

Un juguete no es cualquier cosa

Juego, materialidad y claves
para comprender la experiencia infantil



Frank Guerra-Reyes

Eric Guerra-Dávila

UTN

Un juguete no es cualquier cosa.

Juego, materialidad y claves para comprender la experiencia infantil

UN JUGUETE NO ES CUALQUIER COSA

Juego, materialidad y claves para comprender la experiencia infantil

Frank Edison Guerra-Reyes, PhD.

Eric Oswaldo Guerra-Dávila, MSc.



CRÉDITOS EDITORIALES

EDITORIAL

Universidad Técnica del Norte
Av. 17 de julio, 5-21.
Ibarra-Imbabura-Ecuador
Tel. +593(6) 2997800
editorial@utn.edu.ec
www.utn.edu.ec

AUTORES

Frank Edison Guerra-Reyes, PhD.
Docente investigador Facultad de Educación,
Ciencia y Tecnología-Universidad Técnica del
Norte
feguerra@utn.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3253-6419>
e-CIER Grupo de investigación de ciencias en
Red
Eric Oswaldo Guerra-Dávila, MSc.
Analista de investigación del ITCA
Universitario
eoguerra@itca.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0001-5231-7585>

REVISORES ACADÉMICOS EXTERNOS

Judith Jaqueline Maldonado Rivera, PhD.
Universidad Técnica Particular de Loja
jjmaldonado@utpl.edu.ec
Flor María Mella Mella, PhD.
Universidad de Valencia
fmmella@utpl.edu.ec

REVISIÓN DE ESTILO

Paúl Andrade-Ubidia, PhD.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Gabriel Guerra-Dávila

ESTUDIANTES AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN

Ambar Lisette Obando Alay
Cecibel Malena Pozo Ortiz
Jamileth Nicol Valverde Medrano
Nadia Yulissa Rosero Echeverría
Verónica Andrea Revelo Chalán

1.ª edición, digital: octubre de 2026

© de los textos: Frank Edison Guerra-Reyes, PhD.,
y Eric Oswaldo Guerra-Dávila, MSc., 2026

© de esta edición: Editorial Universidad Técnica
del Norte, 2026

DOI: 10.53358/libfeyt/VQUW2117

ISBN: 978-9942-572-69-1

ROR: <https://ror.org/03f0t8b71>

Prohibida la reproducción total o parcial
de esta obra sin la previa autorización
escrita de la Editorial Universidad Técnica
del Norte.



CONTENIDO

Prólogo	6
Pequeñas arquitecturas de posibilidad: hacia una pedagogía de la experiencia lúdica	9
Entre juego, juguetes, materia y memoria	16
1. El juguete como mediación socio material de la experiencia lúdica	17
2. Integridad lúdica, autotelia e institucionalización	18
3. Gramáticas materiales y modelos de creatividad	18
4. Tradición, historia y densidad cultural del juguete	19
5. Hermenéutica responsable y límites de la interpretación	20
Cierre autoral	21
Aproximaciones pedagógicas al juego, los juguetes y la experiencia material	22
Pedagogías fundacionales del juego y de los materiales	23
Friedrich Fröbel y la pedagogía del juego	23
María Montessori y la comprensión educativa del juego, los materiales y la autodidaxia	25
Ovide Decroly y la cultura lúdica en educación	27
Las pedagogías de la materialidad, de la experiencia y del ambiente	30
Loris Malaguzzi y la experiencia Reggio Emilia	30
Rudolf Steiner y la tradición Waldorf	32
Las teorías del desarrollo y de la mediación	35
Jean Piaget y su aporte a la comprensión educativa del juego	35
Lev Vigotsky, juego y mediación cultural	37
Las aproximaciones afectivas y fenomenológicas al objeto lúdico	39
Donald Woods Winnicott	40
Veintidós formas de abrir la experiencia	43
Muñeca	45
Pelota	49
Trompo	53
Cometa	57
Caballito de madera	61
Títeres	65
Canicas	69
Balero	73
Zancos	77
Peluches	81
Sonajero	85
Bloques de construcción	89
Rompecabezas	93
Cuerda de saltar	97
Yo-yo	101
Caleidoscopio	105
Aro/Hula	109
Trenes de juguete	113
Mecano	117
Consola de juegos	121
Figuras de acción	125

Macatetas.....	129
Bibliografía	134

Prólogo

Este libro comenzó con una sencilla pregunta: ¿qué ocurre realmente cuando un niño toma un juguete entre sus manos?

No expondremos una respuesta tipo enciclopedia ni un tutorial. Más bien, como un momento para detenerse y mirar algo que, por cotidiano, suele pasar inadvertido. Porque en esa acción tan minúscula — un objeto que se sostiene entre las manos se gira, se agrupa con otros, se nombra y se reinventa —, hay algo que nos toca a todos. No solo a quienes educan o enseñan, sino a quienes acompañan, cuidan, conviven con niños o simplemente para personas que aún guardan el recuerdo de haber sido niño.

Este libro no es un listado de objetos bonitos ni un compendio de datos viejos. Constituye, más bien, una invitación a reconsiderar el juguete en su consistencia histórica, cultural y simbólica. Porque un juguete no es algo que distrae, un juguete es un objeto donde se conjuntan las manos, la imaginación, la cultura y el cariño, es un umbral. Cuando la mano del chico toma un objeto comienza algo, una piedra se convierte en pan, un trozo de madera se convierte en nombre de herramienta, un trapo se transforma en capa, río o nube. Aquellas pequeñas mutaciones no son sólo distracciones, son maneras de estar en el mundo.

En las páginas que siguen, el lector encontrará una aproximación a veintidós juguetes. La selección no es exhaustiva ni aspira a serlo. Se trata de aquellos que, por lo que perduran, por su forma de volver a aparecer en muy diversas culturas y épocas, nos parecieron dignos de ser mirados con interés. Cada uno de ellos abre un espacio de experiencia: el equilibrio, el movimiento, el armar, la suerte, la pausa, el inventar, el encontrarse con otros.

El presente libro acompaña la reflexión de los docentes que cada día se preguntan qué y cómo queda en el aula. El libro también va dirigido a quienes están en proceso de formarse y quieren repensar la educación en formas que están más allá de las fórmulas determinadas. Pero, predominantemente, está hecho para las mamás, los papás, los abuelos, los tíos, los vecinos, para toda persona que alguna vez ha mirado a un chico jugar y se ha hecho preguntas respecto a lo que allí se pone en juego. Porque el juego no es cosa de la escuela: el juego es cosa de la vida cotidiana, de la casa, del patio, de los recuerdos compartidos.

Aquí no hay manuales de instrucciones ni tampoco listas cerradas. Lo que aquí ofrecemos, es una invitación a mirar de otra manera. A preguntarse, frente a cada juguete, qué tipo de vínculo propone, qué movimientos activa, qué universo habilita. Porque los juguetes no marcan el camino de lo que sucede, pero sí ayudan a que se abra.

Son, como alguien dijo una vez, pequeñas construcciones de lo que puede llegar a ser.

En un tiempo donde la infancia suele quedar enjaulada en pantallas y en consumos recortados, unos minutos de silencio para atender al sentido de los juguetes puede resultar algo fútil. Y, quizás, todo lo contrario. Quizás tenga que ver con recordar que aprender no es sólo acumular datos, sino meterse en un modo, quedarse en un gesto, repetir una acción hasta arrimarle un modo dife-

rente. Y que eso, precisamente eso, merece ser cuidado. Esta publicación es, entonces, una charla. Una charla sobre juguetes, sí, pero también sobre la infancia, sobre el juego, sobre aquellas maneras de estar en el mundo que merecen la pena no perder. Una charla a la que están todos aquellos que piensan que en lo pequeño también habita lo importante.

Que estas páginas sean, para quien las lea, una charla en la que también vale la pena entrar.

Los autores

Pequeñas arquitecturas de posibilidad: hacia una pedagogía de la experiencia lúdica

La idea de los juguetes implica, ante todo, despojarse de la opción de considerarles que sean sólo meras adiciones a la infancia. Un juguete no es sólo un objeto mínimo destinado al entretenimiento, ni mucho menos un recurso que se suma desde el exterior al acto de la enseñanza. Un juguete es, por el contrario, una forma material donde una época concreta vierte imágenes de niñez, expectativas de educación, modos de habitar el mundo y modos concretos de acción, simbolización y vínculo. Allí donde un niño toma un objeto, gira, apila, nombra, transforma o le da una vida posible, no ocurre una mera distracción accidental se abre una relación entre el cuerpo, la imaginación, la cultura, la experiencia. De esta creencia nace este libro.

El libro que se pone a su disposición no intenta construir un catálogo de objetos y de piezas que arrastren la nostalgia o nazcan de un deseo puramente descriptivo, ni tampoco de piezas exóticas procedentes de diversos lugares y épocas. Desea repensar veintidós juguetes imprescindibles, con toda la carga de mediaciones sociomateriales, que se encuentran en el mundo relacionado con la experiencia lúdica y formativa. Lo de imprescindibles está dicho no porque estén todas las modalidades de los juegos humanos, sino porque su persistencia en el tiempo, su gran difusión cultural o la posibilidad de reaparecer bajo diversos contextos permite detectar en ellos algo así como un núcleo duro de la imaginación material de la infancia. Se trata de objetos que perduran y que continúan tratando de desplazarse y de transformarse, de cambiar de escala, de material y de lenguaje, pero que continúan ofreciendo algo esencial para el juego humano: formas de acción con sentido.

Hacer referencia a la mediación sociomaterial implica aceptar el hecho de que el juego no tiene lugar en la nada, ni se puede explicar solamente por las acciones ni por las emociones que pueda experimentar la persona jugadora, sino que el juego se da en y a través de los materiales, superficies, ritmos, códigos, texturas, resistencias y las maneras de usar. El juguete tiene su lugar dentro del sentido del juego; orienta, y a menudo indica el camino. Un trompo se vincula con girar y con el paso del tiempo; un rompecabezas con la aprehensión y la composición de una totalidad; un bloque de construcción con operaciones de encajar o volver a ensamblar; una muñeca o una figura de acción con relatos, roles y escenas de identificación. Cada juguete trae consigo, así, una lógica material.

Por lo tanto, esta presentación no lleva a cabo un mero acto administrativo, sino que intenta proporcionar la mirada desde dónde se leerán los veintidós juguetes que componen este volumen. Un punto de vista que se articula a partir de dos decisiones que van unidas. La primera es optar por pensar los juguetes a la vez en su densidad histórico-cultural y en su fuerza pedagógica; la segunda consiste en plantear las bases teóricas de forma que no se convierta en una mera lista indiferenciada de autores sino que permita, diversificar los niveles de análisis y que dichos paralelismos se vayan complementando entre ellos, para ir generando un todo: las pedagogías fundacionales del juego y de los materiales; las pedagogías de la materialidad, de la experiencia y del ambiente; las teorías del desarrollo y de la mediación; y por último, las aproximaciones afectivas y fenomenológicas al objeto lúdico. Esta estructura no fragmenta el fenómeno sino que lo deja tensionado en su complejidad.

El primer nivel posiciona a Friedrich Froebel, a María Montessori y a Ovide Decroly, no solo por el mérito y protagonismo que tienen, sino porque en función de la propuesta de estos autores el juego se convierte en materiales, secuencias de actividad, decisiones institucionales. Con Froebel el kindergarten ya se vislumbra como una de las primeras grandes organizaciones pedagógicas del juego infantil. Sus talentos y ocupaciones no son simplemente objetos de gusto o didácticos en un sentido en el que la fidelidad a lo que representa pueda entenderse como cosa menos profunda: son una serie de materiales a través de los cuales el niño y la niña pueden investigar forma, orden, ritmo, composición, relación, transformación, etc. De este lado, el juguete, en esta tradición, deja de ser una pieza decorativa para convertirse en estructura de experiencia.

Montessori toma esta intuición y trabaja y desarrolla la aplicación para hacerlo. El objeto en la clase no se suma a las actividades de descubrimiento de manera ocasional. El hecho de la actividad lo reduce a una parametrización de la dificultad aislando cualidades. Un material sensorial, autocorrectivo, que organiza el binomio percepción-movimiento, la atención, la repetición y la autonomía, es un medio para comprender con claridad cómo es que existen tantos juguetes, materiales de encaje, clasificación, ordenación, vida práctica, discriminación sensorial, etc. con una carga didáctica que traspasa lo meramente lúdico. No son objetos neutros: comprenden una forma determinada de entrar en contacto con el mundo sirviéndose directamente de la mano, de la mirada y del orden.

Decroly, por lo que nos hace recordar que ningún material se agota en la forma que tiene, sino en las redes de intereses, necesidades y actividades con pleno sentido, en la que se articula. El juguete didáctico tiene valor porque articula la vida cotidiana, la observación, la asociación y la expresión; porque ayuda a convertir la curiosidad con que se llega en experiencia organizada. Así es como Froebel, Montessori y Decroly van a ofrecernos un tránsito muy significativo: del reconocimiento general de que el niño juega, a la producción de situaciones y mediaciones materiales a partir de las cuales aquél puede llegar a ser fuerza formativa. Es así como este primer nivel nos ofrece, una referencia fundamental para entender los juguetes como estructuras didácticas, y no como subordinados escolares.

El segundo nivel coloca la mirada en un plano diferente, desplazando la atención del objeto por sí solo hacia una ecología material de la experiencia. Loris Malaguzzi y Reggio Emilia, desempeñan un papel especialmente importante. En los cien lenguajes del niño, los materiales no sirven simplemente para la enseñanza de los contenidos ya preparados, sino que permiten expresar el pensamiento, mantener las investigaciones, documentar las hipótesis, ensayar las relaciones y producir conocimiento en relación con otros. Frente a esta idea, el atelier no es solo la producción de manualidades; es el lugar de conocimiento, del encuentro entre belleza-exploración-lenguaje-pensamiento. Desde esta óptica, el juguete se despliega en una materialidad más amplia: piezas sueltas, transparencias, maderas, arcillas, miniaturas, telas y objetos provocadores que invitan a construir, comparar, contar, descubrir.

La tradición Waldorf que ofrece Rudolf Steiner, justo allí donde la industrialización del juguete trata de fijar un objeto cerrado con formas predefinidas de objeto, con funciones únicas de objeto y con elementos de la narrativa completos, considera el objeto simple, el objeto natural abierto, el objeto que no sustituye la actividad imaginativa del niño, sino que la reclama. Una tela se hace capa, río, techo o nube; una piedra se convierte en pan, tesoro o criatura; un trozo de madera se hace herramienta, animal o personaje. En este caso no interesan los objetos sobre definidos, sino aquellos que pueden acoger metamorfosis simbólicas. En este nivel, el juguete deja de ser solo un recurso didáctico y se convierte en parte de una atmósfera que sabemos estética, relacional e imaginativa, capaz de poner en tensión el aprender.

El tercer nivel recoge las grandes teorías del desarrollo y la mediación. Jean Piaget nos permite entender el juguete como un bien de acción, de exploración y de construcción simbólica. Su estudio del juego, de la imitación y del símbolo nos hace reconocer que la actividad en las cosas no es una fase secundaria del pensamiento sino uno de sus fundamentos. Manipular, ordenar, encajar, combinar, transformar o repetir son maneras de producir esquemas de acción a partir de los cuales hacer posible la representación. Desde esta postura, los juguetes de construcción, de clasificación, de seriación, de encaje o de transformación aparecen como espacios privilegiados del desarrollo cognitivo y la simbolización.

Lev Vygotsky, teórico que enriquecerá esta lectura de una manera fundamental, ya que el juego es entendido por él como una práctica cultural en tanto que, gracias a la situación imaginaria, a la regla compartida y a la mediación de signos y objetos, el niño actúa por encima de su desempeño habitual. En virtud de la lectura que se presenta aquí, el juguete no es un objeto manipulado sino que, al contrario, es un juguete que se incluye en el proceso de adquisición del lenguaje, de la autorregulación, de la cooperación, de la dramatización o de la apropiación de los roles. Lo que, vislumbra Piaget entre acción y símbolo permitirá a Vygotsky considerar la dimensión intersubjetiva y cultural del juego. El juguete, por lo tanto, articula entre sujeto y mundo, pero también entre sujeto y comunidad.

El cuarto nivel, por fin, introduce un ámbito que las didácticas del material y las teorías del desarrollo no pueden dar cuenta de una manera satisfactoria: la densidad afectiva y fenomenológica del objeto. Donald Winnicott mostró que ciertos objetos no son únicamente recursos externos, sino que algunos de ellos constituyen espacios de mediación entre la realidad interna de los sujetos y la realidad compartida. No son objetos de uso técnico, transicionales en el sentido de que su valor no reside en el uso que de ellos podemos hacer del mismo dependiendo de su configuración, sino porque su utilización acompaña la puesta en marcha de procesos de confianza, de separación, de creatividad y de constitución subjetiva. Esta perspectiva es especialmente fértil para una obra sobre juguetes, pues la lógica del objeto permite saber que algunos son también los que enseñan o divierten, sino y sobre todo aquellos que sostienen, consuelan, representan, protegen. Hay juguetes que funcionan como umbrales de la experiencia.

Si se considera la organización por niveles de manera global, no se puede concluir que haya autores que queden por encima de otros en el sentido de que unos validen a los demás, sino que lo que se hace es elaborar un mapa que permita articular el fenómeno. En virtud de ello, el juguete puede ser puesto de manifiesto como herramienta didáctica, material, expresiva, soporte simbólico, mediación cultural y objeto afectivo a la vez. Este modo de entenderlo evita incurrir en las dos reducciones con las que nos encontramos en la literatura respecto al juguete. La primera, el juguete reducido a instrumento escolar, es decir sometido por completo al servicio de fines externos; la segunda, el juguete idealizado hasta quitarle la esencia de materialidad y las condiciones históricas concretas de posibilidad. No artefacto, no pura abstracción, sino más bien el juguete como nudo de acción, forma, cultura y experiencia.

A esta disposición pedagógica se le añade otro eje fundamental: estamos hablando de la defensa de la integridad lúdica. Jugar no es solo hacer actividad placentera o dar respuesta eficaz a una instrucción didáctica. Retomando una larga tradición de reflexión sobre lo lúdico, merece la pena recordar que el juego tiene una lógica relativamente propia, definida por la autotelia, la suspensión parcial de la utilidad inmediata, la experimentación y la posibilidad de abrir otro espacio dentro de la propia vida cotidiana. Si se ignora su especificidad, el juego se reduce a instrumento sin dejar margen y el juguete pierde su profundidad quedando convertido en vehículo de fines externos. El libro que ahora se presenta no niega el valor educativo del juguete, lo reivindica con más fuerza precisamente porque se da cuenta de que su potencialidad formativa depende, en gran medida, de no anular su condición lúdica.

El juguete envuelve esta tensión de un modo determinado. Hay objetos que son propicios para el desarrollo de exploraciones abiertas, reconfiguraciones imaginativas y apropiaciones singulares, y otros que por el contrario rápidamente cierran sus posibilidades de acción, recuperando la experiencia en un guion de uso excesivamente rígido. Entre esos dos polos tenemos matices de un interés máximo para esta obra. Hablar de los juguetes esenciales del mundo es pensar en qué lógicas materiales son favorables a la creatividad, la indagación, la simbolización o el vínculo; cuáles son aquellos objetos que mejor resisten la rentabilidad comercial; qué objetos conservan una fecundidad transgeneracional; y de qué forma las formas, escalas y texturas participan en la producción de mundos posibles.

La historia y la cultura añaden un alcance aún mayor a tal cuestión. Los juguetes no son entidades abstractas de validez universal y tampoco son realidades que emergen de modo natural e independiente de los contextos que los han producido y que les dan otro significado. Retienen reflexiones sobre la infancia, el género, lo técnico, el trabajo, la naturaleza, el comunitarismo, el riesgo, la belleza y el poder. Muchos de ellos brotan de lo ritual, lo manual, lo cotidiano; pero otros brotan de las transformaciones industriales que alimentan el consumo mundial. Algunos contienen huellas locales de gran calado aun habiendo hecho su recorrido por territorios diversos; otros llegan a hacerse con un reconocimiento como íconos planetarios que son apropiados en el ámbito singular de la cultura de cada lugar. Su permanencia no solo se puede en-

tender porque se hallan insertados en el mercado: aquello que evidencia su vigencia tiene que ver, también y sobre todo, con su capacidad para hablar de o mantener acciones significativas o memorias compartidas.

Por esta razón, lleva a cabo una interpretación responsable. Hablar de los juguetes no significa proyectar sobre ellos un simbolismo, cualquiera que se nos ocurra ni tampoco idealizar, automáticamente, toda la materialidad del pasado. Interpretar juguetes significa leer las formas de los juguetes, los modos de uso, sus persistencias y transformaciones, al mismo tiempo que comprendernos las condiciones de producción, circulación y experiencia a las que estaban sujetas esas formas del juguete. El juguete no dice cualquier cosa; tampoco se deja reducir a su totalidad a su función. Necesitamos una interpretación situada que dé cuenta de los márgenes de lo que se ofrece, que dialogue con la historia material, que se deje instruir en la práctica del propio juego. La actitud de la que aquí se da cuenta es la que sostiene buena parte del rigor del libro.

La convergencia de pensadores como Froebel, Montessori, Decroly, Malaguzzi, Steiner, Piaget, Vygotsky y Winnicott respeta una necesidad estructural, cada uno de ellos aporta una especial luz sobre el fenómeno (la secuencia de los materiales, el ambiente preparado, la actividad significativa, la ecología del aprendizaje, la imaginación abierta, la construcción simbólica, la mediación sociocultural o la densidad transicional del objeto); la integración no es, por tanto, la búsqueda de una síntesis forzada, sino aceptar que los juguetes son tan complejos que no pueden verse desde una perspectiva unilineal y, por su naturaleza misma, precisan de fundamentos más amplios.

La senda por recorrer entre los veintidós juguetes de los que se hace referencia como indispensables es justamente la que invitamos a leer. Cada contenido es mucho más que la descripción del exterior o la cita de una connotación de carácter histórico. Propone recorrer, en términos de la propia experiencia, una entrada en concreto: el movimiento, el equilibrio y la invención. Así, el juguete se presenta como una pequeña arquitectura de las posibilidades, como una condensación material a través de la cual la infancia ensaya diversas relaciones con el espacio, el tiempo, el otro y con uno mismo. Lo que está obra entrega no es una historia de objetos, sino una representación cartográfica de los gestos y maneras de estar en el mundo.

En un contexto de creciente velocidad tecnológica, de mercantilización sistemática de todo lo que tiene que ver con la experiencia infantil y de sustituir el cuerpo por simulaciones apagadas y consumos veloces, volver a mirar los juguetes, volver a tomarse su tiempo, es también un gesto crítico. No se trata de oponer de manera binaria lo viejo con lo nuevo, ni de renunciar a lo que las tecnologías contemporáneas tienen que ofrecer. Más bien se trata de preguntar qué se pierde cuando uno deja de tener experiencias materiales de exploración, de juego libre, de espera, de transformación manual, de enfrentarse a la oposición de las cosas. Los juguetes que aquí se reencuentran subrayan que no siempre aprender es acumulación de información: muchas veces aprender es habitar una forma, demorarse en un gesto, repetir una acción hasta descubrir en ella una nueva posibilidad.

El objetivo que mueve esta obra, es contribuir a la construcción de una concepción más amplia, más exigente y humana de los juguetes. Éstos son considerados como materia cultural, como mediaciones que enseñan sin dejar de jugar, como objetos que, lejos de habitar la infancia, habitan en la creación de la memoria, de la imaginación, del pensamiento y del vínculo. La historia, desde esta perspectiva, que narra veintidós juguetes fundamentales que están en uso en el mundo, pasa a razonar en un sentido más amplio; a volver a formularnos qué significa enseñar, crear, simbolizar y habitar el mundo desde las manos, con los otros y con las cosas. Ahí, precisamente ahí, comienza el verdadero asunto de este manuscrito.

Entre juego, juguetes, materia y memoria

1. El juguete como mediación socio material de la experiencia lúdica

Una de las ideas que sostiene este libro es que el juguete no puede verse como un simple complemento ni como un mero instrumento del juego. Desde una mirada fenomenológica y sociomaterial, el juguete aparece como una mediación que forma parte esencial de la experiencia lúdica: reparte la capacidad de acción, abre caminos para la simbolización, habilita o limita modos de acción y va moldeando el vínculo entre infancia, institución y entorno. En ese sentido, los documentos que sirven de base a esta investigación plantean que el juguete/objeto actúa como un mediador semiótico-material, y que su nivel de apertura o rigidez modifica las finalidades del juego, llevándolo desde la autotelia hacia la instrumentalización, o al revés.

Aceptar esta postura significa superar dos visiones muy extendidas en los dos sentidos más reduccionistas; en un extremo el juguete como un simple apoyo a los fines educativos y en el otro el hábito de teorizar sobre el juego y omitir la materialidad concreta que le da soporte. Más bien, la experiencia del juego tendría que ser concebida como la configuración de una experiencia, un objeto y una institución, donde la experiencia del juego —ya sea como fin en sí mismo o como un medio con vistas a otros fines— es atravesada por el propio diseño material del juguete y por la actuación de los adultos.

Finalmente, debatir con la tradición teórica del juego es extraordinariamente fecundo. Huizinga configuró el juego como experiencia elegida libremente, delimitada, recreada para deshacer el pliegue de la vida cotidiana y con un significativo sentido cultural alcanzado, incluso, en considerarlo como un rasgo fundamental del humano bajo la denominación de *Homo ludens* (Huizinga, 2007). Tal formulación permite defender que el juguete no se pone al servicio de la actividad secundaria, sino que lo hace de una dimensión central de la cultura. Elkonin (1980) aún profundiza más, dado que establece que la forma del juego infantil que más se desarrolla no se centra en la manipulación de objetos, sino que se despliega en el juego de roles, donde ya se encuentran los personajes, la cooperación, el descentramiento y las reglas implícitas. De este modo, los juguetes dejan ser fijos, sino que se convierten en dispositivos para la ejemplificación simbólica y social.

La producción académica reciente respalda esta forma de entenderlo. Una revisión sistemática sobre el juego con materiales abiertos en espacios interiores concluyó que este tipo de recursos se relaciona con procesos de creatividad, resolución de problemas y pensamiento divergente, aunque la evidencia disponible aún presenta diversidad metodológica (Cankaya et al., 2025). También investigaciones actuales muestran que la materialidad, por sí sola, no produce efectos formativos de manera automática, pero sí genera condiciones importantes para el aprendizaje y la exploración infantil. En otras palabras, el juguete no determina la experiencia, pero contribuye de manera decisiva a delinear su horizonte de posibilidades.

2. Integridad lúdica, autotelia e institucionalización

El segundo pilar teórico de este trabajo gira en torno a la idea de integridad lúdica. La discusión, en realidad, no está en si el juego educa o no, sino en qué condiciones la escuela, la terapia o la intervención adulta transforman un juego que se vale por sí mismo en un instrumento sin que pierda su esencia lúdica. Los documentos preliminares expresan esta idea con mucha claridad al señalar que conservar la dimensión lúdica depende de un conjunto de condiciones que pueden observarse: la voluntariedad, el mantenimiento del marco del "como si", la capacidad de decisión del jugador, la ausencia de evaluación externa, la apertura de los materiales y el cuidado del tiempo y el espacio.

Considerando este punto de vista, hay que señalar que no todo lo que se conoce como juego sigue siendo un juego. Pueden parecer un juego, pero ya están condicionadas por exigencias de rendimiento, de control, de corrección... Por todo ello, no basta con que la elección de los juguetes esenciales esté justificada de forma pedagógica o terapéutica, sino que debe ser justificada por su potencialidad para contener juego vivo y experiencias libres de coerción.

En este punto vale la pena recordar que, para Huizinga (2007), el juego tiene un marco propio y una legalidad interna que no debe confundirse con la lógica utilitaria de la vida cotidiana. En una línea complementaria, Decroly y Monchamp (1986) defendieron una pedagogía en la que el juego no fuera un simple adorno de la enseñanza, sino un camino para devolver a la educación la actividad, la espontaneidad, la visión de conjunto y el respeto por la persona del niño. Su propuesta de juegos educativos surgió precisamente como una crítica a los métodos analíticos, abstractos y fragmentarios. Esto contribuye a matizar la relación existente entre juego y educación; no se trata de obviar el sentido formativo, sino que queremos impedir que el sentido externo anule la propia experiencia lúdica) Las investigaciones recientes con base empírica también apuntan en esta dirección.

El acompañamiento adulto en el juego puede fomentar el origen de la autorregulación infantil (sin embargo, puede provocar que el horizonte de juego se desplace cuando la dirección del juego externo acaba con la iniciativa de los niños/as). Y a su vez D'Adamo y Lozada (2024) descubren que las intervenciones lúdicas encarnadas pueden ayudar a que las personas desarrollen capacidad de acción, empatía e integración social si conservan la dimensión participativa, corporal y relacional del jugar.

3. Gramáticas materiales y modelos de creatividad

No todos los juguetes estructuran la experiencia de igual modo. En los materiales teóricos que sustentan la propia investigación se establece claramente una distinción entre dos grandes tipos de lógica material: una lógica material vinculada a la forma, al ritmo, a la iniciativa, a los materiales abiertos y a la sensibilidad estética; y una lógica material vinculada a la progresión, a las reglas, a los retos progresivos, a la retroalimentación y al dominio de una habi-

lidad. Esta distinción es capital, porque cada una de estas lógicas materiales implica una determinada forma de entender la mente, de entender la creatividad y de entender el control o la autonomía.

Si consideramos el primer tipo por ejemplo, aquel objeto que nos invita a querer transformar, a combinar, a narrar, a ordenar, a imaginar sin verse solamente sometido a un camino único, a modo de ejemplo el segundo tipo sería aquel tipo de objeto que nos conduciría a poder realizar una acción (que remita a un tipo de solución, de desafío ajustado, de meta/objetivo más delimitado...). Ninguna de estas dos maneras de entender los mismos materiales lo es en sí misma incorrecto, el problema aparece cuando consideramos las dos "cosas", por decirlo así, como la misma "cosa" o bajo etiquetas, una muy amplia como "juguete educativo", sin atender la lógica material que va a dar sentido a la experiencia.

Es precisamente aquí donde se hace muy significativo el aporte de Fröbel, ya que la tradición froebeliana colocó el juego, la educación y el trabajo como núcleo del kindergarten, así como también los vinculó por medio de los recursos y las actividades concretas. Los llamados "gifts" o dones de los froebelianos, especialmente los bloques y las formas elementales con las que se juega, no habían sido pensados con la intención de reproducir rígidamente / mimetizar el mundo adulto, sino que intentaban despertar la autoactividad del sujeto niño en base a estructuras simples y transformables (Brooker et al., 2014). La lectura fenomenológica de Fröbel de Fink (2016) nos permite profundizar en esta intuición: las formas básicas, es decir, la esfera, el cilindro, el cubo y sus transformaciones, no son solo objetos geométricos, sino mediaciones para que el niño llegue a un orden elemental de las cosas a través del juego. Una idea que está conectada directamente con la noción de lógica material-formal; ciertos juguetes no son importantes por su complejidad técnica, sino por la riqueza estructural de las formas elementales que muestran y por la ampliación de mundo que permiten abrir.

Literatura reciente corrobora que esta cuestión tiene un sentido. Los estudios de bloques confirman que si se introducen en una situación de juego con la mediación del docente en el lugar adecuado, se generan instancias de aprendizaje y de acompañamiento, pero eso no es extensible a cualquier material ni a cualquier forma de intervención (Lazzara et al., 2025). Y del mismo modo los estudios de materiales abiertos velan que la apertura del objeto no garantiza resultados automáticos que lo hagan no necesario, pero sí que amplía espacios para explorar, unir y organizar por cuenta propia la acción infantil (Cankaya et al., 2025).

4. Tradición, historia y densidad cultural del juguete

Además de considerar lo sociomaterial y la integridad lúdica, en este libro defendemos que es importante explorar la tradición histórica de los juguetes. Esto no es para venerar lo antiguo por sí solo, sino porque la historia confiere al juguete una riqueza cultural significativa. Los juguetes no son simplemente creaciones aisladas del mercado contemporáneo; están impregnados de recuerdos técnicos, domésticos, simbólicos, rituales y, por supuesto, lúdicos.

Las fuentes históricas que se manejan en este estudio podemos decir con la precaución que se requiere al caso que en contextos prehistóricos y/o antiguos aparecen miniaturas, figuritas, sonajas, silbatos, carritos, ruedas, pelotas, objetos sonoros... que contendrán usos lúdicos, rituales o una mezcla de ambos. También afirman que la inexistencia de juguetes en los restos arqueológicos no prueba que no hubiera juego, pues muchos debieron realizarse con materiales perecederos y que la palabra juguete no debe usarse sin límite, porque varios objetos antiguos pudieron ser, a la vez, ornamentales, rituales, educativos o recreativos.

Esta aclaración reviste cierta importancia teórica porque evita dos aspectos. Por un lado, evita una lectura ingenua del pasado: no todo objeto pequeño es un juguete ni todo juguete antiguo fue necesariamente de infancia. Por el otro, nos ayuda a entender que el juguete se sitúa en una zona densamente llena de antropología, donde jugar, aprender, formarse, representar y ritualizar no siempre eran separados. Así, el conocimiento de la tradición no tiene a ver con el deseo de hacer del fundamento teórico una cronología que rememore la infancia, sino que recuerda que muchos juguetes se fueron perdurando, porque fueron concentrando algunas formas estables de la relación del propio cuerpo, entrenamiento, imaginación, mundo y cultura.

Aquí confluyen de osadas maniobras Elkonin con Fink. Elkonin (1980) nos permite pensar con una desplegada vitalidad histórica cómo el juego y el juguete se varían de acuerdo con las formas de vida social y a la apropiación de la experiencia cultural que va, a la vez que queda, depositada en los objetos. Fink (2016) ofrece, sin embargo, una gran elevación filosófica, al pensar al juego como un fenómeno con significación de mundo, como símbolo del mundo, por lo que sería fácil reducirlo a un pasatiempo, un mero método. Desde esa lectura, la historia de los juguetes no nos cuenta en absoluto de objetos antiguos y caducos, sino de las formas históricas en las que la humanidad ha simbolizado, ensayado, habitado el mundo siempre a través del juego.

5. Hermenéutica responsable y límites de la interpretación

El último hilo conductor de este escrito es la interpretación cuidadosa del juego y del juguete. Si concebimos al juego como un espacio lleno de simbolización y al juguete como una mediación material con cuerpo, interpretarlos supone contar con criterios bien establecidos. Los documentos preliminares se afirman en que una lectura responsable ha de mostrar continuidad, contraste y trazabilidad, pero sin llevar a cabo saltos en las inferencias, generalizaciones sin justificaciones o juicios moralizantes.

Este principio llama la atención justo al mismo tiempo que el riesgo de la sobreabundancia de lecturas que revalorizan lo antiguo, o lo que dice la tradición sin mayor fundamento: no es dable idealizar románticamente cualquiera de los juguetes tradicionales, o encontrar un valor de formación a cualquier objeto. Frente a esto, la opción que defendemos aquí es un enfoque más exigente: los juguetes no poseen un carácter prescriptivo, sino que actúan como mediadores que habilitan posibilidades. El sentido de los juguetes tiene lugar en la interacción de la materialidad, la escena de juego, la mediación adulta, la tradición cultural y el entorno de uso. Ahora, bien, cualquier enunciado sobre los 22 ju-

guetes, hay que decirlo, deberá sustentarse no en intuiciones de tipo suelto sino en una articulación cuidada de la teoría, la descripción y la interpretación fundamentadas.

La sugerencia de Fink (2016) también es aquí relevante, en el sentido de que no se nos permite tomar el juego como algo que no tenga sentido: el juego, si se puede leer desde la filosofía como una apertura a un horizonte de mundo, solo demandará un método para su interpretación que esté a la altura de ese horizonte de mundo y no meras intuiciones de tipo impresionista. La cautela a la hora de interpretar no le quita valor al análisis sino todo lo contrario, se lo otorga.

Cierre autoral

En resumen, los pilares teóricos de este libro descansan en una idea que los engloba a todos: el juguete hay que entenderlo como una mediación sociomaterial, como una condición que hace posible la integridad lúdica, como algo que porta distintas lógicas materiales, como un objeto inserto en una tradición histórica y como una escena que se presta a una interpretación meditada. Desde esta mirada, los 22 juguetes esenciales no son simples piezas de una colección ni meros recursos didácticos; son formas que perduran y que abren mundo.

Dicho de otro modo, Huizinga nos ayuda a recordar que el juego está en el centro de la cultura; Elkonin, que el juego infantil es una reconstrucción social y simbólica de la experiencia; Decroly, que el valor pedagógico del juego depende de que conserve actividad, libertad y visión de conjunto; Fröbel, que los materiales elementales pueden despertar la iniciativa propia y la formación; y Fink, que el juego no es solo una práctica de niños, sino una forma profundamente humana de abrirse al mundo. Desde ese cruce de miradas, este libro asume que pensar en los juguetes esenciales es también pensar en una pregunta más de fondo: qué experiencias humanas vale la pena cuidar cuando hablamos de infancia, juego y formación.

De esta manera, aproximarse a los juegos tampoco implica describir objetos, ni clasificar sus usos. Está en reconocer, en cada forma material, un rastro de humanidad: una forma de imaginar, de probar los vínculos, de dar sentido al mundo y de habitarlo con las manos. La razón, la razón más profunda de este libro.

Aproximaciones pedagógicas al juego, los juguetes y la experiencia material

Para poder leer el juego y el objeto de juego sin rebajarlo a su simplicidad, proponemos una lectura en cuatro momentos: en un primer momento fundacional, con Froebel, Montessori y Decroly, el juego aparece en formas y recursos pedagógicos, en una segunda, situando a Malaguzzi y Reggio Emilia del lado de una configuración en una ecología material de la experiencia, en una tercera, con Piaget y Vygotsky, es una interpretación desde el desarrollo y la mediación; en un cuarto, con Winnicott, se articula la dimensión afectiva y fenomenológica del objeto. Esta estructura no secciona el fenómeno, sino que permite leerlo en sus múltiples facetas.

Pedagogías fundacionales del juego y de los materiales

Se sitúan las pedagogías fundantes que ubican al juego a un lugar privilegiado del proceso educativo. Con Froebel, Montessori y Decroly, el juego deja de ser tan solo una expresión espontánea de la infancia y pasa a relacionarse con materiales, ejercicios, secuencias de la actividad, disposiciones pedagógicas. Se trata de un momento fundamental en la medida que introduce una manera de concebir la relación entre juego, objeto y formación y sienta las premisas de muchas otras elaboraciones sobre materiales y sobre la experiencia infantil.

Friedrich Fröbel y la pedagogía del juego

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) fue un pedagogo alemán que ejerció una influencia considerable en el desarrollo de la educación infantil de nuestra época. Su pensamiento surgió en la Alemania de principios de siglo XIX, en un período caracterizado por el romanticismo, por el gusto por la naturaleza y por el impulso hacia reformas educativas y sociales. Fröbel tenía un concepto de la infancia muy alejado de aquel que se asumía en su época, ya que él la consideraba una etapa de la vida en sí misma valiosa, con sus propios ritmos, necesidades y formas de expresión. Para él, el educador debía tener una actitud más observadora, comprensiva y no rígida, lo cual se encuentra claramente en las fuentes que tenemos: la educación se sitúa en un proceso que se desarrolla desde el interior del ser humano, sin considerar la educación como una transmisión de conocimientos ajenos.

Uno de los pilares en los que se fundamenta la propuesta de Fröbel es la actividad libre del niño. Pensaba que el desarrollo humano del niño era posible cuando las personas pueden expresar y organizar las fuerzas internas a través de acciones con las que puedan identificarse; por este motivo, Fröbel otorgaba un significado importante a la observación educativa y rechazaba formas de actuación rígidas, estandarizadas o excesivamente adscriptas a la memorización. Al revisar algunas de las propuestas más recientes que explican su obra, se descubren propuestas más estratégicas de lo que a menudo aparece en los manuales escolares; no se trata de dejar a los niños jugar sino de articular una pedagogía muy elaborada, en el que la autoactividad, la relación con la naturaleza, la expresividad simbólica, la comunicación oral, el canto, el movimiento y la producción material se enlacen e interrelacionen.

Si hablamos de la historia de la educación a través del juego, uno de los aportes más decisivos de Fröbel fue elevar el juego a una categoría pedagógica de primer nivel. Para él, el juego era la máxima expresión del desarrollo en la infancia, porque a través de él el niño muestra su mundo interno, ensaya su libertad y va tanteando cómo relacionarse con lo que le rodea. Eso sí, hay que matizar: en su enfoque, el juego no era algo desordenado o sin rumbo, sino que en él se combinaban la espontaneidad con cierta estructura, la imaginación con la forma, la libertad con una guía educativa. Esta manera de entenderlo sigue vigente hoy, porque de algún modo ya anticipaba discusiones actuales en torno al valor del juego con intención pedagógica, la actividad constructiva y la experiencia estética en los primeros años (Provenzo, 2009).

Otra muestra de la originalidad de Fröbel está en cómo concibió los materiales educativos. Los llamados dones y ocupaciones no eran cualquier cosa: formaban una secuencia pensada de experiencias con pelotas, cuerpos geométricos, cubos divididos, tablillas, varillas, anillos, papel, arcilla, tejido, plegado y otras labores manuales. Más que juguetes en el sentido habitual, funcionaban como puentes entre lo que se percibe, el movimiento, el lenguaje, las formas, los números, la simetría, la composición y la creatividad. Quienes han estudiado a fondo su obra señalan que la grandeza de estos materiales está precisamente en cómo conectan la manipulación directa con la formación de ideas abstractas. Con esto, Fröbel abrió camino a toda una tradición de materiales didácticos y lúdicos muy bien pensados, cuya huella se deja ver todavía hoy en la educación infantil, el trabajo con bloques, la iniciación a las matemáticas y ciertas corrientes del diseño moderno (Provenzo, 2009; Froebel Trust, 2026).

En un contexto institucional, Fröbel configuró en Bad Blankenburg el kindergarten, nombre que él mismo formalizó en 1840 para dar cuenta de un empleo educativo que se diferenciaba de la escuela elemental clásica. El concepto de «jardín de infancia» no era sólo una imagen poética: había detrás de esto un planteamiento muy concreto de que el educador debe ser la persona que acompaña el desarrollo del niño, así como quien cuida de un jardín, facilitando la oportunidad para que cada uno de los niños que cuida pueda ir floreciendo. La investigación histórica pone de manifiesto que dicha innovación no se limitó a Alemania, sino que se difundió rápidamente por Europa, América y Asia por medio de las redes pedagógicas, de las migraciones, de las traducciones y de los movimientos reformadores. A lo largo de este recorrido, el kindergarten terminó por convertirse en una de las instituciones educativas de mayor alcance gracias a las influencias del pasado y de la cultura pedagógica.

La importancia de Fröbel en la historia educativa también se pone de relieve en el modo en que el resto de las tradiciones educativas que se sucedieron después de él. Su forma de entender el juego, los materiales, la secuencia, la construcción formal y una educación integral pervive en Montessori, Decroly, Steiner y en otros movimientos educativos renovados. En el fondo, sus ideas, como muchas otras prácticas educativas, fueron atemporales y reaparecieron, con distintos matices, en muchas de las propuestas que vinieron después. Además, las instituciones de ámbito cultural y del universo del diseño han dejado también constancia del legado de los dones y de su influencia sobre la formación visual y espacial de figuras como Frank Lloyd Wright, lo cual remarca que el legado de Fröbel no se limitó solo al espacio escolar sino que llegó también a la

arquitectura, a la abstracción formal y a la cultura material moderna. Eso sí, estas conexiones no deben verse como influencias directas y simples, pero sí muestran el alcance tan amplio que tuvo su pensamiento (Frank Lloyd Wright Foundation, 2019; Provenzo, 2009).

Si lo miramos desde la investigación actual, no siempre resulta sencillo evaluar a Fröbel como si hubiera dejado un método cerrado que podamos aplicar sin más hoy en día. Pero lo que sí puede afirmarse con fundamento es que muchos de los principios que hoy valoramos en educación infantil tienen una clara sintonía con lo que él planteaba: el aprendizaje activo, la manipulación de materiales, el juego como una forma seria de conocer, la importancia del entorno, la observación atenta del niño y ese vínculo entre la experiencia corporal, el pensamiento y la creación. Por ello, la vigencia de Fröbel no depende únicamente de reproducir literalmente sus dones y ocupaciones, sino de comprender el fundamento pedagógico que les daba sentido.

En síntesis, Friedrich Fröbel ocupa un lugar fundacional en la historia del juego, los juguetes y los materiales didácticos en educación. Su mayor legado consiste en haber mostrado que la infancia aprende creando, construyendo, cantando, imaginando y actuando sobre el mundo con sus propias manos. Al situar el juego en el centro de la formación humana y diseñar una secuencia material coherente para acompañarlo, estableció una de las matrices más duraderas de la educación infantil moderna. Por ello, sigue siendo una referencia ineludible para pensar la relación entre juego, desarrollo, sensibilidad, currículo y cultura material en la infancia.

María Montessori y la comprensión educativa del juego, los materiales y la autodidaxia

María Montessori (1870 - 1952), educadora y médico italiano, fue elaborando poco a poco una de las propuestas pedagógicas de mayor implantación del siglo XX, como consecuencia de una idea primordial: era necesario utilizar la observación sistemática, el respeto por la actividad libre del niño y una organización científica del entorno para poder comprender el desarrollo de la infancia. Su formación en medicina y su trabajo inicial con niños que en esa época eran considerados «personas deficientes» la condujeron de un punto de vista exclusivamente clínico de lo que era el aprendizaje a una versión pedagógica-ambiental acerca de cómo se produce el desarrollo del niño. Este giro orientó toda su obra. En este sentido, su aporte no fue solo proponer una metodología escolar diferente, sino redefinir la infancia como una etapa con leyes propias, ritmos específicos y profundas capacidades de autoformación cuando el entorno está cuidadosamente preparado.

A partir de ahí Montessori comprendió la actividad infantil no como un simple pasatiempo, sino como una forma seria de construir uno mismo; por eso se dice que para ella el juego era el "trabajo" del niño, aunque es preciso matizar esta idea desde un enfoque académico: la pedagogía de Montessori no se sostiene en el juego de fantasía o en el juguete que es improvisado libremente, sino que está centrada en la actividad significativa, sensorial, motriz y cognitiva con la utilización de materiales reales y estructurados. Lo que señalan hoy los

estudios especializados es justamente ese matiz: Montessori favorece el aprendizaje a través del juego en la medida en que impulsa la exploración activa, la repetición voluntaria, la motivación que nace de dentro y el gusto por lograr dominar algo, pero se aleja de aquellas propuestas que ponen el foco en la ficción o en un juego simbólico sin ningún tipo de estructura.

Uno de sus grandes aportes fue el diseño de materiales didácticos autocorrectores; materiales didácticos autocorrectores ideados para trabajar de manera aislada cualidades sensoriales o conceptos concretos: tamaño, peso, color, forma, textura, cantidad, sonido, gradación y secuencia. Entre los más comunes se hallan las letras de lija, los cilindros de encaje, la torre rosa, la escalera marrón, las tablas de colores y los materiales de vida práctica; en la actualidad, las investigaciones hacen constar que esta colección de materiales no era una simple pieza ornamental o de adorno, sino que ocupaba el primer plano del método careciendo de un objeto en especial: los objetos sirven como puentes entre la percepción, el movimiento, la atención y el pensamiento abstracto; estos materiales no eran solo herramientas, sino unas estructuras que ayudaban a construir el conocimiento a partir de la experiencia. Lo del control del error hace posible que el niño identifique por sí solo un desajuste y lo vuelva a intentar, de manera que decrece su dependencia a ser corregido por un adulto y se fortalece su autonomía, su capacidad de concentración y su autorregulación (Marshall, 2017).

Para entender bien su enfoque, también es fundamental lo que llamó periodos sensibles. Montessori pensaba que había periodos en los que el niño se encuentra especialmente dispuesto para determinados aprendizajes y que el ambiente preparado, los materiales deben tener preparados para responder a esas ventanas de la entidad; desde este modo, la libertad con límites no consiste en dejar hacer al niño a su albedrío sin más ni más, sino más bien en una estructura cuidada del entorno que permita elegir decisiones que verdaderamente tengan significado. En el fondo, se trata de ofrecer un marco claro para que la autonomía pueda florecer con sentido. El adulto, por tanto, no ocupa el lugar de director permanente, sino el de observador respetuoso y mediador discreto, atento a los ritmos y necesidades particulares de cada niño.

Estudios recientes han venido a respaldar, al menos en parte, varias de las ideas que planteó Montessori. Un metaanálisis publicado en "Educational Research Review", que analizó 33 estudios experimentales o cuasiexperimentales entre 1991 y 2021, encontró efectos positivos de la educación Montessori en distintos aspectos del desarrollo y el aprendizaje, aunque con variaciones según qué tan fielmente se aplicara el método. Siguiendo el mismo enfoque, una revisión sistemática que fue publicada en Campbell Systematic Reviews concluyó que la evidencia que hay a su alcance muestra tanto beneficios académicos como de otros tipos, y que, sin embargo, también indica, tiene sus diferencias en la calidad metodológica de los estudios y que no todo lo que hay como Montessori es Montessori. En su conjunto lo que estos trabajos muestran es que existe evidencia que avala el enfoque pero con consideraciones importantes en la forma en que se pone en práctica.

De forma paralela a este, un ensayo controlado aleatorizado llevado a cabo con alumnado proveniente de contextos desfavorecidos en el que se ha llevado a cabo una supervisión del uso de los materiales ha encontrado efectos positivos de la educación Montessori en dominios académicos, cognitivos y sociales, especialmente cuando la aplicación de la educación Montessori se aproxima al modelo clásico. No obstante, y si bien estos resultados no quieren decir que todos los efectos sean iguales, ni que el método no sea discutible, sí que indican que la efectividad del método depende en gran manera de la calidad del contexto, de un uso adecuado de los materiales y de la formación del docente. En definitiva, lo que muestran los estudios es que el método Montessori rinde cuando se cuidan estas condiciones.

En el contexto de la historia de los juguetes y de los materiales educativos, Montessori tiene una posición muy especial porque demostró que un objeto para enseñar no es sólo un recurso didáctico sino que puede convertirse en toda una estructura de experiencia. Sus materiales ordenan la acción, delimitan una dificultad, incitan a la repetición, proporcionan comparación y permiten pasar de lo concreto a lo abstracto. Por eso, su influencia no se queda solo en las escuelas que llevan su nombre; atraviesa buena parte de la educación infantil actual en aspectos como el mobiliario a la altura del niño, los ambientes preparados, el aprendizaje manipulativo, las secuencias con autocorrección y la valoración de la vida práctica como una dimensión con verdadero peso formativo.

Conviene también matizar hasta dónde llega su presencia hoy. Algunas fuentes han repetido eso de que hay "más de 20.000 escuelas", pero los datos más recientes invitan a ser más cuidadosos con esa cifra. El censo global de 2022 identificó 15.763 escuelas Montessori en 154 países, lo que de todas formas sigue mostrando una difusión internacional enorme, aunque con diferencias en la calidad y en el grado de fidelidad al método según el lugar. Así que lo que sí puede afirmarse con fundamento es que Montessori es una de las corrientes pedagógicas alternativas con mayor presencia en el mundo.

En su totalidad, la obra de María Montessori sigue siendo hoy de gran actualidad, ya que logró articular de forma notablemente coherente una forma de entender la infancia, una forma de organización de los materiales para el aprendizaje y una versión particular de la ética basada en el respeto por el desarrollo. El legado de Montessori no sólo consiste en haber hecho aquellos materiales, tan importantes para Montessori, sino en haber puesto de manifiesto que educar es, en el fondo, preparar un mundo medido para el niño/a: un mundo donde convergen la percepción, el movimiento, la concentración, la libertad con responsabilidad y el descubrimiento a través de una experiencia formativa típicamente humana. En definitiva, lo que realizó fue poner al niño/a en el centro de la escena con todas sus capacidades.

Ovide Decroly y la cultura lúdica en educación

Jean-Ovide Decroly (1871-1932) fue un médico, psicólogo y pedagogo belga cuya obra se inscribe en el movimiento internacional de la Escuela Nueva. Su trayectoria intelectual nació del cruce entre ciencias médicas, psicología infantil y reforma escolar, en una Europa de fines del siglo XIX e inicios del XX profundamente marcada por la expansión de las ciencias experimentales, la preocu-

pación por la higiene social y las críticas a la escuela verbalista y rígida. Los historiadores coinciden en que la originalidad de Decroly no estuvo solo en proponer un método, sino en saber articular la observación científica, la sensibilidad social y una reorganización pedagógica de lo que hasta entonces era la experiencia escolar. Fue capaz de unir esas tres miradas en una propuesta coherente y con sentido.

Su formación en medicina y neuropsiquiatría, junto con el trabajo que realizó con niños que en esa época se catalogaban como "anormales" o con problemas de lenguaje, dejó una huella profunda en su manera de pensar. Esta vivencia le dio la posibilidad de interrogarse sobre las explicaciones que teorizan toda situación por un posible déficit individual, y defender la escuela como la institución escolar capaz de prevenir la exclusión, de dar respuesta a la diversidad y de preparar al niño para la vida de manera humanizada y social y laboralmente activa. Por ello, su enfoque no puede interpretarse exclusivamente como un tipo metodológico de la didáctica, sino también como una proposición de transformación educativa y social.

Una de las ideas más relevantes y conocidas de este pensador fue eso a lo que denominó la función de globalización o de sincretismo infantil, para el que el niño, en un primer momento, percibe la realidad como un todo con sentido, antes de ir rompiéndola en partes; por lo cual la enseñanza debería partir de totalidades cercanas y significativas para él, y solo después dirigirse hacia un análisis más pormenorizado. A partir de ahí elaboró los centros de interés, los que tenían una organización en torno a necesidades fundamentales y experiencias esenciales —alimentarse, protegerse, orientarse, trabajar, convivir—, asociando la observación, la asociación, la expresión en torno a problemas que realmente tuviesen significado para la infancia. De esta manera, el aprendizaje dejaba de ser algo fragmentado para conectarse con la vida misma.

Si repasamos lo que cuenta la historia sobre Decroly y el juego, se ve que no lo consideraba un simple descanso o un premio dentro de la escuela, sino una forma genuina de actividad infantil vinculada a conocer, explorar, comparar, ordenar y transformar el entorno. La tradición que él impulsó desarrolló juegos y materiales pensados para ejercitar funciones sensoriales, motrices e intelectuales, pero siempre conectándolos con situaciones que tuvieran sentido para el niño. De ahí que, en su perspectiva, el valor un juguete o de un material no reside en el objeto, sino en la vivencia activa que genera y cómo se halla en un proceso vivo de aprendizaje o bien un proceso activo de aprendizaje. Los juegos educativos de Decroly—que son las loterías de imagen o de palabras, los juegos de asociación, de clasificación, de seriación, de construcción y esos cofres temáticos, con objetos para manipular—los pensaba como medios de pasar de la percepción, a la relación, de la relación a la expresión.

Eran, en el fondo, recursos que facilitaban ese tránsito. El libro que escribió junto a Monchamp sobre cómo iniciar al niño en la actividad intelectual y motriz a través del juego muestra que estos materiales se diseñaban, se probaban y se ajustaban constantemente, sobre todo en el Institut d'Enseignement Spécial y en la École de l'Ermitage. Desde esa perspectiva, Decroly tiene un lugar muy importante en la historia de los materiales didácticos y lúdicos, porque

ayudó a darles una estructura pedagógica basada en la observación del niño, no solo en lo que al adulto le parecía bien. Fue, en cierto modo, una manera de sistematizar lo que nacía de mirar con atención cómo aprende la infancia.

En tu texto base se menciona que Decroly organizó los juegos en tres categorías: sensoriales, funcionales o motores, y de abstracción. Esta forma de clasificarlos aparece con frecuencia dentro de la tradición pedagógica que siguió a su obra, y además encaja bien con la estructura de los materiales que diseñó. Pero si nos fijamos en la literatura más reciente y de mayor peso, el foco está más puesto en sus bases biológicas, psicológicas y sociológicas, en los centros de interés y en su lugar dentro del movimiento de la Escuela Nueva, que en establecer una taxonomía cerrada del juego. Por eso, desde un punto de vista académico, lo más adecuado es presentar esa clasificación como algo que se atribuye a la tradición decroliana con frecuencia, pero no como el eje central de su legado. Al final, lo que realmente define su aporte va más allá de esa

En cuanto a si sigue vigente hoy, la investigación actual no se dedica a evaluar el "método Decroly" como una etiqueta aislada, pero sí respalda varios de los principios que él planteó. Una revisión sistemática con metaanálisis acerca del juego guiado evidenció que, cuando el adulto acompaña el juego sin quitarle el protagonismo al niño/a, los aprendizajes son mejorados si se comparan con la instrucción directa o con juegos totalmente libres, especialmente si existe una intencionalidad didáctica clara pero dejando libre la iniciativa infantil. De todos modos, trabajos como el de Morales, R. (2021) sobre el aprendizaje interdisciplinar e informes sobre currículos organizados por temáticas, tal como el de R. Morales (2021), certifican que trabajar los contenidos (las disciplinas científicas) en torno a problemas reales o a ejes integradores, también son favorables para potenciar la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de dar sentido a lo que se aprende, teniendo una relación, desde luego, directa con la lógica de los centros de interés de Decroly. En el fondo, muchas de las intuiciones que manejaba siguen resonando en las aulas de hoy.

En la otra mano, estudios recientes acerca de materiales y experiencias de juego con cosas advierten de que la manipulación, la transformación y la mezcla de cosas favorecen a los niños que logran ir desarrollando la autorregulación cognitiva, las funciones ejecutivas y una mayor flexibilidad en las acciones. O sea, que sí, cuando pueden meter las manos, cambiar las cosas y mezclar, no solo juegan, sino que también van fortaleciendo capacidades necesarias para pensar y actuar con más soltura. Y aunque estos estudios no pertenecen a la escuela de Decroly, nos ayudan a entender el porqué de su insistencia en observar, manipular, clasificar y construir son ideas que mantienen su viabilidad pedagógica. La actualidad de Decroly reside, así, menos en la literalidad que tienen sus dispositivos y sí más en la fuerza de sus ideas: aprendizaje globalizado, la actividad con sentido, la integración entre vida y escuela, y la centralidad del niño como sujeto activo. En definitiva, su legado reside en aquellas ideas que, hoy en día, aún tienen mucho que decir.

Su lugar en el contexto de la historia comparada es muy poco común, pues es capaz de introducir el espíritu froebeliano, la organización científica del entorno y una pedagogía de los intereses vitales de los niños como propuestas que dialogan con la de Montessori, pero con la salvedad de que la escuela de

Decroly tiene una integración curricular más explícita y articula de una manera más orgánica el juego, la vida cotidiana y el conocimiento de su entorno próximo. Por eso tuvo una influencia enorme en Europa y América Latina, sobre todo en enfoques globalizadores para la iniciación en la lectura y la escritura, en pedagogías activas y en formas de trabajar por temas o proyectos. En muchos sentidos, supo unir lo mejor de varias corrientes y darle forma propia.

En definitiva, lo que dejó Ovide Decroly es haber demostrado que el niño aprende mejor cuando se enfrenta a realidades completas que tienen sentido para él, cuando observa y transforma el mundo junto a otros, y cuando el juego y los materiales dejan de ser un adorno para convertirse en algo realmente importante en su desarrollo y en su manera de conocer. Su obra sigue siendo una referencia fundamental en la historia de la educación infantil, y también para cualquiera que quiera pensar en el juego, los juguetes y los materiales didácticos como formas de organizar experiencias de aprendizaje con verdadero significado.

Las pedagogías de la materialidad, de la experiencia y del ambiente

Este nivel agrupa aquellas corrientes pedagógicas que desplazan la mirada desde el objeto en sí hacia las condiciones materiales, espaciales y relacionales donde se teje la experiencia infantil. Más que ver los materiales como recursos aislados, estas pedagogías los entienden en relación con el ambiente, la sensibilidad y las formas de habitar el espacio educativo. Así, la materialidad deja de ser un soporte pasivo para volverse una dimensión activa de la experiencia y de la formación.

Loris Malaguzzi y la experiencia Reggio Emilia

Loris Malaguzzi (1920-1994) fue un maestro, pedagogo y pensador italiano cuya obra quedó estrechamente ligada a la reconstrucción educativa y democrática de la ciudad de Reggio Emilia después de la Segunda Guerra Mundial. Y en este contexto las prácticas de la educación infantil pues no sólo dejaron de ser consideradas como un servicio asistencial más o menos marginal sino que se transformaron en un tema de debate público, cultural y político, es decir, orientándose desde el reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho y como sujeto de participación. La recuperación de las escuelas con las familias y, sobre todo, con las mujeres de la comunidad, sentó las bases para que naciera la experiencia de Reggio Emilia y, de la misma manera, para que Malaguzzi se convirtiera en el mayor promotor de todas estas cosas desde una perspectiva pedagógica. Fue, en gran medida, quien dio forma y sentido educativo a esa reconstrucción colectiva.

En el centro del pensamiento de Malaguzzi estaba una forma de ver al niño como un ser con potencia, competente, curioso y capaz de ir construyendo su propio conocimiento. Esta mirada se aleja de aquellas visiones que parten de lo que al niño le falta, como si hubiera que llenarlo de contenidos desde fuera. Para Malaguzzi, el aprendizaje surge de la relación, de investigar juntos y de la capacidad que tienen los niños de formular hipótesis, representarlas, discutir-

las y modificarlas. Desde esta óptica, el adulto no marca un camino fijo, sino que escucha, observa, documenta y acompaña. Es, en definitiva, un rol de sostén más que de dirección impuesta.

Una de sus ideas con mayor alcance es la de los cien lenguajes del niño. Esta expresión, que se dio a conocer en todo el mundo a través del poema *No way. The hundred is there*, resume una tesis pedagógica muy profunda: la infancia piensa y conoce a través de muchísimas formas de simbolización, como el dibujo, el modelado, la construcción, el movimiento, la palabra, la música, el juego, la luz, el gesto y la exploración con los materiales. Por eso, si la educación se reduce solo al lenguaje verbal o a lo que el niño rinde en los primeros años de escuela, se está recortando su experiencia y se deja en silencio gran parte de su inteligencia creadora. En el fondo, se trata de valorar todas esas formas de expresión como igualmente importantes.

Desde la mirada del juego como cultura, Malaguzzi no lo consideraba algo separado del aprendizaje, sino una forma de indagar, de relacionarse y de generar significado. En el enfoque educativo de tipo Reggio Emilia, jugar, explorar, imaginar, construirse y representarse no son actividades distintas sino que constituyen un sentido del conocer. Lo fundamental del juego, lo que lo hace significativo, es que permite poner a prueba hipótesis, contrastar sentidos con las demás personas, mezclar realidad y fantasía, hacer visible el pensamiento mientras está en acción. Esta interpretación del juego está en la línea de perspectivas actuales que destacan el valor del aprendizaje a partir del juego, del intercambio con las demás personas y de la mediación del material en el desarrollo infantil.

En sintonía con esta forma de ver las cosas, Malaguzzi impulsó ambientes pensados con mucho cuidado y con una fuerte sensibilidad estética. La conocida idea del ambiente como tercer educador quiere decir que los espacios, cómo se organiza la luz, la transparencia, el orden, los recorridos, los materiales al alcance y la relación entre adentro y afuera no son solo decoración; son condiciones que orientan la curiosidad, la atención y la calidad de lo que sucede entre las personas. El atelier y la figura del atelierista ocupan un lugar fundamental en toda esta historia: no es un espacio para hacer manualidades, sino que es sedes culturales donde los niños y adultos vienen a explorar con materiales, formas, símbolos, formas de representación, etc. También es en el atelier donde el encuentro con lo material se transforma en experiencia y discurso.

No en vano, la tradición de Reggio Emilia se distancia de la construcción de un catálogo cerrado de juguetes comerciales para optar por materiales abiertos que muestren una presencia estética y puedan evocar mil cosas. Aquello de lo que estamos hablando son piedras, ramas, semillas, distinciones, papeles, espejos, transparencias, tintas, arcilla, cajas, objetos de la vida cotidiana y otras piezas recicladas. La lógica a la que nos referimos no es la de que tengan una única función establecida sino la de ofrecer mil posibilidades de combinación, de transformación, de clasificación, de narración de historias y de simbolización. Por ello, decir juguete, en tanto que industrial, tiene más sentido dejarlo de lado y hablar de materialidad educativa abierta; un cierto entramado de objetos que expande la imaginación de los niños antes que en tratarla.

Las investigaciones en esta dirección no asumirían a menudo el enfoque Reggio Emilia como método cerrado, pero sí que incorporarían evidencias que refuerzan distintos principios del enfoque Reggio Emilia en sentido convergente. Una investigación que ha evaluado el Reggio halló efectos como positivos en indicadores de trayectoria educativa y de desarrollo socioemocional en comparación a haber recibido enseñanza de inicial; sin embargo, las diferencias respecto a otros modelos de preescolar no resultaron siempre tan evidentes. Por otro lado, una revisión sistemática sobre los factores físicos y sensoriales en la educación infantil mostró que la calidad del ambiente, los materiales del aula y las condiciones del entorno están relacionados con los resultados sociales y emocionales de los niños. Estos resultados no validan por sí solos toda la filosofía de Reggio, pero sí confirman la importancia pedagógica que tienen tanto el espacio como los materiales. En definitiva, lo que dicen los estudios viene a darle la razón a algo que en Reggio siempre han sostenido: el ambiente importa y mucho.

Así mismo, la literatura reciente sobre “piezas sueltas” y materiales abiertos coincide en que este tipo de recursos proporciona un impulso para la exploración, la flexibilidad cognitiva, la resolución de problemas, el juego simbólico y la autorregulación, aunque los propios autores inciden también en que hacen falta estudios de carácter causal más contundentes. Esta cautela es importante: la huella de Malaguzzi en la educación de los materiales resulta indiscutible desde el punto de vista histórico y cultural, pero la evidencia empírica de la que disponemos presente en la actualidad debe comprenderse como un soporte parcial, no como una afirmación absoluta de todos los postulados del enfoque. Dicho de otro modo, lo que sabemos hasta el momento muestra coherencia con algunas ideas relevantes, pero no cierra la discusión.

La expansión internacional de la propuesta de Reggio Emilia lo evidencia. La revista Newsweek, en 1991, la puso como ejemplo de un modelo de educación infantil en el mundo; en la actualidad, Reggio Children tiene una estable red de trabajo y formación con decenas de países. Sin embargo, más allá del reconocimiento simbólico, lo que hace que el legado de Malaguzzi esté hoy vigente es que logró transformar la forma con la que entender el valor educativo del juego, de los materiales, del entorno; en el fondo, alteró la mirada que se tiene sobre lo que de verdad importa en la educación de los más pequeños. Su trabajo no fue el de hacer juguetes de serie, sino que enseñó que los objetos, el espacio, la estética, pueden pasar a ser formas de pensamiento. Desde esta mirada, su propuesta sigue siendo fundamental para pensar una historia del juego y los juguetes que no se limite a lo comercial, sino que apueste por los relatos abiertos, relacionales y con sentido cultural que atraviesan la infancia.

Rudolf Steiner y la tradición Waldorf

Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo y educador austriaco de Kraljevec —por aquel entonces parte del Imperio austrohúngaro— diseñó una propuesta pedagógica que, de hecho, se encontraba vinculada con la antroposofía, dándole pie al desarrollo de la tradición Waldorf. La justificación histórica de dicha propuesta es que la educación ha de hacerse cargo integralmente del pensar, del sentir y del querer para no restringir una infancia a la preparación prematura para el

éxito académico. En la fuente biográfica que aporta, se resalta que su infancia transcurrió en medio de la naturaleza, de la vida rural y del mundo técnico de las estaciones de tren, experiencias que nutrían una sensibilidad hacia la relación entre experiencia concreta, vida interior y formación de las personas (Lindenberg, 2012). En el plano teórico, Steiner organizó el desarrollo infantil en etapas de siete años, los llamados septenios. Para el primero de ellos, sostenía que el niño aprende fundamentalmente a través de la imitación, el movimiento, el ritmo del día a día y la experiencia sensorial. Desde esta visión, el juego no es algo marginal, ni tan superfluo como un pasatiempo, sino que se transforma así en la actividad en torno a la cual el niño explora el mundo, va conformando sus hábitos, ejercita la voluntad y hace de la experiencia y vivencia algo significativo. El documento del que tal vez nos queden los ecos, que has compartido, subraya justo esto: durante los primeros años, la educación Waldorf apuesta por ambientes cargados de experiencias sensoriales, de acciones significativas, de materiales abiertos, antes que por la enseñanza abstracta o la gran estimulación. En el fondo, cree que el niño aprende haciendo y sintiendo.

Una de las características más importantes de esta pedagogía es su concepción del objeto recreativo. Steiner no diseñó una línea comercial de juguetes tal como resultan típicos en la actualidad -sus reflexiones dieron lugar a una cultura material muy determinada: muñecas Waldorf con rasgos discretos o casi ausentes, figuras de madera de formas simples, trozos de tela, troncos de los árboles, piedras, piñas, conchas, bloques de madera sin ninguna pieza de encastre a la fuerza de su lógica. La lógica pedagógica de esta estética es que el juguete no tiene porqué dar un único significado que sea cerrado. En el fondo se trata de permitir que el objeto dé lugar a que el niño complete con su imaginación. Cuanto más determinado y unívoco sea un objeto, menos espacio dará al niño para que imagine; cuanto más sencillo, más amistoso al tacto y más abierto sea, más posibilidades ofrecerá para que el niño proyecte sus propias historias, las varíe, desenfrene un juego realmente creativo. En el fondo se trata de que el objeto acompañe sin limitar.

La actual indagación acerca de la educación infantil y sus métodos de enseñanza no da validez al enfoque Waldorf como único, pero sí proporciona evidencias que coinciden con varios de los principios de este enfoque. Una revisión sistemática de los hallazgos de las investigaciones revisadas conteniendo 18 estudios de Shirley et al. (2019) identificó aquellos rasgos del ambiente físico y sensorial (la calidad del entorno, los materiales, las conexiones, el acceso al exterior o ciertas condiciones sensoriales del aula) son favorables para el desarrollo social y emocional de los pequeños (Tamblyn et al., 2023). Esto no quiere decir que por sí mismo el enfoque Waldorf sea el mejor, pero sí se hace eco de la plausibilidad pedagógica que ofrece su empeño por entornos sensorialmente acogedores, de ambientes menos caóticos y muy bien pensados. En otras palabras: lo que cuenta hoy la ciencia viene a confirmar la intuición de que el entorno muestra su importancia y de qué manera lo hace.

De forma semejante, investigaciones recientes sobre juego con materiales abiertos muestran que los objetos no estructurados favorecen experiencias de autorregulación, creatividad y negociación compartida en la infancia temprana. También hay revisiones sobre el juego en la naturaleza que han encontrado vínculos positivos con la actividad física, las habilidades motrices, el desarro-

llo social, el juego imaginativo y el bienestar de los niños. Estas líneas de evidencia vienen al caso al correlacionar perfectamente con una tradición que siempre ha aconsejado el contacto cotidiano con los materiales naturales, el juego libre en espacios prolongados, la presencia educativa de los entornos al aire libre. En definitiva, lo que hoy presentan los estudios es lo que en Waldorf durante décadas se viene defendiendo.

La actualidad del enfoque también se refleja en debates sobre cómo proteger el tiempo de juego, retrasar una escolarización formal demasiado temprana y cuidar el entorno mediático de la infancia. En el fondo, son cuestiones que hoy preocupan y en las que este enfoque tiene mucho que decir. Un artículo reciente sobre educación infantil Waldorf en el siglo XXI sostiene que varias intuiciones históricas de esta tradición —la prioridad del desarrollo socioemocional, el valor de un entorno sensorialmente sereno, la importancia del juego libre y la conexión con la naturaleza— encuentran hoy resonancias en la investigación del desarrollo infantil y en discusiones críticas sobre la academización temprana (Taplin, 2024). Hay que tener en cuenta, eso sí, que buena parte de la literatura específica sobre Steiner o Waldorf se publica en revistas más especializadas y no siempre en aquellas de gran impacto; por eso, al escribir con rigor conviene diferenciar entre la evidencia que habla directamente del enfoque Waldorf y aquella evidencia que, aunque no lo estudie de forma explícita, converge con sus planteamientos desde investigaciones más generales en educación infantil. En otras palabras, no es lo mismo lo que dicen los estudios sobre Waldorf que lo que se puede extraer de otros trabajos que apuntan en una dirección similar.

Si hablamos de relevancia histórica, la tradición Waldorf es una de las corrientes alternativas con mayor difusión a nivel internacional. La *Waldorf World List 2025*, elaborada por instancias propias del movimiento, registra 1.281 escuelas Waldorf o Rudolf Steiner en 70 países y 1.968 jardines o centros de primera infancia en más de 60 países. La difusión en el mundo que ya hemos analizado contribuye a comprender por qué la estética Waldorf del juguete se ha internacionalizado y se ha utilizado como base para el diseño de materiales sostenibles, realizados a mano y no electrónicos, sobre todo en educación infantil y en propuestas domésticas para reducir el ritmo en una época marcada por una sobrecarga de recursos tecnológicos. En definitiva, aquello que era una apuesta educativa ha terminado influencia también el mundo de la infancia en los objetos.

Su legado, por tanto, no consiste ni en una doctrina espiritual ni en una determinada manera de hacer escuela. En nuestra historia del juego y los juguetes en educación, Steiner, la tradición Waldorf nos dejaron una manera de entender el material lúdico como punto de contacto entre lo imaginativo, lo rítmico, lo vinculado, lo estético. Una de sus valiosas aportaciones fue la de recordar que la infancia precisa tiempo, simplicidad, repetición con sentido, contacto con la Naturaleza, objetos que abran mundos y no los cierren. A pesar de que alguna de sus bases filosóficas continúen siendo objeto de discusión, su defensa del juego imaginativo, de los materiales naturales y del ambiente educativo como un todo sigue poseyendo una importancia pedagógica muy grande. En resumen, supieron poner énfasis en lo esencial.

Las teorías del desarrollo y de la mediación

Este nivel engloba aquellas perspectivas que posibilitan la comprensión del juego y el objeto lúdico a partir de procesos de desarrollo y a partir de las formas de mediación que permiten organizar la experiencia de la infancia. El juguete, en este contexto, no se presenta como un material accesible sino como soporte de acción, de exploración, de simbolización y de intercambio cultural. En este sentido, estas teorías manifiestan que el juego se organiza en el pensamiento, en la apropiación de significados y en la ampliación de las posibilidades de acción del niño.

Jean Piaget y su aporte a la comprensión educativa del juego

Jean William Fritz Piaget (1896–1980) fue un psicólogo y epistemólogo suizo que transformó el modo en que en la actualidad comprendemos la infancia y el aprendizaje. Nacido en Neuchâtel, fallecido en Ginebra, su trayectoria tuvo lugar en Europa en el contexto de la progresión de la psicología científica, la biología evolutiva y las discusiones sobre la naturaleza del conocimiento. En ese contexto, Piaget no se limitó a preguntar qué sabe el niño, sino cómo llega a saber, y esa pregunta lo convirtió en una figura central para la historia de la educación y, de manera especial, para la comprensión pedagógica del juego y de los objetos con los que el niño actúa sobre el mundo (Marchand, 2012).

Su camino intelectual fue el de una temprana formación en ciencias de la naturaleza y un hábito de observar con rigor, algo que luego aplicó en el estudio del pensamiento infantil. El origen científico ayuda a comprender la razón última de que su obra no brotara de meras especulaciones abstractas sobre la escuela, sino de una exploración sistemática sobre la manera de construir el conocimiento. Cuando posteriormente se fue interesando por la psicología experimental y el estudio clínico del razonamiento en los niños fue perfilando la idea de que la inteligencia puede considerarse como la actividad organizada, progresiva y transformadora del sujeto sobre su medio (Marchand, 2012). En el fondo supo mirar al niño, lo mismo que anteriormente había hecho con la naturaleza. En realidad, lo que estaba haciendo era aplicar al niño la misma mirada atenta que antes había llevado a cabo con la naturaleza.

Las vivencias institucionales de Piaget también fueron muy importantes. Su ocupación en el Instituto Jean-Jacques Rousseau y su vínculo con organismos internacionales de educación hicieron crecer su interés por los problemas pedagógicos, aun reconociendo que la función del psicólogo no era la misma que la del educador. Desde dicha posición defendió una educación orientada hacia la autonomía intelectual, hacia la acción cooperativa, hacia la investigación y hacia la actividad del estudiante. Para Piaget, la escuela debía partir del niño real y de sus formas de entender, en contraposición a conformarse a presentar los contenidos del conocimiento de una manera apenas verbal o mecánica (Marchand, 2012); al fin y al cabo, ello consistía en partir de quien aprende no de lo que hay que enseñar a toda costa.

En el centro de la propuesta subyace una idea que sigue siendo importante: el conocimiento no se asimila pasivamente, sino que se construye. Los términos asimilación, acomodación y equilibración darían cuenta de la dinámica constructiva de la que se hablaba, de la forma en la que el sujeto va reestructurando sus esquemas de acción y de pensamiento en la medida que va entablando un vínculo con la realidad. Desde la perspectiva educativa, esto supuso poner en cuestión los métodos transmisivos, pero también otorgar valor a experiencias de exploración, de descubrimientos, de manipulaciones, de resolución de problemas. Su teoría del desarrollo, si bien hoy se lee con salvedades, abrió un marco necesario para pensar cómo adecuar los contenidos y las experiencias de aprendizaje al desarrollo infantil (Marchand, 2012; Piaget, 1972).

La relación que establece Piaget con el juego es muy relevante para entender la historia de los juguetes, pero sobre todo la historia de los materiales de enseñanza. En su obra *El juego, los sueños y la imitación*, defendía que el juego no es algo sin valor para la escuela, sino que constituye una forma de actividad infantil donde se ponen de manifiesto procesos esenciales del desarrollo. El juego de ejercicio, el juego simbólico y los juegos con reglas son manifestaciones distintas de las maneras de conectar la acción, la representación y la socialización. Por esta razón, en Piaget el juego tiene una importancia teórica tan destacada: muestra el modo en que el niño incorpora el mundo a sus esquemas, transforma la experiencia en algo con sentido y avanza de lo que hace a lo que representa y a la norma compartida (Piaget, 1962). En resumen, para él, el juego era una ventana privilegiada del desarrollo.

Desde esta misma visión, los juguetes y los materiales para aprender se convierten en educativos en la medida que permiten, actuar, comparar, clasificar, ordenar, construir, transformar, representar, etc. Con la utilización de los muchos materiales que se utilizan: bloques, encajes, materiales de seriación, objetos de juego simbólico y recursos manipulables no se abarcan simples complementos sino experiencias cognitivas mediadas. Pegando un vistazo a través de lentes piagetianos, estos materiales pueden ayudar, entre otras cosas, a comprender por qué el aprendizaje en los más pequeños debe tener como fundamento el contacto con objetos y situaciones que permitan que el niño ponga en práctica hipótesis, coordine verdades de acciones y reorganice sus esquemas. La importancia educativa del juguete no está, entonces, en que "enseñe" por sí mismo, sino en que abra posibilidades para una actividad inteligente y para la simbolización (Piaget, 1962; Piaget, 1972).

Las investigaciones más novedosas llevadas a cabo en revistas de alto impacto han avanzado en reforzar, matices contemporáneos de por medio, muchas de las ideas de esta tradición. En concreto, una revisión sistemática y metaanálisis en *Child Development* encontró evidencias de que el juego guiado podría favorecer, sobre todo, aprendizajes iniciales en matemáticas y vocabulario espacial, y que la mezcla elección por parte del niño- orientación por parte del adulto sería más prometedora que la oposición férrea entre juego libre -instrucción directa. En la misma línea, estudios en *Early Childhood Research Quarterly* mostraron que el juego apoyado por adultos puede potenciar el desarrollo del vocabulario y que, cuando se trabaja con objetos y situaciones lúdicas significativas, los niños logran mejores resultados que en condiciones de juego to-

talmente libre con los mismos materiales. En el fondo, lo que estos trabajos señalan es que la presencia del adulto, bien entendida, no resta sino que suma.

La investigación realizada en el terreno de los bloques y el juego compartido también asegura la importancia educativa de los materiales manipulables. En resumen, confirman lo que se intuía: que no son meras distracciones sino que tienen un verdadero valor educativo. Un estudio del “*Journal of Applied Developmental Psychology*” mostró que, durante la realización de una actividad de construcción guiada, la coordinación entre las personas que forman pareja, la comunicación espacial y la actividad constructiva están conectadas a desempeños más complejos, lo que sugiere que los materiales de construcción siguen siendo espacios privilegiados de la puesta en escena conjunta del lenguaje, el razonamiento matemático y la organización espacial. Del mismo modo, investigaciones recientes en aprendizaje e instrucción señalan que las actividades con mayor grado de ludicidad favorecen la implicación infantil y que el juego de ficción guiado puede sostener aprendizajes contemporáneos, incluso en ámbitos como la educación digital, cuando el docente interviene como mediador y coprotagonista de la experiencia (Hollenstein & Vogt, 2024).

La vigencia de Piaget no está en aceptar cada una de sus ideas sin cuestionarlas, sino en reconocer la fuerza de lo que dejó: haber puesto la actividad del niño en el centro del aprendizaje. Su trabajo sigue siendo insustituible para poder entender como el hecho de jugar, manipular objetos, hacer construcciones con materiales y representar situaciones no entra dentro del diálogo con lo marginal, sino que son serias maneras de ir construyendo conocimiento. A pesar de que hoy la educación recurre a enfoques socioculturales, neurocognitivos o a otras miradas más de nuestros días, el corazón de su propuesta sigue siendo plenamente vigente: enseñar es respetar los procesos de desarrollo, generar ambientes muy activos y pensar en los juguetes y en los materiales como herramientas de la formación intelectual. En el fondo, supo señalar hacia dónde debía mirar la educación. En ese sentido, Piaget sigue siendo una figura fundamental de la pedagogía moderna y un referente ineludible en la historia educativa del juego. Su legado, en definitiva, permanece porque supo señalar hacia dónde mirar.

Lev Vigotsky, juego y mediación cultural

Lev Semiónovich Vigotski nació en Orsha, en el entonces Imperio ruso, el 17 de noviembre de 1896, y murió en Moscú el 11 de junio de 1934. Aunque su vida fue breve, su obra transformó de manera profunda la psicología del desarrollo y la pedagogía del siglo XX. Si uno repasa la biografía de Ivan Ivic, se da cuenta de que su producción intelectual fue realmente febril y se concentró en apenas una década de trabajo científico metódico (Ivic, 1994). En ese breve pero intenso periodo logró dejar una huella muy profunda.

Su pensamiento surgió en medio de las profundas transformaciones sociales, políticas y culturales que vivió Rusia después de la Revolución de Octubre. Ese contexto histórico no fue solo un telón de fondo: tuvo mucho que ver con que orientara su mirada hacia los procesos de cambio, de génesis y de desarrollo. Por eso, en su teoría la mente no se concibe como algo aislado, sino como

una realidad que se va formando históricamente en la interacción con la cultura y con los demás (Ivic, 1994; Vygotsky, 1978). En el fondo, para él no se podía entender al individuo sin mirar el entorno social y cultural en el que crece.

La amplitud de su formación humanística también impactó de manera directa en su pensamiento pedagógico. Estudió derecho, filosofía, historia, literatura y estética y desde muy joven tuvo interés por los problemas del lenguaje, el signo, el significado y la representación. Tal base explica que su psicología le otorgue un lugar destacado a la mediación simbólica y a la cultura como elementos que determinan el desarrollo humano, moviéndose en la dirección opuesta a cualquier concepción reduccionista en lo que respecta a lo estrictamente biológico o madurativo (Ivic, 1994; Vygotsky, 1986). En el fondo, pensaba que no se puede entender al ser humano sin mirar el entorno social y cultural que lo acoge.

Entre sus ideas educativas más importantes está la de que las funciones mentales superiores tienen un origen social. Desde su mirada, el aprendizaje aparece primero en el plano interpsicológico, en la interacción con otros, y luego se asimila en el plano intrapsicológico. En el fondo, lo que decía es que primero aprendemos con otros para después poder pensar por nosotros mismos. De ahí surgen conceptos clave para la educación, como la mediación, la internalización y la zona de desarrollo próximo, que ayudan a entender por qué la enseñanza bien orientada no solo acompaña el desarrollo, sino que puede impulsarlo y ampliarlo (Vygotsky, 1978). En el fondo, lo que decía es que aprendemos con otros para después poder pensar por nosotros mismos.

Dentro de la historia del juego y los juguetes en educación, Vygotsky tiene un lugar fundamental porque supo ver el juego infantil como una actividad formativa de primera importancia. En su célebre ensayo sobre el papel del juego en el desarrollo mental del niño, mantendría que el juego de ficción establece una situación imaginaria en la que el niño actúa más de lo que suele hacer, adopta reglas no escritas, regula su propia conducta y explora formas de pensamiento y actuación más complejas (Vygotsky, 1967). Desde esta perspectiva, jugar no es evadirse del aprendizaje, sino trasladarse dentro de una forma privilegiada de la cultura en la que desarrollarse. En el fondo, para él el juego era un espacio donde el niño se adelantaba a sí mismo. En el fondo, para él el juego era un espacio donde el niño se adelantaba a sí mismo.

Esta forma de entender el juego nos permite valorar de otra manera los juguetes y los materiales educativos. Desde una mirada vigotskiana, un bloque, una muñeca, una caja, un títere o cualquier objeto con el que se juega no importa solo por cómo es físicamente, sino por su capacidad para facilitar acciones compartidas, significados, roles sociales, lenguaje e imaginación. Estudios recientes han venido a confirmar esta idea, ya que el juego con objetos se muestra como una vía compleja de explorar, representar y construir sentido, y los materiales también constituyen una alianza en la organización de la actividad juguetona y cognitiva de los niños. En definitiva, los objetos no son solamente elementos que se tocan, sino que contribuyen a la manera de pensar, de relacionarse y de crear mundos.

La evidencia actual también ha aportado importantes matices sobre el valor educativo del juego. Un metaanálisis reciente muestra una asociación positiva entre el juego de ficción y la competencia social en la primera infancia, aunque advierte que esa relación no debe ser entendida ni de manera simplista ni automática. A pesar de ello, los hallazgos apoyan esa intuición, que ya tenía Vigotski, de que el juego simbólico puede ser un contexto especialmente ignorante para el desarrollo social y la autorregulación, especialmente de los 3 a los 6 años. En el fondo, lo que comentan las evidencias son las que en estos años el juego de fantasía no solamente es cosa de diversión sino que a su vez es un espacio clave para aprender a relacionarse y aprender a controlarse.

Otros estudios, entre ellos el citado de Leontiev, han mostrado que las actividades escolares planteadas como juegos socio dramáticos llevan a un uso más elevado del habla privada, así como a mantener una mayor motivación ante las diferentes tareas. Este descubrimiento cobra un valor importante en el ámbito pedagógico, puesto que pone en conexión empírica a tres conceptos que constituyen los ejes del pensamiento de Vygotsky: juego; autorregulación y mediación del lenguaje. Estos conceptos dan contenido educativo a los materiales de aprendizaje y a las actividades lúdicas, especialmente cuando facilitan el intercambio, el diálogo, la creatividad y el control consciente del comportamiento. En definitiva, lo que nos dicen estos estudios revisados es que Vigotski tiene razón; el juego bien planteado no es, solo y exclusivamente, un momento de distracción, sino un lugar donde van de la mano el pensamiento con el lenguaje y el control de la propia conducta.

La pertinencia en la actualidad de la propuesta que formula Vygotsky se encuentra en que permite pensar la educación infantil como práctica de mediación cultural. Permite también dar continuidad a su legado orientando la práctica de diseño de ambientes de aprendizaje ricos en interacción, en lenguaje, en juego acompañado, en colaboración y en un uso con sentido de los materiales. En el ámbito de la historia de la educación y de la cultura del juego su aportación sigue siendo central porque hizo posible pensar que los juguetes no son meros complementos para el aula, sino que son instrumentos culturales que pueden ensanchar la experiencia, la imaginación, el pensamiento del niño en la medida que se conjugue con unas determinadas prescripciones de práctica pedagógica. En el fondo, supo colocar el foco en cómo la cultura entra en el aula a través de los objetos y las interacciones. Su herencia pedagógica, en definitiva, continúa siendo una de las más fértiles para defender una educación más humana, activa y situada en la cultura.

Las aproximaciones afectivas y fenomenológicas al objeto lúdico

Este nivel de conocimiento implica una cara que trasciende tanto a las pedagogías del material como a las teorías del desarrollo para convertirse en la densidad afectiva y fenomenológica del objeto lúdico. Es decir, los objetos, desde esta óptica, no sólo sirven para ejecutar su función didáctica y su valor instrumental, sino que comienzan a participar en la constitución de la experiencia sensible, emocional y relacional del niño. Por tanto, el objeto lúdico puede ser leído como presencia, vínculo y mediación entre el interior del sujeto y el mundo compartido.

Donald Woods Winnicott

Donald Woods Winnicott (1896-1971) fue un pediatra, psiquiatra infantil, psicoterapeuta y psicoanalista británico nacido en Plymouth el 7 de abril de 1896 y fallecido en Londres el 25 de enero de 1971. Su pensamiento tuvo lugar durante la Inglaterra de la primera mitad del siglo XX, en un marco cultural de países en plena modernización social, en un contexto de secuelas de las guerras mundiales y en los debates teóricos dentro del psicoanálisis británico. Así las cosas, Winnicott se configuró como una voz original por la forma como enfatizaba el entorno primario, la dependencia y la creatividad como ejes del desarrollo humano (Winnicott, 1971).

Dejó al descubierto lo que pasaban por alto los demás. Su formación intelectual estuvo en una relación marcada e intensa con su formación médica y con su trabajo clínico con niños y con familias. El ejercicio de la pediatría le permitió observar ininterrumpidamente la relación entre el desarrollo emocional, el cuidado materno y el uso de los objetos en los primeros años de vida. En el fondo, fue esa experiencia cercana con los más pequeños la que modeló su mirada y le permitió ver lo que otros no veían. Esa experiencia lo llevó a alejarse de explicaciones que se quedaban solo en lo intrapsíquico para destacar la importancia del ambiente suficientemente bueno, una idea que luego tendría mucho eco en la educación inicial y en la psicopedagogía (Winnicott, 1971; Donald Woods Winnicott, 1896-1971, s. f.). En el fondo, supo mirar más allá del niño solo para incluir el entorno que lo sostiene.

Una de sus ideas más notorias fue la de situar el juego en el eje del saludable funcionamiento psíquico. Para Winnicott, jugar no es una actividad que se incorpora por diversión ni un simple desahogo, sino la actividad mediante la cual el niño ensaya el símbolo, el vínculo y la experiencia de realidad. En el texto "Realidad y juego" afirmaba que la capacidad de jugar es un síntoma de salud y que la experiencia cultural del adulto mantiene una continuidad con la zona de juego de los primeros años (Winnicott, 1971). Esto lo convierte en un lugar de referencia muy importante en la historia pedagógica del juego y de los juguetes. En el fondo, para él jugar era la forma más seria de estar vivo y de ir construyendo el mundo.

Su teoría con respecto a los objetos y fenómenos transicionales dio al juguete una profundidad teórica que hasta ese momento no poseía. Winnicott explicó cómo determinados objetos (una manta, un muñeco, un cuadrado de tela o un muñeco de peluche) ayudan al niño a pasar de la intensa unión en la que está con la persona que le cuida, a su progresivo reconocimiento de un mundo externo que, innegablemente, es diferente. En cierto sentido, los objetos eran un puente entre lo interno y lo externo. El valor de esos objetos no radica únicamente en lo que son físicamente, sino en su uso simbólico y afectivo en una zona intermedia de la experiencia donde se entrelazan la seguridad, la fantasía y la separación (Winnicott, 1953/1971). En el fondo, para Winnicott esos objetos eran un puente, algo que conecta el adentro con el afuera.

Desde una mirada educativa, esta forma de entender las cosas nos ayuda a ver que los juguetes y materiales didácticos no son solo recursos al servicio de un objetivo. Su importancia también tiene que ver con la posibilidad de que el niño los cargue de significado, los manipule con libertad y los convierta en mediadores de exploración, consuelo, representación y creación. Desde esta perspectiva, el aula no debería reducir el material a un uso rígido o puramente instructivo, porque la actividad lúdica necesita márgenes de espontaneidad y de apropiación personal para poder desplegar todo su potencial formativo (Winnicott, 1971). En el fondo, se trata de que los objetos puedan ser habitados por el niño, no solo usados.

La investigación actual en educación y desarrollo infantil viene a confirmar varios aspectos de esa intuición que tenía Winnicott. Un marco reciente sobre el aprendizaje a través del juego concluye que las experiencias de aprendizaje más potentes son aquellas que integran la interacción con personas, objetos y representaciones en actividades que resultan significativas, involucran activamente al niño, son placenteras, se pueden repetir y son socialmente interactivas; además, destaca que la mediación del adulto debe combinar momentos donde el niño lidera, otros donde el docente guía y otros donde el docente dirige según el objetivo pedagógico (Parker et al., 2022). Aunque el lenguaje de este marco no es el mismo que el de Winnicott, coincide con su idea de que el desarrollo necesita un espacio relacional que sostenga la iniciativa infantil sin anularla. En el fondo, se trata de encontrar ese punto intermedio donde el niño se siente acompañado pero no dirigido todo el tiempo.

También la evidencia empírica reciente sobre juego social y dramático viene al caso. Un estudio experimental publicado en *Early Childhood Research Quarterly* mostró que fomentar la calidad del juego simbólico social favorece las habilidades de comportamiento social y las relaciones positivas entre iguales en el preescolar. Igualmente, una investigación publicada en el *British Educational Research Journal* demostraba que la calidad de la interacción del adulto en el juego en grupo resulta con primordial importancia para proteger la agencia de los niños y niñas y para el establecimiento de experiencias significativas (Li, 2024), y que éstas se vincula con la percepción de Winnicott, para quien el juego es formativo siempre que haya un ambiente de confianza y que la presencia adulta sea suficientemente generosa sin ser implacable.

La vigencia pedagógica de Winnicott se encuentra, precisamente, en que es ese equilibrio. Su obra pedagógica nos ayuda a pensar la educación infantil más allá de la falsa alternativa en la que se disputan libertad absoluta y control total. La figura del docente no desaparece, pero tampoco invade el proceso de aprendizaje: prepara las condiciones, acompaña, observa, sostiene. En un momento como el actual, definido por la escolarización precoz y la sobre planificación, la sobre exigencia y la obsesión por los rendimientos medibles, su reflexión nos garantiza que aprender también es habitar un espacio potencial donde el niño crea, simboliza, ensaya vínculos con objetos, materiales y personas (Veraksa et al., 2022; Parker et al., 2022). Al fin y al cabo, nos invita a tener confianza, en el sentido de dejar hacer, de que el aprendizaje debe tener también un lugar para la incertidumbre y la invención. Eso, tal vez, sea su mayor legado.

En su conjunto, Donald Woods Winnicott ocupa un lugar crucial en el recorrido de la historia intelectual del juego, de los juguetes y de la educación de la infancia. El legado de este autor radica en haber mostrado que el valor educativo del juego no se agota en sus resultados externos, sino que alcanza a la constitución misma del sí mismo, la creatividad y la experiencia cultural. Releído hoy, a la luz de las investigaciones los juegos, la agencia y el aprendizaje, su pensamiento goza de una notable fecundidad para explicitar por qué los juguetes, los materiales y las situaciones lúdicas continúan siendo mediadores imprescindibles del desarrollo humano y de una pedagogía que, de manera verdaderamente respetuosa con la infancia, (Winnicott, 1971; Jaggy et al., 2023; Li, 2024). Al final, supo ver que en el juego se aprende, pero también se va tejiendo aquello que uno es.

Veintidós formas de abrir la experiencia

En cada juguete habita una invitación a explorar, transformar y dotar de sentido al mundo. Esa es, quizás, su esencia.

Estos veintidós juguetes que cubren esta sección no ocupan el espacio de piezas menores de una lista de juguetes ni las huellas amables de una memoria de la niñez. Cada uno de los juguetes aquí listados, puede ser visto como una forma de asomarse a la experiencia, una forma concreta con los que la niñez ensaya gestos, ritmos, vínculos, desafíos, imaginaciones y modos de habitar la experiencia; muy al contrario de ser objetos accesorios del juego, dicho de forma más exacta, estos objetos son condensaciones de historias culturales, saberes prácticos, potencias formativas y sensibilidades compartidas. Por lo tanto, hacerles una observación con un mínimo de atención implica no sólo describir su aspecto o bien relacionar sus usos, sino también el leerlas como lo que una época ha ido grabando, las modulaciones de la experiencia del juego y las maneras como una sociedad evalúa lo que una infancia puede hacer, sentir, aprender y crear con ellas.

De este modo, cada entrada establece una aproximación que une profundidad histórica, sensibilidad cultural y atención a la experiencia concreta del juego. Inicialmente se presenta qué es cada juguete y cómo se fija en la vida infantil, esto es, de qué forma aparece insertándose entre las manos, los cuerpos, los tiempos y las escenas del jugar, para a partir de este recorrido adentrarse en la historia de cada uno de ellos, ofreciendo imágenes que no solo ilustran una evolución formal sino que permiten además rescatar una serie de representaciones, valores o aspiraciones que acompañan la persistencia y la transformación.

Luego se expone cuál es su manera de jugar, con el fin de mostrar el ámbito de acciones, normas, invenciones y variaciones que abre, pero no para fijar una forma única y legítima de uso. También se incluyen criterios básicos de seguridad, puesto que toda experiencia lúdica significativa requiere las condiciones materiales de cuidado. Después, se muestra su presencia en el mundo, su aspecto cultural en el mundo, América Latina y en Ecuador, su inscripción en celebraciones, torneos, tradiciones, memorias colectivas y finalmente, cada juguete se despliega en una carta visual de habilidades, con sus posibilidades motrices, cognitivas, simbólicas y socioafectivas como ramales de una experiencia más amplia.

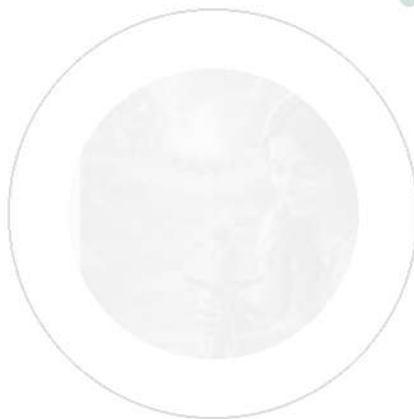
Así, se podría pensar que los veintidós juguetes son constelaciones de sentido, en estrecho entrelazamiento entre memoria y materia, técnica y fantasía, tradición y reinvención, cuidados y libertad. Así se construye el recorrido para llegar hasta las densidades de los objetos que se presenta como simple, en consonancia con algunos de los movimientos que conforman a la infancia misma: indagar, imaginar, ensayar, transformar, conectarse y abrir mundo.

Muñeca

La muñeca es posiblemente el juguete más antiguo que se conoce. No es simplemente un juguete clásico de juego simbólico, es decir, un juguete que permite inventar una historia, representar un papel o exteriorizar un contexto —familia, profesiones, comunidad. En el orbe se le han asignado otros nombres: figurilla, “doll”, “poupée” y boneca.



Figura 1. Origen y evolución de las muñecas.



Origen e historia

Las muñecas tienen raíces muy antiguas. Ya en el mundo griego existían figurillas provistas de extremidades articuladas; además, existen piezas muy similares halladas en sitios arqueológicos y conservadas en museos como el “British Museum”. En los Museos del Vaticano se puede encontrar una muñeca articulada de marfil que data de los siglos III y IV d.C. Sin embargo, no es posible afirmar con certeza que todos estos objetos fueran simplemente juguetes para niños; algunas de estas figuras pueden haber tenido funciones rituales o simbólicas. En lugar de tener un origen único y una única trayectoria de difusión, la muñeca parece haber surgido a partir de convergencias culturales, evolucionando desde formas artesanales hechas de madera, tela o cerámica hasta llegar a producciones industriales en materiales como la porcelana o el plástico. En la actualidad, coexisten alternativas artesanales, comerciales y digitales.



Figura 2. Historia y cultura de las muñecas.

Cómo se juega

El juego con muñecas, ante todo, es narrar historias; desde el juego simbólico, los niños y las niñas crean biografías, crean una voz para los personajes, cuentan sus historias... De este modo desarrollan el lenguaje y la creatividad. Pueden construir sus propios vestuarios a medida que juegan: medir, dibujar un patrón sencillo, registrar los cambios; es decir, se pueden mezclar la creatividad con las nociones básicas de forma, medida y secuencia. La versión vinculada con el entorno y la comparación de muñecas de las tradiciones familiares o culturales diferentes genera un espacio de conversación sobre la identidad y la diversidad. La perspectiva inclusiva requiere que amplíemos el repertorio de los roles, que los estereotipos caigan: la muñeca puede ser científica, deportista, líder comunitaria, etc.; puede convertirse en todo persona que nosotros imaginemos. Así, en lugar de un objeto para cuidar, la muñeca podría ser una manera de configurar la estructura del mundo social, experimentar ocupaciones, expresar catarsis, o fabricar sus propias narraciones.

Seguridad básica

Lo mejor es usarlas a partir de los tres años, y que sean de tela suave, sin piezas chiquitas que se puedan soltar. Los riesgos más comunes vienen de ahí: botones o ojos que se desprenden, hilos largos, metales sueltos (como los que se usan en joyería), materiales que no son seguros, o en los talleres, agujas y tijeras andando por ahí. Para no tener accidentes, conviene revisar bien las costuras y los adornos, asegurarse de que los materiales no sean tóxicos, y no perder de vista a los chicos cuando estén manejando herramientas o piezas pequeñas.

Presencia cultural

Representa un juguete, un símbolo cultural o quizás solo una pieza de artesanía. En Latinoamérica sobresale como una forma identitaria. En México (Amealco) hay tanto un museo como el desarrollo de un festival. En Ecuador se han gestado algunos proyectos con muñecas de trapo, aunque no se han gestado eventos de divulgación para la sociedad.

Habilidades que desarrolla



Figura 3. Valor educativo de la muñeca

Pelota

La pelota es uno de los objetos de juego más antiguos y más universalmente utilizados. Para referirse a la pelota se utilizan distintos nombres: globa, esférica, guinda o chimbomba. La pelota en Ecuador puede significar tanto el juguete profesional cotidiano como otro tipo de prácticas tradicionales más específicas como la pelota nacional o la chaza. Hoy, la pelota sigue siendo un recurso versátil, que cumple en la escuela su función como puente hacia la motricidad, la cooperación y el aprendizaje interdisciplinar.



Figura 4. Origen y evolución del juego con pelota.



Origen e historia

La presencia de la pelota en culturas de Eurasia, Mesoamérica y Egipto hace que se pueda pensar en la existencia de más de un único origen y sugiera desarrollos paralelos en sociedades diferentes. En Mesoamérica, se encontraron pelotas de caucho que datan de 1600 a. C. en El Manatí y evidencias de canchas de juego en Paso de la Amada hacia 1400 a. C., que advierten que ya estaba presente de maneras rituales y comunitarias. En Eurasia, en Yanghai (noroeste de China), aclararon el hallazgo de tres pelotas de cuero, fechadas por radiocarbono entre 1189 y 911 a. C., y que se consideran las más antiguas de la región. Más tarde, en el Egipto del período romano, se documenta una pelota de lino y junco que se conserva hoy en el “British Museum”. Todas ellas, halladas en territorios distintos y en períodos diferentes avisan sobre una invención convergente y no de una difusión centrífuga.

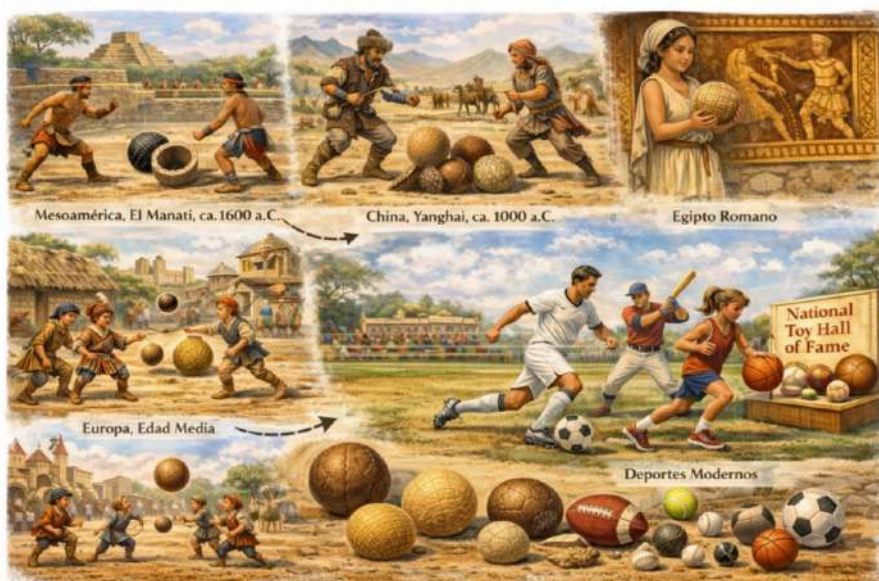


Figura 5. Historia y cultura de la pelota.

Cómo se juega

Con la pelota se puede jugar de muchas y muy variadas formas en función de la edad y el contexto. En los primeros años, se tiende a usarla en versión muy no reglada: se hace rodar por el suelo, se presiona, se lanza con un movimiento suave o se hace circular de mano a mano. Pronto comienzan a plantearse retos como es el de lanzarla y atraparla a distintas distancias, el de hacerla botar de forma controlada en cuanto a la fuerza que se aplica o el ritmo, o el de chutarla lanzándola con una determinada dirección y objetivo en el espacio o en la portería. En grupo, puede hacerse juegos a través de rondas, relevos, circuitos o juegos tradicionales donde las reglas sean sencillas. Se puede jugar de forma individual o en grupos muchos numerosos, en un aula despejada, en un patio o en la pista de juego, adecuando el tamaño, el peso y la velocidad del balón a la capacidad del grupo para garantizar la seguridad.

Seguridad básica

Es importante escoger pelotas adecuadas a la edad, mejor blandas para los menores/esos niños tan pequeños. Antes de utilizarlas, conviene comprobar que estén bien, así como jugar en sitios despejados, lejos de obstáculos o del cristal. Guardarlas, siempre fuera del sol y elegir las de material resistente o no tóxico también evita riesgos y favorece la durabilidad.

Presencia cultural

La pelota ha pisado con pasos firmes junto a la humanidad desde su lejanísimo nacimiento, trasladándose de un rol que lo convertía en parte de rituales y juegos como uno más y en un deporte conocido en todo el planeta hasta convertirse en un deporte a escala planetaria. En Latinoamérica tiene raíces y visos muy profundos, que se pueden ver en la permanencia del juego de pelota mesoamericana, pero también en la vida de los barrios y las escuelas. En Ecuador, además de ser parte del juego cotidiano de los niños, la pelota nacional o chaza forma parte del patrimonio vivo. Así, la pelota sigue conectando historia, identidad y convivencia en distintas partes del mundo.

Habilidades que desarrolla

Atención sostenida, anticipación, cálculo temporal, toma de decisiones, control inhibitorio.



Tolerancia a error, cooperación, regulación de frustración, confianza corporal.

Pelota



Valor educativo

Coordinación óculo-manual/pédica, tono postural, ritmo, bilateralidad.



Acoplar percepción-acción en tiempo real (trayectoria → ajustar fuerza → ejecutar).

Figura 6. Valor educativo de la pelota.

Trompo

El trompo es de esos juguetes clásicos que baila sobre su punta. También le dicen peonza, spinning top, tuo-luo o gasing; se le puede hacer dar vueltas con una cuerda, con un látigo o simplemente con la mano. Aunque con los años cambiaron su forma y los materiales con los que se hace. Lo que no ha cambiado en miles de años es su esencia: el equilibrio mientras gira.



Figura 7. Origen y evolución de los trompos.



Origen e historia

No hay origen exactamente confirmado. De hecho, tiene una larga existencia arqueológica con dataciones posibles como: 5000 años en un trompo de arcilla encontrado en Irak. Asimismo, hay evidencia de su empleo hace aproximadamente 3000 años en China. Aunque también se declara que en Egipto se encontró un trompo de madera en la tumba de Tutankamón. También fue conocido en Grecia y en Roma. Se lo ha elaborado con arcilla, piedra, madera y metal y actualmente con plástico y, materiales industriales con el mismo principio esencial basado en un equilibrio dinámico sobre una punta.

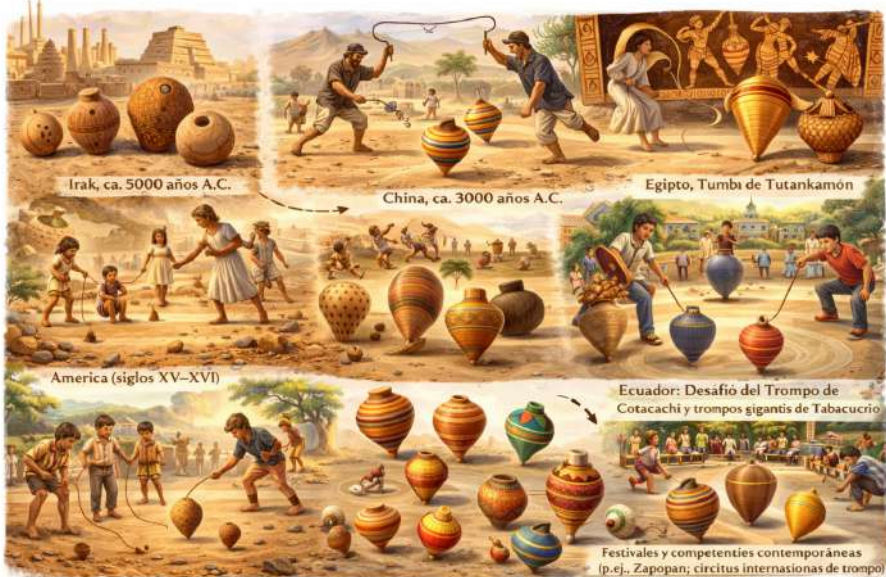


Figura 8. Historia y cultura del trompo.

Cómo se juega

Se enrolla una cuerda de manera firme y uniforme alrededor del trompo. Luego se lo lanza al aire con cierta fuerza para que comience a girar, para posteriormente determinar el tiempo que permanece girando.

Dependiendo de la variante, el objetivo puede ser obtener la máxima duración, derribar a un adversario al lanzar el trompo contra el suyo. De manera general se busca demostrar control y habilidad técnica en el giro del trompo. Se puede jugar por tandas o campeonatos de duración, echar por “combates” o programas de precisión o trucos. La prueba admite tanto la competición individual como por equipos y en un lugar que disponga de una superficie lisa y despejada.

Seguridad básica

Para un óptimo desarrollo de habilidades y el fomento del juego informado se recomienda acompañar y quitar puntas metálicas si los emplearán niños menores de cinco años. En la medida de las posibilidades adecuar ambientes seguros, sin humedad y proximidad de vidrios.

Presencia cultural

Habilidades que desarrolla



Figura 9. Valor educativo del trompo.

Cometa

La cometa, también conocida como barrilete o papalote, es una invención tradicional que transforma el viento en juego, arte y aprendizaje. Se elabora con bambú, papel o seda, pero ahora también con accesorios sintéticos que se presentan como más duraderos. Su estructura es simple; consiste en un marco compuesto por varillas, una rienda colocada entre su marco y la línea que la une con quien la vuela; puede también añadir cola para mayor estabilidad en el vuelo y puede adquirir formas artesanales, recreativas o acrobáticas.



Figura 10. Origen y evolución de las cometas.



Origen e historia

La cometa —que también recibe el nombre de barrilete o papalote— se relaciona desde un punto de vista histórico con China, país en el que se extendió hace aproximadamente 3.000 años y que conserva registros escritos que datan del 200 a. C.; desde esa fecha empezó a propagarse por todo el mundo, transitando del ámbito de usos técnicos y rituales hasta alcanzar el juego recreativo, artístico o deportivo. En la actualidad existe una práctica y presencia cultural muy vigorosa: así, en China se celebra el Festival Internacional de Weifang. En Guatemala los barriletes gigantes fueron declarados Patrimonio Cultural Inmaterial, reforzando su valor como práctica comunitaria, mientras que en Washington D.C. el Blossom Kite Festival congrega cada año a familias y aficionados. Finalmente, cabe resaltar que la cometa pertenece a la memoria urbana quiteña.



Figura 11. Historia del vuelo de cometas.

Cómo se juega

Hacer volar una cometa consiste en verificar primero el estado de las varillas y el de los nudos. Es importante elegir el lugar donde se la hará volar: parque, cancha, campo, etc. Una persona sostendrá la estructura para que no caiga al suelo, mientras la otra puede ir tensando poco a poco el hilo y soltarlo hasta que el viento comience a elevarla; si comienza a cabecear o a girar inestable, hay que ajustar la rienda o la cola hasta equilibrarla. Se puede disfrutar como vuelo libre o participar en concursos. Se puede jugar desde los 5 años, supervisado por un adulto, idealmente con dos participantes, también pueden practicarlo jóvenes y adultos en sus modalidades más técnicas.

Seguridad básica

Cuando vuelas cometas, recuerda que debes siempre buscar un lugar abierto o seguro, evitando cables eléctricos, carreteras, antenas o aeropuertos. Deberán suspender el vuelo si llueve o hace viento y eviten hilos metálicos o conductores. En niños tan pequeños, la supervisión adulta siempre será importante, y deben revisar que no queden varillas rotas o piezas que puedan hacer cortes. Lo mejor son parques amplios y despejados.

Presencia cultural

La cometa vive en el mundo como juego familiar, arte en movimiento y deporte acrobático, también en grandes festivales como los de China y Washington. En Latinoamérica es la protagonista en los concursos y en las tradiciones, como en el caso de los barriletes de Guatemala reconocidos por la Unesco en 2024, los certámenes mexicanos, y en Ecuador como parte de la memoria de Quito, donde hoy se la sigue recordando y también en los encuentros "Quito Vuela tu cometa", una tradición que mantiene la relación entre la comunidad y el cielo.

Habilidades que desarrolla



Figura 12. Valor educativo de la cometa.

Caballito de madera

Denominado, también, caballo de palo o hobbyhorse- es un juguete emblemático. En su interpretación más clásica, adopta la forma de una cabeza de caballo unida a un palo, que el niño sostiene entre las piernas con la pretensión de cabalgar; puede incluir orejas, crin, riendas decoradas con detalles textiles, incluso patas delanteras decorativas para otorgarle una mayor verosimilitud. Suele ser de madera, a veces con forro de cuero, o incluir detalles textiles o de cuerda. También existe la variación del caballo balancín en el que la figura está montada sobre mecedoras curvas y que permite un movimiento de vaivén.



Figura 13. Origen y evolución del caballito de madera.



Origen e historia

El caballito de madera (caballo de palo, caballo balancín) tiene su origen en la cultura europea de épocas antiguas. Se conocen los caballos balancín desde el siglo XVI, existiendo un caballito en el Reino Unido datado de 1610. El caballo de palo —la versión más sencilla— mantiene la noción del «caballo imaginario» en la infancia: un objeto extremadamente sencillo con el que el niño le da vida con su propio cuerpo y su manera de jugar. Su forma fue racionalizándose con el tiempo para dotarlo de más seguridad y adaptación a los niños, lo cual es la razón de que haya llegado hasta hoy. En Ecuador, el caballito de juguetes artesanales persiste en los juegos tradicionales, mostrando así cómo este juguete ha ido cambiando sin perder su impronta cultural.



Figura 14. Historia y cultura del caballito de madera.

Cómo se juega

El caballito de madera se juega de la manera siguiente: el niño lo sujeta con las piernas y, al desplazarse, se da una combinación de movimiento, ritmo e invención. Puede ser un juego libre —creación de historias y personajes— o una actividad bajo reglas, como circuitos y turnos: éstas contribuyen a la convivencia. El caballo de palo es un juego que suele adaptarse entre los 3 y los 12 años y el balancín entre los 3 y los 6, eso sí, siempre con supervisión y en espacios limpios. Adicionalmente, además de fortalecer la coordinación, el equilibrio y la autorregulación, se activa el juego simbólico, el que da vida a los objetos por medio de la acción. En Ecuador, y, sobre todo en Quilloac (Cañar), el caballito forma parte de juegos comunitarios como la escaramuza, por lo que al introducirlo en el aula hay que adaptarlo para que respete su sentido cultural, así como aprender, cuando sea posible, con las familias.

Seguridad básica

Con el fin de que todo vaya bien, no hay cosa mejor que elegir un espacio amplio sin obstáculo visibles y que además pueda ser un lugar con el que puedan tropezarse o golpearse. Antes de empezar, no está de más revisar que no haya astillas, clavos o grapados sueltos (y a modo de precaución, podemos proteger las puntas del palo); también es mejor comprobar que los materiales y pinturas no sean tóxicos. En caso del caballito balancín, por diseño asegurar que la base sea firme, con topes que eviten que se deslice, además de la necesidad de que haya un adulto muy cerca del caballito balancín que lo mantenga vigilado.

Presencia cultural

Forma parte de numerosas tradiciones culturales, llegando a cuentos tradicionales de Europa, de Norteamérica y, por su puesto también, de América Latina. En el Ecuador encontramos, por ejemplo, el caballito del jugado popular en la comunidad de Quilloac (Cañar) como parte del juego comunitario de la escaramuza, por lo que, al incorporarlo en la escuela, se han de respetar sus normas culturales y, cuando se pueda, aprender junto a las familias.

Habilidades que desarrolla

Desarrollo socio-simbólico:
"actuar con el objeto".



Carreras, frenadas y cambios de dirección exigen ajuste postural y coordinación; en balanceín.

Caballito de madera



Valor educativo

Acción con guiones:
cuidado, aventura, caída-rescate, desfile.



Sistema del equilibrio integra información vestibular, visual y somatosensorial.

Figura 15. Valor educativo del caballito de madera.

Títeres

Los títeres también conocidos como marionetas o guiñoles son figuras que se manipulan para representar relatos y para escenificar personajes ante un auditorio; a diferencia de las muñecas de juego libre invitan a la comunicación y la expresión de las emociones, constituyendo así un recurso didáctico de una gran riqueza para el desarrollo de la coordinación, la imaginación y el lenguaje. Pueden ser de guante, varilla, hilo y se confeccionan tradicionalmente con madera y tejidos o en la actualidad con materiales como la espuma o el plástico.



Figura 16. Origen y evolución de los títeres.



Origen e historia

Los títeres no tienen un origen único: se elaboraron en distintas culturas de forma más o menos simultánea. En Grecia hay constancia de su existencia desde el V a. C.; en Asia, sin embargo, aún podemos disfrutar de tradiciones milenarias de las que no tenemos registrado el inicio. En la Edad Media y la Edad Moderna se incorporan al teatro popular y a las ferias, y en el siglo XVII aparecen personajes muy conocidos, como el de Punch (Inglaterra, 1662). Durante los siglos XVIII y XIX se consolidan repertorios nacionales como Guignol (Francia, 1808); en el XX, los títeres pasan a la escuela y a nuevos medios (televisión y Jim Henson desde 1955). Hoy los títeres se han incorporado a la tradición popular, la educación, la terapia y las nuevas tecnologías.



Figura 17. Historia y evolución de los títeres.

Cómo se juega

Manipular marionetas es convertir un personaje en una historia. Es comenzar por la elección de qué personaje será el que se quiere contar, a partir de ahí adecuar el sistema para manipular (mano, dedos, varillas o hilos), pasando después a ensayar movimientos sencillos (mirar, saludar, caminar, entrar en escena...); ensayando luego una pequeña microhistoria de una entrada de conflictos y cierre, presentándola esta vez con un pequeño público y comentando sobre lo que creímos entender y lo que la historia nos proponía. También se puede jugar como una actividad individual y explorar la voz y los movimientos. Desde los 3 años pueden utilizarse marionetas, también se pueden preparar títeres de dedo con supervisión; las marionetas de hilos requieren por norma general mucho más acompañamiento; para la elaboración de sombras hacer falta un lugar con pantalla y una luz controlada. Los principales aportes lúdicos son el juego dramático y narrativo, la expresión de emociones y roles, la coordinación de las manos y la construcción creativa de las escenas.

Seguridad básica

Al trabajar con niños de 3-5 años: utilizar títeres que no tengan piezas pequeñas que se puedan despegar y evitar hilos largos; cubrir las puntas de varillas, alambres o grapas; utilizar materiales no tóxicos y en el caso del teatro de sombras, sustituir las velas por luces LED o linternas. Limpiando los materiales periódicamente se puede colaborar hacia un uso higiénico y saludable de los materiales.

Presencia cultural

Las marionetas habitan todo el mundo con muy variadas técnicas y estilos; en Latinoamérica, combinan arte comunitario y herramienta educativa, debido a su bajo coste y gran potencial expresivo. Hoy los títeres también se adaptan a la lectura, la educación emocional, los contenidos inclusivos y los proyectos STEAM. En Ecuador, festivales y circuitos por ciudades como Quito y Cuenca dan cuenta de que la tradición titiritera sigue viva hoy en día.

Habilidades que desarrolla

Atención sostenida, memoria de trabajo (recordar secuencia/guion).



Toma de perspectiva, expresión emocional mediada, empatía, cooperación.

Títeres



Valor educativo

Disociación mano-voz, lateralidad, ritmo y control postural.



Regulación en situaciones de exposición pública.

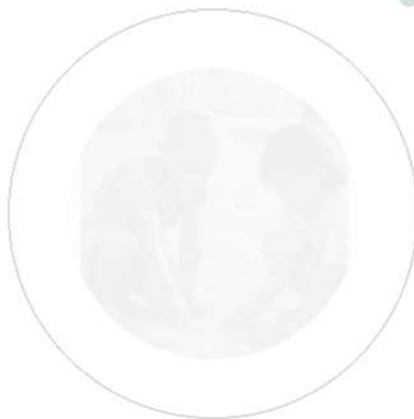
Figura 18. Valor educativo de los títeres.

Canicas

Las canicas, también llamadas bolas, bolitas o metras, aunque en inglés se les llama “marbles”, son pequeñas esferas lisas que se utilizan para jugar, arrojando una “tiradora” para alcanzar el objetivo. Antes se fabricaban con piedra o arcilla. Ahora predominan las de vidrio, aunque también existen algunos modelos de metal y plástico. En Ecuador, también se las conoce como “bolas” y se dice “tingar” al golpearlas. Son muy frágiles, tendrían que limpiarlas y no dejar que se juegue con ellas por niños menores de tres años.



Figura 19. Origen y evolución de las canicas.



Origen e historia

Las canicas han estado ligadas, desde tiempos muy lejanos, a la infancia. El primer testimonio que tenemos se remonta a Egipto (3850–2300 a. C.), y se refiere a una pequeña esfera de diorita, objeto que seguramente pudo haberse utilizado para jugar; siglos después, en el mundo romano, se da un testimonio un poco más claro y con la llegada de una canica de vidrio de entre los siglos II y III d. C. Con el tiempo mutaron los materiales de su fabricación —de arcilla y piedra a vidrio— y se debe llegar hasta el siglo XIX para constatar la mecanización del procedimiento de producción y su popularización en muchos países; los siglos XX y XXI mantuvieron rodando canicas en patios de escuelas y permiten ver cómo iban ganando espacio en torneos, colecciones y actividades educativas, pruebas de que no son un juego de épocas pasadas sino una tradición lúdica capaz de adaptarse a cada tiempo.



Figura 20. Historia y cultura de las canicas.

Cómo se juega

Para jugar a las canicas hay que hacer primero un marco, es decir, un espacio delimitado para el juego (esto puede ser un círculo, una línea, unos agujeros, una zona de tiro...). Hay que acordar, también, las reglas: el tipo de turnos, con límite de tiempos, qué cuenta y qué hacen las canicas que van ganando. Los jugadores dan un pequeño empujón (tingar) o un tiro rodado con el golpear, sacar, acercarse a un punto, o cumplir un recorrido -según la modalidad. El objetivo del juego consiste en dar un golpe certero y llegar al punto acordado. En Ecuador existen diversas modalidades como el pepo, cuarta, pepo y cuarta, pique, bomba, ñocos... Se puede participar de 2 a muchos jugadores, desde la infancia hasta personas de la tercera edad, en patios de tierra o en pisos lisos (se utilizan canicas grandes).

Seguridad básica

Se desaconsejan, su uso en suelos inclinados, en corredores donde circulan personas o donde hay resto de vidrios quebrados. En la educación inicial, se recomienda el uso de canicas grandes de muestra o de pelotitas de esponja. A modo de empaquetado hay que tener en cuenta unos recipientes con tapita cerrada y bien identificados.

Presencia cultural

Las canicas son de esos juegos que llevan siglos rondando, desde los viejos patios de tierra hasta las escuelas de hoy. Son económicas, fáciles de conseguir y hasta hay quienes las juntan como tesoros. En algunos países incluso arman torneos con sus propias reglas. En Ecuador, tiene su sello bien criollo: se raya un círculo en el suelo y la gracia está en “tingar” con puntería para ir sacando las canicas del contrario. Cada zona le pone su toque, su manera de jugar, y así la tradición continúa viva entre los más chicos y no tan chicos.

Habilidades que desarrolla



Figura 21. Valor educativo de las canicas.

Balero

El balero, emboque, perinola o capirucho es ese pequeño juego que conquista en la actividad lúdica. Consiste, en embocar una bola (que cuelga de un hilo) sobre un palito de copa. Los artesanales son de madera con hilo de algodón; los industriales, de plástico. El caso es que se juega en solitario, aunque siempre acaba emergiendo el reto: ¿a qué no le pones la bola en el blanco tres veces seguidas? Para conservarlo hay que mantenerlo seco y revisar el hilo de tanto en tanto.



Figura 22. La evolución del juego con balero.



Origen e historia

No hay una respuesta clara sobre el lugar de nacimiento del balero, pero se da por sentado que en Francia, en los siglos XV y XVI, hizo sus primeras andanzas bajo el nombre tan chispeante de bilboquet. En la Inglaterra isabelina, pasó a conocerse como cup and ball y fue pasando a ser un pasatiempo de todos, tanto así que ya en un grabado de 1657 se observan a unos chicos jugándolo. En otras culturas existen objetos parecidos como el ajagaq de los inuit, pero los rastros no son suficientes para asegurar que provengan de allí. Lo cierto es que el balero se hace presente hoy, se ha mantenido firme como uno más de los juegos que se dan de padres a hijos. Hoy está en los museos, en las competencias de habilidad y en los laboratorios.



Figura 23. Historia y cultura de los baleros.

Cómo se juega

Para jugar al balero, hay que sostener el mango suavemente sin apretarlo demasiado, dejando que la bola cuelgue. Realice un movimiento de vaivén suave para sentir cómo se equilibran las cosas, y, con un ligero giro de muñeca, levante la bola en el momento preciso en que la copa o la punta están listas para recibirla. Lo mejor es practicar paso a paso: realice cinco series de lanzamientos y cuente para así ver su progreso. Después puede variar la técnica del lanzamiento, jugando con la mano, sentado o de pie, centrando el lanzamiento en la copa o en la punta, desafiándose en el tiempo. Aunque este juego suele ser individual, no hay inconvenientes en practicarlo en pareja o simplemente organizar un pequeño torneo con alguien que haga de árbitro. También hace falta un lugar silencioso, sin obstáculos, donde haya un par de metros de separación entre los jugadores, más o menos.

Seguridad básica

Se puede jugar a partir de los 5 años y siempre bajo la supervisión de un adulto. Para los más pequeños, de 3 o 4 años, se deben usar baleros de material blando y sin punta. Hay que tener cuidado con los rebotes, también con el cordón. Evitar puntas afiladas y piezas muy pequeñas que puedan desprenderse. Lo ideal es que el balero sea de madera lisa, pintura no tóxica, cordón corto y bola liviana para iniciar. En el colegio, lo mejor es que no se amontone mucha gente y que se organice por turnos.

Presencia cultural

El balero es uno de esos juegos que ha viajado por el mundo, transformándose en nombre y forma, pero manteniéndose fiel a su desafío principal: lograr que la bolita se cuelgue al ritmo que le imprime la muñeca. Su simplicidad, bajo costo y desafío constante son razones por las que nunca ha desaparecido por completo. En México, incluso se celebran festivales dedicados a él, con museos y concursos; mientras que en Ecuador sigue presente en patios y calles, apareciendo y desapareciendo como los gratos recuerdos de la infancia. Pero más que un juego, es como un legado que se traspasa de generación en generación.

Habilidades que desarrolla



Figura 24. Valor educativo del balero.

Zancos

Los zancos tienen una definición bien sencilla: el soporte del propio cuerpo, el apoyo para los pies, un trozo de cuerda para sujetarse. Con esto ya se puede caminar un poco más alto, ya que en las escuelas ecuatorianas los niños hacen zancos con latas recicladas y cabuyas bien atadas, utilizando lo que tienen en ese momento. Los hay de postes, de latas o los vistosos que sirven para bailar en las fiestas. Pero a la postre todos ellos sirven para lo mismo: para sentir durante un ratito que el mundo se ve muy diferente desde arriba.



Figura 25. La evolución de los zancos.



Origen e historia

Los zancos no tienen una historia con una raíz única ni claramente contrastada, pero crónicas pasadas nos hacen creer que surgieron a partir de una práctica de utilidad para transitar en ese espacio húmedo. Con el paso del tiempo, los zancos pasaron de ser un complemento para andar a convertirse en una herramienta de juego, de espectáculo y de tradición festiva: en Namur (Bélgica), los eventos con zancos son practicados desde hace siglos. En el Ecuador, esta continuidad se manifiesta en su práctica como juego tradicional, como práctica artística juvenil, como los zanqueros. En síntesis los zancos constituyen un objeto cotidiano, un objeto de andar, pero también podía transitar a ser objeto de carácter lúdico, festivo e identitario.



Figura 26. Historia y cultura de los zancos.

Cómo se juega

La práctica de caminar sobre zancos consiste, de forma primordial, en subirse a los zancos, mantener el equilibrio y ir avanzando a través de un recorrido de forma paulatina y persiguiendo un hito de llegada, pero sin terminar por los suelos. En la forma de práctica de la que se ha podido tener noticia en escuelas de Ecuador, el jugador parte de una línea, se sujeta a los zancos, comienza a andar tratando de mantener el cuerpo erguido, la mirada al frente y trabaja la coordinación de las extremidades superiores e inferiores dando pasos de forma firme; si se tambalea, frena, desciende o vuelve a intentarlo. Más que apurarse la actividad exige ir controlando el conjunto del esquema corporal en acción, ya que dominar los primeros pasos dados sobre los zancos implica un ir corrigiendo la distancia en la que se produce el paso, así como la cadencia de este para no tambalearse.

Seguridad básica

Lo más peligroso de jugar con zancos es caerse con un golpe contra el piso. Lo conveniente sería tomar con cuidado, poco a poco el recorrido —desde abajo hasta arriba—, hacer ensayos en pisos antideslizantes, acostumbrarse con rutas cortas. Es necesario la presencia de un adulto para evitar accidentes. De esto, los que son pequeños deberían usar los zancos bajitos, tipo los de latas o de envases de leche, y nunca ir en zancos altos. Sería mejor no usar zancos en pasillos, escaleras, pisos mojados o espaciados donde hay mucha gente. Al pararse en zancos, el cuerpo aprende a no caerse coordinando brazos y piernas. También la cabeza aprende a controlar el miedo, disfrutar los logros y saber parar cuando toca.

Presencia cultural

Los zancos surgieron a partir de una necesidad práctica: permitían atravesar áreas inundadas y terrenos pantanosos sin empaparse. Con el paso del tiempo, se transformaron en un elemento de juego, espectáculo y tradición popular, como se ve en las festividades de Bélgica. Esta evolución revela cómo un mismo objeto puede alterar su función y significado de acuerdo con la cultura en la que se encuentre. En Ecuador, los zancos aún se utilizan en juegos escolares y se manifiestan también como una forma de expresión cultural.

Habilidades que desarrolla



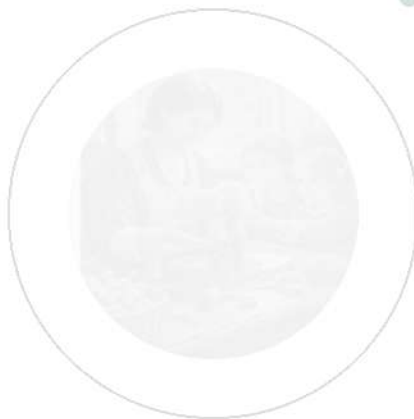
Figura 27. Valor educativo de los zancos.

Peluches

Un peluche —osito de felpa o animal de trapo— es un muñeco y para abrazar y jugar. Se elabora con tela suave relleno casi siempre con forma de animal. El más conocido es el oso Teddy, que se extendió por todo el mundo. Pero no es sólo un juguete para los pequeños: también puede ser amigo, o un personaje y también puede ser herramienta de aprendizaje, dependiendo de la época y de cómo se entienda la infancia.



Figura 28. La evolución de los peluches.



Origen e historia

El nacimiento del peluche se remonta a la década de 1880, cuando la alemana Margarete Steiff ideó un pequeño elefante de fieltro que los niños adoptaron como juguete. Su nombre proviene del francés *peluche*, término que ya en 1591 hacía referencia a un tipo de tejido suave, siendo en el año 1968 cuando la Real Academia Española se hizo eco del término al otorgarle la connotación de un muñeco. Su gran despegue se dio entre 1902 y 1903, coincidiendo con la aparición del Teddy Bear en Estados Unidos a partir de una anécdota del presidente Roosevelt y en Alemania con un oso articulado de Richard Steiff; desde esta ocasión pasó a convertirse en un compañero de la infancia universal. Ya en 1953, el pediatra Winnicott lo definió como objeto transicional, o sea, como el que brinda tranquilidad y seguridad a los chicos.



Figura 29. Historia y cultura de los peluches.

Cómo se juega

Una vez que un peluche se transforma en un personaje se presentan miles de posibilidades lúdicas. El docente puede trabajar en la clase en torno a él para que los niños expresen sus sentimientos, trabajen turnándose/esperando su turno para hablar; incluso para preguntarse por qué alguien se comporta de determinada manera. Además, en el juego de representación social, el muñeco puede ser aquel hijo al que hay que cuidar y mimar, el amigo que viene de visita, el vecino, el pariente... De esta forma, a partir de la diversión infantil, los niños practican una forma de relacionarse, descubren qué se espera de cada persona, van tomando contacto con una de las formas de organizarse del entorno adulto, y todo en el marco del juego simbólico, tan resaltado por teorías como la psicología histórico-cultural.

Seguridad básica

Para los y las más pequeñas, el mejor consejo es optar por un peluche con ojos y nariz bordados, ya que así no hay piezas pequeñas que se puedan soltar y que puedan lastimar. Cada tanto conviene hacer una buena revisión de los botones, las costuras y todo lo que esté cosido, por si las dudas. Si el peluche se hace "compañero" en el aula, debe existir una rutina de lavado y evitar que se preste cuando hay muchos y muchas con resfrios.

Presencia cultural

En distintas culturas, los peluches representan más que un simple modo de divertirse, pues, para muchos niños, se constituyen además como grandes amigos y refugio en ratos de sueño y angustia. Ese lazo emocional se manifiesta también en festividades como el Teddy Bear Festival, en Estados Unidos o en rincones de los museos latinoamericanos, como la muestra de ositos de felpa que conserva el Museo de Muñecas Elsa Paredes de Salazar, de La Paz. Así, aunque en Ecuador no hay festividades propias en su honor, estos elementos son incorporados al aula en los primeros años de escuela como eje de juego y coadyuvante del aprendizaje, justificando así su peso tanto en lo emocional como en lo educativo.

Habilidades que desarrolla



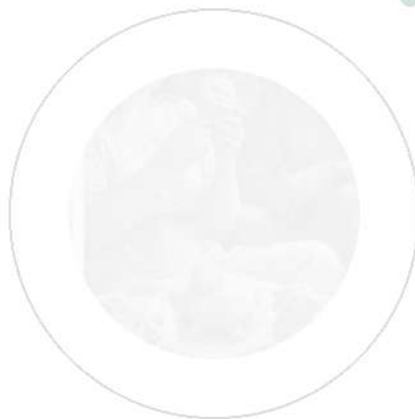
Figura 30. Valor educativo de los peluches.

Sonajero

El sonajero —maraca de bebé o cascabel— es uno de los primeros objetos que el niño incorpora dentro de su esfera de juegos. Forma parte de ese tipo de juguetes que hacen ruido, como las matracas o las campanitas. A lo largo de los dos primeros años de vida, los niños lo van explorando mediante sus manos, su boca, su oído, de manera tal que descubren que si lo agitan, produce ruido. En el transcurso del tiempo, ese gesto de agitar puede ir transformándose en juegos con ritmo o en pequeñas músicas inventadas.



Figura 31. La evolución del sonajero.



Origen e historia

Los primeros sonajeros eran instrumentos que producían sonidos, y sólo mucho más tarde fueron juguetes para la infancia. En Ecuador se han descubierto conchas perforadas que hacen pensar en el uso de los sonajeros en épocas antiguas. Las evidencias más serias están, no obstante, en Siria, en un lugar denominado Hama, donde aparecieron sonajeros de arcilla de hace unos 4500 años, ya relacionados con la infancia. Del mismo modo, en el Mediterráneo se conocen desde hace más de 3000 años, a veces con una función protectora. El propio Aristóteles, en el siglo IV a. C., ya decía que eran buenos para los chicos. Hoy en día, siguen siendo juguetes con un gran potencial; son de aquellos juguetes que precisamente permiten captar la atención y permitir a los bebés combinar el movimiento y el sonido.



Figura 32. Historia y cultura de los sonajeros.

Cómo se juega

El sonajero es algo que se toma sin esfuerzo y que en el momento de moverlo suena, casi siempre, porque tiene bolitas o cascabeles dentro, sólo hay que moverlo para que suene al toque, por lo que el niño se anima a volver a repetirlo: se lo toma, sacude y escucha. Elkonin decía que es un juguete que va ayudando a los niños a ir organizando acciones simples, a prestar atención. Varias investigaciones en la misma línea consideran que al jugar con el sonajero se dan cuenta de que el movimiento produce un sonido y les ayuda a coordinar lo que están haciendo, sobre todo cuando hay un adulto cerca.

Seguridad básica

Para los más pequeños, es necesario comprobar que el sonajero no tenga piezas que se puedan desprender, porque hasta los tres años, cualquier cosa pequeña podría ir directamente a la boca y provocar asfixia. Tampoco es adecuado que tengan los extremos redondeados y de un tamaño justo como para tapar la boca. Se debe tener cuidado también con las grietas, los tornillos flojos y los pegamentos sueltos. Siempre mejor estar cerca cuando se juega con el sonajero y revisarlo de vez en cuando.

Presencia cultural

El sonajero ha estado con la gente desde hace muchísimo tiempo: en culturas como la egipcia y la romana ya era de los primeros juguetes, pero también tenía un lado simbólico, se usaba para alejar lo malo y hasta en ceremonias en varios lugares del planeta. En América Latina, esa costumbre de hacer ruido se fue convirtiendo en instrumentos como la maraca y en tradiciones que todavía existen, como la danza de los Sonajeros de Tuxpan en México, donde los hacen a mano hasta hoy. En Ecuador, suena atado a las piernas de los danzantes y en las fiestas de los pueblos, donde no es solo un objeto, sino pedacito de historia y fiesta, y también el recuerdo de cuando uno descubre el sonido por primera vez siendo chiquito.

Habilidades que desarrolla



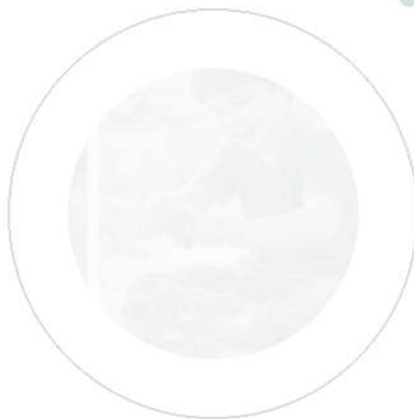
Figura 33. Valor educativo de los sonajeros.

Bloques de construcción

Son de esos juguetes que no traen instrucciones fijas: se pueden usar para apilar, levantar torres, encajar piezas o inventar cualquier cosa que uno se imagine. Hay desde los clásicos de madera y los cubos sencillos hasta los que se ensamblan entre sí, como los LEGO. En las escuelas suelen tener su rincón propio, al que llaman el sector de construcciones. Los fabrican con distintos materiales —madera, plástico, gomaespuma— y al ser piezas sueltas que se combinan de mil formas, invitan a crear, explorar y aprender haciendo.



Figura 34. La evolución de los bloques de construcción.



Origen e historia

Los bloques de construcción datan de épocas muy antiguas: con anterioridad a que existiesen en forma de objeto de juego, ya la gente apilaba y agrupaba piedras bien con palos, para comprobar cuáles eran las posibilidades que esas piedras o palos ofrecían. Su historia como recurso educativo se inicia en el año 1693, con John Locke, aunque posteriormente se desarrolla en el año 1840, cuando Friedrich Froebel los introdujo en sus "dones" para el jardín de infantes, bajo la premisa de que los niños pudiesen aprender jugando. Después se fueron introduciendo en escuelas y casas —pedagogías como Waldorf y Montessori también los valoran porque ayudan a imaginar y a aprender por cuenta propia—, hasta que en 1958 LEGO les popularizó mundialmente con sus piezas que encajan.



Figura 35. Historia y cultura de los bloques de construcción.

Cómo se juega

Los bloques van utilizándose poco a poco: primero, los chicos los manipulan libremente -los tocan o separan por colores o tamaños, los acumulan y los arrojan-, luego inician construcciones simples, como levantar una torre, armar un puente o hacer una casita. También es posible jugar con varios, donde cada uno inventa algo y luego cuenta lo que hizo. Otra posibilidad es imitar un modelo que ya se ha realizado, prestando especial atención a las formas y que quede bien parejo, o bien preparar escenarios para inventar cuentos. Se puede jugar individualmente o en pequeños grupos (de dos a seis, en la escuela). A partir de aproximadamente un año, ya se puede empezar con piezas grandes y estando con un adulto. Lo fundamental es contar con un lugar seguro: el piso, una mesa firme o un pequeño rincón destinado a armar y desarmar.

Seguridad básica

Para bebés y niños menores de tres años, elegir bloques grandes, livianos y sin pinturas tóxicas. Nada de piezas pequeñas que se puedan tragar sin querer. Tampoco conviene que contengan imanes sueltos, o bien que estén rotos. Revisarlos de vez en cuando para comprobar si tienen bordes filosos, astillados o pintura desgastada puede ser muy adecuado. Al jugar, sobre todo al construir torres altas, conviene que sea un lugar despejado si todo se viene abajo, en lugar de bloques de metal pesados, mejor los livianos o de materiales blandos.

Presencia cultural

Su trayectoria es larga, desde los clásicos cubos con letras hasta los modernos sistemas de ensamble. En América Latina, forman parte de la educación infantil y de las rutinas familiares, aunque su uso y los materiales cambian según la zona. En Ecuador, su valor está reconocido por el sistema educativo, ya que se integra en los rincones de aprendizaje para el desarrollo de nociones espaciales y geométricas en la educación primaria. Además, su importancia cultural también se refleja en reconocimientos como la inclusión de LEGO en el Salón de la Fama del Juguete en Estados Unidos, un galardón que recibió en 1998.

Habilidades que desarrolla



Figura 36. Valor educativo de los bloques de construcción.

Rompecabezas

Un rompecabezas —o puzle— es ese juego en el que hay que ensamblar piezas para completar una imagen. Ayuda a los niños a concentrarse, coordinar manos y vista, e ir buscando la forma de resolverlo. Hoy los hay de madera, cartón o plástico, y de distintos niveles según la edad. Para que perduren, conviene guardarlos en sitios secos.



Figura 37. La evolución del rompecabezas.



Origen e historia

El rompecabezas, tal y como lo conocemos, apareció por primera vez en Inglaterra entre los años 1760 y 1766, cuando el cartógrafo John Spilsbury, un profesional de los mapas los pegaba en tabloncillos de madera con el propósito de partirlos en diferentes piezas para que sus escolares aprendieran geografía. Es decir, no era un juego, sino una herramienta de estudios. Durante los años 1800 pasó a realizarse de otros temas y llegó también a los Estados Unidos. Ya en 1900, la madera pasó a ser cartón, empezaron a fabricarse en serie y se convirtió en un pasatiempo habitual en las casas, sobre todo en los años 1930. Desde entonces nunca desaparecieron: el puzle llegó al Salón de la Fama del Juguete en el año 2002 y hoy continúa presente, como para pasar el rato con la familia o en campeonatos donde las personas compiten armando rompecabezas con contrarreloj.



Figura 38. Historia y cultura del rompecabezas.

Cómo se juega

Armar un rompecabezas significa mirar bien la imagen que debe quedar igual al modelo, después ir separando las piezas y probando dónde encaja cada una de ellas hasta completar la figura. Se puede hacer en grupo (pero en lo posible grupos pequeños) o individualmente. Hay distintas formas de hacerlo: entre todos cooperando, ir turnando el espacio o las piezas mientras cada uno va armando la mesa del rompecabezas. Este juego desarrolla muchas habilidades: percepción del espacio, el habla, la observación, la relación de las distintas piezas con lo que se está armando, la coordinación de las manos, etc. En la escuela sirve para aprender las partes de un mapa, seguir secuencias, pensar estrategias e incluso se puede regular la dificultad: según los participantes. Es una buena forma de cooperación, usando piezas más grandes o de texturas que se puedan tocar. Lo mejor es armarlo sobre una mesa pulida, bien iluminada y desde los primeros años.

Seguridad básica

Para los más chiquitos, ni hablar de piezas chiquitas; solamente emplear rompecabezas de partes grandes y siempre con la vigilancia de un adulto durante el juego. Hay que revisar muy bien que no haya astillas, bordes que corten y que ninguna pieza esté rota. Es importante también que los materiales sean seguros, es mejor elegir alguno que no resulte tan complicado para que no se enojen, y las partes se deben guardar correctamente, con las bandejas con dibujitos que nos indique qué hay adentro.

Presencia cultural

El rompecabezas es un juego que se encuentra en todas partes: en casas, escuelas y hasta en lugares dedicados solo a eso. Los hay para bebés, en 3D y también digitales. En América Latina también forma parte de la vida cotidiana y en las aulas, aunque cambia un poco según el país. En Ecuador, el Ministerio de Educación lo recomienda como material de aprendizaje desde los primeros años, y suele aparecer en las listas de útiles. Afuera, su peso se nota en torneos como el Campeonato Mundial de Rompecabezas y en que entró al Salón de la Fama del Juguete en 2002, aunque en estos lares no se conocen festivales dedicados solo a él.

Habilidades que desarrolla



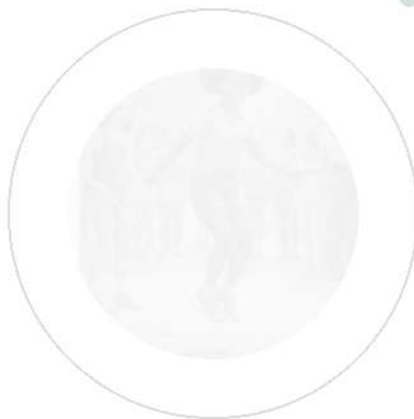
Figura 39. Valor educativo del rompecabezas.

Cuerda de saltar

La cuerda de saltar —a la que también denominan sogá para saltar, y que también es conocida como “jump rope/skipping rope”— es un juguete con el que se practica a toda hora, en solitario o en grupo, entre otros; puede ser de fibras naturales o de materiales más actuales como el nylon o el PVC. No es sino un objeto simple, pero con el que uno se mueve, juega y aprende a coordinarse.



Figura 40. La evolución de la cuerda de saltar.



Origen e historia

No se sabe bien cuándo ni dónde apareció la soga para saltar, pero hay registros que cuentan su historia. En Europa ya se usaba entre los años 1500 y 1800 como juego de chicos, y en América llegó en el 1600 con los colonos holandeses. Para 1833, un libro llamado “The Girls Own Book” ya mostraba que se había vuelto común, sobre todo entre las niñas, lo que también habla de cómo cambiaba la sociedad en ese tiempo. Durante el 1800 se hizo popular en las calles y en las escuelas, y ya a principios del 1900 empezó a ir acompañada de canciones y juegos en grupo. Con los años fue creciendo y aparecieron formas nuevas como el “double dutch” o la cuerda china. Hoy se usa para jugar, para hacer ejercicio y como deporte, con torneos en distintas partes del mundo.



Figura 41. Historia y cultura de la cuerda de saltar.

Cómo se juega

Para practicar el salto de la cuerda hay que elegir primero un espacio donde no haya cosas en el medio, asir bien las puntas y hacer girar la cuerda mediante el movimiento de las muñecas mientras se salta despacito y bajo. A partir de ahí se pueden ir añadiendo elementos: cuántas veces se logra saltar, saltar con un pie, entrelazarse los brazos, hacerlo más deprisa, cantar mientras se salta o jugar con cuerdas largas para saltar en grupo. Se puede hacer sólo o en grupo (por ejemplo, un par de personas que giran la cuerda y otras que saltan) y se puede adaptar a cualquier edad, por ejemplo, los más pequeños saltarán con su ayuda, en cambio las personas mayores irán probando secuencias más complicadas. Se puede practicar en patios o en espacios amplios y sin peligro, y tiene mucho valor para aprender porque aúna: coordinación, ritmo, números, trabajo en grupo e, incluso, canciones.

Seguridad básica

La manera inicial para saltar la cuerda, de un modo cómodo y sin trabas, consiste en hacerlo sobre pisos lisos (que no deslicen) a la vez que se presta atención a los más pequeños (que también la saltan), se escogen cuerdas que no son ni largas (pueden pisarse) ni pesadas, se deja distancia suficiente entre los que juegan; así como asegurarse de la cuerda y las agarraderas; es decir: éstas son cosas que se recomiendan incluso en los lineamientos de Educación Física.

Presencia cultural

A lo largo de la historia, en una variedad de pueblos se lo conoce por ser un elemento más dentro de su tradición lúdica. Este se da para el entretenimiento, como también por ejercicio, como deporte, y presenta variantes, como la cuerda china o las competiciones. En Latinoamérica se encuentra muy vigente por su fácil acceso y bajo coste, en especial en escuelas y barrios. Se sigue practicando en Ecuador también por ser parte de lo tradicional y estar vinculado a los programas de Educación Física, para trabajar la coordinación y el movimiento.

Habilidades que desarrolla



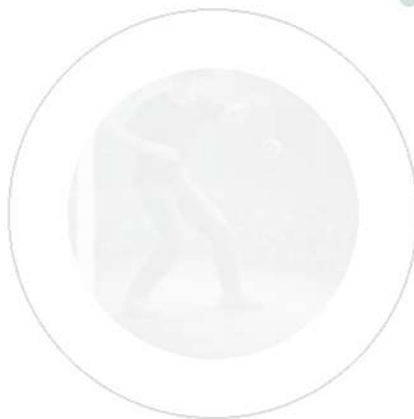
Figura 42. Valor educativo de la cuerda de saltar.

Yo-yo

El yoyó es un juguete de cuerda y giro que consiste generalmente en dos discos unidos por un eje que sube y baja con cadencia al desenrollarse la cuerda. Aunque parezca simple, exige coordinación y habilidad suficiente. En español, se escribe: yoyó; en República Dominicana, se conoce también como fufú. Presente en patios y escuelas —también en Ecuador—, generalmente se fabrica en madera o plástico para reducir los riesgos de accidente y, todavía hoy, se le considera un valioso recurso para el desarrollo de cualidades como: la concentración, el ritmo y la perseverancia.



Figura 43. Origen y evolución del juego con yo-yo.



Origen e historia

Hay referencias del yoyó alrededor del 500 a. C. sobre su uso en Grecia, aunque se cree que pudo haber tenido un origen más antiguo en China. Se populariza en Europa hacia el siglo XVIII y en la década de los años 20 del siglo XX la fabricación en serie en Estados Unidos convierte al yoyó en un fenómeno moderno, y en 1999 ingresa al “National Toy Hall of Fame”. Hoy en día existen competencias internacionales de yoyó que, al igual que ha ocurrido en Ecuador, ha sido parte de los juegos populares en patios y escuelas. De constituir una pieza artesanal pasó a ser un juguete industrial y competitivo sin perder la simplicidad y el reto que le dan carácter.



Figura 44. Historia y cultura del yo-yo.

Cómo se juega

Para jugar al yoyó se coloca el lazo en el dedo sin hacerle presión, se enrolla la cuerda y se lanza hacia abajo, controlando el movimiento de la muñeca, para que baje mientras regresa justo con un tirón suave según el modelo. Con práctica se pueden hacer trucos como el dormilón, "pasear el perro" o "alrededor del mundo". Se puede jugar individualmente o por turnos, desde los 5 años y siempre con supervisión en espacios liberados. Más allá del patio, el yoyó aparece incluso en competencias internacionales como el World Yo-Yo Contest (2025 en Praga) y en Ecuador, este juguete está asumido como popular por generaciones escolares.

Seguridad básica

El tamaño de la cuerda debería permitir una cierta distancia del cuerpo de la persona, ya que el yo-yo podría dar algún golpe al rebote. Empezar jugando con yoyós livianos; la cuerda no puede estar situada cerca del cuello o el rostro. Para los más pequeños; es preferible jugar con yoyós de plástico o madera, comprobar que la cuerda y el nudo estén bien, cambiar las partes que están en mal estado para asegurar una práctica más segura.

Presencia cultural

El yo-yo no es sólo un juguete de patio: es un símbolo del juego a nivel mundial. Esto se puede observar en cómo el "Duncan Yo-Yo" ha sido incorporado a la National Toy Hall of Fame, o en cómo competencias internacionales como el World Yo-Yo Contest —la edición de 2025 se celebró en Praga— y reunió a participantes de distintos países. Su expansión es tal en el mundo hispano que la propia lengua tiene variantes que corresponden a yoyó y yoyo. En Ecuador, incluso forma parte de los juegos populares de las generaciones de escolares, es decir, en la cultura que se repite a diario. Éste es un juguete que puede articular tradición, espectáculo y memoria compartida de distintas inmigraciones culturales.

Habilidades que desarrolla



Figura 45. Valor educativo del yo-yo.

Caleidoscopio

El caleidoscopio resulta ser un dispositivo que juega con la luz y los colores, donde se observan figuras simétricas cuya forma va cambiando y es muy variable. Consiste en un tubo que tiene espejos por dentro y piezas pequeñas que se desplazan y cambian de tal manera que van formando dibujos distintos en cada momento. Su nombre significa "ver formas bonitas". Los hay de diferentes tipos: algunos traen piezas sueltas, otros tienen una rueda fija, y luego los que tienen un total de tres espejos que van formando figuras más elaboradas.



Figura 46. La evolución del caleidoscopio.



Origen e historia

El caleidoscopio apareció en 1816, cuando un científico llamado Sir David Brewster, que se encontraba entonces experimentando con la luz, se dio cuenta de que bastaba con colocar unos espejos formando determinados ángulos para que la imagen se reprodujera en figuras que no dejaban de cambiar. En 1817 lo patentó en Gran Bretaña y le asignó el nombre que ha perdurado hasta hoy. Desde el primer instante no fue simplemente un juguete: Brewster pensó también que serviría para crear diseños, ya que desplegaba combinaciones de colores y de formas que parecían infinitas. Y enseguida fue conocido y se volvió una de aquellas pequeñas maravillas del siglo XIX, a medio camino de la ciencia, la sorpresa y la distracción en casa. Por ello tiene una historia distinta: surgió en un laboratorio, luego recorrió las estancias de las casas y las aulas, y en la actualidad sigue siendo una forma sencilla pero hermosa de asomarse a la simetría.



Figura 47. Historia y cultura del caleidoscopio.

Cómo se juega

Mirar por un caleidoscopio es uno de esos juegos que seducen sin hacer ruido. Se aproxima el ojo al tubo, se hace un suave giro al mismo tiempo que surgen colores, pero los colores y las formas ya no dependen de uno, sino que se presentan como un secreto. No es necesario seguir instrucciones, no es necesario montarlo: girar, acercar el ojo y dejar que la visión nos deslumbre es suficiente. Quien lo tiene puede jugar solo, en silencio, como si estuviese mirando nubes, puede hacer participe al otro de una situación: mira lo que he encontrado"; se pueden inventar nombres para las formas, se pueden contar los colores, se pueden poner juntos dos caleidoscopios diferentes... En la escuela también se puede jugar a dibujar lo que se vio, pensar en simetrías, construir el caleidoscopio uno mismo con materiales simples. A todas las edades, ayuda a entrenar la mirada, la imaginación y la sorpresa, sin más.

Seguridad básica

Los caleidoscopios pueden ser peligrosos si tienen piezas chiquitas, así que mejor no dárselos a niños menores de tres años porque se las pueden tragar sin querer. También hay que fijarse bien si tienen vidrio o espejos: lo ideal es que vengan cerrados y sin riesgo. Si se hacen en la escuela, mejor usar plástico que refleje y que siempre haya un adulto vigilando.

Presencia cultural

En muchos territorios, se lo puede hallar en museos, aulas y manualidades creativas experimentalmente haciendo combinaciones de colores, simetrías y composiciones. En América Latina se ubica ante todo en escuelas y en manualidades relacionadas a propuestas tanto artísticas como de observación. En Ecuador se lo utiliza más que nada como herramienta de jugar y aprender, pero todavía falta investigar si es parte de costumbres particulares de cada zona en su contexto cultural.

Habilidades que desarrolla



Figura 48. Valor educativo del caleidoscopio.

Aro/Hula

El aro (hula-hula) es un juego que viene de lejos y se encuentra en todas partes: se puede hacer rodar con un palito o girar alrededor del cuerpo. Antes se fabricaba de metal o madera, y ahora lo común es verlo de plástico. Como es una figura tan simple, da lugar a un montón de maneras distintas de jugar, mientras sea seguro y vaya con la edad de cada uno.



Figura 49. La evolución del aro/hula.



Origen e historia

El aro tiene una historia muy extensa: los propios griegos y romanos ya lo usaban como juego y como ejercicio hace bastante tiempo. Tras un largo periodo en el que se entendió como un juego más en la infancia, el aro volvió a presentarse de una forma muy activa entre 1800 y 1880 con el nombre de “hoop rolling”, conocido así en Inglaterra y Estados Unidos. Pero el momento del verdadero fulgor del aro fue entre 1957 y 1958, cuando la empresa Wham-O presentó el Hula Hoop de plástico, con la que se inició un fenómeno de carácter universal. Desde entonces, el aro ha vuelto a girar: ha pasado de ser un juego del pasado a un clásico contemporáneo y se ha presentado hasta el día de hoy como una diversión, una actividad física o un simple juego.

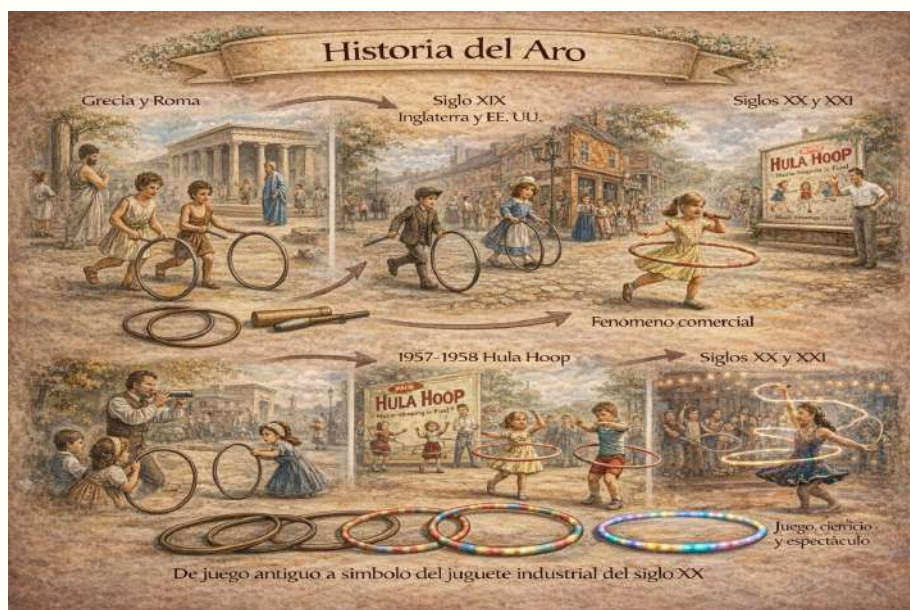


Figura 50. Historia y cultura del aro/hula.

Cómo se juega

El aro permite jugar de dos maneras fundamentales: haciéndolo rodar o utilizando el cuerpo para hacerle dar vueltas. En el aro rodado, el aro se empuja hacia delante y, con una varilla, se le da la guía correspondiente con control, es decir, sabiendo hacia dónde va y a qué velocidad. En el hula-hula, se lleva puesto en la cintura (o en cualquier otra parte del cuerpo) y se mantiene dando vueltas con unos movimientos rítmicos; a partir del hula-hula pueden salir distintas variaciones, como los desafíos de aguantar más tiempo, el recorrido en obstáculos, los juegos en equipo o las coreografías con música. Se puede jugar sólo o en grupo. El aro permite un montón de rutinas en la escuela: en la Educación Física permite trabajar la coordinación y el equilibrio; en Matemáticas, contar y medir; en Ciencias, el movimiento y la energía; en Lengua, inventar canciones o consignas. En Arte y Sociales, la relación con el ritmo, con la cultura, con los juegos de antes. Se puede trabajar en el aula armando circuitos, midiendo cuánto dura un giro, o haciendo aquellos juegos donde todos jueguen y la dificultad se pueda ajustar para que nunca nadie se quede afuera.

Seguridad básica

Para jugar con el aro de las mejores maneras posibles, hay que estar atentos con los más chicos, hay que escoger aros que pesen un poco y que estén enteros, buscar un lugar donde no haya cosas en medio e ir dejando espacio entre los que están jugando. De esta forma se evitará que nadie se pegue o tropiece, y poco a poco, sin apurar, para que todos puedan participar.

Presencia cultural

El aro, ya sea como juguete rodante o hula-hula, es un juego que existe en cualquier lugar: como diversión, ejercicio o forma de expresión. En América Latina, está introducido tanto en escuelas y barrios, como en Ecuador que lo conoce como hula-hula o ula-ula y sobre él se deja ver en varias actividades de la cultura popular. Por otra parte, en Ecuador y en América Latina, no hay evidencia de festivales o fiestas dedicadas especialmente a este juego.

Habilidades que desarrolla

Equilibrio dinámico, coordinación bilateral, ritmo, disociación segmentaria, lateralidad.



Control inhibitorio (ajustar fuerza).



Aro/hula



Valor educativo

Atención, anticipación, estimación temporal, secuenciación.



Autoconfianza, cooperación, regulación emocional en reto público.



Figura 51. Valor educativo del aro/hula.

Trenes de juguete

El tren de juguete puede ser una pieza individual o un juego completo con rieles y complementos. Se desplaza jalándolo, con cuerda, pilas o conectado a la corriente, y da para desde empujar vagones hasta armar redes enteras de vías con estaciones y señales imaginarias. Un conjunto básico suele traer locomotora, vagones, rieles y algunos accesorios.



Figura 52. La evolución de los trenes de juguete.



Origen e historia

Los trenes de juguete son un invento relativamente nuevo, que hace su aparición en el momento en el que el ferrocarril cambia la vida de las personas en el siglo XIX. Las primeras versiones estaban ya dando vuelta en Europa en 1830 con modelos elementales, y fueron en aumento: en 1891 la marca Märklin constituyó sistemas que ya incorporaban los raíles y los accesorios, y para 1896 se pudieron ver trenes que funcionaban con electricidad. A principios del siglo XX, Lionel logra dar popularidad a los trenes a pilas en los hogares con sus raíles y controles, convirtiéndose así en un juguete familiar. Una vez pasó la Segunda Guerra Mundial regresan con fuerza, y se transforman en el símbolo de la modernidad y el juego en grupo.



Figura 53. Historia y cultura de los trenes de juguete.

Cómo se juega

Jugar con trenes es una de esas actividades que va evolucionando a medida que uno va creciendo. Al principio puede que uno tenga un trenecito común y corriente, de aquellos que se arrastran de un lugar para el otro. Luego aparece la vía: hay que armarla, integrar los elementos, hay que decidir por dónde irá. Ahí ya no se trata simplemente de empujar el trenecito, sino de ir construyendo el paisaje por donde va a circular. Y cuando ya está todo listo, arranca el viaje ideado: el tren se detiene en cada estación, sube pasajeros, atraviesa puentes, se para en el pueblo que sigue más allá. A veces el juego es individual y otras colaborativo. También están las situaciones de tener que llegar a un acuerdo, ordenar quién sigue, por dónde se puede ir, qué hacer si dos trenes se cruzan. El trenecito aglutina en estos momentos: construir, imaginar, negociar. Lo bueno es que cada época tiene un retrato distinto del tren: hubo épocas en las que era símbolo de progreso, otras, épocas en que era un mero juego de piso entre varios. Pero siempre, a partir de él, los chicos van encontrando caminos aprendiendo -sin quererlo- a organizar un poco el mundo.

Seguridad básica

En los trenes de juguete hay que estar atentos a las piezas más pequeñas y también a los bordes, ya que los más pequeños las pueden llevarse a la boca o lastimarse. En los trenes eléctricos, sólo se deben usar los componentes que vienen para ello y se deben mirar bien los cables y no usar cualquier cosa enchufada a la corriente de la casa. También estaría bien dirigir el espacio del juego, también para no tropezar con las vías; lo mejor sería delimitar sitios y acordar entre todos por donde va cada uno.

Presencia cultural

En Francia y Alemania se organizan festivales y hay museos dedicados a los trenes en miniatura. En América Latina esas fiestas no son tan comunes, pero la afición está latente gracias a clubes y muestras de coleccionistas en varios países. En Ecuador no hay antecedentes de festivales propios de trenes, el tren de juguete más bien se observa en los trabajos artesanales y en los proyectos de escuela en el contexto de la memoria del ferrocarril.

Habilidades que desarrolla



Figura 54. Valor educativo de los trenes de juguete.

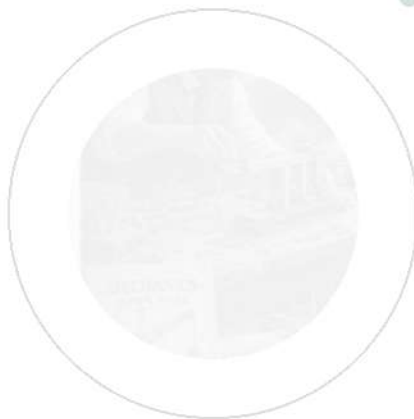


Mecano

El Mecano, es un juego de ensamblar piezas metálicas (aunque también los hay de madera y plástico), agujereadas que se atornillan y ajustan para la obtención de diversas estructuras. Suele venir con muchas piezas: tornillos y tuercas, además de ruedas, ejes o engranajes, lo que permite lograr mecanismos que se mueven. Lo importante es poder armar y desarmar para volver a intentar, con las mismas piezas, una y otra vez.



Figura 55. La evolución del Mecano.



Origen e historia

El Mecano nació en 1901, en Liverpool, por obra de Frank Hornby, que tenía como objetivo que los niños pudiesen construir máquinas y estructuras con piezas de metal perforado y atornilladas de manera sencilla. En 1907 pasó a llamarse “Meccano” y se convirtió en uno de los juguetes más relevantes del siglo XX. La fama del Mecano se vio ampliada por otras versiones como el Erector Set en los Estados Unidos (1913) y por Meccano Magazine (1916), que llevaban a los hogares saber sobre ciencia y tecnología. Más allá de un simple juego, el Mecano se convertiría en la forma de aprender haciendo: un nexo entre la diversión y el pensamiento del ingeniero, donde las formas y movimientos son entendidos manualmente.



Figura 56. Historia y cultura del Mecano.

Cómo se juega

El Mecano proporciona una experiencia que une de manera excepcional el juego de construcción y el simbólico. Construyendo y montando muchas estructuras, se estimula la imaginación, que podrá transformar construcciones como una grúa que carga y levanta, un puente que une las ciudades o un robot que avanza. Además, se puede convertir en un juego más estructurado al establecer retos específicos, como armar algo utilizando determinadas piezas, construir una estructura que soporte peso o crear un mecanismo funcional. Se juega de forma individual o en grupo, con el propósito de dividir las tareas y ayudar a los miembros a encontrar soluciones a los problemas que se presenten, aunque también se puede intentar una variante divertida que consiste en dibujar lo que se tiene pensado construir, escribir las instrucciones elaboradas o narrar la historia que justifique cada una de las construcciones realizadas. En el ámbito educativo, este tipo de juego contribuye a potenciar las habilidades espaciales, matemáticas y lingüísticas de los participantes, siempre que el juego libre sea combinado con orientación, además de que se inste a los participantes a comunicarse grupalmente para que cada uno pueda tomar parte.

Seguridad básica

Para jugar con Mecano, se deben seguir ciertas precauciones y consideraciones. Los elementos son pequeños y pueden ser peligrosos para los más pequeños, por lo que es preferible esperar a que no se lleven todo en la boca; y, si hacen falta destornilladores o llaves, hay que tener orden, y que haya un adulto acompañando. También conviene revisar que las partes metálicas no sean irregulares ni estén rotas.

Presencia cultural

En Europa sigue siendo todavía una actividad ligada a la creatividad, en círculos festivaleros y de grupos donde se juntan personas de todas las edades; en América Latina, en cambio, su espacio es más limitado y se mantiene con coleccionistas. En Ecuador, su uso es casi exclusivamente como material educativo, sobre todo en guarderías y primeros grados de Educación Básica.

Habilidades que desarrolla



Comprender relaciones
“si cambio esto, se mueve aquello”

Secuenciar pasos
(elegir piezas →
ensamblar → probar
→ ajustar.



Mecano



Valor educativo



Pensamiento espacial:
rotar mentalmente.

Lenguaje técnico escolar:
eje, soporte, unión,
estabilidad, carga, fricción.



Figura 57. Valor educativo del Mecano.

Consola de juegos

Una consola de mano es un dispositivo de videojuegos que se puede tomar con las manos y llevar en cualquier sitio, pero a lo largo del tiempo ha ido transformándose: de los juegos fijos se pasó a los cartuchos intercambiables y más tarde a las pantallas grandes. Pero en todas ellas están presentes: una pantalla para mirar, unos botones para jugar, algo que procesa, sonido, batería para que funcione sin enchufarse y un formato para guardar los juegos.



Figura 58. La evolución de las Consolas de juegos.



Origen e historia

Todo empezó en los años 60, cuando a Ralph Baer se le ocurrió una idea sencilla pero grande: ¿y si la televisión pudiera servir también para jugar? Esa idea llegó a ser verdad en 1972 cuando se creó la primera consola de juegos de mesa. Desde entonces las cosas no pararon. Al poco empezaron a surgir los cartuchos intercambiables con la Atari, vino la creatividad de Nintendo y Sega durante los 80, llegó la PlayStation con los CD y los juegos, que se acercaban a las películas en profundidad, para luego aparecer la “Game Boy”, con la que se podía jugar en cualquier parte; después aparecieron los juegos online, los controles que se movían con el cuerpo y las consolas que se podían llevar de un lado a otro. Hoy lo que ocurrió con unos simples puntos blancos en una pantalla negra hace que haya espacios de recreo que conectan a millones de personas.



Figura 59. Historia y cultura de las Consolas de juegos.

Cómo se juega

Las consolas de juegos pueden ser útiles para más de una cosa que sólo pasar el tiempo: empleando la videoconsola con un objetivo bien claro se puede aprender. En los primeros años se puede jugar solo, pero después de hacerlo juntos se puede hablar de qué se ha hecho bien y de qué no ha salido como pensábamos. La reflexión, con un adulto que guía, les hace darse cuenta de cómo van aprendiendo. En los cursos básicos, registrar los puntos y poder ver cómo van mejorando los alumnos ayuda a darse cuenta que errar o repetir es solo una parte del juego, en los cursos más avanzados, pasa a ser cuestión para hacer pactos en torno a las reglas del cuidado: cuánto tiempo se puede jugar, cuándo parar, cómo se puede gestionar en casa, en clase, el hecho del de las pantallas. Organismos de gran importancia como la OMS especifican que puede haber juego digital, pero debe procurarse el movimiento, en conjunto con el juego.

Seguridad básica

El uso de las pantallas implica algunos cuidados: hacer pausas, sentarse bien, que haya suficiente luz y que no se usen antes de ir a dormir. Es importante también que el adulto esté al lado, con normas claras, para no tener peleas, no enojarse, no pasarse de tiempo frente a la pantalla. En el caso de los más pequeños, se aconseja fijar límites consensuados: por ejemplo, una hora al día hasta cinco años y nada de pantallas antes.

Presencia cultural

En el mundo hay fiestas, festivales y torneos. En América Latina la cultura “gamer” también se encuentra en movimiento. En Ecuador, se encuentran en la vida cotidiana y aparecen en el imaginario a partir de las experiencias de jugar en casa, de los cibercafés del pasado y de las juntadas con amigos. La historia cultural de las consolas de video para el momento sigue existiendo más en los relatos de los jugadores que en los libros.

Habilidades que desarrolla



**Mediación y apoyo adulto
para sostener compromiso
sin frustración.**

**Registrar puntajes
por sesión, graficar
progreso, comparar
niveles.**



**Consola
de juegos**



Valor educativo



**Comprender cómo los
sistemas de juego
“regulan” el desafío.**

**Construir un “acuerdo
de aula”.**



Figura 60. Valor educativo de las Consolas de juegos.

Figuras de acción

Son muñecos que tienen partes que se mueven, o al menos, están ideadas para que a la hora de jugar los personajes cobren vida. Y poco a poco, pasaron de ser de materiales como plástico duro, metal, resinas, telas y vinilo. De hecho, el primer nombre lo creó Hasbro en 1964, y su historia tiene curiosidades como que las primeras figuras de Star Wars, se vendían con cupones porque como no llegaban a tiempo a las tiendas.



Figura 61. La evolución de las Figuras de acción.



Origen e historia

Las figuras de acción provienen de tiempos remotos —ya en la antigua Grecia se contaba con figuritas que tenían partes móviles—, pero la versión que hoy reconocemos nace en los años 60, cuando se pensaron como un juguete, exclusivamente para varones. El gran salto se produce en 1964 con G.I. Joe, inventando este término de acción figure y abriéndole las puertas a todo lo que vendrá más adelante. En los años 70 y 80, los filmes de Star Wars divierten y alteran las reglas: las figuras de acción son más chicas que las anteriores, llevan sus historias de fondo y, también, comienzan la siguiente etapa, que es que las figuras de acción empiezan a ser coleccionadas. En definitiva, lo que empieza como un muñeco de acción, con brazos que rotan, se va transformando en uno de los muchos objetos representativos de la cultura popular y del coleccionismo contemporáneo.



Figura 62. Historia y cultura de las Figuras de acción.

Cómo se juega

Jugar con figuras de acción implica dejar transcurrir historias; los chicos construyen narrativas, distribuyen personajes, construyen problemas y los buscan deshacer, al mismo tiempo que comienzan a descubrir cómo funciona lo que tienen alrededor. Este tipo de juego no solamente activa la fantasía y gatilla el habla, sino que deja la posibilidad de revisar situaciones vivenciales, de meterse en las cabezas de los demás, de dar sentido a lo que viven. Cuando juegan varias personas, además hay que acordar y poner en común lo que los chicos saben o creen saber, lo que equivale a un primer ensayo de existencia juntos. Por lo tanto, más que mover muñecos jugar con figuras de acción es una forma de contar, de entender y de aprehenderse el mundo.

Seguridad básica

La acción de jugar con figuras de acción es genial pero hay que tener cierto cuidado: atención con las piezas pequeñas si hay niños, tener mucho cuidado que no tengan aristas o partes que salgan; elegir las figuras más firmes para el juego de verdad y guardar aparte las que son menos firmes e ir acabando el juego con la recogida del suelo para que nadie termine dándose un golpazo.

Presencia cultural

Las figuras de acción son parte de la cultura a nivel global. Existen grandes convenciones donde fanáticos, coleccionistas e incluso aquellos que pierden el tiempo en las colas, para rendir tributo a sus personajes favoritos, intercambiar piezas, y pasar el rato con otras personas que entienden la inmensa pasión que puede provocar un trozo de plástico. En el ámbito latinoamericano está naciendo esta tendencia, con eventos, comunidades y un fuerte vínculo con el anime, los cómics o los videojuegos. En Ecuador se exponen en las ferias de emprendimiento, las hay en las tiendas especializadas y en grupos de redes sociales donde otros exhiben lo que han podido reunir.

Habilidades que desarrolla



Figura 63. Valor educativo de las Figuras de acción.

Macatetas

La macateta —jacks, matatenas o Cinco Marías— es un juego que demanda vista, velocidad y reflejos. La dinámica del juego es la siguiente: se lanza una pelotita al aire, y mientras sube o baja, hay que levantar las piezas del suelo, rápido y con puntería. Con el tiempo, la dinámica se vuelve cada vez más difícil. En unos lados recogen piedritas del suelo, en otros usan semillas o piececitas de plástico y metal.



Figura 64. La evolución de las macatetas.



Origen e historia

La macateta -o matatena, como la llaman en México- tiene orígenes muy antiguos. Ya en la Grecia del V a.C. los niños jugaban con huesitos (como los del astrágalo), y hay una jarra de esa época que lo demuestra. No obstante, no siempre que surgen estos huesos en tumbas o casas significa que eran juguetes: hay veces que poseen un sentido más ritual o simbólico. En Ecuador le decimos macateta y el Diccionario de americanismos dice que es un juego de niños con canicas. Lo interesante es que sigue viva: en las fiestas de San Sebastián en Loja. Desde el 2014 el Instituto de Patrimonio Cultural lo ha declarado como parte de la identidad ecuatoriana.



Figura 65. Historia y cultura de las macatetas.

Cómo se juega

El presente juego de la macateta consiste en lanzar al aire una pequeña pelota para, antes de que vuelva a caer o de que vuelva a botar, recoger el mayor número de piezas dispersas. La dificultad aumenta de forma gradual: en las primeras tiradas para recoger piezas se van cogiendo de una en una; después, de dos en dos, y de este modo, poco a poco, se van terminando series más y más complejas. El hecho de pasar de juntar una pieza a juntar dos, representaría un mayor reto en cuanto a la coordinación ojo-manual, así como en cuanto al aumento de los reflejos y el control del movimiento. En función de la variante local, pueden incluirse también trucos, como girar la mano, cambiando de posición para ir a recoger la pieza, o recogiendo las piezas en el orden requerido. El juego puede desarrollarse a nivel individual o bien por turnos, y suele ganar la persona que primero haya conseguido terminar las series sin errores.

Seguridad básica

El propio juego conlleva riesgos derivado del tipo de materiales y las características de la bola, lo que puede dar lugar a arañazos o golpes en el ojo o en el rostro. Por esto se recomienda limitar la zona de juego, respetar los turnos y contar con la supervisión de un adulto. En educación inicial, específicamente con niños menores a 3 años no se debe utilizar el juego por el riesgo que ello conlleva de asfixia con las partes pequeñas. De acuerdo con los criterios generales de seguridad de los juguetes con partes pequeñas.

Presencia cultural

Las macatetas pertenecen a una antigua familia de juegos de habilidades que se han dado en diferentes culturas. Esta práctica sigue viva en América Latina, donde se menciona la matatena en México o la macateta en Ecuador, donde por diccionarios y estudios universitarios se parece a un juego infantil tradicional relacionado con la memoria escolar y barrial. La macateta es, por tanto, más que un simple juego, se trata de una práctica cultural, transmitida de una generación a otra y que forma parte de la identidad de la localidad.

Habilidades que desarrolla



Figura 66. Valor educativo de la macateta.

Declaración de uso de inteligencia artificial: En esta obra se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente ChatGPT y Gemini, como apoyo para la elaboración de las imágenes. Los autores revisaron y validaron el material visual incorporado en la versión final.

Bibliografía

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar*. Manantial.
- Andersen, J. (2023). La historia de Lego: cómo un juguete despertó la imaginación del mundo. *Conecta*.
- Baxter, J.E. (2005). *The archaeology of childhood. Children, gender, and material culture*. AltaMira Press.
- Besse, J.M. (2007). *Decroly: una pedagogía racional*. Trillas.
- Blythe, T. (2008). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.
- Brobals, W. (2008). *Juegos y juguetes de madera 1 y 2*. Albatros.
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). (2014). *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. SAGE Publications Ltd
- Bruchner, P. (2024). *Bosquescuela: guía para la educación infantil al aire libre*. Omega.
- Calero Pérez, M. (2006). *Educar jugando*. Alfaomega.
- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The Relationship Between Children's Indoor Loose Parts Play and Cognitive Development: A Systematic Review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 52. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Calgren, F. (2009). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Antroposófica.
- Cuéllar Pérez, H. (2010). *Froebel. La educación del hombre*. Trillas.
- D'Adamo, P., & Lozada, M. (2024). Playful enactive interventions can enhance agency, empathy and social integration in children. *Learning and Instruction*, 93, Article 101960. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101960>
- Dean, S. N., & Wenner, J. A. (2025). Patterns and representation in play-based learning: A systematic meta-synthesis of empirical studies in K-13+ settings. *Frontiers in Education*, 10, Article 1557001. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1557001>
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2006). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Alfaomega.
- d'Esclaibes, N. & d'Esclaibes, S. (2020). *El método Montessori para Dummies. Para Dummies*.
- Eberle, S.G. (2009). *Classic toys of the National Toy Hall of Fame*. Running Press.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Visor Libros.
- Fink, E. (2016). *Play as symbol of the world and other writings*. Indiana University Press.
- Fröbel F. (1888). *La educación del hombre*. Forgotten Books.
- Wiggin, K. D. (2019). *Froebel's gifts*. Wentworth Press.
- Giordan, A. (2020). *Aprender*. Instituto Superior de Formación Docente de La Plata.
- Hollenstein, L., & Vogt, F. (2024). Digital education through guided pretend play. *Learning and Instruction*, 93, Article 101945. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101945>
- Hoyuelos, A. (2020). *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Morata.
- Huizinga, J. (2021). *Homo ludens* (3ª ed., 6ª reimp.). Alianza Editorial.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934). *Prospects*, 24(3–4), 773–799.
- Jaffé, D. (2006). *The history of toys. From spinning tops to robots*. Sutton Publishing Limited.
- Li, L. (2024). The quality of interaction with children in collective play: Children's agency. *British Educational Research Journal*, 00, 1–18. <https://doi.org/10.1002/berj.3969>
- Lindenberg, C. (2021). *Biografía de Rudolf Steiner*. Antroposófica.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (2002). *La filosofía en el aula* (3ª ed. 1ª reimp.). Ediciones de la Torre.
- Marchand, H. (2012). Contributions of Piagetian and post-Piagetian theories to education. *Educational Research Review*, 7(3), 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.04.002>
- McDougal, E., Gilligan-Lee, KA, Gilmore, C. y Farran, EK (2024). Frecuencia del juego de construcción y su relación con la habilidad espacial y el rendimiento matemático. *British Journal of Developmental Psychology*, 42, 72–77. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12465>
- Meirieu, P. (2007). *El mundo no es un juguete*. Graó.
- Melgarejo, X. (2022). *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito* (14.ª ed.). Plataforma Editorial.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023, 30 de enero). *Jugar hoy, Jugar toda la vida, los reconocidos zanqueros del Instituto Tecnológico Superior Los Shyris*.
- Ministerio de Educación. (2023a). *Modelo educativo nacional: hacia la transformación educativa*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Modelo-Educativo-Nacional.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023b). *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/marco-curricular-competencial-de-aprendizajes.pdf>

- Ministerio de Turismo del Ecuador. (2018, 14 de noviembre). Juegos ancestrales y tradicionales dinamizan el turismo en Ecuador. <https://www.turismo.gob.ec/juegos-ancestrales-y-tradicionales-dinamizan-el-turismo-en-ecuador/>
- Montessori, M. (2020). Ideas generales sobre el método: manual práctico. CEPE, S.L.
- Nikitin, B. (1985). Juegos inteligentes: la construcción temprana de la mente a través del juego. Aprendizaje Visor
- Nikitin, B. (2017). Stupenki tvorchestva. Samokat.
- Pestalozzi, J.E. (2011). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental. Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J.E. (2014). Canto del Cisne (3° ed., 1° reimp.). Editorial Porrúa.
- Piaget, J. (1979). Seis estudios de psicología (10° ed.). Seix Barral.
- Piaget, J. (1983). Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel, S.A.
- Piaget, J. (2013). La psicología de la inteligencia. Lecciones en el collège de France (7° ed.). Siglo veintiuno editores.
- Provenzo, E. F., Jr. (2009). Friedrich Froebel's gifts: Connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85–99.
- Reggio Children (2019). Atravesar fronteras: encuentros con seres vivos. Paisajes digitales. Morata.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Miño y Dávila.
- Spaggiari, S. & Rinaldi, C. (Dir.) (2005). Los cien lenguajes de la infancia: narrativa de lo posible. Reggio Children.
- Steiner, R. (2013). La educación del niño: metodología de la enseñanza. Editorial Rudolf Steiner SL.
- Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós.
- Stowe, D. (2016). Making classic toys that teach: step-by-step instructions for building Froebel's iconic development toys. Spring House Press.
- Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C., & Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? A systematic scoping review. *Educational Research Review*, 41, 100555. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555>
- Timmins, S., & King, P. (2024). An exploratory study into the perceived benefits of, and barriers to, the pedagogical use of puppet play in the early years. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 584–597.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. M. (Eds.). (2017). Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca.
- van Manen, M. (2016). Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge.
- van Manen, M., & van Manen, M. (2021). Doing phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 31(6), 1069–1082. <https://doi.org/10.1177/10497323211003058>
- Vecchi, V. (2018). Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil. Morata.
- Watts, M. (2021). Friedrich Froebel: interpolation, extrapolation. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1186–1195. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1881077>
- Winnicott, D.W. (2013). Realidad y juego. Gedisa.
- Zhang, X., Chen, C., Yang, T., & Xu, X. (2020). Spatial skills associated with block-building complexity in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 563493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563493>



La educación del siglo XXI está en constante evolución y enfrenta los desafíos de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada. Los enfoques pedagógicos tradicionales dan paso a metodologías innovadoras que promueven la inclusión, la diversidad y la adaptación a los contextos digitales. Esta colección se dedica a explorar, analizar y proponer estrategias educativas que respondan a las necesidades actuales de docentes y estudiantes.

La Colección Pedagógica ofrece estudios, ensayos y experiencias que abordan temas clave como la inclusión intercultural, la integración de tecnologías en el aprendizaje y la transformación de los entornos educativos. Los autores, investigadores y profesionales del área educativa aportan reflexiones críticas y herramientas prácticas para fortalecer las competencias pedagógicas y el compromiso con una educación de calidad.

De esta manera, esta colección se convierte en un recurso imprescindible para formadores, docentes e investigadores interesados en innovar la enseñanza y enfrentar los retos de la educación contemporánea.

VOLÚMENES PUBLICADOS

1

Basantes-Andrade, A., Orye, A., & Naranjo-Toro, M. (2024). *Enseñanza culturalmente receptiva: Un enfoque pedagógico para promover la inclusión y la diversidad cultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16109>

2

Basantes-Andrade, A., Orye, A., Naranjo-Toro, M., Pabón Ponce, M. K., Pereira González, L. M., & Benavides Piedra, A. (2025). *Diversidad en el aula: Experiencias y estrategias para una educación inclusiva intercultural*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16733>

3

Basantes-Andrade, A., Pereira González, L. M., Guerra Reyes, F., Melo López, V. A., & Hernández Martínez, E. (2025). *Tecno-pedagogía: Innovación y aprendizaje en la era digital*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/16845>

4

Guerra-Massón, J., Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., & Meneses, M. (2025). *Ciencia abierta en Ecuador: Caminos hacia la transparencia, inclusión y sostenibilidad*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/17877?locale=es>

5

Basantes-Andrade, A., & Orye, A. (2025). *Aulas sin fronteras: Educación, inclusión y diversidad a través de cómics*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/17878>

6

Basantes-Andrade, A., & Orye, A. (2025). *Classrooms without borders: Education, inclusion and diversity through comics*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/18024>

7

Guerra-Reyes, F., Díaz-Martínez, E., & Guerra-Dávila, E. (2025). *Habitar la Ciencia. Relatos para una pedagogía del asombro*. Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/18054>

8

Guerra-Reyes, F. E., & Guerra-Dávila, E. O. (2026). *Un juguete no es cualquier cosa: Juego, materialidad y claves para comprender la experiencia infantil*. Editorial UTN.

9

Pereira-González, L-M., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M. & Guía-Pereira, M. (2026). *Adopción de ChatGPT en la universidad. Entre la disrupción y la reflexión ética*. Universidad Técnica del Norte.

10

Pereira-González, L-M., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M. & Guía-Pereira, M. (2026). *Adopción de ChatGPT en la universidad. Entre la experiencia educativa y el andamiaje teórico*. Universidad Técnica del Norte.

Cuando un niño toma un juguete, no toma solo un objeto:
abre un mundo. En sus formas, movimientos y recuerdos,
la infancia imagina, aprende, se vincula y habita.
Este libro recorre veintidós juguetes como pequeñas
arquitecturas de posibilidad, allí donde la materia
se vuelve experiencia y el juego, memoria viva.



ISBN 978-9942-572-69-1



EOE
EDITORIAL
UTN
IBARRA - ECUADOR

COLECCIÓN
PEDAGÓGICA