

El papel fundamental del juego durante la infancia

Joan Almon

"La habilidad para el juego es uno de los principales criterios de la salud mental."

Ashley Montagu

Tras más de treinta años trabajando con niños, familias y profesores en los jardines de infancia Waldorf de todo el mundo, he observado una impactante similitud: el juego creativo es una actividad primordial en la vida de los niños saludables. Les ayuda a entrelazar todos los elementos vitales que han experimentado. Les permite asimilar la vida y hacerla suya. Es una vía de escape para su abundante creatividad y representa una parte crucial en su infancia. Con el juego creativo, los niños crecen y se desarrollan plenamente; sin él, éstos sufren un serio deterioro.

No soy, por supuesto, la primera en darse cuenta de este hecho. Décadas de investigación corroboran claramente la importancia determinante del juego creativo en la salud de los niños. Sin embargo, el juego en los niños, en el sentido abierto y creativo en el cual utilizo el término, está fuertemente amenazado. Los escolares ya no tienen la libertad para explorar prados y bosques y encontrar sus rincones secretos. Se están eliminando la educación física y los recreos y las nuevas escuelas se construyen sin zonas para el juego. Mientras que los niños a partir de los cinco años son apuntados en manada a ligas deportivas, el juego espontáneo entre vecinos con la pelota es cosa del pasado.

Desde todos los frentes (padres, profesores, psicólogos y psiquiatras) se escuchan historias sobre niños que no juegan. Algunos parecen bloqueados e incapaces de jugar. Otros disfrutaban jugando, pero las apretadas agendas extraescolares o una excesiva orientación en la escuela por la enseñanza dirigida han erradicado el juego de sus vidas. Sumado a todo esto están las horas que pasan sentados delante de pantallas, como la televisión, los videojuegos y el ordenador. Al mismo tiempo que absorben historias y fantasías de otras personas, son incapaces de exteriorizar las propias, siendo el resultado un continuo deterioro del juego en el niño. Este deterioro tendrá indudablemente consecuencias muy serias para los niños y para el futuro de la infancia en sí misma.

En este artículo me centraré en el juego de los niños parvularios, especialmente en aquellos entre tres y siete años. Durante estos años se impide el desarrollo de juego, cuando contrariamente éste debería estar en su apogeo. No deberíamos intentar dirigir el desarrollo en la vida de los niños, pero nuestras normas y prácticas escolares disuaden a los niños de buscar su propio juego abierto y autodirigido.

La naturaleza del juego

Si pretendemos preservar el juego debemos comprender primero su naturaleza. El juego creativo es como un géiser que brota desde el interior del niño. Es estimulante, da vida y es una parte natural de la formación de todos los niños sanos. Es tan fundamental para la formación del niño, que frecuentemente se hace difícil el separar el juego del aprendizaje. Tanto si los niños están trabajando sobre nuevas aptitudes físicas,

relaciones sociales, como sobre contenidos cognitivos, éstos afrontan la vida con el espíritu de un juego. Como decía una amiga hace poco: "Parece como si estuviera trabajando todo el tiempo." Pero, ¿es trabajo o juego? Durante la infancia no existe ninguna diferencia.

Los adultos estamos convencidos de que necesitamos "enseñar" a los niños pequeños. Sin duda, es cierto que necesitamos establecer un ejemplo para todo tipo de actividades. Pero también necesitamos crear espacios convenientes donde los niños puedan jugar y aprender y, necesitamos echar una mano e incluso intervenir a veces, si las cosas van mal. Pero sobre todo, necesitamos respetar la capacidad innata para el aprendizaje que les impulsa a moverse y que llena las almas de cada niño saludable. El deseo de un niño por aprender se relaciona estrechamente con el placer de jugar.

Nathan, de un año de edad, vino con sus padres a la casa de veraneo que compartimos en familia. Se entusiasmó al encontrar tantos peldaños en la casa pues, en la suya sólo había uno y él hacía tiempo que lo tenía dominado. En ese momento dio rienda suelta al deseo infantil de subir peldaños. Una y otra vez trepó arriba y abajo. Nosotros vigilamos por turnos, pero apenas necesitó nuestra ayuda. Estaba centrado y atento y no le gustaba que le apartasen de su ocupación. Mientras escalaba dio todas las señales de ser un niño feliz y juguetón, aunque con toda claridad también estaba estudiando y perfeccionando una nueva habilidad, una que era importante para su desarrollo a largo plazo. Lo más importante fue que era una tarea autoasignada. Nadie podría haberle dicho a este niño de un año que se pasara las horas trepando. Y nadie necesitó hacerlo. Lo hizo por él mismo, como cada niño saludable cuyo sentido del movimiento no se encuentre afectado.

Otro ejemplo: Ivana, de cuatro años, vino un lunes por la mañana al jardín de infancia y orgullosa anunció que podía atarse los cordones. Me sentí escéptica, ya que la mayor parte de los niños con cuatro años no saben hacer una lazada. Ivana estaba decidida a mostrármelo, se sentó en el suelo y se desató los zapatos. Entonces, volvió a atárselos con unos perfectos lazos, miró mi cara estupefacta y sonrió. Un poco más tarde pregunté a su madre cómo había aprendido Ivana a hacerlo. Su madre se rió y me contó cómo Ivana había fingido durante todo el fin de semana que iba a ir a una fiesta de cumpleaños. Cogió todos los trozos de papel que pudo encontrar y los metió dentro de pequeños paquetes de regalos. Asaltó el costurero de su madre y utilizó trozos de hilo para atar los paquetes con lazos. Probablemente ató durante el fin de semana unos 60 ó 70 paquetes, hasta que por fin dominó el arte de hacer lazos.

De nuevo, nadie le asignó a Ivana esta tarea. Ella se sintió claramente preparada y, lo que fue más importante, hizo el trabajo con el espíritu de un juego, fingiendo ir a una fiesta de cumpleaños. Aprender a atar cordones no fue una tarea aburrida, sino que ella se divirtió haciéndolo.

Lo cierto es que los niños nacen con un enorme impulso para desarrollarse y aprender. Continuamente desarrollan nuevas habilidades y aptitudes y si se les permite marcar el ritmo, con un poco de ayuda de un adulto, realizarán todo esto de una manera lúdica e incesante. Sin embargo, más que respetar esta forma innata de aprender, tratamos a los niños como si éstos sólo pudieran aprender lo que los adultos pueden enseñarles. Nosotros les despojamos de su confianza innata para dirigir su propio aprendizaje, apresurándoles y, con frecuencia, agotándoles. No es sorprendente que tantos profesores se quejen de que los niños de nueve o diez años parecen estar consumidos y sin ningún interés por aprender. Esto es una

enorme tragedia, se supone que la pasión por aprender que muestran Nathan e Ivana dura toda una vida. Es más, esto está íntimamente relacionado con nuestra capacidad para ser creativos y decididos.

El psicólogo Mihály Csíkszentmihályi habla sobre un estado de creatividad en adultos al que él denomina "flujo". Refiriéndose al trabajo de Csíkszentmihályi, Daniel Goleman y los coautores de *El espíritu creativo* describen flujo como el tiempo "en el que la gente está en su rendimiento máximo. El flujo puede presentarse en cualquier ámbito o actividad, mientras pintas, juegas al ajedrez, haces el amor o cualquier otro. El único requisito es que el conjunto de habilidades y destrezas alcancen tus objetivos en el momento en el desaparece tu autoconocimiento." (Goleman et al., p. 46). Exactamente del mismo modo, el juego en los niños se caracteriza por una ausencia de autoconciencia.

La profunda concentración que muestran los niños cuando están inmersos en un juego resulta asombrosa. Recuerdo un niño de cinco años, Peter, que estaba en el jardín de infancia mirando con atención cómo dos niñas representaban sobre una mesa una escena especialmente hermosa. Ellas estaban profundamente absortas y él, también. Sucedió que un día el departamento de bomberos apareció ante nosotros, gracias a que uno de los profesores les llamó tras notar un olor eléctrico en su clase. Tres camiones de bomberos rugían en el camino de entrada. Benjamin, el amigo de Peter, corrió hacia él llorando: "¡Peter, Peter, están aquí los camiones de bomberos!" Pero Peter estaba tan concentrado observando la escena que no respondió. Benjamin lo intentó de nuevo con idéntico resultado. Encogió los hombros y volvió corriendo a la ventana para ver cómo llegaban los bomberos. Al final, Peter salió de su concentración, vio los camiones de bomberos y se apresuró hacia la ventana.

El estado de la mente de Peter parece ser idéntico al de un neurocirujano descrito por Csíkszentmihályi. Él estaba absorto en una operación muy difícil. Cuando acabó la intervención, el cirujano preguntó acerca de un montón de escombros en el rincón del quirófano. No se había dado cuenta antes. Entonces le contaron que una parte del techo se había desplomado durante la operación. Había estado tan inmerso en el transcurso de su trabajo que no había oído nada. (Goleman et al., pp. 46- 47)

Este estado de flujo experimentado por científicos, físicos, artistas y otros, parece dar un poco de miedo e intimidarnos. ¿Queremos entrar con tanto entusiasmo en la vida y el aprendizaje? No encaja del todo con la imagen contemporánea que se tiene de multitarea, donde uno hace muchas cosas a la vez pero sin profundizar en ninguna. No obstante, es un estado importante si queremos demostrar con fuerza nuestras capacidades internas al máximo y ofrecer al mundo nuestros más grandes dones. Esas son las aptitudes que los niños están preparados para desarrollar, incluso a largo plazo. Sin embargo, en su educación los niños se encuentran, cada vez con más frecuencia, clases llenas de enseñanzas programadas, estudio informatizado y evaluaciones mediante exámenes. Todo esto trivializa las capacidades reales de los niños para vivir y aprender y deja un profundo sentimiento de decepción y frustración.

El desarrollo del juego

El secreto para ayudar al crecimiento de los niños pequeños es mantener vivo y activo el espíritu de la creatividad y la enseñanza a través del juego. Nuestro propio trabajo como adultos es un ingrediente importante en esto, ya que los niños imitan de forma natural a los mayores. Esto inspira su juego. Su aprendizaje es una combinación de su motivación interior por crecer y aprender, sumado a la imitación de

los adultos de su entorno. Estos dos elementos interactúan a lo largo de la infancia. Esto proporciona la base fundamental para el juego además, con el desarrollo del niño, su expresión cambia de año en año.

Uno de los hitos en el desarrollo del juego es el juego emulativo, también conocido como el juego fantástico, alrededor de los 2 años y medio ó 3. Antes de esto, los niños están más centrados en el mundo real: sus propios cuerpos, objetos simples de la casa como cacerolas, sartenes y cucharas de madera, y juguetes simples como muñecas, camiones y pelotas. Durante su juego, los infantes imitan lo que ven a su alrededor, los temas comunes para el juego incluyen cocinar, cuidar de un bebé, jugar con coches y camiones, y otras actividades diarias. Estos temas continúan estando y se amplían después de los tres años pero, para entonces, los niños son menos dependientes de objetos reales y crean aquello que necesitan a partir de lo que encuentran a mano. Su habilidad para introducirse en la ficción les permite transformar un objeto simple en un juguete. Un bol se transforma en un barco, un palo en una caña de pescar, una roca es un bebé y mucho, mucho más.

Es increíble ver cómo la fuerza de la fantasía entra en las vidas de los niños. Los niños de tres años se introducen tanto en estos juegos emulativos que los objetos parecen estar en un estado permanente de metamorfosis. Los juegos no terminan nunca, sino que están siempre en un proceso de transformación. Con frecuencia los niños de tres años dejan un rastro de objetos, cuando su juego evoluciona de un tema al siguiente. Por el contrario, los niños de cuatro años son generalmente más estáticos y temáticos en sus juegos. Les encanta tener una "casita" donde jugar, la cual puede llegar a ser un barco o una tienda, y muchos entran en el estado de "cajón desastre", en el que rellenan sus casas con cosas, de tal forma que parece que no pueden moverse libremente. Sin embargo, no les importa para nada. Como los niños de tres años, se inspiran en el momento con los objetos que tienen ante ellos y son bastante espontáneos es sus ideas para jugar.

Es siempre excitante ver el cambio en el juego de los niños de cinco años cuando entran en el jardín de infancia y dicen a qué quieren jugar. Sus madres a veces detectan que sus hijos se han despertado por la mañana con la idea de un juego en la cabeza. A veces, representan el mismo tema sin parar durante días o incluso semanas, desarrollándolo cada vez de forma diferente. Uno puede verles concentrándose a medida que entran en contacto con sus propias ideas y teniendo el deseo de llevarlas a cabo con todo detalle.

Existe otro aspecto fundamental en el desarrollo del juego emulativo que no suele manifestarse hasta que el niño tiene seis años. A esta edad siguen amando el juego fantástico pero, con frecuencia representan una situación sin el uso de accesorios. Pueden construir una casa o un castillo pero los dejan vacíos. Entonces se sientan dentro y representan su juego detalladamente. A partir de este momento son capaces de ver en su mente imágenes vívidas. Este estadio puede describirse como juego imaginativo pues los niños son ahora capaces de formarse una imagen interior. Es alrededor de esta edad cuando un niño puede decir cosas como: "Puedo ver a la abuela siempre que quiera. Sólo tengo que cerrar los ojos." O quizás puede desarrollar un juego con sus juguetes pero cierra los ojos y lo representa interiormente.

Dorothy y Jerome Singer, ambos psicólogos en la Universidad de Yale, han dedicado sus vidas a la materia sobre el juego de los niños. Resumen sus experiencias del siguiente modo: tras muchos años observando a los niños jugando libremente, hemos encontrado que aquellos que se concentran en el juego emulativo, lo

que Piaget denomina juego imaginativo, son más alegres, sonríen y ríen con más frecuencia que aquellos que parecen aburrirse, los niños que deambulan sin rumbo alrededor de la guardería o centro de cuidado diurno buscando algo que hacer, que juegan de forma tradicional con unos pocos bloques o se molestan a sus compañeros con bromas o interrumpiendo sus juegos. (Singer y Singer, p. 64)

Los beneficios sociales, emocionales e intelectuales del juego

Cuando los niños juegan felizmente en el jardín de infancia, existe un murmullo maravilloso en la estancia. Una profunda sensación de bienestar emana de los niños. Esto debería ser razón suficiente para fomentar y proteger el juego, pero la investigación también señala un importante número de logros unidos a la habilidad del niño para dedicarse al juego saludable y creativo. Sara Smilansky, una investigadora israelí, estudió a niños israelíes y estadounidenses mientras jugaban. Ella define el juego dramático como aquel que tiene lugar cuando un niño simula ser otra persona y el juego sociodramático como el que se produce cuando dos o más niños interactúan en el juego de roles. Ella resume su investigación como: "Los resultados señalan el juego dramático y sociodramático como un mecanismo sólido para el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales."

Aquí se presenta una síntesis de los beneficios que encontró directamente relacionados con la habilidad de un niño para participar en los juegos dramáticos y sociodramáticos:

Beneficios en las actividades cognitivo-creativas

Una mejor verbalización

Un vocabulario más rico

Una mayor comprensión del lenguaje

Un mayor nivel del lenguaje

Mejores estrategias para resolver problemas

Mayor curiosidad

Una mayor habilidad para ponerse en la situación de otro

Mayor competencia intelectual

Beneficios en las relaciones socioemocionales

Mayor juego con semejantes

Más relaciones en grupo

Mejor cooperación en parejas

Reducción de la agresividad

Mayor empatía

Mayor control de los impulsos

Mejor predicción de los deseos y preferencias de otros

Mejor adaptación emocional y social

Mayor innovación

Mayor imaginación

Un mayor tiempo de atención

Una gran habilidad para la atención

La ejecución de más tareas de conservación

(Smilansky, p. 35)

Smilansky concluye: "El juego sociodramático activa los recursos que estimulan el crecimiento emocional, social e intelectual en el niño, lo que afecta a su vez al éxito del mismo en la escuela. Vemos muchas semejanzas entre los patrones de comportamiento que acompañan las experiencias satisfactorias en el juego sociodramático y los patrones de comportamientos necesarios para una integración satisfactoria en el ambiente escolar. Por ejemplo, para la solución de los problemas en muchas de las asignaturas escolares se requiere de un buen manejo de la emulación: visualizar cómo viven los esquimales, leer historias, imaginar una historia y escribirla, resolver problemas aritméticos y determinar qué vendrá después. Historia, geografía y literatura son todas ellas emulaciones. Todas ellas son construcciones conceptuales que nunca han sido directamente experimentadas por el niño. (Smilansky, p. 25)

Para un alumno de la escuela primaria, la imaginación es un medio tan importante para aprender como lo es el juego emulativo para un preescolar. A través de la imaginación y el arte de la narración se pueden enseñar todas las materias del mundo y los niños de la escuela primaria llegan a estar fascinados con el aprendizaje. Sin imaginación el aprendizaje es aburrido para los niños. Si se le permite a un niño dedicarse al juego de emulación durante los años de guardería y preescolar y mejorar su imaginación antes de comenzar primaria, ésta estará desarrollada y preparada para aprender. Mientras uno y otro podrían tener dificultades de aprendizaje, su entusiasmo por aprender y sobrellevar las dificultades es enorme.

¿Cómo podemos ayudar a los niños a introducirse en el aprendizaje con imaginación y entusiasmo? Mi propia experiencia ha sido que los niños que eran los jugadores más activos en el jardín de infancia eran también los estudiantes más activos en la escuela primaria. Esta experiencia se corrobora con un estudio realizado en Alemania en los años 70, al tiempo que muchos jardines de infancia estaban siendo orientados hacia ambientes más académicos en lugar de lúdicos. El estudio comparó 50 jardines de infancia donde los niños jugaban con 50 donde los niños estaban enfocados hacia un desarrollo académico. Se supervisó a los niños hasta cuarto, viendo entonces que aquellos que provenían de jardines de infancia lúdicos sobresalían sobre los otros en todas las materias evaluadas: desarrollo físico, emocional, social e intelectual. Los resultados fueron especialmente notables entre los niños con pocos recursos, quienes se beneficiaron claramente del enfoque lúdico. Los resultados generales fueron tan convincentes que Alemania revirtió de nuevo todos sus jardines de infancia hacia ambientes lúdicos (Der Spiegel). Este modelo se ha seguido hasta la actualidad. Aunque, en recientes visitas a Alemania he oído con más frecuencia el debate que se escucha en este país: para preparar a los niños para una economía globalizada deben tener ventaja en la alfabetización, la aritmética y otras materias.

Los beneficios del ambiente lúdico están también registrados en la investigación de los programas para preescolar High Scope, fundados en Ypsilanti, Michigan. En un estudio, fueron asignados al azar 69 niños de tres y cuatro años con bajos recursos y que estaban en riesgo de fracaso escolar, en cada uno de tres tipos de programa: el programa High Scope y una guardería tradicional, ambos con actividades iniciadas por el niño, por otro lado, el enfoque de enseñanza directa, donde no las había. Los C.I. (Coeficiente Intelectual) aumentaron en todos los programas, aunque varios indicadores sociales mostraron enormes diferencias entre los niños de programas más académicos y de enseñanza directa que aquellos niños de programas que estimulaban la propia iniciativa, incluyendo el juego. Se hizo un seguimiento de los niños hasta la edad de 23 años y se encontraron los siguientes resultados:

En un principio los tres enfoques curriculares mejoraron sustancialmente el rendimiento intelectual de los niños pequeños, aumentando en 27 puntos la media del C.I. de los niños en los tres grupos. Sin embargo, a la edad de 15 años los estudiantes del grupo High Scope y de la guardería registraron sólo la mitad de actividad delictiva que los estudiantes de los grupos de enseñanza directa. Los resultados a la edad de 23 años continuaron apoyando la conclusión de que los grupos High Scope y de la guardería son mejores en múltiples aspectos que los grupos de enseñanza directa. Tanto en el grupo High Scope como en la guardería, o en ambos, se observan estadísticamente ventajas significantes en 17 variables con respecto al grupo de enseñanza directa. Lo más importante fue que, en comparación con el grupo de enseñanza directa, los grupos High Scope y las guarderías presentaban sustancialmente menos arrestos por varios tipos de delitos y menos años de educación especial por trastornos emocionales. Además, comparado con el grupo de enseñanza directa, el grupo High Scope aspira a obtener un mayor nivel de escolarización y tienen más miembros viviendo con sus cónyuges. Por ello, parece que los programas preescolares que promueven las actividades iniciadas por el niño (como en los programas High Scope y las guarderías) parecen contribuir al desarrollo de un sentido individual de responsabilidad personal y social. (High/Scope, 2002)

¿Qué está pasando con el juego de los niños?

Dados los indicios tan sólidos de la importancia del juego creativo por iniciativa propia, es alarmante como el juego ha perdido durante los últimos treinta años tanto terreno en las vidas de los niños pequeños. Desde los años 70 se ha ido haciendo común en los jardines de infancia públicos de los Estados Unidos un enfoque tan claro hacia los logros académicos, que hay muy poco, o no hay, tiempo dedicado al juego autodirigido. Los profesores de los jardines de infancia en Pensilvania me contaron que el programa académico de los jardines de infancia de sus distritos escolares había sido prescrito por la legislatura estatal. Los niños invertían cada mañana 20 minutos respectivamente en la lectura, escritura, aritmética, estudios sociales, ciencias, etc.. Un profesor miró nervioso por encima del hombro y susurró: "Infrinjo la ley todos los días y dejo que mis alumnos jueguen durante quince minutos". La otra profesora de parvulario admitió apesadumbrada que sólo lograba introducir el juego dos veces por semana durante breves periodos.

Esto fue a mediados de los años 80. Desde entonces la situación se ha vuelto más inquietante. El plan de estudios de primero se ha pasado al jardín de infancia. Se ha impregnado el parvulario de una atmósfera de prisa y presión, ya que los exámenes son todavía antes para los niños de cinco años en algunos distritos. En unos cuantos estados se ha elevado la edad de entrada al parvulario para aliviar esta presión, de tal forma que los niños más pequeños ahora tienen cinco años cuando entran, en lugar de los cuatro años y nueve meses, como era el caso de cuando yo era pequeña. Por otro lado, con tanta preocupación porque los niños de cinco años aprendan lo suficiente, muchas escuelas de distrito están incorporando jardines de infancia de todo el día. Uno esperaría que la mitad del día se dedicara al juego y las manualidades, pero no he oído en ningún informe que ese sea el caso.

En *What Happened to Recess and Why are our Children Struggling in Kindergarten?* Susan Ohanian examina minuciosamente lo que está pasando con los niños pequeños en las escuelas actuales. Ella nombra la Escuela Pública número 9 de Nueva York, donde los parvularios por lo menos tienen algunos descansos: "Tienen 25 minutos de pausa en un día de siete horas." (Ohanian, p. 11) Cualquiera que conozca los niños de cinco años sabrá que esto no funciona.

Ohanian también describe la situación de las escuelas públicas de Chicago, haciendo referencia a un reportaje de Jacques Steinberg en el New York Times.

La profesora sabe que es el 53º día, porque aparece impreso "Día: 053" en la parte superior de la unidad didáctica recomendada en un cuaderno blanco y grueso, abierto en su escritorio, abarrotado con los objetivos diarios y preguntas por etapas, que se le ha proporcionado al comienzo del año académico a ella y a otros 26000 profesores de la ciudad desde el cuerpo de directivos de la escuela. La página también resalta la parte de las pruebas de habilidades básicas de Iowa (ITBS), que corresponde para ese día. Todos los profesores de Chicago reciben este diario sobre lo que se debería enseñar en lengua, matemáticas, ciencia y estudios sociales.

El reportero del New York Times señala que algunos lo ven como el resultado lógico del movimiento estándar, asegurando "por lo menos, una garantía irrefutable de que todos los estudiantes sean expuestos al mismo material y que todos los profesores, independientemente de su cualificación, sepan exactamente cómo presentarlo." (Steinberg 2000; también en Ohanian, p. 11-12)

Hablar del juego resulta, como poco, trivial, frente a semejantes exigencias a niños de cinco años y sus profesores. Los niños de cinco años son todavía niños pequeños. ¿De dónde hemos sacado la idea de que deberían ir por la vía rápida hacia puntuaciones altas y carreras globales? Nos encontramos cuesta abajo por un terreno resbaladizo y la velocidad aumenta. ¿Tendremos que encontrar a nuestros hijos estrellados en las rocas de nuestros miedos y ambiciones antes de atajar la situación?

Y todavía no hemos tocado fondo. Se están desarrollando programas, que sitúan a los niños pequeños lejos del juego, a favor de la alfabetización temprana. Existen aspectos de la alfabetización temprana que los niños pequeños necesitan: una nutrida experiencia con el lenguaje oral de los adultos que les cuidan, canciones y versos infantiles, cuentacuentos y marionetas, y libros leídos en alto. Todos ellos aportan unos cimientos vitales hacia toda una vida de pasión por el lenguaje y la lectura. Pero el término "alfabetización temprana" está llegando a implicar algo mucho más estricto que esto.

Al tiempo en que esto se escribía en el otoño de 2002, el Congreso tenía programado para el siguiente año la permanencia en vigor del programa Head Start. Muchos profesores del Head Start se están sintiendo considerablemente presionados por reducir el tiempo de juego para centrarse en la alfabetización temprana. Ohanian describe la situación actual:

Con todas las buenas intenciones, la actual administración Bush está promoviendo a lo largo del país un riguroso modelo de habilidades para los programas de preescolar Head Start. Se ejercita a los niños de tres y cuatro años con las letras, separando palabras en sílabas y con el deletreo. El objetivo es que esto haya preparado a los niños sin recursos para aprender a leer cuando vayan al jardín de infancia. El Departamento de Salud y Servicios Humanos, que evalúa el programa Head Start, está desarrollando un plan de estudios que espera sea seguido por todos los profesores Head Start. (Ohanian, p. 10)

El programa Head Start apoya aproximadamente a un millón de niños, pero existen algunos millones más, cuyos programas no están financiados por el gobierno federal. Esto cambiará en el caso de que se apruebe la legislación federal, que se encuentra actualmente en el Congreso. Proveerá los tan necesarios fondos

estatales que financiarán los programas de infancia temprana para los niños de cero a cinco años. Por un lado reforzará el desarrollo físico, social y emocional; pero por el otro, hará hincapié en la alfabetización temprana. Lo que bien podría inclinar la balanza en favor de lo segundo, es un plan para dar incentivos a aquellos estados que puedan mostrar un aumento de la preparación de los niños para la escuela, medida en el jardín de infancia. En la práctica, esto significará un enfoque más duro en actividades para la alfabetización temprana en niños de tres y cuatro años. Se invertirá mucho más tiempo en aprender el alfabeto, separar las palabras en partes, habilidades básicas de lectura y similares. Ya hemos visto antes este patrón: pronto ya no tendremos tiempo para jugar.

Los niños no son máquinas. No puedes echarle más gasolina y acelerarles. Están gobernados por procesos internos, que habitualmente se denominan leyes del desarrollo del niño. Estos procesos no pueden acelerarse sin causar un serio perjuicio en los niños. Este daño afecta a varios aspectos de su vida, físicos, emocionales, sociales y mentales.

La Alianza para la Infancia, de la cual soy la coordinadora de Estados Unidos, presentó una declaración al Comité del Senado, el cual estaba redactando la nueva legislación para los niños de cinco años. El documento fue respaldado por algunos de los principales expertos sobre el desarrollo de los niños en Estados Unidos, incluyendo: Dr. T. Berry Brazelton, David Elkind, Jane Healy, Dr. Stanley Greenspan, y Dr. Alvin Poussaint. Decía, entre otras cosas:

La clave para el desarrollo de la escritura y la lectura, y el resto de facultades, es establecer un ritmo para el aprendizaje que sea consistente con el desarrollo de los niños, permitiéndoles progresar en las primeras etapas. Esto asegura un éxito inicial y la prosperidad de la inclinación natural del niño por aprender. Al hacerle peticiones inadecuadas se le condena desde el inicio al fracaso pudiendo éste, ser incapaz de sobrellevar el sentimiento resultante de incapacidad. Esto es especialmente visible en niños cuyas familias ya se encuentran bajo presión socioeconómica. (Alliance for Childhood)

Hay muchas personas y organizaciones comprometidas con la recuperación del juego en la vida de los niños pequeños. Sin embargo, una razón por la cual es difícil progresar es que muchos padres prefieren, equivocadamente, que sus hijos se centren en el desarrollo académico temprano. Su preocupación por el futuro de sus hijos se transforma fácilmente en miedo. Entonces ellos presionan a los profesores de forma considerable.

Cuando se pregunta a los padres y a los profesores de los jardines de infancia que debería saber un niño de cinco años al entrar en el jardín de infancia, los padres tienen una idea preconcebida muy diferente a aquella de los profesores. Un artículo de octubre de 1995 del Centro Nacional para las Estadísticas sobre Educación (NCES) se tituló: *Preparación para el jardín de infancia: Creencias de los padres y los profesores.*

Los padres de la mayor parte de preescolares creen que el conocimiento de las letras del alfabeto, ser capaz de contar hasta 20 o más y el empleo de lapiceros de colores y pinceles, son muy importantes o esenciales para que un niño esté preparado para el jardín de infancia, mientras que muy pocos profesores de parvularios comparten estas creencias. En comparación con los profesores, los padres dan mucha importancia a los conocimientos académicos (por ejemplo contar, escribir y leer) y prefieren una praxis

escolar más académicamente orientada. Una razón para ello podría ser que los padres perciben que hay actividades específicas que ellos pueden hacer para enseñar a sus hijos unas nociones básicas relacionadas con la escuela, mientras que los procedimientos para modificar la madurez social o las características temperamentales de los niños son menos obvios. (NCES)

Si tengo algún tipo de consejo que ofrecería a los padres sobre el juego y el desarrollo académico temprano sería que se relajaran y dejaran de apresurar a sus hijos. Los niños tienen tantos recursos innatos para crecer y aprender que, con una buena educación y una ayuda razonable, la mayoría prosperarán de forma admirable. Algunos necesitarán una ayuda especial que se les podrá dar. Es un mensaje difícil de transmitir, especialmente en América, dónde estamos tan implicados en criar a nuestros hijos más rápido y mejor que el resto.

Hay una historia que a Piaget, el gran psicólogo suizo, no le gusta contar en presencia de una audiencia americana. Después de haber descrito el patrón natural para el desarrollo del niño, los americanos preguntarían inevitablemente: "Sí, pero, ¿cómo podemos hacer para que hagan todo esto antes?"

Una cualidad muy importante del ser humano es que los niños necesitan mucho tiempo para crecer y desarrollar todas las capacidades que forman parte de la naturaleza humana. En comparación con las crías de otros mamíferos, nuestros hijos invierten mucho más tiempo para madurar. Nuestros hijos tienen merecido el derecho a crecer y madurar a un ritmo más humano. Una parte muy importante de ello es el permitirles tener tiempo para jugar.

Bibliografía

Alliance for Childhood. Children from Birth to Five: A statement of first principles on early education for educators and policymakers. Consultado el 29 de octubre de 2002 en <http://www.allianceforchildhood.com/projects/play/index.html>.

Der Spiegel (Revista de noticias alemana, No. 20, 1977). p. 89-90.

Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. The Creative Spirit. Dutton Books. 1992

High/Scope Summary. Different Effects from Different Preschool Models: High/Scope preschool curriculum comparison study. Extraídos de los trabajos de Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P., et. al. Consultado el 29 de octubre de 2002 en <http://www.highscope.org/Research/curriccomp.html>).

National Center for Education Statistics (NCES). Artículo titulado: Readiness for Kindergarten: Parent and Teacher Beliefs, 1995. Consultado el 29 de octubre de 2002 en http://www.education-world.com/a_curr/curr027.html

Ohanian, Susan. What Happened to Recess and Why are our Children Struggling in Kindergarten? New York: McGraw- Hill, 2002.

Singer, Dorothy and Singer, Jerome, The House of Make-Believe. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Smilansky, Sara. "Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school." En E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), Children's Play and Learning. New York: Teacher's College. 1990.

Steinberg, Jacques. "Student failure causes states to retool testing." New York Times, 22 de diciembre de 2000.

El artículo de Joan es un fragmento de su capítulo en una antología llamada "A Crisis in Early Childhood Education: The Rise of Technologies and the Demise of Play" publicado en 2003 por Greenwood (una división de Praeger) como parte de la serie "Child Psychology and Mental Health." Otros colaboradores incluidos: Frank Wilson, Jeff Kane, Stanley Greenspan, Jane Healy y Christopher Clouder.

Traducción del [inglés al castellano](#) por **Alberto Velasco Torres** dentro de la iniciativa de [traducciones gratuitas para asociaciones sin ánimo de lucro](#) PerMundo. Coordinado por la [agencia de traducción Mondo Agit](#).

Más información en:

www.mundo-services.com

www.mundo-lingua.com