



El derecho al juego

LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA

Serie editada por Martin Woodhead y John Oates

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus) es una serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave y cuestiones prácticas, abarcando todos los aspectos relacionados con la atención y educación de la primera infancia, y la totalidad del rango de edad, desde la lactancia hasta los primeros años de educación primaria.

La elaboración de cada publicación procede a través de consultas con pioneros, a nivel mundial, en las investigaciones, políticas, campañas de concienciación y derechos del niño. Muchos de tales expertos escriben especialmente para la serie resúmenes de los mensajes clave pertinentes a su ámbito de trabajo y la exactitud de los contenidos es garantizada gracias a la ayuda de asesores académicos independientes, que a su vez son expertos en el campo de la primera infancia.

Los temas tratados en la serie son escogidos de manera tal que reflejen los sectores en que se desarrollan las investigaciones y avanzan los conocimientos, abordando las áreas más significativas de los derechos del niño, y aquéllos en los cuales una comprensión más cabal de las implicaciones derivadas es decisiva para el éxito de los programas ocupados en el diseño de políticas y su aplicación concreta.

Estas publicaciones se proponen ser útiles para los defensores de los derechos de los niños y las familias, para los responsables de la elaboración de políticas a todos los niveles y para toda persona que trabaje por mejorar las condiciones de vida, la calidad de las experiencias y las oportunidades existenciales de los niños pequeños de todo el mundo.

EDITORES DE LA SERIE

Martin Woodhead

John Oates

Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven)

The Open University (La Universidad Abierta)

Milton Keynes, Reino Unido

ASESOR DE LA SERIE

Robert Myers, consultor independiente, México

Para conseguir más copias de ésta y otras publicaciones de la serie *La Primera Infancia en Perspectiva*, visite el sitio: www.bernardvanleer.org

Otros títulos de la serie:

Relaciones de apego

La primera infancia y la enseñanza primaria

El desarrollo de identidades positivas

Programas eficaces para la primera infancia

Apoyo a los padres

Cultura y aprendizaje

El cerebro en desarrollo

Ambientes saludables

Copyright © 2013 The Open University

Primera edición en 2013 a cargo de La Universidad Abierta

Child and Youth Studies Group

The Open University

Walton Hall, Milton Keynes

MK7 6AA

Reino Unido

con el apoyo de:

Fundación Bernard van Leer

PO Box 82334

2508 EH La Haya

Países Bajos

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de la presente publicación puede ser reproducida, almacenada en sistemas de recuperación de datos, transmitida o utilizada de cualquier otra manera o a través de cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias, grabaciones o de cualquier otra forma, sin la autorización escrita del editor o una licencia emitida por la Copyright Licensing Agency Ltd. Es posible recibir informaciones sobre tales licencias solicitándolas a la Copyright Licensing Agency Ltd., Saffron House, 6-10 Kirby Street, Londres EC1N 8TS.

En el catálogo de la Biblioteca Británica consta un registro de la presente obra que se aconseja utilizar como referencia bibliográfica.

Diseño de Agnes Borszeki

Edición del texto de Margaret Mellor

Traducción de Claudio Pedro Behn

Impreso y encuadernado en el Reino Unido por Cambrian Printers, Aberystwyth

ISBN 978-1-78007-939-4

El derecho al juego

Editores

Liz Brooker

Martin Woodhead



**LA PRIMERA INFANCIA
EN PERSPECTIVA 9**

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.

(Naciones Unidas, 1989, artículo 31, párrafo 1)

Una definición de la *Observación General N° 17*:

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

(Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013, párrafo 14c)

El presente número de *La Primera Infancia en Perspectiva* está dedicado a la memoria de Valerie Fronczek, 1937–2013, incansable defensora de los derechos del niño, vicepresidente de la International Play Association (IPA) y coordinadora principal durante la preparación de la *Observación General N° 17*.

EDITORES

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Institute of Education (Instituto de Educación), Universidad de Londres, Reino Unido

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, The Open University (La Universidad Abierta), Reino Unido

COLABORADORES

Laura Berk, profesora distinguida de psicología, Universidad Estatal de Illinois, Estados Unidos de América

Daniel Thomas Cook, profesor de estudios sobre la infancia, Universidad Rutgers, Estados Unidos de América

Sue Dockett, profesora de primera infancia, Universidad Charles Sturt, Albury, Australia

Suzanne Gaskins, profesora emérita, Universidad de Illinois del Noreste, Estados Unidos de América

Linda Harrison, profesora de educación de la primera infancia, Universidad Charles Sturt, Bathurst, Australia

Margaret Kernan, administradora superior de programas, International Child Development Initiatives (Iniciativas Internacionales para el Desarrollo del Niño), Leiden, Países Bajos

Gerison Lansdown, consultora independiente, Londres, Reino Unido

Jackie Marsh, profesora de educación, Universidad de Sheffield, Reino Unido

Adena Meyers, profesora de psicología, Universidad Estatal de Illinois, Estados Unidos de América

Jennifer Sumsion, profesora distinguida de educación de la primera infancia, Universidad Charles Sturt, Bathurst, Australia

Elizabeth Wood, profesora de educación, Universidad de Sheffield, Reino Unido

ASESOR ACADÉMICO

Artin Göncü, profesor de psicopedagogía, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos de América

Índice

<i>Prefacio</i>	ix
I. ¿Qué es el juego?	1
El derecho de los niños al juego	2
La definición del juego	4
Cómo organizan el juego las distintas culturas	6
Ejemplo: El juego en una aldea yucateca	8
El juego y la tradición de las guarderías	10
¿Qué piensan los niños del juego?	12
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	14
II. ¿Por qué es importante el juego?	17
El papel del juego en el desarrollo	18
Jugar desde el nacimiento con la madre y los primeros cuidadores	20
Jugar con hermanos y coetáneos	22
Ejemplo: Los niños pequeños desean participar en actividades lúdicas	24
Los juegos de simulación fomentan el desarrollo	26
El juego y el desarrollo cognitivo	28
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	30
III. Amenazas para el juego y oportunidades de jugar	33
Desafíos para la realización del derecho de los niños al juego	34
Cómo la enseñanza universalizada afecta las oportunidades de jugar	36
El valor de la enseñanza basada en el juego	38
Jugar en la naturaleza	40
La comercialización del juego y la industria del juguete	42
La tecnología en los juegos infantiles	44
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	46
<i>Referencias bibliográficas</i>	48
<i>Fotografías</i>	52

Prefacio

Según un prominente investigador que se ocupa del juego, “ocasionalmente todos jugamos y todos sabemos lo que se siente al jugar” (Sutton-Smith, 1997, pág. 1). Reconocer que el juego es un rasgo distintivo de la primera infancia podría ser un buen punto de partida para contestar algunas preguntas clave: ¿Qué es el juego? ¿Cuál es el papel que desempeña el juego en la vida y el aprendizaje de los niños? ¿Qué deberían hacer los padres y maestros para salvaguardar y fomentar el juego de los niños frente a las numerosas presiones que ejerce la vida moderna? Lamentablemente, las respuestas a estos interrogantes distan mucho de ser unívocas. El “juego” es una noción escurridiza y controvertida, objeto de debates entre los investigadores, educadores y diseñadores de políticas desde hace más de un siglo, al principio dentro del marco de referencia relativamente estrecho del desarrollo y la educación de la primera infancia en el ámbito occidental, pero más recientemente con un enfoque global que abarca un espectro mucho más amplio de la parte joven de la humanidad (Lester y Russell, 2010).

El desafío no consiste exclusivamente en la definición del concepto. El juego también es fuente de polémicas porque los individuos, las comunidades y los gobiernos tienen ideas muy diferentes acerca del valor y la importancia del juego para los niños. ¿Se concibe este comportamiento tan típico sencillamente como una manera de divertirse? ¿O acaso el juego cumple una función importante en el desarrollo de los niños, consintiendo que sean más sociables y, por ende, permitiéndoles socializar? ¿En qué medida es el juego un medio que promueve el aprendizaje temprano, preparando a los niños para la escuela? ¿La idea de que los adultos planifiquen y organicen el juego no contradice el principio básico según el cual el juego ha de ser autónomo, dirigido por los niños mismos?

Son numerosos los caminos seguidos por la investigación para mejorar la comprensión de los orígenes primordiales de la conducta lúdica y su función decisiva en la construcción de las primeras relaciones entre el bebé y sus padres, sus hermanos y el resto de las personas. La investigación también llama la atención sobre la percepción cognitiva y social auténticamente extraordinaria de los niños pequeños, que se revela de modo máximamente claro en el juego imaginativo, cuando los niños de apenas 3 o 4 años de edad se ponen de acuerdo para abordar complejos juegos y actividades de “simulación”. Podría decirse que para los investigadores, educadores y defensores de los derechos de los niños la prioridad actual es hacer frente a los varios retos que presenta el juego infantil. Por ejemplo, generalmente se acoge favorablemente la difusión a nivel mundial de la educación preescolar y primaria, sin embargo los enfoques basados en el juego suelen ceder fácilmente el paso a la enseñanza formal y puramente didáctica con un currículo limitado. Al mismo tiempo, la el crecimiento de los ambientes urbanos reduce los espacios destinados al juego al aire libre. Por último, el ritmo de los cambios tecnológicos está transformando la vida tanto de los niños como de los adultos, y esto suscita una preocupación particular en cuanto a las implicaciones que puede tener la iniciación prematura de los niños al uso de los juegos electrónicos, la televisión, las computadoras y otros mecanismos.

La contribución más urgente en este complejo sector es la del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UNCRC), que ha respondido a las inquietudes manifestadas acerca del riesgo de que el artículo 31 (sobre el derecho del niño al juego, al descanso, al esparcimiento y a las actividades recreativas y culturales) esté en peligro de ser desatendido. La *Observación General del Comité de las Naciones Unidas N° 17 (2013)* es un documento emblemático y constituye la principal motivación para la redacción del presente número de *La Primera Infancia en Perspectiva*.

Liz Brooker
Martin Woodhead
Editores

I.

¿Qué es el juego?



El juego es una actividad universal y también un derecho universal de todos los niños, pero no siempre es sencillo asegurarlo y salvaguardarlo.

Un siglo de investigaciones ha brindado definiciones y teorías detalladas acerca de la función decisiva que cumple el juego en la vida, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

La organización cultural de las sociedades modela los tipos de juego que los niños experimentan, así como dónde y con quién juegan.

En las sociedades agrícolas tradicionales, las actividades lúdicas de los niños pequeños suelen desarrollarse en el contexto del trabajo doméstico y varias otras responsabilidades, y puede no reconocérseles su valor específico e importante.

El suministro de guarderías, jardines de infancia y otras formas de educación y cuidado de la primera infancia que existen en las sociedades industrializadas, se relacionaba con una separación cada vez mayor de la vida cotidiana de los niños respecto a la de los adultos, donde a menudo se identifica el juego como la ocupación principal de los niños pequeños.

Los puntos de vista de los niños mismos a propósito del juego hacen hincapié en la oportunidad de elegir sus propias actividades, junto con sus amigos.

El derecho de los niños al juego

A pesar del carácter central del juego respecto a la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños, raramente los gobiernos lo toman en cuenta seriamente. Ya sea por omisión (desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades para el juego y hacer inversiones para su creación) o por actos deliberados (la imposición de excesivas restricciones a la vida de los niños), en todo el mundo son muchos los niños que no consiguen realizar plenamente su derecho al juego. Esto ha despertado inquietudes que llevaron al Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas a elaborar una Observación General que se concentra en el artículo 31 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, a fin de proporcionar a los gobiernos directrices sobre cómo cumplir sus obligaciones para con los niños.

La *Observación General N° 17* subraya la importancia fundamental de reconocer y garantizar este derecho a los niños y niñas de todas las edades. Destaca el papel del juego como manera de proporcionar oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Además, recalca que, mediante el juego, los niños exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, y, mientras lo hacen, aprenden a comprender mejor y construir su propia posición social dentro de dicho mundo.

La Observación General insiste en que el juego es esencial para la realización de otros derechos. Por ejemplo, el mismo artículo 31 reconoce las relaciones recíprocas que existen entre el juego, la recreación, el ocio, el descanso y la participación en la vida cultural y las artes. El juego también es una dimensión clave de la educación, necesaria para alcanzar el mejor estado de salud posible, que es un componente indispensable del desarrollo óptimo del niño; por otra parte, representa una valiosa estrategia para la recuperación y reintegración después de haber sufrido traumas, pérdidas o los efectos del abandono o la violencia.

Aunque los niños sienten espontáneamente el deseo de jugar y tienden a buscar oportunidades para hacerlo inclusive en los ambientes menos favorables, el Comité reconoce que es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente. Es indispensable que los niños se sientan libres de presiones perjudiciales, violencia, discriminación y peligros físicos. Precisan tiempo y espacios adecuados. Es imprescindible que cuenten con el acceso a ambientes naturales, a recursos materiales y al contacto con otros niños. También necesitan que los adultos clave que los rodean reconozcan la importancia del juego y la legitimidad de su exigencia, además de brindar su apoyo a los niños en las actividades lúdicas. Los gobiernos deben, por lo tanto, obrar por la promoción y la protección de estas condiciones.

Gerison Lansdown, consultora independiente, Londres, Reino Unido

- *Las leyes y políticas del gobierno tienden a desatender el juego, a pesar de su importancia fundamental para la salud y el bienestar de los niños.*
- *El juego es valioso de por sí, pero también contribuye a la realización de otros derechos como el derecho a la salud, la educación, la identidad y la participación.*
- *Es indispensable que se tomen medidas para garantizar las condiciones en las que el juego de los niños sea reconocido, valorado y fomentado.*



La definición del juego

La definición formal del juego (citada más arriba) brindada por la *Observación General N° 17* (Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013) es la culminación de siglos de debates entre los expertos acerca de las características esenciales del juego y su función en la vida y el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, la opinión dictada por el sentido común según la cual “el juego es lo que a los niños les gusta hacer” o “lo que hacen para divertirse” o “lo que hacen sin que se les pida” suena convincente, pero no nos lleva muy lejos. A muchos niños pequeños “les gusta” ayudar a un adulto a realizar una tarea importante, y “se divierten” cuando dan de comer a las gallinas, transportan las compras o cocinan una torta, actividades que confirman su propio sentido de pertenencia y su rol dentro de la vida familiar.

Durante la década de los 1980, entre los especialistas en psicología evolutiva se alcanzó un consenso parcial sobre la base de seis características. El juego cuenta siempre con una motivación intrínseca; es divertido; no posee reglas externas, sino sólo las que los jugadores inventan (como en los juegos de simulación, donde una regla puede ser que “la policía no entra en nuestra casa”); carece de objetivos y se lo valora por el proceso mismo y no por sus resultados; demuestra una participación activa por parte de los jugadores; por último, no es literal: el “policía” y el “ladrón” son simplemente otros niños pequeños como los demás y la “casa” puede ser sencillamente un rincón de la habitación (Rubin y otros, 1983).

Algunos estudiosos han cuestionado esta imagen benévola del juego (Sutton-Smith, 1997). Indican que el juego no es necesariamente divertido para todos los jugadores, sino que puede ser un medio utilizado por los niños para ejercer el poder y el control entre ellos (Mac Naughton, 2009). El juego también puede ser manipulado por los adultos que intentan obtener los resultados que ellos mismos se han propuesto para los niños, empleando actividades y secuencias lúdicas para aplicar sus propias reglas (Ailwood, 2011) a través de una especie de coerción invisible (Burman, 2008).

Negociar las “reglas” del juego puede tener a veces consecuencias dolorosas para los jugadores. Por ejemplo, Grieshaber y McArdle (2010, pág. 28) describen una escena en la cual cuatro niñas parecían estar “jugando alegremente a la Cenicienta”. Solamente más tarde salió a relucir que a una de ellas le había sido asignado el rol de “trozo de papel delante del fuego, para recoger las cenizas”, mientras que las otras tres eran Cenicienta, el Príncipe y el Hada Madrina.

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *El juego es una característica de la vida de los niños pequeños, pero se ha comprobado que es para los investigadores una noción difícil de definir.*
- *Muchas definiciones describen el juego como una fuente de diversión y placer para los niños, con sus propias reglas y guiones.*
- *Las investigaciones recientes sugieren que el juego es una experiencia más compleja y puede servir a fines múltiples, tanto para los niños como para los adultos.*



Cómo organizan el juego las distintas culturas

Los niños encuentran tiempo para jugar como parte de su vida cotidiana

Aunque los niños pequeños de todo el mundo pasan parte del tiempo jugando, en la organización de su vida cotidiana existen marcadas desemejanzas que conducen a importantes diferencias en cuanto al juego. Tales diferencias se basan en los valores y la realidad concreta de cada cultura, que incluyen la centralidad del juego en la vida de los niños, la manera en que los cuidadores conciben el juego, el tipo de compañeros de juego y de contexto disponibles y las motivaciones de los niños para jugar (Göncü y otros, 2000; Gaskins, en prensa).

En el caso de los niños pequeños que crecen en Norteamérica y Europa, a menudo el juego se considera su “ocupación” primaria. Sin embargo, en otras culturas, se atribuye mayor importancia a la ayuda en las tareas domésticas y el juego es visto como una actividad secundaria que tiene lugar contemporáneamente al trabajo o una vez que el trabajo ha sido llevado a cabo. Si se piensa que el juego es el medio principal para aprender lecciones cognitivas, sociales y emocionales, limitar las oportunidades de jugar evidentemente no parece algo deseable. De todos modos, tales lecciones se pueden aprender también a través de la colaboración con los adultos o la observación de su trabajo (Gaskins y otros, 2007).

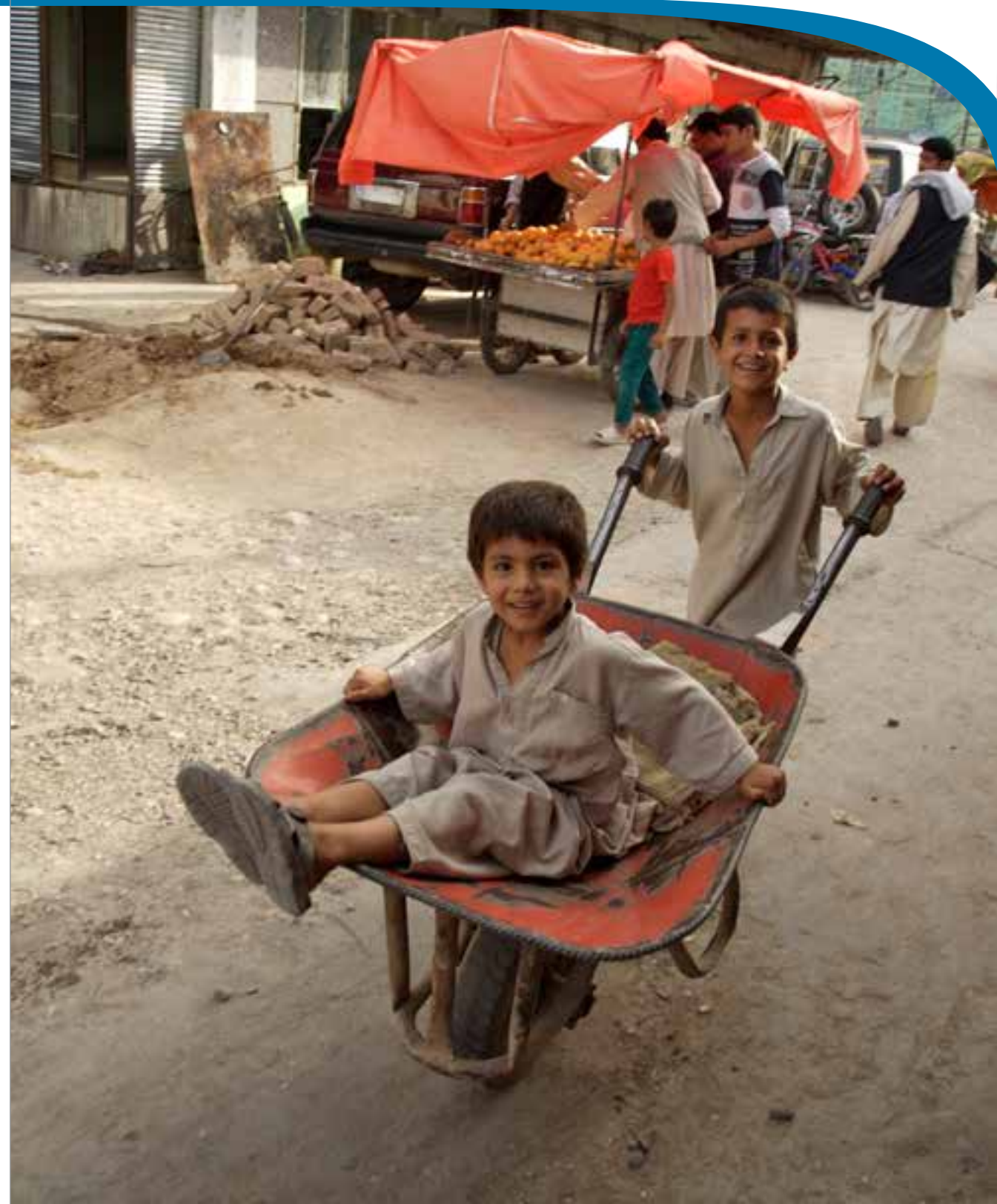
El valor atribuido al juego refleja el significado que los cuidadores le adjudican, sus convicciones acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños y el rol de los niños en la vida cotidiana. Los estudios etnográficos demuestran que, según las convicciones culturales particulares de cada sociedad, los cuidadores pueden “cultivar”, “aceptar” o “limitar” el juego (Gaskins y otros, 2007).

La organización cultural del mundo social de los niños también determina con quién han de jugar. Jugar con los padres, con los hermanos, con sus coetáneos o solos son situaciones que proporcionan oportunidades muy diferentes para que los niños puedan controlar el juego y participar en intercambios sociales. Jugar en el hogar bajo la supervisión de los adultos, fuera del hogar en grupos sin ningún tipo de vigilancia o en un contexto institucional también lleva a que los niños vivan experiencias diferentes (Lancy, 1996). Además, el juego puede transformarse en un recurso más importante para la regulación emocional de los niños tanto cuando juegan mucho como cuando se encuentran bajo mayores niveles de estrés (Gaskins y Miller, 2009).

Reconocer que existen estas diferencias culturales nos ayuda a comprender las repercusiones potenciales del juego en el desarrollo de los niños. Es imposible abordar esta cuestión de manera adecuada si se parte del concepto que el juego es simplemente un comportamiento universal de todos los niños. Darse cuenta de las raíces culturales es esencial para entender cuán complejo es el juego de los niños, el potencial que éste posee para promover su bienestar y las circunstancias en que se fomentan o, al contrario, se restringen las oportunidades de jugar (Göncü, 1998).

Suzanne Gaskins, profesora emérita, Universidad de Illinois del Noreste, EE.UU.

- *El juego es una actividad universal de todos los niños, pero asume formas diferentes y adquiere una distinta importancia en los diversos contextos de la infancia.*
- *Las convicciones de los adultos acerca del juego de los niños están estrechamente relacionadas con las condiciones económicas y el estilo de vida de la familia.*



Ejemplo: El juego en una aldea yucateca

El mundo social y cultural de los niños modela las oportunidades de jugar

En esta descripción de la vida cotidiana en una aldea maya una niña de 18 meses, Mari, “juega” ayudando a su madre y sus hermanas a trabajar o imitándolas. No tiene juguetes y su familia está demasiado ocupada para jugar con ella, pero su actividad es lúdica – y además potencialmente útil.

A media mañana, un día de semana, Mari está caminando en el patio del recinto buscando algo que hacer. Todos los miembros de su familia están ocupados trabajando. Las dos hermanas mayores (de 17 y 19 años) están lavando la ropa en las bateas de cemento situadas debajo de unos árboles del patio, a varios metros de la casa.

Mari va al fondo de la casa y se aproxima a otra de sus hermanas que está cerca del fogón. La hermana le dice que ahuyente a las gallinas fuera de la casa y que les dé un poco de maíz. Mari corre por la casa espantando a las gallinas y haciéndolas salir al patio por la puerta de atrás, riéndose mientras lo hace. La hermana la llama para recordarle que les dé de comer y Mari vuelve a entrar en la casa. Su hermana llena un calabacino con el maíz seco de un cesto y Mari lo lleva afuera para vaciarlo sobre la tierra cerca de la puerta de atrás. Inmediatamente las gallinas comienzan a reunirse para comer el maíz y Mari las mira comer.

Cerca de donde está Mari, su madre lava los muebles. Mari se pone a observar a su madre y luego se le acerca. Arranca una hoja de un arbusto, la sumerge en el balde de agua que está usando su madre y empieza a fregar con ella un banquillo. (También su madre está utilizando una hoja para fregar los muebles, pero es una hoja especial, con una superficie abrasiva.) La madre se ríe y llama a las dos hermanas mayores para que echen un vistazo y vean cómo Mari lava los muebles. Mari no levanta la mirada de su trabajo; sigue fregando laboriosamente, echando agua sobre el banquillo de vez en cuando con un calabacino. Al final, moja tanto la tierra que se forma un charco de fango y su madre le quita la hoja y el calabacino, recoge a Mari y la lleva lejos del barro.

(adaptado de Gaskins, 1999, págs. 31–32)

- *En las sociedades agrícolas tradicionales, los niños pequeños observan e imitan las actividades de sus padres y hermanos.*
- *La actividad lúdica de los niños no es distinta del “trabajo” que intentan llevar a cabo.*
- *En muchas situaciones, los miembros de mayor edad, tanto de la familia como de la comunidad, ayudan y animan a los niños pequeños en sus esfuerzos.*



El juego y la tradición de las guarderías

Los niños pequeños se divierten construyendo con bloques

La convicción de que el juego debería ser la principal actividad de los niños pequeños se afirmó gradualmente en las sociedades europeas junto con la industrialización y la introducción de la escolarización de masas. La vida de los niños se fue alejando cada vez más de los lugares de trabajo de los adultos y algunos pensadores iluministas como Pestalozzi (1746–1827) y Froebel (1782–1852) diseñaron ambientes especialmente apropiados para los niños pequeños, que se convirtieron en predecesores de las guarderías contemporáneas (Nutbrown y otros, 2008). Defendían la idea de un régimen “natural” que incluía el juego con objetos sencillos y el trabajo en tareas simples: explorar el uso de pelotas y bloques, aprender canciones y poesías o excavar el jardín (Manning, 2005).

El *Kindergarten* o “jardín de niños” de Froebel fue el punto de partida de muchos pioneros en el cuidado de niños del siglo XIX y principios del siglo XX, como Elizabeth Peabody en los EE.UU., Maria Montessori en Italia y Susan Isaacs en Inglaterra. En las guarderías el “juego” asume muchas formas, pero se basa en la idea de que el aprendizaje de los niños pequeños debe ser práctico, divertido y autodirigido: construir con bloques, manipular arena y agua, participar en juegos de simulación, escuchar historias, cantar y bailar. Los informes de Susan Isaacs (1930) sobre la vida cotidiana en la Malting House School capta el modo en que los niños exploran lúdicamente nociones importantes mientras conversan con su maestra a propósito de un conejo muerto:

14/7/25. El conejo se había muerto durante la noche. Dan lo encontró y dijo: “Está muerto – su panza ya no se mueve hacia arriba y hacia abajo.” Paul dijo: “Mi papá dice que si lo ponemos en el agua va a vivir otra vez.” La señora I. dijo, “¿Probamos para ver?” Lo pusieron en una bañera llena de agua. Algunos dijeron: “Está vivo.” Duncan dijo: “Si flota, está muerto, y si se hunde, está vivo.” ... Después decidieron que tenían que enterrar el conejo y todos ayudaron a excavar un foso y enterrarlo.

Durante los últimos años del siglo XX la tradición de las guarderías se fue diversificando, a medida que numerosos programas innovativos exigían que se otorgara un rol al juego en el desarrollo de los niños pequeños (Miller y otros, 2003). Muchos programas de estudio nacionales también sostienen que los niños de preescolar deben aprender mediante la exploración y el descubrimiento del mundo, con actividades elegidas por ellos mismos que estimulan su interés y su curiosidad (OCDE, 2004).

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *La tradición de crear ambientes especializados para los niños en jardines de infancia, guarderías y centros de preescolar nació en Europa y se intensificó con la industrialización, la urbanización y el crecimiento de los sistemas de educación.*
- *El juego imaginativo y el que se lleva a cabo con objetos fue defendido por muchos pioneros del ámbito de la primera infancia en las guarderías.*
- *Muchas políticas educativas contemporáneas para la primera infancia siguen sosteniendo que el juego es la mayor manera de promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños.*



¿Qué piensan los niños del juego?

Brendan tiene opiniones claras sobre el juego:

Jugar es divertirse. No hacer los deberes para la escuela. Cuando uno se divierte, es como que uno hace las cosas de la manera que quiere ... jugar es divertirse y cuando nadie te obliga a hacer algo. Uno puede jugar solo, pero a veces también con los amigos. No siempre hace falta imaginación para jugar, pero no es juego si a uno le dicen lo que tiene que hacer, sino solamente si se trata de lo que uno quiere hacer.

(Harrison, 1993, citado en Dockett y Fleer, 1999, pág. 20)

Brendan tiene 8 años y vive en Sydney, Australia, pero sus puntos de vista coinciden con los de otros niños (Dockett y Perry, 2007) que describen el juego como las ocasiones en las cuales:

- se divierten;
- pasan el tiempo con sus amigos;
- usan su imaginación y simulan;
- eligen lo que hacen, cómo lo hacen y con quién lo hacen; y
- deciden si ha llegado el momento de terminar o dejar de hacer algo.

En todo el mundo los niños hablan mucho de las diferencias que esperan encontrar al empezar a ir a la escuela, especialmente que la escuela significa trabajar y no jugar. Aunque dicen que a veces juegan en el aula, la escuela generalmente está relacionada con el trabajo y el aprendizaje. Un niño que había apenas comenzado a ir a la escuela en un pueblo rural de Australia explicó cómo estaban separados el juego y el aprendizaje:

En la escuela grande se juega y se aprende. Uno se pone en fila para entrar a clase. Cuando suena el timbre otra vez uno entra para estar con la maestra ... entonces uno aprende y después de aprender uno vuelve a jugar.

(Perry y Dockett, 2008)

Reflexionando sobre el comienzo de la escuela, un niño de preescolar comentó, en el mismo estudio:

Estoy contento porque me gusta la escuela a la que voy a ir. Me encanta leer y será muy divertido. Va a ser posible jugar solamente un poquito.

(Perry y Dockett, 2008)

Si bien hay grandes variaciones en cuanto a cómo les gusta jugar a los niños, todos sistemáticamente consideran el juego como una oportunidad de pasar el tiempo con sus amigos (Rogers y Evans, 2006). No cuentan con que los maestros u otros adultos jueguen con ellos y a veces se sorprenden si los adultos se unen a ellos en sus juegos (Howard y otros, 2006).

Sue Dockett, profesora de primera infancia, Universidad Charles Sturt, Albury, Australia

- *Por juego los niños entienden las actividades que han elegido ellos mismos y que están completamente bajo su control.*
- *Para los niños, estar con los amigos es una parte importante del placer de jugar.*
- *Los niños de preescolar ya comprenden que sus juegos encontrarán límites cuando comience la escolarización formal.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cómo se puede lograr que se comprendan de manera más completa y difusa todas las implicaciones que tiene el respeto del derecho de los niños al juego?
- ◆ ¿Cuál es el equilibrio apropiado entre la planificación proactiva del juego de los niños y el respeto de la autonomía de los niños para jugar sin interferencias?
- ◆ ¿De qué modo las “condiciones” necesarias para el juego se pueden poner a disposición de los niños con mayor amplitud mediante políticas nacionales eficaces, una planificación urbana que preste atención a los niños, el diseño de escuelas y campos de juego, etc.?
- ◆ ¿Cuál debería ser el papel de los adultos en cuanto al fomento, la participación o la regulación de las actividades lúdicas de los niños pequeños en los diferentes contextos?
- ◆ ¿En qué medida las teorías sobre el juego y las prácticas educativas, originadas en contextos occidentales relativamente prósperos, se pueden aplicar en contextos diferentes que cuentan con escasos recursos?
- ◆ ¿De qué manera se puede utilizar la concienciación sobre la diversidad cultural en materia de juego a fin de planificar la creación de oportunidades de jugar en los establecimientos que se dedican a la atención y educación de la primera infancia?
- ◆ ¿Qué se puede aprender de los niños pequeños cuando ellos mismos hablan de la importancia y el significado que atribuyen a sus juegos, y cómo puede esto influir en el diseño de políticas y en las prácticas aplicadas?



II.

¿Por qué es importante el juego?



El juego contribuye de manera significativa a todos los aspectos del desarrollo infantil y mediante el juego se pueden adquirir numerosas aptitudes y competencias tempranas.

Los bebés aprenden a conocerse a sí mismos y el mundo en que viven mediante interacciones lúdicas con sus primeros cuidadores.

Los niños pequeños desarrollan sus habilidades físicas y sociales inventando y compartiendo juegos con sus hermanos y coetáneos.

Los juegos de simulación son un contexto clave para fomentar aptitudes de los niños tales como aprender a tomar perspectiva, ensayar roles, regular el propio comportamiento, tomar turnos, planificar junto con los demás y negociar.

El juego activo, especialmente con el apoyo y la guía de adultos, sirve a los niños como introducción a las primeras ideas sobre el lenguaje, la lectoescritura, la matemática y el mundo físico, además de ayudarlos a desarrollar sus habilidades de reflexión.

El papel del juego en el desarrollo

Aunque los niños pequeños pueden jugar por el puro placer de hacerlo, en la última mitad de siglo las investigaciones se han concentrado en la contribución que esta actividad brinda a su desarrollo (Bruner y otros, 1976; Göncü y Gaskins, 2007). Por consiguiente, tanto el juego libre en el hogar, como el juego planificado en los centros de preescolar, han sido fomentados por los padres y educadores ansiosos de promover todos los aspectos del desarrollo de los niños: su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional. Todo tipo de juego, desde “dónde está el bebé” y jugar a atrapar objetos hasta los deportes y juegos de mesa de los niños más grandes, puede contribuir al incremento de las aptitudes y competencias del niño en crecimiento.

Los psicólogos y educadores también han deseado explicar exactamente cómo el juego de los niños contribuye a su desarrollo (Wood, 2010). Durante buena parte del siglo XX, las teorías de Jean Piaget han predominado en las investigaciones occidentales sobre el desarrollo infantil. Piaget reconocía la importancia del juego para los niños pequeños, pero entendía su función principalmente como una oportunidad para que el niño pusiera en práctica habilidades y nociones recientemente adquiridas (Piaget, 1951). En las últimas décadas las teorías de Lev Vygotsky (1967, 1978) han tenido una influencia mucho mayor. Vygotsky pensaba que el juego desempeña un papel clave en el aprendizaje de los niños, y sostenía que el juego es una actividad social y cultural, integrada en “la situación social de desarrollo ... el camino a lo largo del cual lo social se vuelve individual” (Vygotsky, 1998, pág. 198). Describía cómo los niños aprenden primero de manera *interpersonal*, en relación con la mente de los demás, y luego de manera *intrapersonal*, dentro de su propia mente individual. Por ende, el desarrollo mental es considerado como un proceso en el cual los niños al jugar primero toman prestadas las ideas y el lenguaje de los demás, y luego los transforman en estructuras mentales que pueden emplear y aplicar independientemente. Para Vygotsky (1967), todo juego, a cualquier edad, es una “situación imaginaria” que permite al jugador pensar más allá de sus límites cotidianos.

Si bien los niños juegan espontáneamente y sin el apoyo de los adultos, Vygotsky y otros afirman que es necesario que los adultos o quienes tienen “más experiencia”, como por ejemplo los niños más grandes, los ayuden a transformar el “conocimiento del sentido común”, obtenido mediante interacciones con objetos y personas, en “conocimiento científico”, que es una comprensión más precisa y “afinada” del mundo (Fleer, 2010).

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *Se ha demostrado que el juego apoya numerosos aspectos del desarrollo físico y mental de los niños.*
- *Muchas teorías contemporáneas sobre el desarrollo mediante el juego describen el aprendizaje de los niños como una actividad social e interactiva, más que individual.*
- *Los adultos y los niños más grandes ayudan a los niños pequeños a desarrollar y afinar su conocimiento y comprensión del mundo.*



Jugar desde el nacimiento con la madre y los primeros cuidadores

Los juegos de imitación cara a cara construyen las relaciones tempranas

Ya pronto después de nacer los bebés son observadores atentos de sus padres u otros cuidadores. Comienzan a participar en juegos de imitación compartidos, que a menudo consisten en copiar las expresiones faciales, los movimientos y los sonidos vocales de un adulto. El diálogo imitativo entre el adulto y el bebé revela la innata habilidad del bebé de “regular la interacción de intenciones ... reconociendo, pidiendo, invitando, probando, etc.” (Trevvarthen, 2005, pág. 95). Estos intercambios lúdicos, mediante los cuales el bebé participa activamente en un mundo social familiar y significativo, contribuyen al desarrollo del creciente sentido de identidad del bebé como persona separada del resto y a su toma de conciencia, cada vez mayor, de que “los demás son como yo”, además de apoyar su confianza en sí mismo para interactuar con otros (Thompson, 2008, pág. 8).

Las investigaciones demuestran el papel importante que desempeña la imitación. Los bebés manifiestan un interés creciente (sobre todo a través de miradas y sonrisas) cuando un adulto imita sus acciones lúdicas o juega con el mismo juguete, y menos interés cuando el adulto juega con un juguete diferente o emprende acciones distintas (Hauf y otros, 2007). Estas investigaciones sugieren que el bebé es sensible a “las intenciones del adulto de imitarlo” y empieza a ver al adulto “como potencial compañero en intercambios sociales lúdicos donde los roles se pueden invertir y puede tener lugar la personificación recíproca” (Agnetta y Rochat, 2004, pág. 33).

Cuando un juguete u otro objeto se incorpora al juego entre el adulto y el bebé, el intercambio lúdico se vuelve más complejo, implicando al bebé, el cuidador y el objeto. El bebé coordina activamente la atención que presta tanto al objeto como al compañero (de juego) al mismo tiempo (Bigelow y otros, 2004, pág. 518). Las investigaciones revelan que el juego de un niño de un año es más avanzado cuando la madre participa en la atención compartida y “estructura” las actividades lúdicas de su bebé, por ejemplo colocando objetos al alcance del niño, mostrándole cómo completar una acción (“modelándola”), como asimismo estimulándolo a tomar su turno en el juego.

Aunque la mayor parte de estas investigaciones fue llevada a cabo en las sociedades occidentales, el rol formativo de los cuidadores adultos en el juego de los bebés también ha sido claramente demostrado por los estudios comparativos internacionales (Göncü y otros, 2000).

Linda Harrison, profesora de educación de la primera infancia, Universidad Charles Sturt, Bathurst, Australia

- *Los bebés muestran un marcado interés por su entorno pronto después de nacer y comienzan a participar en juegos de imitación con sus padres, hermanos y otras personas.*
- *Es característico que los adultos respondan al interés del bebé imitando sus expresiones faciales y sus acciones con un juguete, lo que refuerza los intercambios lúdicos.*
- *Los padres u otros cuidadores desempeñan un papel clave en la construcción del “andamiaje” de los juegos tempranos, estimulando la toma de turnos.*



Jugar con hermanos y coetáneos

Ya en los primeros meses de vida los bebés tratan de ponerse en contacto con otros bebés y niños pequeños como compañeros de juego mediante “miradas, refunfuños, sonrisas, quejidos, arrullos, chillidos y risas” (Trevarthen, 2011, pág. 180). A menudo imitan y se burlan juguetonamente de los demás y gozan de la diversión y el humor que se encierra en estos intercambios recíprocos. Su juego ha sido descrito como “compañía receptiva” (“responsive companionship”) (Trevarthen, 2012, pág. 176).

Las investigaciones demuestran la habilidad de los bebés pequeños de dar inicio a un intercambio juguetón con sus iguales. Cuando tres bebés de 8 a 12 meses de edad fueron dejados en sus cochecitos juntos sin la presencia de un adulto, espontáneamente comenzaron a tratar de establecer contacto entre ellos estirando las piernas para empezar a jugar con los pies (Selby y Bradley, 2003).

Cuando los niños adquieren mayor movilidad durante el segundo año de vida, sus juegos con los coetáneos pueden volverse más visiblemente físicos y suelen incluir “corridas, saltos, pisoteos, volteretas, rebotes, retozos y gritos, caídas ostentosas y risas ostentosas” (Løkken, 2000, pág. 531). También suelen incluir muchos gestos afectuosos como palmaditas y caricias cariñosas entre ellos. Løkken describe el juguetón “estilo social” de los niños pequeños como una especie de fusión física y emocional. A los niños pequeños les encanta la presencia de otros bebés y tener la oportunidad de jugar con objetos familiares y cotidianos. Esto le da al juego de los bebés una calidad claramente lúdica. Al alcanzar los 3-4 años de edad, los niños pequeños pueden sentir gran placer al desobedecer deliberada y juguetonamente las “reglas”, las rutinas y las expectativas de los demás. Comienzan a demostrar habilidades sociales bastante sofisticadas, no verbales, en la organización de grupos para perseguir los intereses compartidos y resolver conflictos que pueden surgir durante el juego.

Mediante los encuentros lúdicos con sus iguales y con sus hermanos, los niños desarrollan la comprensión y amistad interpersonales para con los demás (Dunn, 2004). Sin embargo, no todos los juegos son positivos. El juego de los niños pequeños puede reforzar las divisiones sociales y culturales y las disparidades de poder, por ejemplo a través de burlas, intimidaciones, actos de crueldad y juegos que aíslan a algunos miembros del grupo. Por consiguiente, algunos niños pueden ser sistemáticamente excluidos por los demás a causa de su sexo, clase social, origen étnico, capacidad/discapacidad u otro tipo de diferencia (Grieshaber y McArdle, 2010). Con el apoyo de adultos que demuestran aplicar valores inclusivos, los niños pequeños son capaces de aprender a jugar con equidad y cómo pueden construir relaciones y amistades con diversos grupos de niños.

Jennifer Sumsion, profesora distinguida de educación de la primera infancia, Universidad Charles Sturt, Bathurst, Australia

- *Inclusive los bebés muy pequeños pueden comenzar a practicar con otros bebés intercambios lúdicos que se van volviendo cada vez más vivaces y juguetones.*
- *Al adquirir mayor movilidad, los niños pequeños comienzan a organizar juegos sofisticados, que requieren la negociación de actividades y reglas.*
- *Es posible estimular a los niños para que expresen valores inclusivos mediante el “juego limpio” y la debida consideración de los demás.*



Ejemplo: Los niños pequeños desean participar en actividades lúdicas

Charlie quiere jugar con Bianca: instantáneas del vídeo de una investigación

Sumsion y Goodfellow (2012) describen las estrategias usadas por Charlie (de 14 meses de edad) para participar en el juego de Bianca (también de 14 meses) en su guardería para el cuidado diurno, en Australia.

Charlie, sentado solo en un tapete, nota que Bianca y la cuidadora están jugando juntas con una caja registradora de juguete que tiene palancas de colores y con dinero de plástico diseñado para entrar en ranuras de colores.

Charlie se levanta y se acerca a la mesa donde ellas están sentadas. Escucha que la cuidadora habla con Bianca del dinero de plástico, nota que hay una moneda en el piso y la recoge para llevarla a la caja registradora.

Coloca su silla de manera tal que esté muy cerca de Bianca, que intenta introducir el dinero en las ranuras. Mueve una palanca de la caja registradora hacia arriba y hacia abajo.

La cuidadora habla con Bianca, pidiéndole que le muestre a Charlie cómo usar la caja registradora.

Charlie se da vuelta para mirar a Bianca en la cara, y cuando ella no responde, él le toca el brazo. Bianca ahora mira a Charlie y los dos establecen contacto visual.

Charlie le ofrece a Bianca la moneda que tiene en la mano; Bianca mira el dinero y luego lo coge, mientras Charlie la observa.

Charlie sigue observando a Bianca cuando ella trata de introducir el dinero en la caja registradora poniéndolo sobre un botón.

(adaptado de Sumsion y Goodfellow, 2012)

Esta breve cita ilustra de qué manera un niño pequeño observa y escucha a los demás, y toma la iniciativa por su cuenta, intentando participar en un juego y establecer contacto con una potencial compañera de juego. Las autoras describen esa actividad de aprendizaje como "participar mirando y escuchando" ("looking and listening in"). El juego y las amistades precoces de los niños se construyen mediante tales iniciativas y momentos de aprendizaje.

- *Las relaciones precoces entre iguales a menudo se concentran en los objetos que tiene un niño y suscitan el interés de otro.*
- *Los niños de apenas un año comienzan actividades conjuntas con otros niños.*
- *Los estudios llevados a cabo en investigaciones recientes han prestado particular atención a las indicaciones que los niños de edad preverbal pueden dar acerca de sus intenciones, como el deseo de establecer relaciones con los demás.*



Los juegos de simulación fomentan el desarrollo

Los niños crean juegos imaginativos con materiales de uso cotidiano

La primera infancia es la “temporada alta” del juego imaginativo, un período en el cual florece el fingir y los juegos simples se convierten en una elaborada construcción de tramas y en la negociación de roles de “simulación” (Singer y Singer, 1990). Una abundante cantidad de investigaciones ha indicado que los juegos de simulación constituyen un contexto y una fuente clave del desarrollo intelectual, social y emocional (Smilansky, 1968; Hirsh-Pasek y otros, 2009).

Los juegos de simulación exigen que los niños se concentren y mantengan alta su atención a medida que crean y elaboran los temas imaginativos. Los juegos de simulación refuerzan la memoria de los niños para conservar tanto la información narrativa (por ejemplo, los personajes y acontecimientos que se interpretan en una historia) como la información enumerativa (por ejemplo, los artículos que componen una lista para hacer las compras) (Silvern y otros, 1986; Newman, 1990). Los juegos de simulación facilitan todos los aspectos del desarrollo lingüístico, ya que los niños representan y negocian sus roles y acciones mediante el habla (Meyers y Berk, en prensa). Además, cuando el juego imaginativo se enriquece con la lectoescritura y elementos matemáticos, y cuando los adultos guían y provocan la utilización de tales elementos por parte de los niños, los conocimientos incipientes de lectoescritura y matemáticas de los niños de preescolar hacen progresos (Zigler y Bishop-Josef, 2004).

Los juegos de simulación proporcionan un contexto para que los niños desarrollen la autorregulación y la conducta socialmente responsable (Berk y otros, 2006; Meyers y Berk, en prensa). A medida que los niños emplean objetos sustitutivos en situaciones imaginarias (por ejemplo, una escoba se convierte en un caballo), se vuelven expertos en distinguir los símbolos y los objetos de la vida real. Por consiguiente, aumenta su capacidad de utilizar las palabras, los gestos y otros símbolos como instrumentos para controlar la realidad, incluyendo la gestión de su propio comportamiento. Otras funciones de autorregulación fomentadas por el juego son el trabajo con ideas, la superación de obstáculos y el dominio de las emociones intensas. Los guiones de los juegos exigen que los niños diseñen y respeten reglas sociales. Al representar “la hora de ir a la cama”, “la escuela” o “el lanzamiento de un cohete”, los niños aprenden a vencer sus impulsos inmediatos y comprenden y aceptan cada vez mejor las reglas de la vida social (Elias y Berk, 2002).

Los hallazgos de las investigaciones también ponen en relación los juegos de simulación con toda una serie de competencias sociales. En muchas simulaciones compartidas abundan las conversaciones acerca de los deseos, los sentimientos y las convicciones, con lo que aumenta la toma de conciencia por parte de los niños de los distintos puntos de vista y se estimula su necesidad de discutir sobre el tema. Los juegos de simulación son, por lo tanto, un contexto rico para aprender a resolver las diferencias de opinión, interactuar con espíritu de colaboración y solucionar los problemas sociales (Taylor y otros, 2004; Kavanaugh, 2006).

Adena Meyers, profesora de psicología, y **Laura Berk**, profesora distinguida de psicología, Universidad Estatal de Illinois, EE.UU.



- *Los juegos de simulación cumplen funciones importantes para el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños.*
- *Las aptitudes de los niños para usar el lenguaje y narrar historias se desarrollan cuando representan (y negocian) roles y acciones complejos.*
- *En los juegos de simulación los niños practican las capacidades de autorregulación, comprensión social, planificación conjunta y cooperación eficaz.*

El juego y el desarrollo cognitivo

Un reto de larga data ha consistido en identificar con mayor precisión lo que los niños aprenden mediante sus juegos y cómo se produce tal aprendizaje. Según Vygotsky (1967) el juego cumple una función clave en el aprendizaje de los niños pequeños y los prepara para los procesos psicológicos avanzados que enfrentarán en la escolarización formal. Estudios posteriores han demostrado de qué manera la libertad de explorar, descubrir y ser creativos prepara a los niños para la investigación intelectual. Por ejemplo, utilizando bloques y otros materiales para hacer y construir cosas, los niños hacen frente a las nociones de forma, espacio, estructura y número (Aubrey y otros, 2003). Es menos claro cómo en sus reflexiones los niños pasan de las teorías incipientes o hipotéticas que se evidencian en sus actividades lúdicas a conocimientos más abstractos y al razonamiento simbólico que las sociedades modernas valoran.

Edwards y otros (2010) describen cómo los niños, con el atento apoyo y el “andamiaje” proporcionados por los adultos, pueden gracias al juego pasar de las concepciones ingenuas del mundo a nociones más científicas. En su estudio, los niños de un jardín de infantes australiano fueron invitados por su maestra a “hacer que el agua sucia se volviera limpia” jugando para filtrarla con diferentes materiales como la arena, la gravilla y el algodón. Al principio los niños jugaban libremente y luego, después de algunas sugerencias por parte de un adulto, llegaron a descubrir por sí mismos cómo quitar las impurezas del agua. Fue una experiencia útil, además de ser científica, y suscitó la curiosidad y el entusiasmo de los niños mientras veían que el agua salía de sus embudos:

Thomas: ¡Oh miren, la mía está saliendo! Miren, chicos.

Toby: ¿Está más limpia?

Thomas: Sí ... Está dejando sucio el algodón que estaba limpio.
¡Sí, le está sacando toda la suciedad!

Clayton: ¡Limpia! La mía está limpia.

En un ejemplo como éste, el juego le ha revelado a un observador adulto la manera de pensar de los niños. A continuación, la guía de un adulto durante el juego les ha permitido acceder a las formas de conocimiento que se evalúan en los planes de estudio. Edwards y sus colegas (2010) demuestran cómo el apoyo de un adulto durante el juego consiente que los niños desarrollen nuevas redes conceptuales en la mente de los niños.

Durante la primera infancia, la mayoría de los descubrimientos de los niños acerca del mundo pueden ser resultado de exploraciones manuales. Cuando los niños pasan a las estructuras educativas, los profesionales cuentan con el juego como un recurso útil para asegurarse, mediante su empleo intencional, de que experimenten conceptos académicos y que, así, estos conceptos se consoliden.

Elizabeth Wood, profesora de educación, Universidad de Sheffield, Reino Unido



- El juego activo con materiales naturales y manufacturados sirve a los niños como introducción a conceptos clave relacionados con la forma, el tamaño, la estructura y el número.
- Con la ayuda de adultos, los niños pasan gradualmente de sus propias teorías hipotéticas acerca del mundo a una comprensión más científica o académica.
- Mediante el juego los niños también aprenden habilidades de rango superior necesarias para el pensamiento creativo, la planificación y la resolución de problemas.

INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cuáles medidas es necesario tomar para incorporar la comprensión de la importancia del juego en las directrices para la elaboración de los planes de estudio nacionales, el diseño de centros para la primera infancia y la formación profesional de todos los que se ocupan de los niños pequeños?
- ◆ ¿Cómo pueden las madres y otros cuidadores tempranos ser estimulados para que comprendan el papel decisivo que desempeñan en cuanto al apoyo que prestan al juego a partir de los primeros meses de vida, incluso mediante cursos sobre cuidado parental y otras formas de ayuda más informales?
- ◆ ¿Cómo se pueden proteger y promover las dimensiones sociales del aprendizaje en los contextos escolares hacen hincapié en los logros alcanzados en el aprendizaje individual?
- ◆ ¿Existe el riesgo de que la importancia del juego se subestime porque a menudo es considerado por definición como “lúdico”, “imaginativo” y “divertido”?
- ◆ ¿Cuáles ulteriores investigaciones son necesarias para comprender plenamente el rol del juego en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, incluida la función del juego en los primeros años de vida como base para el razonamiento científico abstracto que tendrá lugar más tarde?



III.

Amenazas para el juego y oportunidades de jugar



Las sociedades modernas brindan nuevas oportunidades para que los niños ejerzan su derecho al juego, pero estas oportunidades a menudo se ven acompañadas de nuevas limitaciones.

La difusión mundial de la escolarización primaria exige que muchos niños pequeños transcurran largas horas aprendiendo de memoria en clases formales, mientras en el tiempo libre se ocupan de las tareas domésticas y otras actividades.

Las convicciones a propósito del valor del juego como instrumento para el aprendizaje escolar pueden producir una “pedagogía lúdica” que ignora los intereses e intenciones de los niños, promoviendo en cambio los objetivos de los adultos.

Los beneficios de jugar al aire libre o de “jugar en la naturaleza” deben ser salvaguardados mediante la planificación urbana y el apoyo prestado a los niños que se encuentran en circunstancias adversas.

El auge de las industrias que producen juguetes comerciales generalmente es considerado una amenaza a la libertad de los niños de jugar creativamente, pero también puede originar nuevas oportunidades para la imaginación de los niños.

Las nuevas tecnologías están cada vez más a disposición de los niños y crean ulteriores oportunidades para la participación en juegos, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones.

Desafíos para la realización del derecho de los niños al juego

El ambiente puede ser un obstáculo para el juego

Los niños de todo el mundo enfrentan múltiples retos para la realización de su derecho al juego. Demasiado a menudo la centralidad del juego en la vida de los niños se ve malentendida e ignorada. El juego es percibido como tiempo “perdido”, que se puede aprovechar mejor con actividades “útiles”, dirigidas por los adultos. La creciente presión que se ejerce sobre los niños para que alcancen buenos resultados en la escuela está reduciendo la legitimidad atribuida a lo “lúdico”. Con excesiva frecuencia en los planes de estudio y los horarios de la jornada no se reconocen ni la necesidad del juego ni de las actividades recreativas. En los casos peores, la educación de la primera infancia se concentra en los objetivos académicos y el aprendizaje formal a expensas de la participación en juegos y de los resultados más generales del desarrollo, mientras que la enseñanza extracurricular y los deberes para el hogar invaden el tiempo libre de los niños, dejándoles poco tiempo para las actividades autodirigidas (Katz, 2012a).

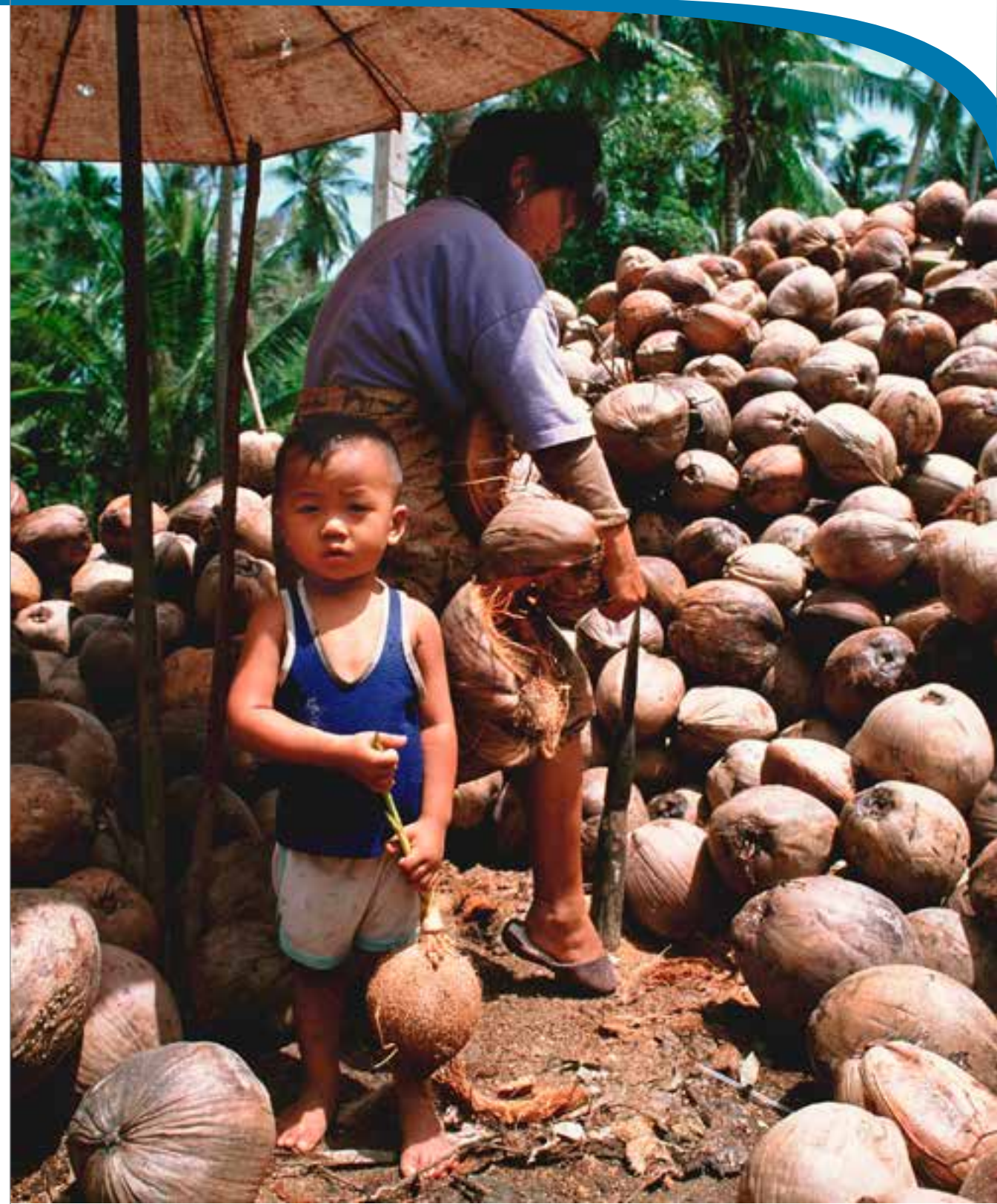
Para muchos niños el ambiente donde viven plantea amenazas significativas: tráfico descontrolado, contaminación, ausencia de áreas de juego seguras y espacios verdes en las cercanías, y también elevados niveles de criminalidad y violencia (Bartlett y otros, 1999; Brooker y Woodhead, 2012). El temor causado por estos peligros están llevando, en algunas regiones del mundo, a que se ejerza una vigilancia mayor sobre los niños, con consiguientes limitaciones de su libertad de explorar y aprender a sopesar el riesgo y la seguridad. Con la veloz difusión de los medios electrónicos, y como consecuencia de la preocupación de los padres por la seguridad en el mundo externo, los niños están pasando cada vez más tiempo con los juegos en línea, participando en las redes sociales, mirando películas o la televisión o escuchando música. Si bien estas nuevas plataformas brindan enormes oportunidades a los niños, existen, de todos modos, inquietudes en constante aumento acerca de los riesgos que pueden acarrear a la salud y el bienestar de los niños.

Sin embargo, los desafíos no son los mismos para todos los niños. Las convicciones que establecen diferencias entre lo que es apropiado para las niñas y para los niños, las restricciones que imponen la pobreza y los escasos recursos, además de la presión que ejerce el vivir en zonas de conflicto, por ejemplo, provocan la introducción de ulteriores barreras al juego. Al mismo tiempo, para los niños con discapacidades las oportunidades de participar en juegos junto con los demás niños tienden a ser muy limitadas; el cuidado institucional, la exclusión de la escuela y el rechazo de los coetáneos contribuyen a aislarlos, dejando poco espacio para la interacción social y el juego.

Para que los niños experimenten la libertad de jugar, el mundo adulto que los rodea debe eliminar las barreras físicas, sociales, económicas y culturales que actualmente impiden su realización para todos los niños.

Gerison Lansdown, consultora independiente, Londres, Reino Unido

- *Demasiado a menudo se niega, malentende o ignora la importancia del juego en la vida de los niños.*
- *La creciente presión que se ejerce para que se alcancen resultados académicos precoces marginaliza el juego como actividad menos importante que el aprendizaje “serio”.*
- *Los cambios sociales, la urbanización y las nuevas tecnologías representan retos para el juego, pero también nuevas oportunidades, si se los maneja adecuadamente.*



Cómo la enseñanza universalizada afecta las oportunidades de jugar

La escolarización formal precoz les deja a los niños poco tiempo para jugar

La vida de millones de niños pequeños se ha transformado por la repercusión de las políticas mundiales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los Objetivos de Dakar de la Educación para Todos, las campañas de la Organización Internacional del Trabajo para erradicar el trabajo infantil, como asimismo la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Si bien promueven el progreso de numerosas maneras, ahora están surgiendo nuevos desafíos para el derecho de los niños al juego, al descanso y al esparcimiento, especialmente bajo dos aspectos.

Aunque las inscripciones de preescolar y primaria han aumentado drásticamente (UNESCO, 2006), demasiados niños reciben instrucción en aulas superpobladas y con pocos recursos, donde se enseña con métodos formales de “aprendizaje de memoria” y pocas oportunidades de actividades diferentes y aprendizaje basado en el juego (Woodhead y otros, 2009; Orkin y otros, 2012). Por ejemplo, en la India los padres pobres que reconocen el potencial de la escolarización inscriben cada vez más a sus hijos pequeños en las clases de las escuelas privadas que preceden al jardín de infancia, donde comienzan a aprender las bases de la lectoescritura y las matemáticas a la edad de 4 años (Streuli y otros, 2011). Para estos niños, el juego queda relegado a los márgenes de la jornada.

En segundo lugar, las nuevas oportunidades para que los niños pequeños pasen el día en la escuela a menudo conviven con las expectativas tradicionales de que también contribuyan a las tareas domésticas y agrícolas, especialmente en las zonas rurales. Como parte de sus investigaciones llevadas a cabo en el Sudán rural, Katz (2012b) describe las maneras creativas en que los niños integran el juego en sus labores. Sin embargo, por lo general, combinar escuela y trabajo deja a los niños con poco tiempo para el juego, el descanso y el esparcimiento. Por ejemplo, una investigación realizada con 2.000 niños de Etiopía reveló que más del 90% de la muestra ya a la edad de 8 años emprendía algún tipo de trabajo, remunerado o no, incluidas las tareas domésticas, el cuidado de otros niños y las actividades agrícolas. Las expectativas son diferentes para las niñas y los varones. Un niño de 12 años explicó que iba a la escuela en el turno de la mañana, volviendo al mediodía. Luego, por la tarde, era responsable de llevar el ganado familiar a buscar tierras de pastoreo; se trataba de una vaca, dos caballos, dos asnos y ocho ovejas (Morrow y otros, en prensa). La iniciación precoz de los niños en el trabajo aún es fundamental para muchas familias pobres.

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Aunque para los niños pequeños las oportunidades educativas han mejorado en todo el mundo, la calidad es sumamente variable, y los niños suelen tener pocas oportunidades para el aprendizaje basado en el juego.*
- *En las comunidades más pobres, se suele pretender que los niños pequeños lleven a cabo las tareas domésticas y agrícolas, además de asistir a clases, lo cual limita sus oportunidades para el descanso, el esparcimiento y el juego.*



El valor de la enseñanza basada en el juego

El juego puede ser una buena base para el aprendizaje escolar

Mientras que el juego es infravalorado en algunas sociedades, en otras puede ser considerado de gran valor como una forma de conseguir un auténtico plan de estudio dirigido por los adultos. El potencial educativo del juego hoy en día es generalmente aceptado, aunque las pruebas de que el juego sea el *mejor* instrumento para la enseñanza y el aprendizaje tempranos aún son controvertidas. Por consiguiente, la noción del “juego como pedagogía” plantea al mismo tiempo potenciales amenazas y oportunidades (Broadhead y otros, 2010).

La teoría de Vygotsky acerca de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) describe cómo los niños pequeños se benefician del “andamiaje” prestado por los adultos a su imaginación, simulaciones y conocimiento del sujeto (Vygotsky, 1978). Las nociones de ZDP y andamiaje han sido utilizadas ampliamente en los estudios sobre el rol del juego en el desarrollo cognitivo, y constituyen el punto de partida para las iniciativas curriculares como el programa Herramientas de la Mente (Bodrova y Leong, 2007). Sin embargo, el riesgo del “juego educativo” es que los adultos pueden comenzar a dominar el juego, o disfrazar la enseñanza didáctica como apoyo para el juego. Cuando esto sucede, entonces los beneficios del juego se pueden perder, pues el “juego educativo” se convierte simplemente en una forma más de instrucción.

Rogers (2010) describe un episodio en una clase inglesa de recepción en la cual la maestra ha creado una “agencia de viajes” como oportunidad de jugar para los niños, pero con una evidente intención pedagógica: en realidad se exige que los niños invitados a “jugar” a vender y comprar vacaciones “trabajen” con nociones matemáticas y geográficas.

A dos niñas se les indica que “trabajen” en la agencia y otras dos deben ser las clientas. Cuando las niñas se dirigen al área destinada al juego de roles, es evidente que ninguna quiere jugar a ser una clienta.

Kim (a la maestra): “Yo y Chloe no queremos estar en la agencia de viajes.”

La maestra les dice que se tienen que quedar allí. Chloe y Kim se quedan de pie en la agencia pero se niegan a participar en el juego ...

Lauren entra en la agencia y Chloe dice: “No queremos estar aquí, es aburrido.”

Lauren: “Bueno, salgan entonces.”

Chloe: “No nos dejan.”

(adaptado de Rogers, 2010, págs. 159–160)

En pocas palabras, mantener un enfoque lúdico y una atmósfera de juego en el aula requiere considerables conocimientos y habilidades pedagógicos para integrar los objetivos de los adultos y los de los niños.

Elizabeth Wood, profesora de educación, Universidad de Sheffield, Reino Unido



- Reconocer que los niños aprenden mediante el juego ha fomentado el desarrollo de enfoques basados en el juego para el desenvolvimiento del currículo.
- La libertad de jugar de los niños se ve amenazada cuando los educadores intentan disfrazar la “enseñanza” como “juego”.
- Las actividades lúdicas iniciadas, planificadas y estructuradas por los adultos, aunque sirven de apoyo al aprendizaje, pueden no ser experimentadas como una situación de juego por los niños.

Jugar en la naturaleza

Las virtudes que tiene estimular a los niños para que jueguen en la naturaleza cuentan con una larga historia en el pensamiento occidental (Rousseau, 1762). El juego en ambientes naturales es considerado potencialmente más complejo, imaginativo, autodeterminado y “lúdico”, si se lo compara con los juegos que se practican en espacios cerrados, como escuelas y preescolares, donde a menudo el juego se ve limitado por las intenciones de los adultos. La idea de jugar en la naturaleza suele ser idealizada, como si siempre se tratase de explorar una selva o un bosque, la costa del mar o un terreno “salvaje”. Sin embargo, el contacto con la naturaleza es posible incluso para los niños que tienen pocas oportunidades de ir a la costa o al campo. La naturaleza al alcance de la mano, en las zonas verdes marginales de las urbanizaciones, en los jardines de la ciudad, o en un solo árbol con ramas bajas o en el área de juegos del preescolar, con arena o barro y agua, pueden satisfacer igualmente la curiosidad, el deseo de explorar y el espíritu lúdico de los niños pequeños.

La infancia contemporánea se ve enfrentada a toda una serie de amenazas que limitan este tipo de juego. Entre ellas figuran la urbanización, una educación parental que evita los riesgos, las tecnologías atractivas que proponen juegos de interior, la comercialización de juguetes para los niños, además de la presión por obtener resultados educacionales a una edad cada vez más precoz. Los niños pequeños que crecen en la pobreza en apartamentos de rascacielos u otros complejos residenciales de igual densidad, en asentamientos urbanos informales al margen de las ciudades o en campos de refugiados tienen particulares dificultades para acceder a oportunidades de jugar en la naturaleza (Brooker y Woodhead, 2012).

Los establecimientos para la atención y educación de la primera infancia pueden desempeñar la función no sólo de “refugio natural” sino también de proveedores de oportunidades para jugar en y con la naturaleza. Para algunos niños, asistir a un jardín de infancia o preescolar puede ser la única ocasión de jugar regularmente y sin interrupciones al aire libre en un ambiente seguro. El acceso a la naturaleza puede reducir el impacto de abusos y descuidos, el ruido excesivo, la contaminación y el tráfico en la vida de los niños pequeños (Louv, 2012, en línea).

La importancia adjudicada al juego en la naturaleza en la pedagogía de la primera infancia es determinada por múltiples factores y varía según los diferentes contextos. La noción de “affordances” – lo que un ambiente tiene para ofrecer a los niños, para bien o para mal (Gibson, 1979) – ha demostrado ser una herramienta poderosa para comprender las experiencias de juego de los niños al aire libre y para asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de sacar provecho del juego al aire libre en la naturaleza (Kernan, en prensa).

Margaret Kernan, administradora superior de programas, Iniciativas Internacionales para el Desarrollo del Niño, Leiden, Países Bajos

- *La confianza en el poder del juego en la naturaleza ha sido sumamente influyente en las teorías y prácticas de la educación para la primera infancia.*
- *Incluso para los niños de las ciudades, los parques y las áreas verdes marginales pueden fomentar la curiosidad y la exploración.*
- *Los establecimientos para la primera infancia pueden servir como “refugio natural” para los niños pequeños.*



La comercialización del juego y la industria del juguete

¿Recursos para el juego ... o consolidación de estereotipos?

El crecimiento de la moderna industria del juguete en los últimos 150 años ha aumentado los recursos disponibles para el juego, pero no siempre se piensa que sea beneficiosa para el juego de los niños. Según algunos observadores, el mundo comercializado de juegos y juguetes constituye una "amenaza" para el juego "natural" de los niños. Esta opinión se basa en la convicción firmemente arraigada de que antes había una infancia pura e inocente, no contaminada por los estragos del orden comercial e industrial y todavía no sujeta a los ataques igualmente nefastos del mundo adulto. Respaldada por una clase media emergente y una creciente infraestructura comercial de juegos y juguetes, la opinión de que el tipo "justo" de juego es fundamental para generar niños sanos paradójicamente conduce a una situación en la cual muchas formas de actividad lúdica parecen socavar la niñez "adecuada".

Es evidente que no se puede concebir el juego de los niños como si existiera completamente fuera del contexto comercial y de los medios de comunicación. Tampoco es útil construir teorías sobre los niños simplemente como seres inocentes y vulnerables. Las investigaciones sobre el juego de los niños que siguen este filón intentan reconocer cómo los niños comprenden su propio mundo y utilizan el juego (incluidos los juegos, juguetes y personajes que actúan como puntos de apoyo para el juego) al servicio de la construcción y la puesta a prueba de sus relaciones entre ellos y con los adultos.

Los adultos pueden sentirse alarmados por los personajes de los medios, las muñecas y otros tipos de entretenimiento que encuentran sitio en el juego de los niños, y pueden preguntarse si la cultura comercial y de consumo no tiene un efecto negativo en la calidad del juego. Sin embargo, las investigaciones presentan un cuadro diferente, destacando cómo los niños transforman los significados de los juguetes comerciales para fabricar sus propias interpretaciones de las preocupaciones clave de su vida. Las muñecas Bratz y Barbie pueden convertirse en maneras de afrontar cuestiones étnicas y/o sexuales de un modo no previsto por los fabricantes (Hains, 2012; Chin, 1999). Los investigadores no sólo hallan que los niños transforman las narraciones relativas a los superhéroes y personajes televisivos para abordar temas que los confrontan con su propia vida, sino también insisten en la necesidad de utilizar estos medios para promover varios tipos de alfabetización (Dyson, 1997; Marsh, 2000; Wohlwend, 2011). En pocas palabras, cuando se toman en consideración las maneras en que los niños utilizan las ideas comerciales, se arroja una luz nueva y más positiva sobre sus juegos.

Daniel Thomas Cook, profesor de estudios sobre la infancia, Universidad Rutgers, EE.UU.

- *Las convicciones arraigadas acerca del juego y la primera infancia a menudo llevan a que las influencias comerciales y mediáticas modernas sean consideradas perjudiciales.*
- *Las investigaciones que observan atentamente cómo los niños incorporan estas influencias en sus juegos cuentan una historia más positiva.*
- *Los niños encuentran maneras creativas de utilizar los juguetes y los medios para enfocar los temas que les interesan.*



La tecnología en los juegos infantiles

Los cambios tecnológicos han afectado todas las áreas de la vida social, económica y cultural en el mundo entero, incluido el juego de los niños pequeños. Incluso en las regiones más pobres, muchos niños tienen acceso a juegos en sus teléfonos móviles, que han superado a pasos de gigante las tecnologías tradicionales alcanzando un público mundial. En las sociedades más opulentas, los niños pequeños tienen acceso a una amplia gama de tecnologías, como la televisión, computadoras, teléfonos móviles, consolas de juegos y reproductores de música. Los productores de juguetes incorporan cada vez más las nuevas tecnologías en los juguetes tradicionales, como muñecos de peluche, muñecas y automóviles. Se han manifestado inquietudes de que esta relación creciente entre la tecnología y el juego puedan ser perjudiciales para la creatividad de los niños (para una reseña, véase Buckingham, 2000), pero no hay pruebas basadas en investigaciones sólidas para demostrar estas afirmaciones.

Los argumentos en contra del uso de la tecnología en los juegos indican de qué manera los niños necesitan experiencias lúdicas concretas, de primera mano, a fin de que se promueva su desarrollo cognitivo. Yelland (2011), sin embargo, propone que se repiense la noción de juego en la era digital. Hay tres maneras clave en las que la tecnología se cruza con el juego: su uso *para* el juego, su incorporación *en* el juego y su uso *para modelar* el juego.

Respecto al primer punto, la medida en que los instrumentos tecnológicos pueden utilizarse para promover el juego de los niños depende en gran parte de su diseño y de las oportunidades que ofrecen. Los criterios relevantes son: la transparencia (la medida en que el funcionamiento interno de un mecanismo, juego o juguete es comprensible), el desafío (la medida en que proporciona desafíos y se abre a posibilidades creativas) y la accesibilidad (la medida en que promueve la colaboración con los demás) (Carr, 2000). Los juguetes y aparatos tecnológicos que combinan estas características tienen mayores probabilidades de fomentar un juego enriquecedor.

En segundo lugar, la tecnología puede incorporarse al juego, como cuando los niños utilizan un teléfono móvil real para fingir que hacen una llamada telefónica. Por último, los niños pueden basarse en sus experiencias con la tecnología para modelar sus juegos, como cuando representan narraciones y personajes de la televisión, de las películas y de los juegos de computadoras en juegos socioteatrales (Willet y otros, 2013). No hay duda de que la tecnología posee un potencial enorme para promover el juego productivo; que lo haga o no depende tanto de la naturaleza de la tecnología como del contexto en el que se la utiliza.

Jackie Marsh, profesora de educación, Universidad de Sheffield, Reino Unido

- *En el siglo XXI la tecnología y el juego están entrando a nivel mundial en una interrelación creciente, aunque la medida en que la tecnología modela el juego depende del acceso disponible.*
- *La calidad del juego varía según las oportunidades que ofrecen los instrumentos utilizados y los contextos en que se los emplea.*
- *El desarrollo futuro probablemente ofuscará la frontera entre lo que sucede "en línea" y "sin conexión", ya que los niños juegan con recursos físicos relacionados con espacios e imágenes en pantallas.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cuáles son las diferentes intervenciones necesarias para salvaguardar el derecho al juego de todos los niños (niñas y niños, niños con discapacidades, niños en instituciones, grupos minoritarios, etc.) dentro del marco de un empeño inclusivo que garantice iguales derechos a todos?
- ◆ ¿Cuáles son los riesgos para el bienestar de los niños en las situaciones en que tienen poco tiempo para el descanso, el esparcimiento y el juego, debido a las presiones que ejercen la asistencia a la escuela, como asimismo la instrucción recibida después del horario escolar, o la necesidad de combinar la escuela con el trabajo agrícola u otras actividades económicas además de las tareas domésticas?
- ◆ ¿Cómo se puede aprovechar el potencial del “juego como pedagogía” dentro de las aulas de manera que se mantenga un equilibrio entre las actividades elegidas libremente por los niños y el deseo de los educadores de planificar y estructurar el juego según objetivos específicos?
- ◆ ¿En qué medida y de qué manera las políticas y servicios para la primera infancia pueden contribuir a aumentar las oportunidades para los niños de jugar en ambientes naturales al aire libre?
- ◆ ¿En qué medida el crecimiento de la industria de juguetes comerciales es una amenaza para el juego de los niños o una oportunidad para que los niños incorporen nuevas posibilidades en sus juegos?
- ◆ ¿Qué medidas es necesario tomar para proteger a los niños contra los efectos potencialmente nocivos de las tecnologías modernas estimulando al mismo tiempo sus potencialidades para ampliar su imaginación y sus habilidades?



Referencias bibliográficas

- Agnetta, B. y Rochat, P. (2004) "Imitative games by 9-, 14-, and 18-month-old infants", *Infancy*, vol. 6, págs. 1–36.
- Ailwood, J. (2011) "It's about power: researching play, pedagogy and participation in the early years of school", en Rogers, S. (ed.), *Rethinking Play and Pedagogy*, Londres, Routledge.
- Aubrey, C., Bottle, G. y Godfrey, R.C. (2003) "Early mathematics in the home and out-of-home contexts", *International Journal of Early Years Education*, vol. 11, N° 2, págs. 91–103.
- 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, Routledge.
- Berk, L., Mann, T. y Ogan, A. (2006) "Make believe play: wellspring for development of self-regulation", en Singer, D., Hirsch-Pasek, K. y Golinkoff, R. (eds.), *Play = Learning*, Nueva York, Oxford University Press.
- Bigelow, A.E., MacLean, K. y Proctor, J. (2004) "The role of joint attention in the development of infants' play with objects", *Developmental Science*, vol. 7, págs. 518–26.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2007) *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2a edición), Columbus (Ohio), Merrill/Prentice Hall.
- Broadhead, P., Howard, J. y Wood, E. (eds.) (2010) *Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice*, Londres, Sage.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2012) *Healthy Environments*, Early Childhood in Focus 8 (también disponible en español: *Ambientes saludables, La Primera Infancia en Perspectiva 8*), Milton Keynes, Open University.
- Bruner, J., Jolly, A. y Sylva, K. (eds.) (1976) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth, Penguin.
- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*, Cambridge, Polity Press.
- Burman, E. (2008) *Deconstructing Developmental Psychology*, Hove, Routledge.
- Carr, M. (2000) "Technological affordances, social practice and learning narratives in an early childhood setting", *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 10, págs. 61–79.
- Chin, E. (1999) "Ethnically correct dolls: toying with the race industry", *American Anthropologist*, vol. 101, N° 2, págs. 305–21.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) *Observación General N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*, Ginebra, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas; disponible en línea en: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm> (consultado en agosto de 2013).
- Dockett, S. y Fleer, M. (1999) *Play and Pedagogy in Early Childhood: Bending the rules*, Sydney, Harcourt Brace.
- Dockett, S. y Perry, P. (2007) *Starting School: Perceptions, expectations and experiences*, Sydney, UNSW Press.
- Dunn, J. (2004) *Children's Friendships: The beginning of intimacy*, Chichester, Wiley.
- Dyson, A.H. (1997) *Writing Superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*, Nueva York, Teacher's College.
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A. y Hunt, E. (2010) "Framing play for learning: professional reflections on the role of open-ended play in early childhood education", en Brooker, L. y Edwards, S. (eds.), *Engaging Play*, Maidenhead, Open University Press.
- Elias, C.L. y Berk, L.E. (2002) "Self-regulation in young children: is there a role for sociodramatic play?", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, págs. 1–17.
- Fleer, M. (2010) *Early Learning and Development: Cultural-historical concepts in play*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (1999) "Children's daily lives in a Mayan village: a case study of culturally constructed roles and activities", en Göncü, A. (ed.), *Children's Engagement in the World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (en prensa) "Children's play as cultural activity", en Brooker, L., Edwards, S. y Blaise, M. (eds.), *Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, Londres, Sage.
- Gaskins, S., Haight, W. y Lancy, D.F. (2007) "The cultural construction of play", en Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.), *Play and Development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaskins, S. y Miller, P.J. (2009) "The cultural roles of emotions in pretend play", en Clark, C.D. (ed.), *Transactions at Play*, Lanham (Maryland), University Press.
- Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton-Mifflin.
- Göncü, A. (1998) "Development of intersubjectivity in social pretend play", en Woodhead, M., Faulkner, D. y Littleton, K. (eds.), *Cultural Worlds of Early Childhood*, Londres, Routledge/Open University.
- Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.) (2007) *Play and Development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Göncü, A., Mistry, J. y Mosier, C. (2000) "Cultural variations in the play of toddlers", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 24, págs. 321–9.
- Grieshaber, S. y McArdle, F. (2010) *The Trouble with Play*, Maidenhead, Open University Press.
- Hains, R.C. (2012) "An afternoon of productive play with problematic dolls: the importance of foregrounding children's voices in research", *Girlhood Studies*, vol. 5, N° 1, págs. 121–40.
- Hauf, P., Aschersleben, G. y Prinz, W. (2007) "Baby do – baby see!: how action production influences action perception in infants", *Cognitive Development*, vol. 22, págs. 16–32.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E. y Singer, D.G. (2009) *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the evidence*, Nueva York, Oxford University Press.
- Howard, J., Jenvey, V. y Hill, C. (2006) "Children's categorization of play and learning based on social context", *Early Child Development and Care*, vol. 176, págs. 379–93.
- Isaacs, S. (1930) *Intellectual Growth in Young Children*, Londres, Routledge.
- Katz, C. (2012a) *Superman, Tiger Mother: Aspiration management and the child as waste*, podcast de una conferencia, 25 de enero, Birkbeck, Universidad de Londres, disponible en: <http://backdoorbroadcasting.net/2012/01/cindi-katz-superman-tiger-mother-aspiration-management-and-the-child-as-waste> (consultado en agosto de 2013).
- Katz, C. (2012b) "Work and play: economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan", en Spittler, G. y G. Bourdillon, G. (eds.), *African Children at Work*, Working and Learning in Growing Up for Life, Münster, LIT Verlag.
- Kavanaugh, R.D. (2006) "Pretend play", en Spodek, B. y Saracho, O.N. (eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2a edición), Mahwah (Nueva Jersey), Erlbaum.
- Kernan, M. (en prensa) "Opportunities and affordances in outdoor play", en Brooker, L., Edwards, S. y Blaise, M. (eds.), *Handbook on Play and Learning in Early Childhood*, Londres, Sage.
- Lancy, D.F. (1996) *Playing on the Mother Ground: Cultural routines for children's development*, Nueva York, Guilford.
- Lester, S. y Russell, W. (2010) *Children's Right to Play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*, Working Paper 57, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Løkken, G. (2000) "The playful quality of the toddling 'style'", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 13, N° 5, págs. 531–42.
- Louv, R. (2012, en línea) "Nature's neurons: Do early experiences in the natural world help shape children's brain architecture?", columnas de Richard Louv, Children and Nature Network, disponible en: <http://blog.childrenandnature.org/2012/07/26/natures-neurons-do-early-experiences-in-the-natural-world-shape-childrens-brain-architecture> (consultado en agosto de 2013).
- MacNaughton, G. (2009) "Exploring critical constructivist perspectives on children's learning", en Anning, A., Cullen, J. y Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education, Society, Culture*, Londres, Sage.
- Manning, J. (2005) "Re-discovering Froebel: a call to re-examine his life and gifts", *Early Childhood Education Journal*, vol. 32, N° 6, págs. 371–76.
- Marsh, J. (2000) "Teletubby tales: popular culture in the early years language and literacy curriculum", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1, N° 2, págs. 119–33.
- Meyers, A.B. y Berk, L.E. (en prensa) "Make-believe play and self-regulation: key ideas", en Brooker, L., Blaise, M. y Edwards, S. (eds.), *Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, Londres, Sage.

- Miller, L., Soler, J. y Woodhead, M. (2003) "Shaping early childhood education", en Maybin, J. y Woodhead, M. (eds.), *Childhoods in Context*, Childhood, vol. 2, Chichester, Wiley/Open University.
- Morrow, V., Tafere, Y. y Vennam, U. (en prensa) "Changes in rural children's use of time: evidence from Ethiopia and Andhra Pradesh, India", en Boyden, J. y Bourdillon, M. (eds.), *Growing Up in Poverty: Findings from Young Lives*, Basingstoke, Palgrave.
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*, Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2, Nueva York, Naciones Unidas.
- Newman, L.S. (1990) "Intentional versus unintentional memory in young children: remembering versus playing", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 50, págs. 243-58.
- Nutbrown, C., Clough, P. y Selbie, P. (2008) *Early Childhood Education: History, philosophy and experience*, Londres, Sage
- OCDE (2004) *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, Five curriculum outlines*, París, OCDE.
- Orkin, K., Abebe Yadete, W. y Woodhead, M. (2012) *Delivering Quality Early Learning in Low-resource Settings: Progress and challenges in Ethiopia*, Working Paper 59, La Haya, Fundación Bernard van Leer/Young Lives.
- Perry, B. y Dockett, S. (2008) *Voices of Children in Starting School*, Wollongong Transition to School Network; disponible en línea en: <http://www.transitiontoschool.com.au/knowledgebase.html> (consultado en agosto de 2013).
- Piaget, J. (1951) *Play Dreams and Imitation in Childhood*, Londres, Routledge.
- Rogers, S. (2010) "Powerful pedagogies and playful resistance: role play in the early childhood classroom", en Brooker, L. y Edwards, S. (eds.), *Engaging Play*, Maidenhead, Open University Press.
- Rogers, S. y Evans, J. (2006). "Playing the game? Exploring role play from children's perspectives", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 14, N° 1, págs. 43-55.
- Rubin, K., Fein, G. y Vandenberg, B. (1983) "Play", en Hetherington, E. (ed.), *Manual of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (vol. 4), Nueva York, Wiley.
- Selby, J.M. y Bradley, B.S. (2003) "Infants in groups: a paradigm for the study of early social experience", *Human Development*, vol. 46, N° 4, págs. 197-221.
- Silvern, S.B., Taylor, J.B., Williamson, P.A., Surbeck, E. y Kelley, M.F. (1986) "Young children's story recall as a product of play, story familiarity, and adult intervention", *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 32, págs. 73-86.
- Singer, D.G. y Singer, J.L. (1990) *The House of Make-believe*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Smilansky, S. (1968) *The Effects of Socio-dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, Nueva York, Wiley.
- Streuli, N., Vennam, U. y Woodhead, M. (2011) *Increasing Choice or Inequality? Pathways through early education in Andhra Pradesh, India*, Working Paper 58, La Haya, Fundación Bernard van Leer/Young Lives.
- Sumsion, J. y Goodfellow, J. (2012) "'Looking and listening-in': a methodological approach to generating insights into infants' experiences of early childhood education and care settings", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 20, N° 3, págs. 313-27.
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Taylor, M., Carlson, S.M., Maring, B.L., Gerw, L. y Carley, C.M. (2004) "The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: imaginary companions, impersonation and social understanding", *Developmental Psychology*, vol. 40, págs. 1173-87.
- Thompson, R.A. (2008) "The psychologist in the baby", *Zero to Three*, vol. 28, págs. 5-12.
- Trevarthen, C. (2005) "First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language", *Journal of Child Psychotherapy*, vol. 31, págs. 91-113.
- Trevarthen, C. (2011) "What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 19, N° 2, págs. 173-93.
- Trevarthen, C. (2012) "Finding a place with meaning in a busy human world: how does the story begin, and who helps?", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 20, N° 3, págs. 303-12.
- UNESCO (2006) *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*, EFA Global Monitoring Report 2007, París, UNESCO.
- Vygotsky, L.S. (1967) "Play and its role in the mental development of the child", *Soviet Psychology*, vol. 5, págs. 6-17 (la obra original fue publicada en 1933).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1998) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, vol. 5: *Child psychology*, Nueva York, Springer.
- Willett, R., Richards, C., Marsh, J., Burn, A. y Bishop, J. (2013) *Children, Media and Playground Cultures: Ethnographic studies of school playtimes*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Wohlwend, K.E. (2011) *Playing Their Way into Literacies: Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*, Nueva York, Teachers' College Press.
- Wood, E. (2010) "Developing integrated pedagogical approaches to play and learning", en Broadhead, P., Howard, J. y Wood, E. (eds.), *Play and Learning in the Early Years*, Londres, Sage.
- Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009) *Equity and Quality? Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru*, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Yelland, N. (2011) "Reconceptualising play and learning in the lives of young children", *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 36, N° 2, págs. 4-12.

Fotografías

- Foto de portada – Sahnaya, Siria. Nour, de 6 años, y su hermano Mohammad, de 4 años, juegan con material de descarte que encontraron cerca de la tienda en que viven. © Carole Al Farah/Majority World
- Frente a la pág. 1 – Reino Unido. Niño en una piscina con balones. © John Oates
- pág. 3 – Afganistán. Dos niñas juegan a deslizarse por la ladera de una colina en la aldea de Rag-e-Shad, en los alrededores de la ciudad de Bamyan, en la provincia de Bamyan. © Shehzad Noorani/Majority World
- pág. 5 – Pécs, Hungría. Jugando en un jardín de infancia. © John Oates
- pág. 7 – Afganistán. Un niño transporta a su hermano menor en una carretilla. Trabajan como cargadores en el mercado central de la ciudad de Mazar-e-Sharif, en la provincial septentrional de Balkh. © Shehzad Noorani/Majority World
- pág. 9 – Yucatán, México. Niño pequeño con sus hermanas mayores. © Suzanne Gaskins
- pág. 11 – Reino Unido. Un centro SureStart. © John Oates
- pág. 13 – Bandipur, Nepal. Tres niñas juegan a “la mamá sale de compras”. © Mahmud/Majority World
- pág. 15 – Hungría. Centro para niños *Biztos Kezdet*. © John Oates
- pág. 16 – Dhaka, Bangladesh. Niños en una guardería. © Doli Akter/Majority World
- pág. 19 – Plymouth, Reino Unido. Un centro Lark. © John Oates
- pág. 21 – Reino Unido. Una madre con su bebé de 6 meses. © Martin Woodhead
- pág. 23 – Bangladesh. Dos niñas juegan en Kaligang, Gazipur. © Chandan Robert Rebeiro/Majority World
- pág. 25 – Bathurst, Australia. Instantáneas del video de una investigación. © Equipo de investigaciones del proyecto *Infants’ Lives in Childcare, 2011*
- pág. 27 – Mezősas, Hungría. Jardín de infancia. © John Oates
- pág. 29 – Zákány, Hungría. Centro para niños *Biztos Kezdet*. © John Oates
- pág. 31 – Amsterdam, Países Bajos. *Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7: Grupo de preescolar Traces/Sporen*. © Devi Roebbers/Sporen
- pág. 32 – En la calle un niño se sujeta de un enrejado. © Khamidulin Sergey/Shutterstock
- pág. 35 – Tailandia, Ko Samui. Cosechando cocos. Fotógrafo: Mickael David. © Authors Image/Robert Harding
- pág. 37 – Andhra Pradesh, India. Clase de preescolar en una escuela privada de lengua inglesa. © Young Lives/Sarika Gulati
- pág. 39 – Amsterdam, Países Bajos. *Stichting Pedagogiekontwikkeling 0-7: Grupo de preescolar Traces/Sporen*. © Devi Roebbers/Sporen
- pág. 41 – New Hampshire, EE.UU. Un niño juega en el bosque el el distrito rural del lago Ossipee. Fotógrafo: Justin Bailie. © Aurora Photos/Robert Harding
- pág. 43 – Milton Keynes, Reino Unido. Toys ‘R’ Us. © John Oates
- pág. 45 – Reino Unido. Un niño de 18 meses explora las posibilidades de un iPad. © Martin Woodhead
- pág. 47 – Dar es Salaam, Tanzania. Preescolar comunitario de Kichangani. © Jim Holmes/Fundación Bernard van Leer
- Contracubierta – Dhaka, Bangladesh. Un niño de la calle juega con poliestireno en un basural cerca del río Buriganga. En las diferentes partes del país hay casi medio millón de niños que viven en la calle. © Munir uz Zaman/Majority World



El presente número de La Primera Infancia en Perspectiva resume cuestiones de la máxima importancia para los educadores, los expertos en psicología evolutiva y los docentes que se ocupan de la primera infancia. El debate acerca del derecho de los niños al juego, los aportes del juego al desarrollo infantil y el papel que desempeña el juego en la escolarización de los niños son una prioridad urgente en un período en el cual a muchos niños gradualmente les van quitando oportunidades tanto sus propios gobiernos como los distritos escolares y las dificultades económicas.

Artin Göncü, profesor de psicopedagogía, Universidad de Illinois en Chicago, EE.UU.

Con el apoyo de:



**Bernard
van Leer**
FOUNDATION

www.bernardvanleer.org



ISBN 978-1-78007-939-4



9 781780 079394 >