

# La educación no formal en el último cuarto del siglo XX. Las ludotecas como espacios educativos generados fuera de la escuela y su influencia en la identidad de género

*Natalia Reyes Ruiz de Peralta*

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada*

## Introducción

Este trabajo, atendiendo a la división tradicional que se hace entre educación formal, no formal e informal, se centra en la educación no formal ofertada como un servicio a las familias que han ido variando sus demandas en función de las transformaciones sociales. Se cuestionará si esta división sigue vigente o los cambios que se están viviendo reclaman una visión más holística e integradora. Además, se mantiene el acento en cómo esta educación no formal o vivida fuera de la escuela, al igual que repercute en cualquier aspecto de los educandos, cobra un papel de peso en la configuración de la identidad de género y en las relaciones igualitarias entre niños y niñas, futuros hombres y mujeres.

Esta comunicación se centra en tres aspectos: describir algunos rasgos de la transformación social acontecidos desde la transición española, la relevancia que esto ha tenido en la configuración de la identidad de género de niños y niñas y, en último lugar, la importancia que a causa de las nuevas situaciones, ha tomado la educación fuera de la escuela en los últimos treinta años. Se ha desarrollado un trabajo muy importante en los centros de educación no formal, los proyectos realizados en ellos, la organización y el desarrollo de los mismos, sobre todo en lo referente a la educación infantil como servicio a las familias.

## 1. El desarrollo de la educación fuera de la escuela (“no formal”) en la transformación social desde la transición española hasta la actualidad

La educación no formal, desarrollada fuera de la escuela, ha buscado objetivos diferentes a lo largo de los últimos veinticinco años del pasado siglo. Se han sucedido los modelos educativos, fundamentándose en planteamientos explícitos en algunos casos y no reconocidos en otros. A través de las actividades educativas, los grupos de jóvenes, adolescentes, han ido perfilando la sociedad mediante el aprendizaje que se ha producido.

Las políticas educativas han dado un gran margen de maniobra para la elección de actividades a las que destinar el tiempo libre, aunque esto no lleva una democratización de las mismas. Se debe tener en cuenta el capital cultural, social y económico de las familias y la oferta realizada muchas veces desde los propios centros escolares. También las zonas residenciales, los clubs, asociaciones, algunas de ellas confesionales, o las empresas se dedican a gestionar la oferta que se realiza a niños y niñas. No se puede hablar de educación no formal si no se tiene todo esto en cuenta. Y si consideramos la educación no formal, como define Trilla (1997), como lo referido a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos, se debe revisar cómo o de qué manera estas actividades se relacionan con la escuela.

Muchos de los principios educativos desarrollados a raíz de la transición que sustenta la escuela, entran en este tipo de educación “no formal”. En muchos casos, estas actividades han nacido como respuesta a las demandas de las familias que ya no pueden ser satisfechas por la escuela. Dicha situación puede ser debido a las realidades laborales, a la situación económica, a la transformación del modelo de familia y a otros factores que se verán a continuación. Estos planteamientos educativos incluyen la visión y el desarrollo de la identidad de género, de cómo la sociedad se expone a a niños y niñas. Estos espacios educativos, bien de reciente creación o, cuanto menos, transformados en los últimos años, también responden desde una perspectiva de género.

### *Transformaciones sociales significativas desde la Transición Española:*

Las sucesivas transformaciones sociales y la velocidad a la que se han producido durante las últimas décadas atienden a la interrelación de factores políticos y económicos que marcan el desarrollo de las familias, la educación, los medios de comunicación, en definitiva, de la sociedad en su conjunto. Algunas de esas transformaciones han sido demandadas durante décadas por algunos sectores sociales y temidas por otros.

Desde la bonanza económica de los años 50, se experimenta en España un cambio en los actores sociales. A raíz de la muerte de Franco, esa transformación se intensifica, evidenciándose en el menor número de matrimonios y un aumento de los hogares monoparentales, con el consecuente descenso de natalidad. (Soto, 2005). Los otros factores que señala el autor como indicativos de esta transformación son la legalización del divorcio, la regulación de la interrupción voluntaria del embarazo y los cambios laborales por la incorporación de la mujer al trabajo y la inversión en el capital humano a través de la cualificación del trabajo.

Todo esto repercute directamente en la familia, que pertenece al ámbito de lo privado que, como señala Ballarín (2000) lo dividimos de lo público respondiendo a factores políticos y culturales. Esta autora continúa explicando que aunque algunas “feministas se han resistido a situar a la mujer exclusivamente ‘dentro de la familia’, porque ello reproduce estereotipos sobre los papeles sociales de la mujer, lo cierto es que la mayoría de las mujeres vive en algún tipo de situación familiar, aunque no sea tradicional”.

La participación de las familias, de las mujeres (Gilligan, 1993, citado en Tomé y Rambla, 2001) entre la educación formal y no formal de sus hijos es la mediación que hay entre el conocimiento reglado o “profesional” por otro lado y, desde otra perspectiva, entra la forma en que las familias entienden la moralidad o la educación.

Pero estas familias son cada vez más distintas. Estas “familias mediadoras” en pocos años han dado el paso, como señala Soto (2005), de un modelo único de familia basado en el matrimonio y la familia nuclear a una diversidad familiar. Por lo tanto, ya se habla de familias en plural y esto conlleva hablar de diferentes modelos educativos que no responden a la homogeneidad de épocas anteriores. Cambian las bases de los planteamientos educativos y de lo deseable para la formación de los hijos e hijas.

Al cambiar la educación, al transformarse el modelo de familia, también cambia lo que niños y niñas aprenden en los primeros años de vida. Uno de los cambios más llamativos es el que concierne al género. El término que utiliza Teresa de Lauretis, es el de “*la tecnología del género* entendiendo que el género –de la misma forma que la sexualidad– no es una manifestación natural y espontánea del sexo” (en Mayobre, 2006) si no que va moldeando a los sujetos en función a los modelos femeninos o masculinos.

La sociedad ha ido integrando progresivamente las nuevas pautas asociadas al género: hombres y mujeres trabajan, las familias monoparentales pueden estar encabezadas por las madres o por los padres, ambos están en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades y se ponen de manifiesto valores adquiridos por la evolución social que habla de igualdad para hombres y mujeres. Los modelos de familia están cambiando. Lo están haciendo las relaciones entre hombres y mujeres y eso desembocará en otro tipo de familia con menor número de hijos por parejas y más parejas de hecho que matrimonios. Actualmente hay que hablar, además de familias de padre y madre, de las que están reconstruidas, monoparentales, homosexuales. “Y en el seno de estas familias, sin duda más concienciadas y más sensibles para estas cuestiones, se defiende la igualdad y el reparto de posibilidades” (Vega, 2007). Aunque la normalización hay que relativizarla, ya que vemos como madres, y sobre todo padres, emiten juicios más estereotipados respecto al género asociado al sexo de sus hijos. En esta asunción de los valores de cada género tradicional refleja que aunque la sociedad haya normalizado que las mujeres tomen como parte de su vida el trabajo, no implica que se haya asumido un cambio en los géneros. (Llorca, 2007).

### *Evolución del modelo educativo en las actividades realizadas fuera de la escuela desde la Transición Española*

Se considera que al transformarse la sociedad también hay un cambio en el “modelo educativo”. Este término se refiere a “qué queremos hacer, en qué nos queremos basar y qué elementos usamos para desarrollar los fundamentos de la formación que se ofrece.”

(Dominguez y Lamata, 2003) Como señalan estos autores, esto provoca que de cada persona, de cada grupo social, de cada sector dividido por diferentes factores, surjan distintas “historias de la educación, que tienen mucho que ver con las propias experiencias de aprendizaje que cada persona ha podido tener a lo largo de su vida”. La educación no formal o desarrollada fuera de la escuela, ha buscado objetivos diferentes a lo largo de los últimos veinticinco años del pasado siglo. Se han sucedido los modelos educativos, fundamentándose en planteamientos explícitos en algunos casos y no reconocidos en otros.

Estos modelos educativos se han servido de diferentes actividades como las deportivas, las asociativas por edades o creencias, aficiones, cultura y otras áreas, en la que los grupos infantiles, adolescentes y juveniles han ido perfilando su identidad como reflejo de la sociedad y sus transformaciones.

La políticas educativas reflejadas en la legislación, cuando trata a estos centros o experiencias, da una libertad bastante amplia para ofrecer una variedad de actividades a los que destinar el tiempo libre, aunque esto no lleva una democratización de las mismas, puesto que el acceso a unas actividades determinadas está ligado en la mayoría de los casos a los que diferentes capitales sociales, económicos y culturales, atendiendo a la definición que hace Bourdieu (2001). Las actividades extraescolares que ofrezca el centro educativo, la zona residencial y los servicios que ofrecen los clubs o las empresas están estrechamente relacionadas con los capitales que posean las familias. Son elementos imprescindibles para hablar de la educación no formal, o dicho de otro modo si se prefiere, de la educación que se produce fuera del ámbito escolar.

## 2. La infancia en la educación no formal desde una perspectiva de género

En la configuración de la identidad de género se produce un cúmulo de aprendizajes, elaborados y asumidos a lo largo de la historia. Distintos ideales han nutrido el estereotipo exigido y vivido oficialmente en distintos periodos históricos. Los individuos adquieren los conocimientos asociados a estos modelos desde el primer momento de vida, un capital incorporado que al haber sido interiorizado se ha convertido en parte de la persona, ha pasado del “tener” al “ser”. En las aptitudes que se han dado como “naturales” dentro de las habilidades asociadas al género, se encuentra una inversión de tiempo y de capital cultural, transmitido a través de la familia (Bourdieu, 2001) y de otros agentes educativos. Entra a formar parte, de manera determinante, en las expectativas personales que se proyectan desde el primer momento de vida de las personas.

### *La importancia de las actividades realizadas fuera de la escuela en la configuración de la identidad de género de 0 a 6 años*

La educación muestra un ideal de persona, reflejando las expectativas sociales para unos y otras, marcado en las actividades que se proponen, en los juegos de niños y niñas y sus juguetes, cuentos y todo lo que les muestren cómo deben ser *las personas*, reproduciendo las estructuras dominantes, como indica Reimer:

*"The assumption that there is a gender – neutral 'ideal of universal humanity' as Iris Young and many other feminists have noted, 'covertly slips masculinist standard into the definition of neutral humanity' (Throwing Like a Girl 6) and contributes to structures of domination" (Reimer, 1999).*

No podemos renunciar a ver el instante en el que marcamos las diferencias. *La primera división que existe al nacer es la de hombres y mujeres.* Es una percepción binaria, y a su vez, opuesta. Pero, como apunta Subirats (2001), "los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social". Esta autora se refiere a los roles y patrones que son asignados culturalmente a cada género. El sexo y el género están estrechamente ligados, por lo que no podemos saber qué características relacionadas con este último tienen base biológica. Además, se aprecian diferencias en el trato dirigido al bebé desde su nacimiento. Los padres actúan con arreglo a su futuro rol, según se trate de un niño o de una niña. Al hacerlo así, proyectan en el sujeto unas características asociadas a la imagen de género que han construido.

No obstante, no existe una única forma de identidad femenina o una única forma de identidad masculina, así desde la gestación se interpreta de manera estereotipada lo que implica pertenecer a un género u otro. Se hace que el nacer niño o niña conlleve una socialización diferente, asignando unas características específicas. De esta forma, se ve como en el desarrollo del niño o la niña se habla de identidad sexual en relación a las ideas que se generan desde sus características biológicas o de "identidad de género" en cuanto en la autclasificación basada en los roles que la sociedad asigna como adecuados al hombre y a la mujer (Llorca, 2007).

Las diferencias e igualdades que se encuentran en los recién nacidos son las bases para plantear el debate entre el origen de las mismas. La psicología que explica el desarrollo evolutivo plantea el debate entre dos grandes corrientes. Por un lado, existen partidarios de separar biología o genética de cultura y buscan rasgos y funciones de las que se pueda asegurar que la biología tiene mayor peso que las características culturales o ambientales. Por otro, se encuentran los seguidores de la teoría del "aprendizaje social" según la cual niñas y niños "aprenden" las conductas apropiadas al sexo con el que han nacido, según el criterio de familiares y sociedad (Sáu Sánchez 2000). Esta autora también señala que existe una tercera vía en la que se habla de la "interacción" de ambas corrientes, ya que difícilmente existe lo uno sin lo otro.

Se ha visto desde esta disciplina que los bebés han demostrado tener la capacidad de distinguir a hombres y mujeres. Hay una gran cantidad de información que se adquiere desde el nacimiento a través de los diferentes estímulos, pero no son seres pasivos, sino que entra la iniciativa propia de sobrevivir e interactuar desde las primeras horas de vida. A la edad de un año pueden distinguir con mucha más facilidad que los adultos, qué bebé es niño y quien niña. De hecho, los niños tienen mucha más probabilidad de ponerse a jugar con los niños y las niñas con las niñas, aunque todos vayan con ropa unisex. Esto significa que han podido formar su propia versión de categorías del género, basándose más en la percepción del movimiento del cuerpo que en diferencias determinadas por la cultura en el vestir o en los juguetes (...). A la edad de un año los niños ya pueden haber empezado a absorber las normas culturales referentes a la

forma de vestir “apropiada a cada sexo” que existen entre sus compañeros. (Berger y Thomson, 1997).

Es corriente oír a quienes tratan con menores de cinco años afirmar que los niños pequeños no pueden ser sexistas, racistas o discriminar de algún otro modo. Pero hay estudios que demuestran que a partir de los tres años rechazan o son rechazados por realizar actividades que no son propias de su sexo. “Todavía la consistencia de su identidad no es muy grande y durante este periodo si surge contradicción entre la identidad sexual y la de género, dan prioridad a la de género” (Llorca, 2007).

La teoría cognoscitiva incluye la capacidad intelectual como el factor que explica como cada individuo se reconoce a si mismo dentro de uno u otro sexo y se siente orgulloso. Los niños y las niñas van en paralelo en cuanto a la tipificación sexual, pensando que pertenecer a su sexo es lo mejor. Pero de los cinco a los ocho años, las niñas le dan más valor al varón, encontrando en la anatomía masculina como básica. Esto origina que se vea la femenina como la anatomía masculina en negativo, basando los atributos sexuales en lo que hay o falta en función a la masculina (Sáu, 2000).

### *Elementos educativos dirigidos a la infancia: el juego y el cuento.*

Un acercamiento a las actividades realizadas al margen de la escuela dirigida a niños y niñas pasa por un análisis de los elementos que se utilizan en ellas. Los cuentos, los juguetes y los juegos no son neutrales ni se pretende que lo sean. Hay una cultura infantil, que al igual que la sociedad, se ha transformado a lo largo de la historia. La sociedad está encargada de cuidar de las nuevas generaciones y marcar la dirección para integrarlas. Cuando esta sociedad es cada vez más heterogénea comienzan a generarse preocupaciones y proyectos para atender a todos y todas. La educación, en general, ha dado un trato diferenciador a niños y niñas atendiendo, como se ha visto, a su desigual desarrollo, diferentes intereses y roles que deben desempeñar en la realidad, perpetuando el dominio masculino. Juegos y juguetes llegan con los niños, como sucede hoy, a las diferentes actividades educativas para convertirse en algo cotidiano.

Uno de los instrumentos de aprendizaje de los valores culturales es “el cuento”. Debatido durante los siglos XVIII y XIX, el cuento tomó a la infancia como un grupo de público separado, con su propia forma de ver las cosas, por lo que las historias se adaptaron.

Las mujeres están estrechamente relacionadas a la educación infantil. Son educadoras, maestras, cuidadores y están muy presentes en la cultura infantil, ya sea como compradoras, escritoras, editoras... teniendo más presencia que en cualquier otro campo:

*“Feminist thinking, in one form or another, has long been implicated in and by children’s literature, which has been a venue receptive to woman writers, especially during the twenty century, women writers. Women are well represented among those who write, edit, buy, read, and teach children’s literature. It is no accident that 69 percent of the recipients of Newbery Medal for outstanding work in American children’s literature have been women, whereas women have won only 34 percent of the Pulitzer Prizes for fiction and 9 percent of the Nobel Prizes in Literature”* (Clark, 2000).

Así que se puede tomar la literatura infantil como “cosas de mujeres”, asociación que también se extiende al cuidado y educación de la infancia. Durante las últimas décadas, este papel ha variado poco, pero se ha multiplicado la presencia de las mujeres en el

mundo laboral, lo que ha llegado a suponer para ellas lo que se conoce como “la triple jornada”.

En esta estrecha relación que se mantiene, las actividades extraescolares o las instituciones que nacen paralelas a las escuelas se feminizan, ya que suelen ser las madres las encargadas de relacionarse con ellas. De igual forma en estas mismas instituciones se elaboran modelos educativos, por lo que niños y niñas se educan a través de actividades, de programas, de la relación con el educador o educadoras y otros niños y niñas, aprendiendo como se es niña y como se es niño.

Se pueden relacionar los cambios sociales acontecidos en los últimos años del siglo XX con la transformación en los modelos estereotipados de hombres y mujeres. Y esto, a su vez, ha originado cambios en la educación que reciben niños y niñas. Las familias han variado sus demandas, ampliándose la oferta educativa a más de lo meramente escolar. Ha surgido una necesidad acuciante de reconciliar vida laboral y familiar. Ahora las madres y los padres trabajan, desarrollándose profesionalmente y cumpliendo objetivos personales que hasta el 75 no estaba generalizado en lo que se esperaba de una madre y esposa. Durante estos 25 años los servicios educativos han crecido y se han transformado a lo que las familias necesitaban tanto en horario como en variedad.

Entre los espacios educativos que más auge han vivido en esta época, están las ludotecas, por lo que nos pararemos a realizar una descripción del desarrollo de estos espacios y de cómo han integrado la transformación de los roles femeninos y masculinos relacionados con la educación de niñas y niños.

### **3. Nuevos espacios de interacción educativa en la educación no formal: ludotecas**

Como se ha ido repitiendo a lo largo de la comunicación, una consecuencia de las transformaciones sociales y, por ende, de la familia es la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Se ha transformado el papel reproductor dentro de la familia, y el lento cambio del papel masculino, que poco a poco se va sumando a esta tarea reproductora, más la necesidad de que ambos miembros de la pareja trabajen fuera del hogar junto al encarecimiento de la vivienda, ha originado la disminución del espacio de éstas. Sumándole la reducción de la natalidad (es decir, de los hermanos y hermanas con las que jugar), además del crecimiento de la inseguridad en las calles, ha originado la creación de nuevos espacios donde los niños y niñas puedan realizar actividades educativas.

#### *Origen de las ludotecas: historia, marco legal y tipos de ludotecas*

La primera ludoteca surgió en 1934 en Los Ángeles. Al principio era una copia del funcionamiento de las bibliotecas, dedicándose al préstamo de los juguetes. En Europa, la ludoteca no apareció hasta 1959, en Dinamarca. Con la publicación de la *Carta de los Derechos del Niño* en 1959, donde se recoge en el punto 7c el derecho del niño al juego, las ludotecas, junto con la UNESCO, iniciaron un proceso de expansión como espacios facilitadores del juego (ATZAR: Asociación de Ludotecarias y Ludotecarios de Cataluña) (<http://atzar.wordpress.com/>).

Las ludotecas son centros especializados dirigidos a los niños y niñas en los que se educa a través del juego. Se dividen en función a su titularidad, que pueden ser pública o privada, siendo independientes o integradas dentro de centros de animación, escuelas, empresas, comercios... en los que se habilite un espacio para el desarrollo de un taller de ludotecas: pueden ser públicas en su titularidad y gestión o privadas en su gestión y públicas en su titularidad, disfrutar de algún convenio con la administración o privadas tanto en la gestión como en la titularidad. A la par, encontramos modelos de ludotecas especializadas en determinados sectores de edad, adaptadas a niños y niñas con necesidades específicas, ludotecas hospitalarias, ludotecas gigantes, itinerantes...

Como podemos encontrar en la presentación de la ludoteca La Guineu de Barcelona en su página web:

“La ludoteca es un equipamiento dirigido por un equipo estable de profesionales, los ludotecarios, con un proyecto específico a través del juego y el juguete. La ludoteca dispone de un fondo lúdico significativo, tiene voluntad de servicio público y utiliza el juguete como una de las principales herramientas de intervención educativa, social y cultural”. (<http://www.noubarris.net/laguineu/laguineuesp.htm>).

En este mismo espacio, señala que el 15 de noviembre de 1980 se inauguró la primera ludoteca en España, la ludoteca Margarida Bedòs, en los locales de la Asociación de Vecinos de Les Termes en Sabadell. Posteriormente, en marzo del 1981, apareció La Guineu, primera ludoteca de Barcelona.

Esta presencia de las ludotecas, que se ha reforzado durante los últimos 30 años, se ha construido sobre proyectos educativos. Las comunidades autónomas, atendiendo a sus competencias, están tomando partido en el análisis de los objetivos que deben cumplir dichos espacios. Ya que son educativos y hacen una función social de atención a las familias, puesto que en sus espacios niños y niñas de diferentes edades aprenden a convivir, la sociedad demanda una regularización de las mismas.

La comunidad autónoma de Galicia, en el Decreto 354/2003, de 16 de septiembre, regula las ludotecas como centros de servicios sociales y se establecen sus requisitos. Desde el personal a la distribución del espacio, se adelantan a propuestas de otros lugares que no exigen más que los requisitos de un local comercial. Diferentes ayuntamientos responden por las públicas, creando un espacio acorde a sus propuestas educativas. Pero al dejar la gestión en manos de empresas privadas, muchos educadores reclaman un análisis y respaldo de los proyectos educativos que llevan a cabo por parte de los organismos públicos.

Si responden a sus propias iniciativas legales, las ludotecas dentro de Andalucía deben apoyar proyectos de igualdad, ya que en esta comunidad autónoma existe la Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, que tiene como objetivo la consecución de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (Boja 247, 2007: 7), y más concretamente en educación, el artículo 15 promueve la igualdad de género en los centros educativos, garantizando las siguientes disposiciones:

1. La Administración educativa andaluza garantizará la puesta en marcha de proyectos coeducativos en los centros educativos que fomenten la construcción de las relaciones de mujeres y hombres, sobre la base de criterios de igualdad que ayuden

a identificar y eliminar las situaciones de discriminación y las de violencia de género.

2. La Administración educativa andaluza garantizará que todos los centros educativos cuenten con una persona responsable de coeducación, con formación específica, que impulse la igualdad de género y facilite un mayor conocimiento de los obstáculos y discriminaciones que dificultan la plena igualdad de mujeres y hombres mediante actuaciones y actividades dirigidas (Boja 247, 2007: 11)

Los objetivos que se marcan tales como la libre orientación sexual, la libre elección de las carreras profesionales, la visibilidad de las mujeres en los casos de discriminación, no hace otra cosa que manifestar que todas estas problemáticas están vigentes. Convivimos en un espacio que necesita legislarse para poder conseguir la libertad e igualdad. Para poder llevarlo a cabo se realizan planes de igualdad:

La Administración educativa impulsará la elaboración de Planes de Igualdad en Educación que posibiliten la puesta en marcha de acciones para educar en igualdad, con la participación de padres, madres, profesorado y alumnado. (Boja 247, 2007: 11)

Como si de piezas de un puzle se tratara, van encajando los diferentes elementos para configurar una imagen de desigualdad. El todo es más que la suma de las partes, se interioriza esa imagen creada y se dirige de forma expresa a hombres y mujeres. Por esto se hace imprescindible un análisis de los modelos educativos en los centros de educación “no formal” o independientes de la escuela dirigidos a niñas y niños.

## Referencias

- Ballarín, P. (Dir). (2000). *Las mujeres en Europa: convergencias y diversidades*. Granada: Colección Feminae.
- Berger, K. y Thompson, R. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Madrid: Panamericana.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Dominguez, R. y Lamata R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez e los roles de género. En Vega, A. (Coord.) *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp 79–89). Málaga: Ed. Aljibe.
- Mayobre, P. (2006). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. En Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, *Educación social e igualdad de género* (pp 19–54). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Reimer, M. (1999). En Clark, B. L and Higonnet, M. R. *Girls, boys, books, toys, gender in children's literature and culture edited*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sau V. (2000). *Reflexiones feministas para principio de siglo*, España: horas y HORAS ediciones.
- Subirats, M. (2001). Los géneros y la imagen del futuro personal en *Contra el Sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Tomé A. y Rambla. Madrid: Síntesis.

Tomé, A.y Rambla, X. (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*.  
Barcelona: Editorial Síntesis/ICE-UAB.

Trilla, J. (1997). *La educación fuera de la escuela*. España: Ariel.

*Fuentes Virtuales:*

ATZAR (Asociación de ludotecarias y ludotecarios de Cataluña):  
<http://atzar.wordpress.com>.

Ludoteca La Guineu: <http://www.noubarris.net/laguineu/laguineuesp.htm>.