intercambio.

De manera complementaria, Bruner (1984) subraya que el lenguaje se aprende en el marco de formatos de interacción compartidos, es decir, “(...) un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno por el otro y entre sí” (p. 179), especialmente en los juegos, actividades conjuntas y en las rutinas sociales cotidianas. En relación a esto el autor introduce el concepto de *andamiaje*, aludiendo a aquellas personas “más expertas” que cuentan con mayores conocimientos y experiencias por lo cual, pueden proporcionar la estructuración y el sostén necesario para promover una intervención activa por parte de los niños y las niñas, propiciando así su desarrollo y sus aprendizajes. Es en éstos andamiajes relacionales, contruidos entre adultos y niños, donde el lenguaje cobra sentido y se convierte en vehículo del pensamiento y la cultura. Desde esta perspectiva, los espacios de juego infantil constituyen escenarios privilegiados para la emergencia de prácticas comunicativas que no pueden reducirse a la enseñanza formal del habla, sino que incluyen miradas, gestos, turnos, silencios, repeticiones y negociaciones simbólicas.

Por su parte, Bajtín (1982) y Voloshinov (1929) aportan una mirada que profundiza la dimensión social del lenguaje al afirmar que toda palabra es, en esencia, un acto dialógico. La palabra está siempre dirigida a alguien y nace en el cruce de múltiples voces, historias y contextos. De acuerdo con esta concepción, el lenguaje no es un sistema cerrado, sino un proceso vivo, móvil, en permanente recreación que refleja y organiza las relaciones sociales

de una comunidad. La noción de dialogismo permite pensar que el sentido no está en las palabras mismas, sino en el encuentro entre hablantes, en las experiencias compartidas y en los usos situados del lenguaje. En relación a esto, resulta esclarecedor traer la mirada de Sancevich (2021), quien retoma a la Dra. Claudia De Lemos (1995):

Ese otro que, si verdaderamente permite el diálogo, como co-construcción en busca de hacer sentido, va a ser el intérprete prestigioso que otorgue significado a esas expresiones singulares e inéditas que aparecen. Cada manifestación lingüística y no lingüística, cada aspecto cobra valor y debe ser interpretado a la luz de una teoría coherente y fundamentada. (p. 179).

En el campo de la fonoaudiología, esta perspectiva se articula con lo planteado por Verónica Maggio (2020), quien destaca que la comunicación infantil se desarrolla en la convivencia cotidiana con otros, en un entramado de vínculos, emociones, juegos y prácticas culturales. Para la autora, el lenguaje es una vía para el acceso al conocimiento, la socialización y la regulación emocional, y su despliegue depende tanto de las condiciones individuales como del ambiente comunicativo en que el niño crece. Así, promover y prevenir en lenguaje implica necesariamente intervenir sobre las experiencias sociales de la infancia. En este sentido, pensar en infancias es pensar en una etapa del desarrollo en la que el niño construye su subjetividad a través del juego, en un espacio intermedio entre la realidad interna y la externa, sostenido por la presencia de un otro.

Desde la clínica del lenguaje, Juana Levin (2002) afirma que la comunicación supone un encuentro entre subjetividades, donde cada hablante ingresa a un campo simbólico común apoyado en un esquema comunicacional primario. En esta línea, el lenguaje no se reduce al dominio de un código, sino que implica un entramado somato-psíquico-social que se sostiene en el reconocimiento del otro. El acto de decir se inscribe siempre en un contexto histórico, afectivo y cultural, y cada producción lingüística se vuelve posible en el marco de ese lazo intersubjetivo.

Finalmente, autores como Aucouturier (2004) y Lapierre (1982) permiten integrar la dimensión corporal del lenguaje al señalar que la palabra se sostiene en la acción, en el gesto y en el movimiento. En esta misma línea, Chokler (2008), sostiene que el niño se construye a sí mismo en la acción y destaca el valor de la exploración autónoma en un espacio seguro, siendo esta condición fundamental para la construcción de su identidad y de su relación con el mundo. Desde la perspectiva psicomotriz, el lenguaje emerge del cuerpo en relación con el otro: en los espacios lúdicos donde los niños exploran, se expresan, negocian sentidos y constituyen confianza para comunicar. El juego, especialmente el juego espontáneo en

espacios públicos, se vuelve entonces una matriz privilegiada para la construcción del lenguaje, en tanto habilita interacciones ricas, variadas y profundamente sociales.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender el lenguaje como un fenómeno dinámico, situado y comunitario, cuya construcción depende de los encuentros cotidianos, del entorno cultural y de las posibilidades expresivas que ofrece el ambiente. Concebir al lenguaje como una construcción social habilita, además, la posibilidad de repensar el rol del fonoaudiólogo, no sólo como un profesional que interviene en el consultorio, sino como un promotor que podría desempeñar un rol activo en la promoción, el acompañamiento y la protección de las prácticas comunicativas en los espacios públicos de juego y encuentro infantil. En estos escenarios se configuran oportunidades diversas para conversar, narrar, imaginar, preguntar y ensayar nuevos modos de vinculación; allí la palabra circula, se transforma y se comparte, es decir, se encuentra en movimiento permanente, habilitando experiencias que sostienen y enriquecen el desarrollo comunicativo.

Capítulo 2: El juego como espacio de emergencia del lenguaje

Los niños y niñas no juegan para aprender, pero aprenden porque juegan.

El juego es el trabajo de la infancia.

Jean Piaget

El juego constituye una experiencia fundante del desarrollo psíquico, simbólico y lingüístico en la infancia. No se limita a una actividad placentera o recreativa, sino que representa un modo privilegiado a través del cual los niños y las niñas exploran el mundo, ensayan roles, tramitan emociones y construyen significados compartidos. En este sentido, se configura como una práctica insustituible que posibilita el despliegue de la comunicación, la constitución de la subjetividad y los primeros procesos de socialización.

“El juego es una actividad imprescindible en el desarrollo de los seres humanos, que lejos está de ser tan solo un pasatiempo”. UNICEF, 2023.

Asimismo, el jugar favorece la adquisición y el enriquecimiento del lenguaje, el desarrollo del pensamiento y la construcción de aprendizajes significativos. Es una dimensión estructurante e indisoluble de la infancia. A través de las experiencias lúdicas, los niños y niñas aprenden a vincularse con otros y a situarse en un entramado familiar, material, cultural y social que les otorga sentido y pertenencia. Desde esta perspectiva, el juego se configura como un espacio central para la emergencia del lenguaje, entendido no como un simple código comunicativo, sino como una forma compleja de simbolizar la experiencia y de participar en la vida comunitaria. En palabras de Yanina Romani (s. f.), “el juego tiene un valor fundamental en los primeros tiempos constitutivos. Cumple una función central, irremplazable e imprescindible, en la constitución del sujeto y, por ende, en el desarrollo infantil”.

Uno de los aportes más influyentes para entender esta relación es el de Winnicott (1971), quien destaca que el juego es el territorio por excelencia donde la experiencia subjetiva se encuentra con la realidad compartida. Su concepto de espacio transicional describe un ámbito intermedio, ni plenamente interno ni completamente externo, donde se inaugura la creatividad y la simbolización. Winnicott (1971) expresa que: “hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y, de él, a las experiencias culturales” (p. 76). En este espacio, los niños ponen en juego objetos, gestos, sonidos y palabras que no sólo representan algo, sino que constituyen puentes entre su mundo interno y el entorno. Así, el lenguaje puede entenderse como una prolongación del gesto lúdico: un modo de dar forma, compartir y transformar lo que se imagina o desea.

Clemencia Baraldi (1999) profundiza la dimensión subjetivante del juego al señalar que “(...) sólo a través del juego un niño podrá apropiarse de sus marcas y subjetivarlas. Solo la escena lúdica faculta el despliegue fantasmático de aquello que puede dejar amordazado

o inhibido al pequeño...” (p. 29). Esta afirmación permite comprender que el juego no solo habilita a la simbolización, sino que ofrece una vía para que experiencias difíciles de poner en palabras encuentren una forma de expresión. El juego se configura así como una condición de posibilidad para la emergencia del lenguaje, no únicamente como instrumento comunicativo, sino como espacio donde el sujeto se autoriza a decir(se).

Piaget (1962) subraya el papel del juego simbólico en la construcción del pensamiento representativo. Considera al juego simbólico como el momento de mayor esplendor del juego infantil; es una etapa fundamental del desarrollo cognitivo e imaginativo de los niños y las niñas. Además, resalta la repercusión del juego en el lenguaje, ya que está subordinado al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el despliegue de la imaginación y del juego. En estas escenas, el niño utiliza objetos, acciones y palabras para representar lo que no está presente, anticipar situaciones o ensayar roles. Aunque la teoría piagetiana ha sido criticada por centrarse principalmente en procesos individuales y restar peso a la dimensión social del lenguaje, Jerome Bruner (1985) expresa que:

Demasiado a menudo se ha descrito el aprender humano de acuerdo con el paradigma de un organismo solitario enfrentado a la naturaleza, según el modelo piagetiano, en el cual un niño solitario intenta sin ayuda llegar a un equilibrio entre asimilar el mundo a sí o asimilarse a él. (p. 25)

Sin embargo, el aporte de Piaget es clave para comprender cómo se gesta la capacidad de sustituir, significar y transformar la realidad mediante la acción lúdica. Desde la fonoaudiología, esta capacidad simbólica es la base del lenguaje narrativo, la construcción de secuencias comunicativas y los intercambios complejos de la pragmática.

Artículos recientes, como el de Centro de Aprendizaje y Psicología (APRes) (2024), abordan específicamente el rol del juego simbólico en la infancia y sostienen que este tipo de juego funciona como un aliado clave para el desarrollo comunicativo. En estas actividades, los niños y las niñas no solo amplían su vocabulario, sino que, mediante la representación de roles y la creación de situaciones imaginarias, practican la estructuración de frases, mejoran la comprensión y expresión oral, y fomentan la interacción social cooperativa.

La dimensión cultural del juego es desarrollada por Huizinga en *Homo Ludens* (1938), donde plantea que el juego es una condición originaria de toda cultura. Para este autor, el juego antecede a la cultura y, al mismo tiempo, la produce: genera reglas, produce formas de interacción y crea rituales y narrativas compartidas. Desde esta mirada, el juego no sólo acompaña el desarrollo del lenguaje, sino que lo instituye como práctica cultural, en la que

los niños negocian significados y están inmersos en convenciones sociales que van más allá de la palabra misma. Huizinga (1938) refiere que:

El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego “entra en juego” algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo. (p. 12)

Desde la perspectiva socio interaccionista, Vygotsky (1934) resalta que el juego crea situaciones imaginarias en las que los niños actúan “como si fueran” sujetos sociales, regulando su conducta de acuerdo con reglas compartidas. En estos escenarios, el lenguaje se convierte en una herramienta central para organizar la acción, negociar significados, coordinar la interacción y construir mundos posibles. El juego, entonces, no es sólo un contexto donde el lenguaje se emplea, sino un espacio donde el lenguaje se transforma, se complejiza y se internaliza.

Algunos estudios contemporáneos respaldan esta relación entre juego y lenguaje. Autores como Posligua Robles y Zambrano Santos (2025) han demostrado que el juego potencia el desarrollo del lenguaje durante la primera infancia, actuando como fuente de crecimiento socioemocional y cognitivo, lo cual se hace visible en el aumento de vocabulario y habilidades comunicativas en los niños. Artículos como el de Muxtorova y Djurayeva (2024) muestran que diferentes tipos de juegos, incluyendo el lúdico e interactivo, facilitan la expansión del vocabulario y las habilidades expresivas y receptivas en la etapa preescolar.

Johnson, Christie y Wardle (2005) expresan que “según Piaget, los niños participan en tipos de juego que reflejan su nivel de desarrollo cognitivo: juego funcional, juego constructivo, juego simbólico/ de fantasía y juego con reglas”. La teoría piagetiana propone 4 etapas, siendo la primera la **etapa sensoriomotora**, que abarca desde el nacimiento hasta los 2 años. Los niños pequeños en esta etapa se centran en dos aspectos: explorar sus propios cuerpos y los objetos externos. En la siguiente **etapa, preoperacional** (2 a 7 años), los niños utilizan el juego imaginativo para representar objetos y construyen su conocimiento conceptual a través del juego simbólico, “hacer como si”. Luego, se introduce la **etapa de las operaciones concretas** (7 a 11 años), en la cual los juegos reglados se convierten en herramientas de aprendizaje sumamente eficaces. Finalmente, en la **etapa de operaciones formales** (12 años en adelante), comienzan a desarrollar la capacidad de razonar y pensar hipotéticamente. En efecto, Piaget (1991) plantea que las etapas del desarrollo no deben comprenderse como compartimentos rígidos delimitados estrictamente por la edad cronológica, sino como modos de organización estructural del pensamiento. Lo que

caracteriza cada etapa es una forma específica de equilibrio cognitivo, alcanzada a través de un proceso progresivo de construcción. En este sentido, el pasaje de una etapa a otra no constituye un cambio abrupto, sino el resultado de una reorganización paulatina de las estructuras previas. Como sostiene el autor: “cada etapa constituye, por tanto, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor” (p. 14)

Desde la clínica del lenguaje, Levin (2002) recupera esta dimensión intersubjetiva y simbólica del juego, destacando que en las escenas lúdicas emergen significaciones, deseos, conflictos y modos singulares de habitar el mundo. En el juego, el lenguaje aparece como gesto, vocalización, palabra o silencio, siempre en relación con el otro. Para Levin, el juego constituye un escenario privilegiado para escuchar la subjetividad infantil y habilitar nuevas formas de decir y significar, lo cual resulta especialmente fecundo para la intervención fonoaudiológica.

La perspectiva psicomotriz de Aucouturier (2004) y Lapierre (1982) amplía aún más esta mirada al situar el cuerpo como origen de la simbolización. Para estos autores, el lenguaje emerge de la acción, el movimiento y el vínculo tónico-emocional con los otros. El juego corporal espontáneo, particularmente el que ocurre en espacios abiertos o públicos, favorece la emergencia de narraciones corporales que, con un acompañamiento sensible, pueden transformarse en lenguaje verbal. El niño, al jugar, organiza su expresividad, despliega su imaginación y construye sentido tanto a través del gesto como de la palabra.

Estos aportes permiten comprender el juego como un escenario privilegiado para la emergencia, la transformación y la expansión del lenguaje. Es en el juego donde la palabra se vuelve móvil, viva y encarnada; donde los niños crean y recrean sentidos, participan del mundo simbólico y despliegan su capacidad comunicativa. Reconocer esta dimensión resulta fundamental para pensar el rol del fonoaudiólogo más allá del consultorio: como un profesional que acompaña, promueve y potencia el desarrollo comunicativo en los espacios públicos de juego y encuentro infantil, allí donde el lenguaje se produce de manera más genuina, espontánea y social.

Si el juego constituye un escenario privilegiado para la emergencia del lenguaje, resulta imprescindible interrogar también dónde se juega. El desarrollo comunicativo infantil no ocurre en abstracto, sino en territorios concretos que habilitan o restringen la posibilidad de jugar, encontrarse y expresarse. De este modo, la pregunta por el juego conduce necesariamente a la pregunta por el espacio: **¿qué lugares ofrecen a los niños oportunidades reales para desplegar su palabra, su cuerpo y su imaginación?**

Capítulo 3: Los espacios públicos de juego como territorios comunicativos

El juego en el espacio público es indispensable para el desarrollo cognitivo, social y comunicativo.

Francesco Tonucci

El juego no acontece en el vacío. Se inscribe en territorios concretos que habilitan, o restringen, la experiencia lúdica y, con ella, la posibilidad de encuentro, expresión y construcción simbólica. Pensar el juego como actividad fundante del desarrollo implica, entonces, interrogar también las condiciones espaciales que lo hacen posible.

El espacio público no es solamente un soporte físico, sino un entramado social y cultural donde se producen encuentros, intercambios y formas de participación. En el caso de la infancia, los espacios públicos de juego pueden constituirse en escenarios privilegiados para la interacción espontánea, la diversidad de experiencias y la construcción de comunidad. Analizar estos territorios supone reconocer su potencial comunicativo y su impacto en el desarrollo infantil.

3.1 Espacio público y espacio privado

El análisis de los espacios en que los niños juegan implica comprender que no todos los territorios se experimentan ni funcionan de la misma manera. La distinción entre lo público y lo privado no es meramente jurídica, sino que remite a modos diferenciados de acceso, visibilidad, circulación y encuentro, con implicancias directas sobre las oportunidades de juego y comunicación.

Etimológicamente, lo público se vincula con aquello que es manifiesto, visible y perteneciente al pueblo. El término proviene del latín *publicus*, asociado a lo que es común, notorio y compartido (Gómez de Silva, 1999). Desde la antigüedad clásica, la cultura occidental ha pensado la relación con el mundo en términos duales: lo privado como ámbito de interés individual y lo público como esfera de interés común, ciudadanía y comportamiento social (Monnet, 1996). Esta oposición histórica ha configurado modos de habitar el espacio y de participar en la vida colectiva, influyendo en las prácticas sociales que allí se desarrollan.

En el ámbito urbano contemporáneo, los espacios públicos cumplen diversas funciones esenciales; es decir, constituyen canales de movimiento, nodos de comunicación, lugares de juego, recreación y permanencia (Carr, Francis, Rivlin & Stone, 1992; Duhau & Giglia, 2008). Son territorios que habilitan encuentros entre diferentes, favorecen la convivencia y permiten la aparición de lo inesperado (Duhau & Giglia, 2008; Mokowski, 2003). En este sentido, no solo ofrecen una superficie física para la circulación, sino que se configuran como escenarios de interacción.

En el caso de la infancia, estas características adquieren especial relevancia. El juego en espacios abiertos y compartidos posibilita la interacción con pares, la negociación de

reglas, la exploración corporal y la circulación espontánea de la palabra. En este sentido, la distinción entre espacio público y privado no resulta neutra en el desarrollo infantil. El acceso, la apertura y la visibilidad inciden directamente en las posibilidades de encuentro, expresión y construcción del lenguaje. Si bien ambos ámbitos forman parte de la experiencia cotidiana de los niños, el presente trabajo se centrará particularmente en los territorios de circulación comunitaria, donde el juego adquiere una dimensión social ampliada y donde el desarrollo comunicativo se potencia a través del encuentro con la diversidad.

A partir de esta delimitación, resulta pertinente indagar qué tipos de espacios públicos están actualmente disponibles para las infancias y qué características presentan en términos de accesibilidad y propuestas lúdicas. En este marco, el presente análisis se circunscribe a la ciudad de Rosario, considerando sus políticas urbanas y dispositivos públicos orientados a la infancia, a fin de comprender cómo estos territorios configuran oportunidades de juego, encuentro y desarrollo comunicativo.

3.2 Espacios de oferta para las infancias

Delimitado el análisis en torno al espacio público, resulta necesario indagar qué tipos de propuestas y dispositivos urbanos están actualmente disponibles para las infancias. La oferta de espacios públicos no es homogénea: varían en su diseño, intencionalidad, grado de accesibilidad y modos de apropiación por parte de los niños. No todos los espacios abiertos garantizan por sí mismo experiencias lúdicas significativas; es la combinación entre accesibilidad, posibilidad de exploración y oportunidades de encuentro lo que los convierte en verdaderos territorios de juego.

Diversos estudios han demostrado que los niños reconocen y habitan distintos tipos de espacios urbanos: calles, plazas, parques, patios escolares, centros culturales, otorgándoles significados propios a partir de sus prácticas (Hart, 1979). En este sentido, un espacio no es solo un soporte físico, sino un campo de oportunidades que puede favorecer el movimiento corporal, la interacción con pares, la invención simbólica o, por el contrario, restringirlas. Así, plazas amplias, parques con vegetación diversa o espacios con elementos no estructurados suelen habilitar mayores experiencias de exploración y juego creativo que aquellos excesivamente normativizados o limitados.

En este contexto, es posible decir que los niños y niñas no se limitan a “usar” los espacios públicos, sino que los producen activamente a través de sus prácticas lúdicas, resignificando calles, veredas y plazas como escenarios de encuentro y sociabilidad (Montenegro, 2022). En estos territorios se negocian reglas, se construyen narrativas

compartidas y se despliegan intercambios comunicativos que enriquecen el desarrollo lingüístico. El espacio público, en este sentido, se constituye como ámbito de circulación de la palabra en contextos de diversidad social y cultural.

En las últimas décadas, algunas ciudades han avanzado en políticas urbanas que reconocen a las infancias como sujetos activos del espacio público, promoviendo propuestas que superan la concepción tradicional de la plaza como único ámbito de juego. Se trata de iniciativas que integran arte, naturaleza, participación y experimentación sensorial, configurando entornos donde el juego es entendido como experiencia cultural. En Argentina, una de las experiencias más significativas en este sentido es el Tríptico de la Infancia, impulsado por su creadora María de los Ángeles “Chiqui” González y desarrollado por la Municipalidad de Rosario.

Este proyecto se presenta ante el desafío de crear espacios públicos destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos pero destinados al conjunto de la ciudadanía. En este sentido, es necesario destacar que estos lugares serían imposibles sin enmarcarse en lo público. En palabras de “Chiqui” González (2021):

El espacio público es: territorio de encuentros, cruces, aprendizajes y construcción de vínculos; patrimonio para disfrutar y legar a nuestros hijos; escuela de convivencia y democracia, una política del arte de vivir juntos; memoria del pasado y marca urbana donde se inscribe nuestra cambiante identidad; bien común, espacio de todos, usina de ideas imaginarias y sentido; medio ambiental natural y social; conjunto de servicios y acciones para el fortalecimiento de la sociedad civil. (González, 2021)

La idea de lo público puede resumirse en palabras de un niño citado en el artículo de “Chiqui” González (2021): “Cuidemos lo público, porque para algunos es lo único”.

El Tríptico está conformado por tres espacios públicos emblemáticos: la Granja de la Infancia, es el cuerpo en juego entre la naturaleza y la cultura, el Jardín de los Niños convoca al poder de la imaginación para inventar, innovar, crear y la Isla de los Inventos trabaja con los materiales, los cuales no aluden únicamente a elementos físicos, sino a verdaderos dispositivos lúdicos que articulan saberes y experiencias, lenguajes, medios y soportes haciendo de la construcción una apuesta intergeneracional. En este sentido, es pertinente mencionar la tesina “Tríptico de la Infancia Rosario. Turismo y cultura” escrita por Carbajo Melina (2023) quien hace una descripción detallada acerca de las propuestas de los diferentes espacios:

- La Granja de la Infancia plantea una puesta en juego del cuerpo entre naturaleza y cultura y sus espacios se agrupan bajo dos propuestas:

Pensar con las manos: una galería con texturas, materiales, creaciones, fórmulas y aromas donde se pueden aprender diversos oficios, amasar pan, tejer cestos y lámparas, moldear con arcilla, y un laboratorio con aromas, pigmentos y plantas.

El paisaje: un espacio con árboles, animales, lomas, puentes y un laberinto cerca del estanque. Un recorrido por el vivero, la huerta orgánica y el jardín de mariposas. Se suman aquí el Bosque de Papel y el Anfiteatro.

- El Jardín de los niños es un parque lúdico, que rinde homenaje a la imaginación y creación. La propuesta presenta tres territorios, cada uno con una poética diferente.

El territorio de las Preguntas tiene poética de lo mítico, allí se encuentra la montaña Encantada, la cual es un camino laberíntico donde los árboles hablan, las piedras susurran y el agua canta.

El territorio de la Invención tiene poética de la mecánica, este recorrido cuenta con una instalación escenográfica que recrea un taller florentino donde pueden encontrarse investigaciones de Leonardo Da Vinci; la máquina de volar es considerada el atractivo más convocante del Jardín de los Niños, es un dispositivo de vuelos y deslizadores, balanceos y recorridos con arneses. La máquina de trepar, trepadores en formas de barco del siglo XVI, y la máquina de sonar que combina el lenguaje corporal y sonoro para lograr la composición musical.

Finalmente, el territorio de la Innovación tiene poética de las vanguardias del siglo XX, allí está el edificio enterrado, el cual es una muestra interactiva con juegos que recrean la geometría, el color y la búsqueda de formas utilizando imágenes que cambiaron el universo artístico europeo y latinoamericanos del siglo XX. Espacios de diseño, donde funcionan talleres de origami, diseño gráfico, ideas sonoras, indumentaria y finalmente la calle de los sucesos, la cual es una instalación homenaje a la Bauhaus, la cual fue la escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte fundada en 1919.

- La Isla de los Inventos es una muestra lúdica que combina lenguajes, medios, expresiones y construcciones, busca generar un espacio de convivencia para que los niños, jóvenes y adultos se encuentren y compartan juegos, espacio y tiempo. Los espacios que la constituyen son:

El andén de la estación, es el lugar destinado a muestras interactivas, presentación de espectáculos y paseo público.

La Fábrica, donde nacen los cuentos, es un homenaje al mundo del trabajo. Una fábrica con procesos y artesanías textiles para re-tejer lazos e hilvanar historias, ideas, formas, personajes, títeres de dedo, muñecos de trapos y relatos en un trabajo colectivo.

El espacio infinito, una instalación que invita a preguntarse sobre el tiempo desde la filosofía, la física y el arte. El recorrido incluye la sala del tiempo, del origen, de las estrellas, de los aromas, de pócimas, de la contemplación.

El Ferrocarril, incita a construir la historia de los trenes de Rosario con vagones, señales, vías y la casa del guardabarreras.

También, desde este espacio se lleva adelante una propuesta que consiste en una serie de baúles itinerantes, contruidos para transportar juegos y propuestas pedagógicas de la Isla de los Inventos hacia bibliotecas populares, centros culturales, escuelas de todos los niveles, jardines de infantes, profesorados, facultades, clubes y organizaciones.

Cada uno de estos dispositivos propone experiencias lúdicas que articulan naturaleza, ciencia, arte y juego corporal, favoreciendo la exploración libre y la participación activa de niños y niñas.

Se trata de integrar las dicotomías cuerpo-mente, teoría-práctica, forma-contenido, objeto-sujeto, así como superar la división artes y oficios, ética y estética, mediante los grandes impulsores del hombre y de la vida: el juego y el ritmo, la idea de recorrido, de trayecto, de viaje. (González, 2021).

El Tríptico no se limita a ofrecer infraestructura recreativa, sino que configura escenarios de experimentación simbólica donde el juego se concibe como lenguaje y como forma de construcción subjetiva. Las propuestas invitan a imaginar, narrar, construir colectivamente y habitar el espacio desde la creatividad. De este modo, el espacio público es pensado como territorio pedagógico y cultural que reconoce el derecho al juego y, al mismo tiempo, promueve la interacción, la comunicación y la producción de sentidos compartidos.

Estas experiencias permiten comprender que la oferta de espacios públicos para las infancias no debería reducirse a la provisión de equipamiento, sino que implica diseñar entornos que amplíen las posibilidades de encuentro, expresión y participación. Cuando el espacio público es concebido desde la perspectiva infantil, se convierte en un dispositivo de promoción del desarrollo comunicativo, al habilitar intercambios diversos, narrativas colectivas y formas múltiples de expresión, corporales, verbales o artísticas que enriquecen la construcción del lenguaje. En este sentido, por lo dicho y mucho más, el Tríptico se propone:

Una constante integración de múltiples lenguajes como recarga simbólica en un mundo tendiente a la literalidad, alejando el concepto de lenguaje del arte y lenguajes expresivos, dado que el lenguaje es más abarcador y democrático: son mundos

simbólicos, autorregulados en sus elementos significantes, constructores de sentido, que pueden escribirse o graficarse, expresar y comunicar a otros, que intermedian entre nosotros y son imprescindibles a la hora de los saberes. Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos. El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes. (González, 2021)

En este marco, pensar los espacios públicos de juego como territorios comunicativos abre también la posibilidad de ampliar el campo de acción de la Fonoaudiología hacia la promoción comunitaria, el acompañamiento en el diseño de propuestas inclusivas y la generación de entornos que favorezcan la interacción y la circulación de la palabra desde la primera infancia.

3.3 El derecho al juego y su dimensión comunicativa

El reconocimiento del juego como derecho constituye un avance significativo en la consideración de la infancia como etapa con valor en sí misma y no meramente preparatoria para la vida adulta. La Organización de las Naciones Unidas establece en el artículo 31:

“1- Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar en actividades recreativas y culturales 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” (art. 31)

Este reconocimiento sitúa al juego en el plano de los derechos fundamentales, vinculándolo con el desarrollo integral. Sin embargo, concebir al juego únicamente como derecho formal resulta insuficiente si no se considera su función constitutiva en el desarrollo psíquico, social y lingüístico.

El Comité de los Derechos del Niño es un órgano de expertos independientes que forma parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y tiene como función supervisar la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de los Estados. Entre sus herramientas principales se encuentran las Observaciones Generales, documentos que interpretan y desarrollan el alcance de los derechos reconocidos en la Convención, orientando la elaboración de políticas públicas y prácticas institucionales

vinculadas a la infancia. En este marco, el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N.º 17 (2013), ha señalado que:

“El juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar del niño y promueven el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, así como la fuerza y las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. El juego y la recreación contribuyen a todos los aspectos del aprendizaje; son una forma de participar en la vida cotidiana y tienen un valor intrínseco para los niños, por el disfrute y el placer que causan. Las investigaciones demuestran que el juego es también un elemento central del impulso espontáneo hacia el desarrollo y desempeña un papel importante en el desarrollo del cerebro, especialmente en la primera infancia. El juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo.”

Reconocer el juego como derecho implica comprender qué se pone en juego cuando los niños juegan. El juego constituye un escenario privilegiado de regulación compartida y construcción simbólica, donde el lenguaje adquiere un lugar central como herramienta de organización, negociación y producción de sentidos. En relación a esto, Lev Vygotsky (2012), sostiene:

“El juego le brinda al niño una nueva forma de deseo. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un -yo- ficción, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.” (p. 152)

Es por esto que se cree que garantizar el derecho al juego supone, además, asegurar las condiciones que posibiliten estas experiencias comunicativas y sociales fundamentales para el desarrollo. Desde esta mirada, la dimensión comunicativa del derecho al juego adquiere especial relevancia en los espacios públicos, donde la diversidad de interlocutores y situaciones amplía las experiencias simbólicas. Garantizar el derecho al juego no se reduce, entonces, a disponer de equipamiento recreativo, sino que implica promover entornos inclusivos, accesibles y culturalmente significativos que favorezcan la participación activa, la expresión y el intercambio.

Para la fonoaudiología, esta perspectiva abre un campo de reflexión y acción que trasciende la intervención clínica individual. Reconocer el juego como derecho y como actividad fundante del lenguaje invita a pensar estrategias de promoción y prevención en contextos comunitarios, acompañando políticas públicas y proyectos territoriales que aseguren a todos los niños oportunidades reales de jugar, encontrarse y comunicarse. En este sentido, el derecho al juego se articula con el derecho a la palabra, entendida como posibilidad de construir sentido, participar en la vida social y ser reconocido como sujeto en el espacio común.

Si el espacio público constituye un territorio donde el juego y la comunicación se despliegan en su dimensión social y simbólica, se torna necesario reflexionar acerca del lugar que puede ocupar el/la licenciado/a en fonoaudiología en la promoción y en el diseño de estos escenarios.

Capítulo 4: El rol del fonoaudiólogo más allá del consultorio: promoción y prevención

La fonoaudiología tiene el desafío de habitar nuevos espacios, de cumplir nuevos roles, promoviendo la comunicación desde todos sus aspectos mediante el desarrollo de estrategias de intervención que atiendan a la salud de las personas y la comunidad.

Julia Bertone

El campo de la fonoaudiología ha sido históricamente asociado a la evaluación, diagnóstico y tratamiento de alteraciones del lenguaje, la comunicación y la deglución en el ámbito clínico y en diversos contextos educativos, institucionales y comunitarios. Sin embargo, los enfoques contemporáneos en salud invitan a ampliar esta mirada, incorporando la dimensión comunitaria y territorial como espacios legítimos de intervención profesional. Pensar el rol del fonoaudiólogo más allá del consultorio implica situarlo también en el terreno de la promoción y la prevención, particularmente en aquellos contextos donde el lenguaje se construye de manera espontánea y social, como los espacios públicos de juego.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la promoción de la salud como “el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla” (Carta de Ottawa, 1986). Esta definición implica un desplazamiento desde el modelo centrado exclusivamente en la enfermedad hacia una perspectiva que fortalece recursos, capacidades y entornos saludables. Desde esta lógica, la promoción no se limita a intervenir cuando aparece una dificultad, sino que apunta a generar condiciones que favorezcan el desarrollo integral.

En el mismo documento se señala que la promoción de la salud “no concierne exclusivamente al sector sanitario”, sino que involucra políticas públicas, entornos favorables y acción comunitaria (OMS, 1986). Trasladado al campo de la fonoaudiología, esto implica reconocer que el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de intervenciones individuales, sino también de los contextos en los que los niños crecen, juegan e interactúan.

En consonancia con esta perspectiva, el sanitarista argentino Mario Testa (1993) sostiene que “la prevención no puede pensarse al margen de las condiciones sociales que producen los procesos de salud y enfermedad”. Esta afirmación permite comprender que el desarrollo comunicativo tampoco se produce de manera aislada, sino en entramados sociales que pueden favorecerlo o limitarlo. En consecuencia, promover el lenguaje implica intervenir sobre los escenarios cotidianos donde la palabra circula.

Por su parte, la prevención en salud suele organizarse en niveles: primaria (evitar la aparición de dificultades), secundaria (detectar precozmente) y terciaria (reducir el impacto de una alteración ya instalada). En el ámbito de la comunicación y el lenguaje, la prevención primaria puede vincularse con la generación de entornos ricos en intercambio verbal, narración, juego simbólico y participación social; es decir, con la creación de escenarios que potencien el desarrollo comunicativo antes de que aparezcan dificultades específicas.

En este marco, resulta pertinente recuperar el enfoque de la Atención Primaria de la Salud (APS), promovido por la Organización Mundial de la Salud a partir de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Alma-Ata. Este modelo propone una concepción integral de la salud basada en la accesibilidad, la participación comunitaria y la promoción de condiciones de vida saludables. En este sentido, Rovere (2006, citado en Bertone, 2021, p. 65) considera que “la atención primaria de la salud (APS) es fundamental para que el derecho a la salud se concrete, y es indispensable que los diferentes actores involucrados tengan acceso a participar de estrategias de promoción y prevención”. Desde esta perspectiva, las intervenciones no se limitan al tratamiento de enfermedades, sino que buscan fortalecer los recursos de las comunidades y actuar tempranamente sobre los factores que favorecen el bienestar. Respecto a esto, Julia Bertone (2021) menciona:

Es necesario brindar información pertinente para que la comunidad sea protagonista. Los individuos que integran una comunidad, según la OMS, deben dejar de ser objetos pasivos de atención para convertirse en actores principales, con toma de decisiones y responsabilidades sobre su propia salud, actuando ante la realidad mediante medidas de prevención y promoción (p. 68).

En esta misma línea Celina Jasinski (2021) refiere:

Si logramos, con nuestras prácticas, generar y fortalecer vínculos que legitimen logros en el ámbito comunitario, podremos arribar a un abordaje más eficiente en términos de calidad y cantidad de personas a las que se hace extensivo. De este modo, lograremos empoderar a las poblaciones para que puedan reconocer y construir sus propios parámetros de comunicación saludable (p. 74).

Pensar la fonoaudiología desde la lógica de la APS implica reconocer que el desarrollo del lenguaje y la comunicación también forman parte de los procesos de salud. En este sentido, las acciones de promoción del juego, del intercambio verbal y de la participación infantil en espacios comunitarios se inscriben dentro de estrategias de cuidado que exceden el ámbito clínico individual y se proyectan hacia el territorio.

Desde esta perspectiva, los espacios públicos de juego pueden pensarse como territorios estratégicos para la promoción y la prevención en fonoaudiología. Es necesario aclarar que, cuando en este trabajo nos referimos a la intervención en espacios públicos, no aludimos a la vía pública en un sentido literal o descontextualizado, sino a aquellos escenarios comunitarios e institucionales destinados a la infancia, tales como plazas, parques, centros culturales y propuestas organizadas por el Estado o por la comunidad. En este sentido, retomamos la noción de espacio público desarrollada en el capítulo 3,

particularmente en relación con el Tríptico de la Infancia, entendido como política pública que configura territorios específicamente pensados para el juego, la participación y la construcción de ciudadanía infantil. Allí, el profesional podría desempeñar un rol activo en diversas líneas de acción, por ejemplo, participar en el diseño y asesoramiento de propuestas lúdicas inclusivas en plazas, parques o centros culturales, contemplando la diversidad comunicativa y favoreciendo la participación de niños con distintas modalidades expresivas. Esto supone pensar juegos accesibles, dinámicas que habiliten múltiples formas de comunicación (gestual, verbal, corporal, visual) y orientaciones simples para que los adultos acompañantes puedan enriquecer las interacciones.

Asimismo, María Fernanda Gingham (2021) define al taller como “un espacio de trabajo, reflexión, investigación, confrontación, juego y creación, donde se combina y articula el trabajo individual y personalizado con la tarea grupal y/o comunitaria”. En este sentido los talleres destinados a familiares y cuidadores podrían abordar temas como el valor del juego simbólico, la narración compartida o la conversación cotidiana como motor del desarrollo lingüístico. Estos espacios podrían complementarse con la elaboración de folletos informativos, pósters o materiales breves y claros que circulen en instituciones educativas, centros de salud y espacios culturales, acercando herramientas prácticas y accesibles para promover entornos comunicativos ricos.

Otra línea de acción podría orientarse a la capacitación de equipos municipales o coordinadores de actividades infantiles, brindando estrategias concretas para enriquecer las interacciones en contextos de juego: cómo sostener una conversación, cómo ampliar el vocabulario a partir de una escena lúdica, cómo respetar los tiempos del niño sin anticipar su palabra. Se trata de pequeñas intervenciones que pueden generar grandes transformaciones en la calidad de los intercambios cotidianos.

En este sentido, la intervención fonoaudiológica en clave comunitaria no implica abandonar la clínica, sino ampliarla. Como plantea Juana Levin (2002), la tarea del profesional no se reduce a corregir desvíos, sino a “habilitar espacios donde la palabra pueda advenir”. Desde esta mirada, el fonoaudiólogo se constituye no solo como terapeuta, sino también como agente de promoción de la comunicación, garante del derecho a la palabra y facilitador de encuentros simbólicos en la infancia.

En definitiva, ampliar el rol del fonoaudiólogo más allá del consultorio implica asumir una perspectiva integral de la salud comunicativa. La promoción y la prevención no constituyen acciones accesorias, sino dimensiones estructurales del ejercicio profesional. Intervenir en espacios públicos de juego supone reconocer que el lenguaje se construye en

el vínculo, en la experiencia compartida y en la posibilidad de participación. Desde esta mirada, el fonoaudiólogo no solo acompaña procesos individuales, sino que contribuye a generar condiciones sociales que habiliten la palabra, fortaleciendo el derecho a la comunicación y a la inclusión en la infancia.

De este modo, el fonoaudiólogo se posiciona como un actor clave en la construcción de entornos comunicativos saludables desde una perspectiva de derechos.

Conclusiones, interpretaciones y discusiones

Hoy y siempre regalémosle a los niños lo máspreciado para ellos, aquello que no se consigue en ninguna juguetería y que cada vez nos cuesta más obsequiar, regalémosle (aparte de un juguete) mucho de nuestro tiempo. Si hay algo importante que los niños nos enseñan es la utilidad que ellos le dan al tiempo, porque cuanto más tiempo pierden jugando más aprenden del mundo. La infancia es ese tiempo travieso e impaciente donde la ficción debe ganarle a la realidad, porque en esa etapa los pequeños necesitan crear miles de experiencias sensibles para armar la imagen del cuerpo, su cimientomás fuerte y sólido. Todo eso lo consiguen jugando, y si es con otros mejor. Por eso, a los niños nunca deberían faltarles ciertas cosas fundamentales: *el juego, la imaginación, un mundo lo suficientemente amable* y adultos que cuiden de sus pequeñas vidas en construcción respetando sus singularidades sin rotularlos por sus características.

Marcelo Rocha

Tal como expresa Marcelo Rocha:

“Hoy y siempre regalémosle a los niños lo más preciado para ellos, aquello que no se consigue en ninguna juguetería y que cada vez nos cuesta más obsequiar: regalémosle, además de un juguete, mucho de nuestro tiempo. Si algo importante que los niños nos enseñan es la utilidad que ellos le dan al tiempo, porque cuanto más tiempo pierden jugando más aprenden del mundo”.

Esta reflexión invita a recuperar el valor del juego como experiencia fundamental de la infancia. A través de él, los niños exploran, imaginan, crean y construyen sentidos sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea. En ese proceso se producen encuentros con otros, intercambios simbólicos y experiencias corporales y emocionales que resultan esenciales para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

A lo largo de este ensayo se ha intentado desplazar la mirada tradicional que sitúa el desarrollo comunicativo infantil exclusivamente en el ámbito clínico, para comprender el lenguaje como una construcción social que se configura en escenarios concretos de interacción. Desde esta perspectiva, los espacios públicos de juego se revelan no solo como ámbitos recreativos, sino como territorios simbólicos donde los niños y niñas ensayan roles, negocian significados, narran, imaginan y participan activamente en prácticas comunicativas que favorecen la construcción de su subjetividad.

Comprender el juego como actividad fundante de la infancia implica reconocer que en él se entranan vínculos, se despliegan funciones comunicativas y se amplía el repertorio lingüístico. En este sentido, tal como plantea Lev Vygotsky, el juego constituye un espacio privilegiado donde los niños crean situaciones imaginarias que les permiten desarrollar nuevas formas de pensamiento, acción y regulación social. Garantizar el derecho al juego supone, entonces, no solo reconocerlo en términos normativos sino también crear y sostener condiciones que posibiliten experiencias comunicativas ricas, diversas y accesibles.

En este marco, el análisis de los espacios públicos destinados a la infancia permitió comprender su potencial como escenarios de encuentro, interacción y construcción colectiva de sentidos. Experiencias como el Tríptico de la Infancia, impulsado por María de los Ángeles “Chiqui” González, muestran cómo las políticas públicas pueden generar territorios donde el juego, el arte, la imaginación y la participación infantil se integran en propuestas culturales que reconocen a los niños como sujetos activos de la vida social.

A partir de estas consideraciones, el rol del profesional fonoaudiólogo adquiere nuevas dimensiones. Si bien la práctica clínica continúa siendo un campo fundamental de intervención, el desarrollo del lenguaje no puede pensarse al margen de los contextos

sociales donde los niños crecen, juegan e interactúan. En consecuencia, la promoción y prevención se presentan como dimensiones necesarias del ejercicio profesional, orientadas a generar entornos comunicativos saludables y a fortalecer las condiciones que favorecen el desarrollo del lenguaje.

Ampliar la mirada profesional implica reconocer que la salud comunicativa se construye colectivamente. En este sentido, la participación en propuestas comunitarias, la elaboración de materiales informativos, la realización de talleres para familias o la capacitación de actores sociales que trabajan con infancias constituyen estrategias posibles para enriquecer las interacciones cotidianas y promover el valor del juego y la comunicación.

Desde esta perspectiva, la intervención fonoaudiológica en contextos comunitarios no implica abandonar la clínica, sino complementar y enriquecerla. Se trata de asumir una posición que no se limite únicamente al abordaje de dificultades, sino que también contribuya a la construcción de condiciones sociales que habiliten la palabra, el encuentro y la participación infantil.

En síntesis, pensar los espacios públicos de juego como territorios comunicativos permite ampliar la comprensión del desarrollo del lenguaje y, al mismo tiempo, repensar el lugar de la fonoaudiología en la comunidad. Allí donde hay juego, encuentro y posibilidad de intercambio, también existe un escenario legítimo para promover la comunicación. Recuperar estos espacios, valorarlos y acompañarlos se convierte así en una tarea colectiva que involucra a familias, instituciones, políticas públicas y profesionales comprometidos con el derecho de las infancias a jugar, a expresarse y a ser escuchadas.

Referencias bibliográficas

- APRes. (2024, 5 de diciembre). El rol del juego simbólico en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 6 años. (Trabajo publicado en <https://www.apres.es/single-post/el-rol-del-juegosimb%C3%B3lico-en-el-desarrollo-del-lenguaje-en-ni%C3%B1os-de-3-a-6-a%C3%B1os>)
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó
- Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
- Baraldi, C. (1999). Jugar es cosa seria: estimulación temprana... antes de que sea tarde. Homo Sapiens Ediciones.
- Bertone, J. (2021) Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Fervil Impresos. Rosario
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza.
- Bruner, J. (1985) El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Paidós.
- Carbajo, M. (2023). Tríptico de la infancia Rosario: turismo y cultural. p. 20-24. Tesina de grado. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. (Trabajo publicado en <https://share.google/551WgpNknttXccza3>)
- Carr, S., Francis, M., Rivlin, L., & Stone, A. (1992). Public space. Cambridge University Press.
- Chokler, M. (2008). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Cinco.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas. Naciones Unidas.
- Duhau, E., & Giglia, A., Mokowski (2008). Las reglas del desorden: Habitar la metrópoli. Siglo XXI.
- Ghingini, M.F. (2021) Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Fervil Impresos. Rosario
- Gómez de Silva, G. (1999). Breve diccionario etimológico de la lengua española. Fondo de Cultura Económica.
- González, M de los A. (2015). Tríptico de la infancia y tríptico de la imaginación. Políticas de Infancia (Trabajo publicado en 2021 en chiquigonzalez.com.ar).

González, M de los A. (2021). El espacio público como territorio cultural. Municipalidad de Rosario.

Hart, R. (1979). Children's experience of place. Irvington

Huizinga, J. (2000). Homo ludens. Alianza. (Trabajo original publicado en 1938)

Jasinski, C. (2021). Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Fervil Impresos. Rosario

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). Play, development and early education. Pearson.

Lapierre, A. (1982). La educación psicomotriz. Científico-Médica.

Levin, J. (2002). Tramas del lenguaje infantil. Lugar Editorial.

Maggio, V. (2020). Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes. Paidós.

Muxtorova, Z., Djurayeva, A. (2024). The role of games in the development of speech in preschool children. (Trabajo publicado en <https://uzbekscholar.com/index.php/uzs/article/view/903>).

Monnet, J. (1996). El espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Municipalidad de Rosario. Información institucional sobre el Tríptico de la Infancia. (Trabajo publicado en <https://www.rosario.gob.ar>).

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud.

Palacios, A. M. (2022). Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento. (Trabajo publicado en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5576/pm.5576.pdf>).

Piaget, J. (1962). El juego y la realidad. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Ariel.

Sancevich, I. (2021) Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles. Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Fervil Impresos. Rosario

Posligua Robles, L. J., Zambrano Santos, R. (2025). El juego en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Romani, Y. (s/f) Reinventar-se para una nueva clínica del lenguaje. (Trabajo publicado en <https://www.colfono.org.ar/articulos/65/reinventar-se-para-una-nueva-clinica-del-lenguaje>)

Testa, M. (1993). Pensar en salud. Lugar Editorial.

Voloshinov, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Godot. (Trabajo original publicado en 1929).

Vygotsky, L. S. (2012). Pensamiento y lenguaje. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

Winnicott, D. W. (1971), Realidad y juego. Gedisa.