

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**LAS LUDOTECAS: ORÍGENES, MODELOS EDUCATIVOS  
Y NUEVOS ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN INFANTIL**

---

**TESIS DOCTORAL**

PRESENTADA POR:

**NATALIA REYES RUIZ DE PERALTA**

DIRECTORES DE LA TESIS:

**DRA. VICTORIA ROBLES SANJUAN**

**DR. JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA**

GRANADA, 2012

---

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Natalia Reyes Ruiz de Peralta  
D.L.: GR 2255-2012  
ISBN: 978-84-9028-192-5



## Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil



*El espíritu humano puede desprenderse del círculo mágico del juego si dirige la mirada a lo más alto. Con la reflexión lógica sobre las cosas no va muy lejos.*

Johan Huizinga

*Homo Ludens*





## Índice

AGRADECIMIENTOS .....	7
INTRODUCCIÓN: .....	11
Algunos apuntes biográficos. Formación, experiencia e interés hacia las ludotecas .....	13
Reconstruyendo la historia de las ludotecas en España .....	18
1. EL JUEGO ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE .....	27
1.1. Reflexiones sobre la historia y la historia de la educación .....	27
1.2. La infancia como categoría en contrucción .....	41
1.2.1. Notas historiográficas de la infancia en el pasado. ....	46
1.2.2. Relación infancia juego .....	56
1.3. Juego, luego existo. ....	62
1.3.1. ¿Qué es el juego? .....	64
1.3.2. ¿Juguetes de niños y juguetes de niñas? Cuestión de Género .....	79
1.4. Ludotecas: espacios con nombre propio .....	88
1.4.1. La delgada línea lúdica: del juego a la ludoteca .....	92
1.4.2. El factor del espacio como posibilitador de juego .....	95
2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	101
3 ¿QUÉ MODELOS PREVIOS EXISTÍAN ANTES DE LAS LUDOTECAS EN ESPAÑA? HISTORIA DE LAS EXPERIENCIAS Y LOS MODELOS QUE LAS ANTECEDIERON. ....	115
3.1. Diferentes modelos de ludotecas en Europa .....	117
3.2. “Lekotek Astrid Lindgrens” Estudio descriptivo de la primera ludoteca de Estocolmo (Suecia) .....	124
4. FACTORES QUE INTERVINIERON EN LA GENERACIÓN DE LAS LUDOTECAS COMO ESPACIOS EDUCATIVOS .....	139
4.1. Contexto socioeducativo en el que nacieron las ludotecas en España. ...	147
4.1.1. Dos claves contextuales: política y estado de bienestar .....	152



4.2. Las transformaciones de las familias .....	163
5. LAS LUDOTECAS EN ESPAÑA. ....	179
5.1. Tipología de ludotecas en España. ....	182
5.2. Legislaciones y normativas sobre ludotecas en España .....	189
5.2.1. Decreto sobre ludotecas de Cataluña .....	197
5.2.2. Normativa sobre ludotecas de Vitoria – Gasteiz.....	204
5.2.3. Otras comunidades autónomas.....	209
5.3. Asociación de ludotecarios: ALF y ATZAR.....	211
5.3.1. ALF : Association des Ludothèques Françaises.....	212
5.3.2. ATZAR, asociación de Ludotecarios de Cataluña. ....	216
6. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS DE LAS EXPERIENCIAS PIONERAS EN ESPAÑA. ....	221
6.1. Las primeras ludotecas en Cataluña .....	221
6.1.1. Implantación de la Red de ludotecas en Cataluña. ....	223
6.1.2. Ludoteca “La Guineu” .....	232
6.2. Red de ludotecas de Vitoria .....	246
6.3. Ludotecas de la Comunidad de Madrid.....	265
6.3.1. Ludoteca “El Gusano” (Alcobendas) .....	266
6.4. Finales de los 80: La ludoteca de Maracena (Granada).....	294
CONCLUSIONES.....	305
Bibliografía .....	315
English Summary.....	329
Main findings and conclusion.....	338





## Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil



## AGRADECIMIENTOS

Pensaba que iba a ser más sencillo redactar este apartado y he reconocido una gran suerte en la complicación que he encontrado, puesto que son muchas las personas a las que he de agradecer haber concluido este trabajo. Así que enumeraré a algunas de ellas y, siguiendo buenos consejos, comenzaré por el principio:

No recuerdo cuando empecé a jugar, sólo sé que mis primeras imágenes están junto a mi hermana M<sup>a</sup> Ángeles, quien se convertía en el personaje que hiciese falta, quien me indicaba el camino hacia el país de las maravillas y en quien siempre confiaba. Ni mi infancia ni mi día a día serían posibles sin su presencia en mi vida. A ella le agradezco los mejores momentos y, entre ellos, los de juego.

Belén, gracias por compartir la ilusión en esta tesis y la alegría de su finalización, por tu compañía en tantos momentos desde la infancia y durante una vida poblada de recuerdos de nuestra amistad. Migue, te agradezco estar ahí en cada uno de mis proyectos, sobre todo por los que han hecho posible este trabajo. Esteban, considero una gran suerte tenerte de amigo y haberme alentado a continuar este camino que compartimos, que nos contamos y disfrutamos. Olga, te agradezco haber compartido el lance de escribir una tesis y aún así, orientarme y ser ejemplo del buen hacer tanto en este trabajo como en todo lo que emprendes. Un agradecimiento que hago extensible a María, con quien he compartido la alegría de ver como las horas de biblioteca y todo lo que conllevan han dado su fruto. También a Nacho, Débora, Ángel, Javi Sierra, Bea, Mario, Bea G. y Nely. Vosotros, “clásicos básicos”, junto a amistades igual de imprescindibles en este proceso como Isa, Carlos, Daniela, Ignacio, Yoshiko y María, habéis unido vuestras neuronas a las mías y me habéis animado para avanzar en esta investigación.

Ono, desde que empezamos pedagogía nombrarte se hace imprescindible. Compartir contigo tiempo, cuestionamientos, ideales y realidades en este proyecto con sonrisas y complicidad, al igual que en mi vida,





me reta, estimula y anima para seguir. Eduardo, el diálogo y las ideas que me has aportado constituyen gran parte de estas páginas y de una forma de pensar y ser.

Javi Alonso, quiero agradecerte en especial haber iniciado la aventura de “La Ludoteca”. Fueron muchas horas de trabajo, años en los que te vi reflexionar en el arte de educar a niñas y niños con pocos medios y mucha imaginación. Lo que pueda llegar a enseñar tiene mucho que ver con lo que aprendí de ti, de tu creatividad y valentía.

Jon y Patricia, os agradezco a vosotros junto a todos quienes habéis hecho de la casualidad de encuentros en Madrid, Barcelona, Bilbao, Oña o Granada, la realidad de un trabajo compartido, debatido y disfrutado. En estas páginas hay ideas, palabras y conclusiones que han nacido gracias a conversaciones que han ido desde lo más teórico a lo más mundano.

A los responsables de la ludoteca “La Guineu” de Barcelona, la Red de Ludotecas de Vitoria, la ludoteca “El gusano”, la ludoteca “Joan Miró”, la ludoteca municipal de Maracena y a todas las personas que me han orientado hasta dar con ellas, haciéndose pilar imprescindible de esta investigación, muchas gracias.

Gracias al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, testigo de mis idas y venidas al mundo universitario, haciéndome sentir una más así como al grupo de investigación OTRAS, quienes me han demostrado que hay otra forma de entender y disfrutar la universidad.

También quiero agradecer a La Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada” y en especial a David. Gracias por tu disponibilidad y generosidad en el día a día y por tu ayuda en la recta final de este trabajo.

A Victoria y José Luis, mi directora y director de tesis, las primeras personas que se sentaron conmigo para pensar sobre la tesis que podía hacer. Quienes han estado respetando y apoyando situaciones no siempre fáciles de



explicar, aunque constantemente apostando por este final. Han creído tan gratuita y sinceramente en mí que tras lo complejo que debe resultar dirigir una investigación, no puedo hacer otra cosa que sentir gratitud.

A ellos, junto a una familia que realmente ha hecho posible que concluya este trabajo, les agradezco lo que saben y lo que no. Sin el amor, apoyo incondicional y la ayuda constante de mi madre junto a la ilusión de mi padre por ver a su hija doctora, más de una vez habría dejado este trabajo a medias. Sin haber conocido y querido a mis sobrinas, M<sup>a</sup> Ángeles y Teresa, no me habría preguntado por la infancia y su juego. Sin mis hermanos Juan, Ilu, Lorenzo y Mari más tarde, siempre disponibles para jugar, no habría descubierto el valor de disfrutar de un espacio destinado al juego.





## INTRODUCCIÓN

Cuando reflexiono sobre lo que sigue a esta página y el porqué dedicar estos últimos años a investigar sobre educación, infancia, juego y la relación que pueda existir entre estos componentes, es inevitable encontrarse con el hecho de haber estado trabajando en una ludoteca durante cinco años. No obstante en el desarrollo de la investigación, he visto que esto ha constituido sólo un elemento, un punto de partida para comenzar a cuestionarme, para plantear interrogantes como estos: ¿cuándo se instauraron las ludotecas en España?, y sobre todo ¿por qué? A estas siguieron otras dudas que ponían en jaque mi propia labor como ludotecaria: ¿el juego libre se puede reglar?, ¿Dotar de una intencionalidad educativa al juego lo convierte en algo diferente a una actividad lúdica?, ¿Las ludotecas suponen la continuidad de un mismo proceso de escolarización?, ¿Estamos institucionalizando el juego así como en su momento se generó un espacio escolar para la educación? O algo bastante más mundano y que asomó a la puerta desde el primer día en el que abrimos la ludoteca: ¿Qué está sucediendo para tras una jornada completa en la escuela, niños y niñas “tengan que” ir a una ludoteca? Esta obligación se desprendía de las situaciones familiares que fuerzan a que la infancia esté custodiada fuera del hogar más allá de un horario escolar. Además, esta situación se refuerza en ciudades cuya organización urbanística da la espalda a la necesidad del juego de la infancia, o bien, que la inseguridad de sus calles no hace viable que pandillas infantiles se reúnan hoy en día tal y como sucedía hace unos años.

Fueron cuestiones que despertaron la curiosidad y que motivaron el planteamiento de una investigación al respecto. Estas preguntas forzaban encontrar respuestas enraizadas en el pasado, ya que sin él sólo podía encontrar fragmentos descontextualizados de las ludotecas. Necesitaba conocer la historia, no sólo como relato, sino como explicación de lo que estaba viviendo en el presente.





No tengo claro cuándo o cómo te puedes definir como investigadora. Bajo una mentalidad credencialista debe de ser cuando hay un certificado que lo avala. Sin embargo al leer a los historiadores de la educación me encontré con las palabras de Antonio Novoa<sup>1</sup>: *“Lo mínimo que se exige a un historiador es que sea capaz de reflexionar sobre la historia de su disciplina, de interrogarse sobre los varios sentidos del quehacer histórico (...). Lo mínimo que se exige a un educador es que sea capaz de sentir los desafíos del tiempo presente...”*.

Estas líneas encierran el propósito fundamental de este trabajo: pensar qué ha sucedido en educación en relación a la construcción del significado actual de las ludotecas. Por lo tanto, debemos hablar de dos factores claves y acudir para ello a la historia de la educación. Estos términos son el juego y la infancia para, a partir de ahí, hablar de las ludotecas en España.

Por lo tanto, es necesario comenzar por el propio concepto de Historia, el cual ha sido definido por diferentes corrientes<sup>2</sup> y, dependiendo de cada una de ellas, se interpretan conceptos como infancia, familia, educación o juego. Consciente de ello, he reflexionado sobre estos conceptos para analizar, algunas de las primeras ludotecas españolas. Para esto he necesitado señalar sus antecedentes europeos así como las condiciones que facilitaron la aparición de las ludotecas en España.

---

<sup>1</sup> VIÑAO, Antonio, La investigación histórico – educativa. Barcelona, Ed. Ronsel, 1997. Viñao cita un texto multicopiado de Antonio Novoa de 1994.

<sup>2</sup> ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método, Barcelona, Crítica, 1995. Julio Aróstegui plantea la *“anfibología del término historia”* ya que habla de los dos significados que tradicionalmente se le ha dado a la palabra: *“la historia como realidad en la que el hombre está inserto y, por otra parte, el conocimiento y registro de las situaciones y los sucesos que señalan y manifiestan esa inserción”*, p. 15. También ANDERSON, Perry, Los fines de la historia, Barcelona, Anagrama, 1996 hace una análisis de las diferente corrientes buscando la respuesta a la pregunta planteada durante el s. XX que cuestionaba si había llegado el fin de la Historia como era concebida desde su origen.



## Introducción

Una vez realizado este análisis se da paso a la voz de algunos de los y las protagonistas de las primeras ludotecas en España que explican qué sucedió, cómo vivieron aquello que hizo posible que las ludotecas se integraran en la realidad educativa española.

### **Algunos apuntes biográficos. Formación, experiencia e interés hacia las ludotecas**

---

He considerado dar algunos datos biográficos en relación al origen del interés de investigar la historia de las ludotecas en España. El motivo ha sido comprender que la propia y singular experiencia en el trabajo de una ludoteca supone un elemento más de esta investigación e incluso su razón de ser. Dentro de la investigación y de lo que en el presente trabajo se encuentra se ponen de manifiesto unos pasos profesionales y personales que señalaré a continuación.

El planteamiento, desarrollo y conclusión de esta investigación sucede en un momento vital que responde a unos avatares no buscados pero disfrutados, aprehendidos y dirigidos a una finalidad que me acompaña en la última década de mi vida: entender algo de lo que sucede hoy en la educación dirigida a niñas y niños atendiendo al discurso histórico en el que se desarrolla. En este contexto he visto más apropiado utilizar la primera persona para exponer la tesis, puesto que responde a una etapa que nace antes de su propio planteamiento como investigación.

Realicé mi formación como pedagoga en la Universidad de Granada mientras entre compañeros y amigos montábamos un proyecto que tomó forma, la más visible aunque no la única, en un local al que nombramos “La Ludoteca”. Proyectar y gestionar una ludoteca no era nuestra intención inicial, sino el resultado de una adaptación de la idea original a la realidad. Nos encontramos un grupo de personas procedentes del mundo de la educación tanto desde su teoría, su práctica o ambas vertientes entrelazadas, con un mismo objetivo: pensar y practicar la educación de forma diferente al modelo tradicional de escuela.





El proyecto de la ludoteca se gestó cuando las personas que lo formábamos entonábamos un “¡No a la guerra!”<sup>3</sup>. Se vivía un momento socioeconómico en el que el Estado, a través de los bancos y cajas, otorgaban créditos<sup>4</sup> para apoyar proyectos emprendedores laborales. Además todos los miembros de la cooperativa que constituimos nos encontrábamos en un momento vital cargado de ilusión y planes para transformar nuestro entorno. Nuestro proyecto combinaba las ideas de educar en aspectos que no siempre se trabaja en la escuela, como por ejemplo la expresión artística o las relaciones interpersonales, y colaborar en la solución de algunas problemáticas (zonas desfavorecidas socialmente, situaciones de exclusión social, fracaso escolar) de aquellos grupos que no se encontraban plenamente identificados con la institución escolar.

Este proyecto inicial combinaba tanto talleres artísticos como espacios para trabajar la educación emocional, educar junto a la familia atendiendo a sus necesidades, el conocimiento de nuestro entorno natural, actividades que potenciasen actitudes y aptitudes de colaboración, juego, disfrute, aprendizaje. Es decir, gestionar un espacio educativo en el que el bienestar personal fuese el eje.

Para gestionar el espacio en el que llevar a cabo nuestro proyecto, en primer lugar hablamos con los centros escolares para poder usar sus instalaciones, aunque no fue viable. Después decidimos que utilizar un local propio sería lo más práctico para hacernos visibles y trabajar los diferentes proyectos. Más tarde, tras constituirnos como una cooperativa<sup>5</sup>, un compañero

---

<sup>3</sup> Con este eslogan se manifestaron millones de personas en 2003 en contra de la participación en la Guerra contra Irak. “*En la madrugada del 20 de marzo de 2003, hora y media después de expirar el ultimátum de George W. Bush para que Sadam Husein abandonara Irak, EE UU y Reino Unido lanzan los primeros bombardeos sobre Bagdad*”. [www.elpais.com](http://www.elpais.com) consultado el 17-7-2011

<sup>4</sup> La cooperativa que constituimos recibió un Microcrédito solidario otorgado por CajaGranada.

<sup>5</sup> Según la Ley de Cooperativas Andaluzas Ley 2/1999, de de 31 de Marzo, Artículo 2, las cooperativas quedan definidas como “*sociedades participativas que asocian a personas físicas*”



## Introducción

planteó la posibilidad de abrir en ese espacio una ludoteca. Analizamos de qué se trataba exactamente y cuando dimos con una definición y una flexibilidad en ella que permitía llevar a cabo nuestras ideas originales, nos informamos y formamos para poder crear una ludoteca y ponernos al frente de ella. Así nació “La Ludoteca”, instalada en el barrio del Zaidín<sup>6</sup> de Granada.

Una vez solucionada la problemática del espacio, comenzó a desarrollarse la potencialidad que ofrece una ludoteca, puesto que se trata de un espacio donde el juego es el protagonista con todo lo que esta simple idea conlleva. El juego era el eje de las relaciones que se establecían en la ludoteca, ya fuese a través de los juguetes, de los juegos de mesa o de los materiales de los diferentes rincones. Esto suponía un diálogo constante con los niños y niñas, con sus padres y madres u otras personas a su cargo. No necesariamente utilizando el lenguaje oral, sino que a través de situaciones ficticias en la que encontrábamos soluciones a problemas reales, podíamos conocer a las personas que entraban en nuestra ludotecas tras un rato de juego. Al jugar somos más nosotros mismos y nosotras mismas que en cualquier otra situación. Aprendes a ganar y a aprendes a perder, a formar tu identidad. Además, contábamos con el apoyo y la colaboración de las familias que solicitaban este servicio.

---

*o jurídicas que tienen intereses o necesidades socioeconómicas comunes para cuya satisfacción y en interés de la comunidad realizan cualquier actividad empresarial, con arreglo a los principios y disposiciones de esta Ley”.*

<sup>6</sup> El Zaidín es el barrio más extenso de la ciudad de Granada y uno de los más antiguos. De carácter obrero en su mayoría, *“a medida que termina el siglo XX, el Zaidín va dando la espalda a su pasado de barrio obrero-marginal y acoge la construcción de numerosos edificios emblemáticos como el Estadio Nuevo Los Cármenes -sede del Granada CF-, el Palacio de los Deportes -sede del CB Granada-, Parque de las Ciencias, Palacio de Congresos y el Campus de la Salud de Granada, ubicado en los últimos metros de Vega de la ciudad. Sin embargo, el ritmo de edificación especulativa es netamente superior al de resolución de carencias estructurales; por tanto vivir en el Zaidín cada vez es más difícil y más caro”* consultado el día 8 de noviembre de 2011 en [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)





La relación con las familias que participaban en la ludoteca era muy estrecha. Día tras día se abrían las puertas para atender a madres y a algunos padres que explicaban la situación de su familia, su coyuntura laboral, la inquietud ante la educación, atención y cuidado de las niñas y niños que pasaban las horas en centros de carácter educativo diariamente. A los pocos meses de estar presentes en el barrio y hasta el momento de su clausura, “La Ludoteca” abría o cerraba en función de las circunstancias personales de quienes compartían su vida en ese espacio educativo, tomado como un elemento más junto a la escuela o la familia.

Los conocimientos previos adquiridos durante la carrera de Pedagogía fueron examinados en un proceso personal en el que se aprendía cada día, abriendo nuevos interrogantes sobre las definiciones que durante años di por válidas. Un espacio catalogado dentro de lo “no formal”, regido por un proyecto educativo, contemplaba tantas variaciones como diferentes eran los días. La escuela, a la que ya asistían la mayoría de los niños y niñas, siempre presente, podía llegar a ser tan necesaria como cuestionable dependiendo del tema que se estuviera tratando en la conversación con mayores o pequeños. Por eso mismo es inevitable nombrarla en relación al núcleo de esta investigación e igualmente analizarla desde diferentes perspectivas, algunas de ellas críticas, para conocer todo lo bueno que aporta o todo lo más negativo que no suele nombrarse.

Al tratarse de una investigación sobre el origen de las ludotecas, el juego se encumbra como factor imprescindible. Hablar de él es necesario cuando se quiere analizar el sentido de la existencia de las ludotecas. Personalmente, haber trabajado en una ludoteca me permitió observar a niñas y niños jugando durante horas. A veces con nosotros, los educadores, participando en la actividad lúdica, en otras ocasiones dirigiéndola y siempre atentos al sinfín de recursos que ofrece el juego para conocer a quienes juegan. Al jugar marcas las normas, pudiendo respetar las ya existentes o reinventándolas y reinventándose en ficticias situaciones libres de carga real. En una ludoteca aprendes a conocer a través del juego y a poder ofrecer el ejercicio de la



## Introducción

libertad. La peor frase que podemos formular en este sentido es “no hay tiempo para jugar”, algo como lo que estamos viviendo en el desarrollo social actual, el cual está dejando a la infancia “sin tiempo para jugar”. Las personas adultas marcan las prioridades y, en ocasiones, no otorgan al juego la importancia que tienen. Sólo lo hacen algunas y algunos profesionales o colectivos conscientes del bienestar que produce<sup>7</sup>.

Buscando conocer directamente una forma de trabajar el juego y la educación infantil distinta a la que tradicionalmente se ha desarrollado en España, se planteó la posibilidad de investigar en sociedades respaldadas por la tradición y el desarrollo lúdico en la educación infantil. En este sentido los países nórdicos engloban las vertientes teóricas y prácticas al respecto, por lo que como respuesta a la necesidad de comprender de qué forma algunas sociedades atienden a la infancia dentro de esta sensibilidad, parte de esta investigación se ha desarrollado en Suecia. En los países del Norte de Europa se refleja, en sus propias estructuras culturales y educativas, la conciencia de como la infancia es una parte más y clave de la sociedad. Este rasgo se puede encontrar desde el marco general de atención y cuidado a la infancia, tanto en la familia como en las instituciones educativas, hasta en los establecimientos, centros cívicos o cualquier otro espacio público. Esto lo he apreciado también en el desarrollo teórico, puesto que las ideas de Pestalozzi o Fröbel, son claves para comprender como el juego se integra en la educación dirigida a la infancia de una manera práctica. En Suecia pude conocer diferentes modos de atender a la infancia de 0 a 6 años: cooperativas educativas, ludotecas, jardines de

---

<sup>7</sup> Sin embargo, sobre el juego deben entender las instituciones políticas, las familias, los medios de comunicación y las escuelas, es decir, la sociedad aunque bien es cierto que se están logrando avances significativos. El Ministerio de Cultura ha considerado el juguete como interés cultural, tal y como se cita en la *Orden CUL/3009/2011*, de 3 de noviembre, por la que se modifica la Orden de 22 de junio de 1995, por la que se regulan los Premios Nacionales del Ministerio de Cultura: *“En primer lugar, la consideración del juguete como industria de interés cultural, constituye un paso irreversible hacia el justo reconocimiento del mismo como elemento esencial del patrimonio cultural por su potencial pedagógico y su relevancia en el desarrollo de un determinado tipo de sociedad, así como por su enorme valor como producto cultural, y, por lo tanto, como una actividad digna del fomento y la protección de la cultura, que el artículo 149.2 de la Constitución Española encomienda al Estado como deber y atribución esencial.”*





infancia o escuelas infantiles bajo distintos modelos aunque todas ellas con un mismo currículum establecido.<sup>8</sup>

La experiencia de investigar y vivir durante algunos meses en este país me ha permitido ver que muchos aspectos sobre cómo atender a la infancia, debatidos y plasmados en teorías sobre papel, pueden ser realidades. También se ha hecho visible cómo esas teorías correspondientes a los autores nombrados se convirtieron en documentos escritos. Asimismo se hizo palpable como los principios teóricos sobre los que se basa la educación infantil sueca nacen de la observación a niñas y niños en su propia autonomía. Al estar los espacios adaptados para el uso de niños y niñas, lo pueden ver corriendo, jugando, saltando y experimentando con todo lo que tienen a su alcance.

Se hace necesaria una fuerte inversión económica por parte del Estado en políticas que permitan la conciliación familiar y laboral así como en espacios destinados a la infancia. No sólo como opciones para solventar las carencias de la estructura laboral que hace muy complicada la atención directa a la infancia, sino como un espacio cuyo objetivo es el desarrollo infantil. Esto sólo es posible cuando se produce como reflejo de lo que la sociedad exige y está dispuesta a ofrecer aquello por lo que entiende que es necesario trabajar. Hablo de formas de pensar sobre la educación dirigida a la infancia, de conceptos educativos asumidos, de acciones para el cuidado y el desarrollo concretas que han de ser trabajadas desde la educación. Haber vivido en Suecia, cuya cultura reconoce y valora el juego, supone mucho más que visitar espacios con columpios o juguetes: es entrar de lleno en una apuesta de futuro y convencerse, aún más, de su necesidad. Esto quiere decir que *otra educación*, basada en el juego y atención a la infancia, *es posible*.

### Reconstruyendo la historia de las ludotecas en España

---

---

<sup>8</sup> Este documento no habla de la metodología que se ha de seguir, sino de los objetivos que se deben lograr Currículum de educación infantil Lpfö 1998



## Introducción

Esta investigación se va a centrar en algunos aspectos que dieron pie a las primeras ludotecas en España durante la década de 1980 y cuál es su significado en la actualidad. Para ello será necesario revisar cuales son los factores que convergieron para dar lugar a los espacios acuñados bajo este nombre, así como la definición de ludoteca que se elaboró progresivamente hasta encontrar una que se pueda dar por válida respondiendo a los diferentes modelos que coexisten. El origen de las ludotecas en el contexto internacional, es decir, el primer referente como centros creados para el préstamo del juguete, se encuentra en Estados Unidos en 1934<sup>9</sup>. Para poder hablar de ludotecas en Europa es necesario esperar hasta 1965. Es en este año en el que las ludotecas nacen en el viejo continente impulsadas por la Declaración de los Derechos del Niño que proclama Naciones Unidas.

Esta investigación recoge el modelo europeo de ludotecas para contrastar cómo de una misma idea nacen diferentes propuestas en distintos puntos de España a principio de la década de los 80. A partir de ese momento se ha ido transformando lo que se entiende como ludoteca por las sucesivas demandas socio-económicas y empresariales que no siempre han respondido a las necesidades pedagógicas de la infancia por toda la geografía española. En la actualidad, las ludotecas son espacios que sirven para solventar problemas, como la conciliación familiar y laboral, la falta de espacios y de compañeros/as de juego en las viviendas o la problemática de niños y niñas jugando en calles castigadas por la delincuencia como ocurren en algunas zonas de diferentes ciudades.

Para explicar este recorrido en la construcción de las ludotecas en España consta de dos grandes bloques: En el primero he descrito el marco teórico en el que se fundamenta la tesis, por lo que se desarrollan los conceptos de historia, infancia y juego con los que voy a trabajar. Por eso es necesario reflexionar desde la historia de la educación el concepto de infancia.

---

<sup>9</sup> RUBIO, María Guadalupe “¿Qué es una ludoteca?” En Correo del Maestro, num. 71, en <http://www.correodelmaestro.com:80/index.htm> abril 2002 consultado en marzo de 2010.





Al hablar de destinatarios y destinatarias hace falta reconocer quiénes son y describir algunas causas de porqué se consideran hoy a esas personas, niñas y niños, nuestra infancia presente y nuestra sociedad futura. Hablar de estas niñas y niños conduce hasta un concepto que nos es natural a todos los seres humanos: el juego.

Tras esta revisión teórica se describe la metodología empleada. Con tal fin, explico cómo la revisión bibliográfica resultó insuficiente para hablar sobre el origen de las ludotecas en España. La mayoría de las vivencias y experiencias no han sido recogidas de forma conjunta, por lo tanto se ha recurrido al uso de las fuentes orales, visitando aquellas ludotecas que fueron pioneras y permanecen abiertas y entrevistando a sus protagonistas. De esta forma, me sirvo de la descripción de casos para construir el significado de las ludotecas y verificar las hipótesis así como analizar el alcance de los objetivos en las conclusiones.

En el segundo bloque, para alcanzar los objetivos de esta tesis he recogido los modelos que se pueden reconocer en Europa y en qué medida han supuesto un antecedente, los factores que hicieron posible que naciesen en España así como las diferentes tipologías de ludotecas existentes, normativas que las regulan y las asociaciones de ludotecarios más significativas.

Este segundo bloque abre con una de las ludotecas más importantes y antiguas de Europa que nace en Estocolmo (Suecia), en 1961. Se debe nombrar porque sobre este modelo se desarrollarán las ludotecas en el resto de Europa aunque en cada cual se incluya o potencie diferentes aspectos hasta llegar a un modelo propio en cada ludoteca.

En la capital sueca la ludoteca “Astrid Lindgrens” nos remonta a unos padres que quieren trabajar los problemas de su hijo y ven en el juego una herramienta para el correcto desarrollo de niños y niñas. Su consolidación muestra como no es sólo un espacio, sino un concepto sobre la infancia el cual es necesario conocer cómo se construyó. De esta forma ya se puede contar



## Introducción

con la ludoteca más antigua que permanece abierta. Cuando entrevisté a la persona que permanece al frente de ella desde sus orígenes le pregunté cuál era la estructura que guardaban las ludotecas en Suecia. La respuesta fue que no hay una única estructura sino una versatilidad del uso del juego que atiende a diferentes problemáticas.

Tras esto comienza la contextualización en España, eligiendo mostrar algunos factores que intervinieron de forma decisiva en la aparición de las ludotecas en España. En nuestro pasado más reciente, la Transición Democrática, aparece una etapa de desarrollo de las políticas educativas, de apertura y renovación y, sobre todo, de un nuevo concepto social en el que la democracia asienta sus bases. Las tradiciones sobre el juego y el tiempo libre ven como salida natural el desarrollo de unos espacios que ya existían en Europa: las ludotecas. En esta investigación recojo las transformaciones de estas nociones lo largo de su historia hasta llegar a encontrar cómo confluyen en las ludotecas.

El momento en que las ludotecas que ven la luz en España es uno de los más significativos de la historia reciente de este país, pues las ludotecas nacieron como tales en los inicios de la democracia. Por lo tanto es imprescindible hablar de los cambios que supuso y cuál es la relación que mantienen dichas transformaciones con la aparición de las ludotecas. Es necesario detenerse en esos momentos de la década, ya que ese es el contexto en el que nacen las primeras ludotecas en España. Se describen los factores que las hicieron posible antes de narrar los inicios: los cambios sociales que afectan a la infancia y a su escolarización, la transformación de las familias y la nueva situación de las mujeres. En la Transición Democrática<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. *La Transición Española*, Foro de Educación, nº10. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca. 2008, p.3. En los números estudios realizados sobre el periodo de transición democrática cabe destacar aquellos que buscan ir más allá del etiquetado compartido con el sentir comunitario de *“época de ilusión provocada por un futuro prometedor, lleno de posibilidades y al alcance de la mano”* tal y como nos indica Juan Carlos Hernández Beltrán. En el monográfico *“La Transición Española”* que dirige nos plantea este





aparece un nuevo orden político que representa y a su vez impulsa los cambios sociales. El cambio en las situaciones de las mujeres, de la familia, del trabajo, y la relación que guardan son conceptos renombrados en la etapa democrática abierta en 1978 que hacen posible continuar en el camino hacia la igualdad. Esta cercanía en el tiempo a la creación de las ludotecas no es casual. Las familias, la comunidad, la sociedad demanda este tipo de servicio.

Este servicio viene con diferentes formas, puesto que las ludotecas atienden a una variedad de modelos, al igual que la financiación, la gestión sus normativas pueden ser públicas, privadas o una combinación de los dos sectores. Por eso, en esta investigación se nombra cuales pueden ser dichas colaboraciones, qué se ha registrado dentro de España y quién y cuándo ha decidido sobre lo que es o no una ludoteca. Es decir, como se han normativizado y legislado las ludotecas. Esta parte nació desde una conciencia previa de que ha sido legislado en los últimos años y de forma desigual e, incluso, ha existido un amplio vacío legal al respecto.

Buscando como han estado regladas las ludotecas en España investigué las asociaciones existentes. En Suecia, supe que no existía una red de ludotecas propia, aunque participaban de los encuentros internacionales que se celebraban. Los encuentros internacionales son organizados por la red internacional de ludotecas, por lo tanto, sí existe un tejido de ludotecas en el cual participan la mayoría de ellas. Para conocer el inicio de esa organización de red de redes volví a buscar el primer paso dado en el sentido de unión o coordinación de ludotecas. Por este motivo me desplazé a París para conocer de primera mano la Asociación de Ludotecarios Franceses para entrevistar a la persona que está presente desde su origen y fuese ella quien me narrase la historia. En ALF<sup>11</sup> me explicaron otro modelo, aquél que está legislado y

---

periodo de la historia española más reciente como algo apasionante con preguntas ante las cuales todavía caben respuestas que aún no se han dado debido a sus múltiples aristas.

<sup>11</sup> Fue constituido en 1969 como asociación y en 1979 se constituyó tal y como se conoce hoy, cuando había en Francia un total de 20 ludotecas censadas.



## Introducción

centralizado en trabajar el juego como un elemento educativo primordialmente y aúna todas las ludotecas francesas en una red de trabajo.

En este lugar me hicieron una pregunta que intento responder en esta investigación: “¿Qué sucede en España con la Red de Ludotecas?”. ATZAR, asociación de ludotecas catalanas creada en 1992, constituye otro elemento importante para completar el recorrido en este segundo bloque de la investigación ya que es la primera asociación de ludotecarios en España. Llevan trabajando desde su constitución para el reconocimiento de estos espacios y la profesión que lo sustenta. Para hablar de ATZAR hay que reconocer en ALF su antecedente inmediato.

Aunque para otorgarle sentido a una red de ludotecas, hay que centrarse en la propia tradición de juego existente en España y en su propia coyuntura social, política y económica que favoreció un modelo<sup>12</sup> original de ludotecas, propio aunque no con una única forma o expresión de centro lúdico. Recogido todas las narraciones de las personas implicadas y una vez consultado los materiales disponibles, elegí los lugares que resultaran más significativos para construir esta historia. Las entrevistas que se le realizaron conducen a Cataluña, País Vasco, Madrid y Andalucía para contextualizar cuándo, cómo y porqué nacieron las ludotecas en esos precisos lugares.

---

<sup>12</sup> Consciente de que la propia definición de ludotecas engloba proyectos que pueden distar entre sí, permanece clara una idea: existen centros que comparten características con las ludotecas, aunque son *otra cosa* y por este motivo, no se hablará de ellos. Es decir, no se hablará de parques recreativos infantiles, de escuelas infantiles o guarderías ni de lugares destinados al juego que no hayan sido reconocidos como ludotecas. Se aludirá a ellos diferenciándolos de lo que es una ludotecas y reconociéndoles algunos de sus rasgos comunes y necesarios para la creación de las ludotecas. Pueden ser considerados tanto como los antecedentes en lo referente a la importancia dada al juego, así como la respuesta a la necesidad por parte de las familias de desarrollar otros espacios educativos más allá de los escolares. Otra aclaración pertinente en esta introducción es que, al elegir las ludotecas que se convirtieron en experiencias pioneras esta investigación nombrará a algunas de aquellas de carácter público, por considerar que reflejan el contexto social de una democracia incipiente en la que se inauguraron.





Las ludotecas no nacieron de la noche a la mañana, hubo pasos previos imprescindibles antes de ver estos espacios abiertos a las familias y a la comunidad. Los Congresos sobre el Juego y el Juguete, celebrados en Barcelona en 1976 y 1977, mostraron el interés que había por fundamentar una atención a la infancia que incluyese la protección del juego como bien cultural e imprescindible en el desarrollo social. La red de ludotecas de la Generalitat de Barcelona se basó en una tesis realizada por la profesora María Borja en 1979, a la cual siguieron una serie de publicaciones en el ámbito académico así como un seguimiento en diferentes medios de comunicación que reflejaban como las ludotecas se convertían en realidades.

Entre ellas se iniciaron ludotecas más cercanas al modelo del Norte de Europa, otras buscaban participar en la situación del barrio donde se abrían, dando un lugar a la infancia diferente a la calle donde ya no encontraban la seguridad necesaria para jugar. Además estas últimas ludotecas descritas veían en el préstamo de juguetes una herramienta para poder ofrecer los beneficios del juego haciéndolo accesible a cualquier persona indistintamente de su poder adquisitivo. Tanto unas como otras se basaron en los criterios educativos y beneficiosos del juego.

Todas ellas comparten cronología, puesto que todas surgen a los inicios de la década de 1980. También se preocupan en la creación de redes como con la participación en los primeros encuentros sobre las ludotecas para poner en común sus propias experiencias y se conocen y reconocen entre ellas para llevar a cabo las labores de ludotecarios y ludotecarias en su propio contexto, piezas fundamentales de la configuración del estado democrático actual.

Son ludotecas generadas en un momento de la historia de España de enorme participación ciudadana, de atención a la infancia por parte de la comunidad, de sentimiento de identidad y de necesidad de cambios y mejoras en los espacios urbanos para hacerlos también un lugar para la infancia. La Red de Ludotecas de la Generalitat (1980), La Guineu (Ayuntamiento de Barcelona, 1981), La Red de Ludotecas de Vitoria (1983), La ludoteca



## Introducción

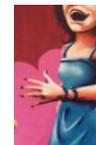
municipal “El gusano” (Alcobendas, 1983), La ludoteca municipal “Joan Miró” (Móstoles, 1984) y cerramos con la ludoteca municipal de Maracena (Maracena, 1988) por su singular condición de contar con el primer ludotecario convocado por oposición, constituyen vivos ejemplos de este sentimiento común desde diferentes modelos de ludotecas

Estas ludotecas se dirigieron a niños y niñas con la intención de ofrecer un espacio de juego y un material lúdico consciente de que ambos son elementos imprescindibles en el desarrollo de la infancia y que la evolución de las urbes que se vive en España a finales de la década de los 70 no lo favorecía. Buscan igualmente una equidad social convirtiéndose en espacios gratuitos. Cuidan la igualdad de género, puesto que todas estas ludotecas lo contemplan desde sus inicios. Procuran salvaguardar los rasgos culturales como las diferentes lenguas y tradiciones a través de los juegos. Estas características sólo fueron posibles en el ambiente de la España constitucional puesto que las ludotecas se integraban en las demandas sociales como la conciliación entre la vida familiar y laboral de las mujeres o la protección de la cultura y la lengua de cada comunidad a través del juego. No sólo respondían a la circunstancia de que niños y niñas necesitasen un espacio propio y de juego, sino que estaban integradas en el cambio que se estaba viviendo, promoviendo un modelo de sociedad con el que se había soñado y se había gestado durante los años que lo precedieron.

Tras este recorrido se plantean las conclusiones de esta investigación que recogen las claves para conocer el significado de las ludotecas en España.







## 1. EL JUEGO ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

Esta investigación se fundamenta en tres pilares imprescindibles: qué es necesario conocer del desarrollo histórico de la conceptualización de la infancia; indagar sobre la importancia que se le ha otorgado al juego hasta llegar a hablar de ludotecas; conocer los factores que intervinieron para que instituciones públicas se pronunciaran sobre estos espacios.

Siendo ésta una parte fundamental de la tesis para entender su desarrollo, se dedicará un apartado a cada uno de estos aspectos y a sus relaciones. Tanto “historia”, “juego” e “infancia” tienen su propio cuerpo de conocimientos sobre los cuales se puede desarrollar innumerables investigaciones. A esta investigación le compete hacer un análisis de los usos de los términos en el contexto temporal de tales palabras.

Por lo tanto el primero en ser tratado será la historia. Aquí se definirá de qué se habla cuando se nombra la historia y qué construcción de su significado se ha seguido para poder llegar a hablar de las ludotecas en España.

### 1.1. Reflexiones sobre la historia y la historia de la educación

Para comenzar un trabajo enmarcado en la investigación histórica es imprescindible definir qué se entiende por historia. El paradigma positivista de finales del s. XIX llevó a los investigadores a buscar el dato o acontecimiento, es decir, lo objetivo, aquello que se puede demostrar. La historiografía se convirtió antes del s. XX en una búsqueda constante de los datos que pudiese igualar la investigación histórica a las ciencias empíricas.

El propio desarrollo del s. XX hizo tambalearse el concepto rígido e inamovible de las ciencias y en concreto de la investigación histórica. Se llega a la conclusión de que Historia no es un concepto unánime y, por lo tanto, tampoco la metodología empleada para su investigación. A partir de los años sesenta se realizó una revisión de las técnicas, fuentes y metodologías tradicionales, lo que dio como resultado una transformación de la historiografía





hasta llegar a un planteamiento novedoso de la misma historia. La evolución de los planteamientos de la Escuela de los Annales y el desarrollo de la historiografía marxistas introducen *nuevos problemas, que ponen en tela de juicio la misma historia, nuevos enfoques, que modifican, que enriquecen, trastornan los sectores tradicionales de la historia; nuevos temas que aparecen en el campo epistemológico de la Historia.*<sup>13</sup>

Uno de los temas cruciales para construir el discurso cultural y social del último siglo ha sido la educación y como ha sido reglada a través de la escolarización. La disciplina que se centró en este hecho como objeto de estudio fue la Historia de la Educación, quien también realizó una fuerte adaptación al entrar en el siglo XX<sup>14</sup> en el que los cambios de paradigma entrecruzan los planteamientos de las ciencias sociales o humanísticas. Para este trabajo cabe detenerse en la narración cómo se había producido la escolarización a comienzos del pasado siglo. Las investigaciones sobre los sistemas estatales de educación de los siglos XIX y XX dio pie para otorgar los espacios educativos como lugares previamente institucionalizados. Es a finales del s. XX cuando se comienza a hablar de una “sociedad del aprendizaje” que desafía este concepto y abre el campo de las investigaciones educativas a espacios sociales y ámbitos en los que diferentes grupos viven situaciones educativas a lo largo de toda la vida. La investigación histórica educativa dota de forma esas experiencias educativas.

En este momento le damos protagonismo a la interpretación que se hace de los datos, cuando entendemos que la persona que investiga lo hará desde

---

<sup>13</sup> LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre (dirs.) “Hacer la Historia”, vol. I Nuevos problemas; vol. II, Nuevos enfoques; vol. III, Nuevos temas. Barcelona. Laia, 1978, 1979, 1980. Cita del volumen I, p.8.

<sup>14</sup> POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores) Historia cultural y educación, Barcelona – México, Ediciones Pomares, 2003: “... una doctrina concreta del historicismo aparece insertada como un conjunto de principios derivados de la Ilustración. En efecto, un conjunto de reglas culturales sobre la organización de un tiempo lineal y universal se insertó como un a priori ahistórico de la narrativa de la escolarización.”, p. 29





su momento histórico y cultural o cuando hablamos de los factores que, desde la historia cultural y social, nos explican como entendemos el mundo, es decir, tomamos conciencia de nuestras limitaciones y debemos buscar otra forma de investigar, de *imaginar historias nuevas*<sup>15</sup>.

Al hacerlo, al plantear cómo reconstruir el pasado, los historiadores aceptan que las claves no se encuentran en la naturaleza de los acontecimientos sino en la explicación que de ellos se hace. Es necesario saber si esa argumentación responde a una causa/efecto o a la interpretación de las causas que dan los sujetos y a los instrumentos utilizados para el efecto. Interactuamos con el imaginario y nos asomamos al vértigo de no saber si al soltarnos de la lógica que hasta ahora hemos conocido perderemos pié, más aún si lo llevamos al campo de las ciencias de la educación. En esta disciplina, se ha intentado separar la sociología de la historia, buscando la autonomía de cada una de ellas aunque hay que recordar con Jorge Luis Borges que *“toda clasificación del universo es arbitraria y conjetural”*. *Los límites que distingue a las disciplinas (al igual que los que separan a los territorios, las clases sociales, las diferencias por edad, etc.) no tienen un origen exclusivo en una supuesta “naturaleza de las cosas”*<sup>16</sup>. Por lo tanto la historia se elabora nombrando aquello que consideramos relevante y diferenciamos los hechos que acontecieron de su interpretación, hablamos del pasado de una forma diferente a como hacemos Historia ya que esta, la Historia, está ligada a la conciencia del Presente<sup>17</sup> y a la forma en la que entendemos el pasado. Las herramientas, el pensamiento, las palabras, los intereses o cualquier otra herramienta que

---

<sup>15</sup> NOVOA, Antonio. “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación”, en PEREYRA (Op. Cit): “Nos encontramos en la actualidad en una época caracterizada por la toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrarle sentido a las complejidades del mundo. Sabemos que necesitamos plantearnos nuevas preguntas, buscar significados diferentes, imaginar otras historias.”, p. 61

<sup>16</sup> TENTI, Emilio. “*Pertenencia de una ciencia histórica*” en *La infancia y la cultura escrita*, (20 – 28) Lucía Martínez Montezuma (coord.), Siglo XXI Editores, México, 2001: p. 20

<sup>17</sup> ARIÈS, Philippe. *Historia de la vida privada. De la Europa Feudal al Renacimiento.*, Madrid, Taurus, 1988, p. 37: “¿Una presencia del pasado que es distinta de la Historia? Podríamos admirarnos si olvidáramos que la Historia está ligada previamente a la conciencia del Presente”





utilicemos son las de nuestro presente. Desde ahí decidimos qué es historia y qué es sólo aquello que sucedió en el pasado.

La historia de la educación, disciplina histórica sectorial abierta a la metodología de las ciencias sociales<sup>18</sup> busca campos de estudio que tenga relevancia social, que ayude al historiador o historiadora a entender los problemas que le rodean y que sea una investigación viable, como indica Cardoso<sup>19</sup>. Este autor habla también del criterio de originalidad y de interés personal. Es decir que debe contribuir aportando nuevas interpretaciones (originalidad) sobre algo que conlleve el interés de la persona que investiga (interés personas)

Siguiendo estos criterios es ahora, en nuestro presente, cuando fijamos la mirada en el origen de las ludotecas en España, espacios fáciles de definir aunque encierren una situación compleja y que no han sido objeto hasta el momento de una reflexión histórica. Son espacios destinados, principalmente, al juego y al préstamo de juguetes sin ser sólo eso, con matices enraizados en la libertad que otorga el juego y nacidos en España a raíz de la situación social y familiar que se vivía en los años 80 del pasado siglo. Saber de sus orígenes a través de sus momento actual supone definir sus inicios desde nuestro presente tanto como interés personal como por entender que en el discurso histórico educativo no se ha incluido qué fue lo que hizo posible que las ludotecas existan hoy en España, ya que es complicado seguirle el rastro a *“la educación infantil fuera de la escuela, porque no hay que identificar (...) educación infantil con escolarización.”*<sup>20</sup>

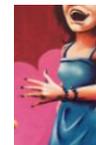
---

<sup>18</sup> RUIZ BERRIO, Julio. “El método histórico en la investigación histórica de la educación” Revista Española de Pedagogía, Madrid, 134 (1976) 449 - 175.

<sup>19</sup> CARDOSO, Ciro. Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia. Barcelona, Crítica, 1981.

<sup>20</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen Y RUIZ BERRIO, Julio. Introducción Historia y perspectiva actual de la educación Infantil., Barcelona, Graó, 2010, p. 23





Por lo tanto, uno de los objetivos de este trabajo es poder conocer la historia no contada. Para ello toman la palabra en esta investigación las personas que participaron en la proyección de las ludotecas, al igual que se recogen los testimonios que en ese momento resonaban en los espacios sociales y educativos. Utilizar fuentes orales supone seguir la misma seriedad metodológica que con cualquier otra fuente. Combinándolas con aquellas que nos dan otro tipo de información, revisando previamente las fuentes primarias y secundarias, supone una tarea de reflexión y contextualización. Sólo así se puede *situar las experiencias relatadas dentro de su contexto socio-histórico para entender la narración y formular preguntas válidas*<sup>21</sup>. De esta manera se pueden apoyar y, a su vez, garantizar la información adquirida por otras fuentes. No obstante aquí se cede a la falta de fiabilidad de la memoria humana<sup>22</sup> pues en esta investigación en más de una ocasión sólo he contado con el recuerdo de quien narraba la situación, puesto que nada había escrito previamente

Precisamente este ha sido uno de los retos más emocionantes de este trabajo, pues consciente de que la información oral tiene una naturaleza diferente que el resto de documentos ya que se fundamenta en el recuerdo, se ha reconstruido una historia que ha sido narrada en primera persona, siendo necesario conocer el significado de las palabras que se usan para ello. Esos términos son, en última instancia, las herramientas con las que se ha construido el día a día, el sentido de los hechos narrados. Su elección no es

---

<sup>21</sup> FRASER, Ronald. "La Historia Oral como historia desde abajo". En Ruiz Torres, Pedro (ed) La Historiografía. *Revista Ayer*, 12 (1993) 84.

<sup>22</sup> GWYN, Prins responde con ironía a algunas de estas críticas mitificadoras de la documentación escrita y condenatorias de la oral. Para él, *muchas de las críticas de los historiadores obsesionados por la documentación escrita dicen que los recuerdos personales son muy dados, en el caso de personas famosas, a autojustificaciones muy útiles a posteriori y, entre la gente poco importante, a lapsus de memoria. En ambos casos, se acusa a la memoria de poca fiabilidad, de ser un archivo que no admite comparación con los montones de documentos escritos, inmutables al paso de los años. El primer argumento es muy convincente, como podemos ver en las estanterías llenas de autobiografías políticas; el segundo no lo es tanto, porque las fuentes documentales escritas no se nos han legado de manera tan inocente como podríamos creer*". *Ibidem*, p.167.





mecánica, plasma cómo se entiende lo que sucedió, *“en otras palabras, implica que el lenguaje no es el medio a través del cual la realidad objetiva se expresa, sino más bien el medio en que la objetividad de la realidad se constituye como tal”*<sup>23</sup>. El lenguaje, su dominio, las personas que han tenido la potestad de elegir la narración de lo que ha sucedido en las últimas décadas al respecto, hace que sea tal y como es la historia de las ludotecas en la actualidad. La propia forma en la que el presente se ha contado sucesivamente ha hecho que sea ese el pasado que se conozca. Como indica Octavio Fullat, hablando del mito de Polifemo de la Odisea, cuando Ulises dice llamarse Nadie ante la frase “Nadie me mata” que exclama el cíclope, admite que *“triumfa quien domina el lenguaje; es decir, el civilizado. Lo que separa al bruto Polifemo del culto Ulises es la educación. El primero es sólo naturaleza; el segundo en cambio es un pedazo de naturaleza civilizado”*<sup>24</sup>.

Esta civilización, ganada a través de la educación y mostrada por el dominio del lenguaje, encauza nuestra historia. A través del lenguaje podemos elegir diferentes formas de ser contada y entablar en esas mismas fórmulas un juego creativo<sup>25</sup>. Es un ejercicio en el que podemos construir la manera de unir los contenidos de forma ilimitada. Esto hace que se pueda buscar en la historia contada hasta que esos contenidos se deshistorizan, pierden su formulación histórica. Una vez llegados a este punto, se pueden reconstruir los contenidos dando su espacio y función a los agentes e instituciones que han sido parte de

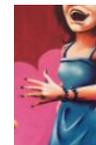
---

<sup>23</sup> CABRERA, Miguel Ángel, *“La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos”* en Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas Ed. FERRAZ LORENZO, M. Madrid: Biblioteca Nueva. 2005, p. 35

<sup>24</sup> FULLAT, Octavio. V Jornadas sobre Ludotecas 1996, p. 20

<sup>25</sup> Fullat, (Ibid.) señala que “La escuela lingüística afirmará Chomsky es la capacidad de engendrar un número infinito de frases a partir de las reglas finitas de la gramática. Las nociones bíblicas y chomskiana de creación pueden sugerirnos que sea la creación consciente, libre y responsable, de valores, para tirar adelante con una educación que además de aprendizaje tecnocientífico sea igualmente autonomía y eleutherrosis. La tercera modalidad de juego del espíritu, se incrusta en tales actividades de conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad.” p. 26





la creación de la propia historia. De esta manera, señala Bourdieu, nos podemos escapar de los esencialismos inamovibles con los que se ha construido el discurso histórico. Esto, según este autor, no supone rechazar las constantes que se han manifestado a lo largo de la historia, pero sí recrear cómo se ha construido y han permanecido tanto en las estructuras objetivas como subjetivas.<sup>26</sup>

Para reconstruir la historia de las ludotecas en España, es necesario acercarse a las primeras personas que participaron en los diferentes proyectos y atender a su narración de lo que sucedía, de cómo tomaban cuerpo y se hacían parte de la realidad de niños y niñas.

Historia no es sólo historia, si no también comprender cómo se ha dotado de contenido esta palabra. Se toma conciencia del concepto de Historia que se ha trabajado en los pasados siglos, del peso de la historia dentro de las sociedades occidentales: desde el cristianismo, la historia ha sido contada como un proceso, en este caso otorgándole un sentido de salvación. Posteriormente en esta narración surge el desencanto<sup>27</sup> que cita Taylor al deconstruir el imaginario moderno y que elimina el sentido de sagrado con el que se estudiaba el devenir de la historia<sup>28</sup>. La cristiandad en sus orígenes

---

<sup>26</sup> BOURDIEU, Pierre. La dominación masculina, Barcelona, Anagrama, 2000. En su libro, este autor explica cómo se ha construido en el proceso histórico las estructuras de poder masculino. Señala los mecanismos de “eternización” y argumenta cómo reconstruir la historia para entender lo sucedido sin negar el propio proceso: *“En realidad está claro que en la historia lo eterno sólo puede ser producto de un trabajo histórico de eternización. En otras palabras, para escapar por completo al esencialismo no sirve de nada negar las permanencias y las invariantes, que forman una parte incontestable de la realidad histórica; es preciso reconstruir la historia del trabajo histórico de deshistorización o si se prefiere, la historia de la (re)creación continuada de las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina”*, p. 105.

<sup>27</sup> TAYLOR, Charles. “El gran desarraigo”, en Imaginarios sociales modernos Paidós, Barcelona 2006, p. 67: *“uno de los rasgos centrales de la modernidad occidental, desde casi cualquier punto de vista, es el proceso de desencantamiento, el eclipse de los espíritus y las fuerzas mágicas.”*

<sup>28</sup> TAYLOR, Charles. (Íbid, p. 37) Aquí tomamos la definición de Taylor sobre el concepto de “imaginario” en el que pone de manifiesto la importancia de la *“concepción colectiva [common*





planteaba un nuevo orden social basado en la interpretación del Evangelio y unificando la Historia, sumando las diferentes historias narradas hasta el s. III para ser entendidas como parte de un mensaje único a través de la Biblia. “*Los acontecimientos se convertían en medios empleados por Dios para manifestarse al hombre*”<sup>29</sup> y el hombre es un individuo libre que influye de alguna manera indeterminada al mundo.

Ese sentimiento se va modificando a lo largo de los siglos, la Historia vive su propia historia y varía el eje desde el que se la estudia<sup>30</sup>. Este trabajo se centra en algunos aspectos del siglo XX, en el momento de la historia en el que los cambios se suceden de forma más rápida y violenta. A partir de mediados del siglo XX corrientes históricas, filosóficas, artísticas y científicas ponen en entredicho las grandes religiones, los conceptos que han sido tomados como verdades y la confianza depositada en la ciencia positivista, la política o la idea de progreso.

---

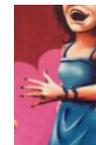
*understanding] que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad.”*

<sup>29</sup> ARIÈS, Philippe. (Op. Cit. 1988) explica que “*Ni el helenismo ni siquiera la latinidad tuvieron idea de una historia universal que abarcaran en un conjunto único todos los tiempos y todos los espacios. Al entrar en contacto con la tradición judía, el mundo romano, cristianizado, descubrió una historia universal: momento decisivo, en el que hay que reconocer el origen del sentido moderno de la Historia; se sitúa en el siglo III de nuestra era. Los libros sagrados del judaísmo y del cristianismo no eran solamente oráculos o mandamientos, ni tampoco mandamientos o relatos míticos, mucho menos todavía meditaciones metafísicas. Eran ante todo libros de Historia. Funcionalizaban cierto número de sucesos cronológicos; unos míticos, otros más históricos, pero cargados todos de sentido sagrado. Ninguna otra religión, de Occidente o de Oriente, se definía, por comparación con estos textos esenciales, como una Historia.*” p. 111

<sup>30</sup> NOVOA, Antonio, (Op. Cit, 2003): “*La función social del historiador es la de comprender cómo los pueblos y las comunidades construyen (deconstruyen/reconstruyen) recuerdos y tradiciones, afiliaciones y vinculaciones, creencias y solidaridades. La elucidación de este proceso de imaginar y gobernar las identidades se encuentra en el centro de la investigación histórica. La educación también es algo que imaginamos. Es algo de lo que hablamos, de lo que tenemos que hablar. Imaginar la educación es una forma de tomar el control de los acontecimientos futuros. Los recuerdos forman parte de un todo imaginario que define nuestra relación con el pasado, construyendo nuestra propia forma de hablar sobre escuelas y educación*” p. 81



## El juego entre el pasado y el presente.



Es también en el s. XX, cuando nacen nuevas fórmulas para conocer la historia, sobre todo la que se puede intuir que marcarán un antes y un después a pesar del poco tiempo que dista entre los acontecimientos y el momento de su narración. Cada vez con más frecuencia, las distintas sociedades son testigos a lo largo del pasado siglo, de momentos que cambian el curso de la historia. Esto motiva para, en parte, recurrir a los propios testigos de lo acontecido, a aquellas personas que dotarán de significado cada dato, cada suceso.

Estos testigos utilizarán su propia experiencia para ponerla al servicio de una construcción común de la historia. Estas vivencias se construyen a través de la narración de los recuerdos, del uso de la memoria. La memoria se ha convertido en un instrumento que busca traer el pasado al presente, en un intento de comprender qué sucede alrededor, cómo nos afecta y cómo nos hace ser, actuar, responder ante las diferentes situaciones sociales. Se abren diálogos intelectuales para debatir cómo se ha de usar esa memoria, pues es un legado colectivo en ocasiones basado en lutos comunes<sup>31</sup> que distan mucho del futuro que parecía abrirse con el desarrollo del siglo XX.

La globalización en la que las sociedades actuales están inmersas, también opera con la memoria. Le damos significado a los hechos del pasado y trabajamos con ellos de manera que argumentan las acciones actuales. Huyseen<sup>32</sup> toma de ejemplo la memorización del Holocausto como “... *prueba del fracaso de la civilización occidental para ejercitar la anamnesis, para reflexionar sobre su incapacidad constitutiva de vivir en paz con las diferencias y con los otros, y de extraer las debidas consecuencias de la insidiosas relación entre la modernidad ilustrada, la opresión racial y la violencia organizada.*”

---

<sup>31</sup> LLONA, Miren, “*Memoria e identidades. Balance y perspectivas desde un nuevo enfoque historiográfico*” La historia de las mujeres: perspectivas actuales, Ed. BORDERÍAS, Cristina, Barcelona, Icaria, 2009. Miren Llona hace una revisión del concepto de historia basándose en la importancia de la Historiografía Oral.

<sup>32</sup> HUYSEEN, Andreas En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 17





Estos hechos que forman parte de la memoria colectiva, que van más allá del tiempo y del espacio de los protagonistas, se integran como experiencias individuales. La otra memoria es la que construimos con los datos o fechas de manera lineal. La educación, como indica Viñao es una parte más de estas dos memorias<sup>33</sup>. Según este autor, es imprescindible que los historiadores de la educación recuperen y conserven los datos biográficos que dan cuenta de ello: *“Los años de infancia, adolescencia y juventud, la educación no sólo escolar sino también familiar, comunitaria o por el grupo de iguales (...) los cada vez más prolongados años de formación, conforman la identidad biográfica de los individuos de las familias, de los grupos sociales y de las sociedades en su conjunto”*. Al igual que también es necesaria sumar a esta realidad la manera subjetiva de vivirla. Tenemos un claro ejemplo en la narración de cada una de nuestras infancias. Cuando se pregunta a los adultos por la infancia, aunque sea la propia de cada sujeto, es complicada conocer la realidad que se describe resultando imposible ser distanciarse de la vivencia, de la subjetividad.<sup>34</sup>

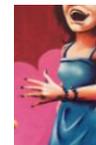
Por otra parte, los adultos pueden sentirse tentados de idealizar su propia infancia. ya que los adultos no pueden mantener una visión objetiva de la infancia, en parte debido a la sobreestimación y tergiversación de los recuerdos, y en parte por el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Una manera de permitir a la gente a volver a recordar su niñez es dejar que ellos relaten hechos concretos, especialmente los acontecimientos importantes, ya que la memoria rara vez fallará en esos casos. Sin

---

<sup>33</sup> VIÑAO, Antonio. (2005). *“La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias”*, Repensar la historia de la educación. Ed. M. FERRAR LORENZO, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 157.

<sup>34</sup> SANDBERG, Ann y VUORINEN, Tuula. *“From hayloft to own room—girls’ play environments”*, Interaction in Outdoor Play Environments—Gender, Culture and Learning, Ed. BRODIN, Jane y LINDSTRAND, Peg., Estocolmo : Stockholm Institute of Education. Department of Human Development, Learning and Special Education. Research Report nr 47, 2006, p 4.





embargo, los pensamientos y sentimientos llegarán a ser más influyentes que otros factores sobre el tiempo <sup>35</sup>

De esta forma, se reinterpreta como herramientas de nuestro presente (los pensamientos, sentimientos) lo que sucedió en el pasado. No se ha transformado lo acontecido ni las personas que lo transmiten pretenden engañar. Lo que sucede es que los hechos son narrados desde un escenario que los rescata de la memoria en un contexto diferente, dejándolo entre lo sucedido objetivamente y la forma en la que se recrea. Cabrera<sup>36</sup> señala como nexo entre la realidad y la subjetividad al imaginario social. Habla de él como un “*marco implícito de comprensión del espacio social y de mediador entre contexto social y conciencia*”. Continúa explicando cómo este imaginario social prefigura las expectativas de los actores, establece las posibilidades de sus acciones y las dota de sentido. Por lo tanto, es imprescindible conocerlo ya que actúa sobre la práctica de los sujetos de la historia. En este imaginario social se ha generado el concepto de historia, transformándose durante las últimas décadas y ocupando un lugar cada vez más marcado en dicho imaginario.

Así pues, recrear los días de nuestra niñez es a la vez un ejercicio de construcción puesto que se decide interpretar una experiencia del pasado y reforzar el valor de una categoría: la infancia. Rescatar esos días y otorgarles más o menos felicidad jugará con nuestro concepto actual sobre los elementos que la componen.

---

<sup>35</sup> SANDBERG, Ann y VUORINEN, Tuula (Íbid) “*Por otra parte, los adultos tienen una tendencia a idealizar su infancia. Kristjánsson (1995, 2001) afirma que los adultos no pueden mantener una visión objetiva de la infancia, en parte debido a la sobreestimación y “tergiversación” de los recuerdos, y en parte debido al desarrollo de sus habilidades. Una manera de permitir que la gente recuerde de nuevo a su niñez es dejar que ellos se refieran a hechos concretos, en especial los acontecimientos importantes, ya que la memoria rara vez falla en estos casos. Sin embargo, los pensamientos y sentimientos influyen más sobre el tiempo que otros factores.*” p. 4

<sup>36</sup> CABRERA, Miguel Ángel, “*La crisis de la modernidad...*” (Op. cit. (2005, p. 25)





El juego, una constante en la humanidad, se convierte en esta ocasión en un elemento clave e íntimamente relacionado a la categoría de infancia. Durante el siglo XX se construyó y definió una idea clara de lo que significaba “juego” en las sociedades occidentales y por qué era importante para la infancia. Los juguetes, útiles del juego, son las herramientas de la infancia y un elemento de comunicación entre las personas adultos y los niños y niñas. El juego y los juguetes que lo propicia comienzan a irrumpir en el imaginario social<sup>37</sup> contemporáneo y se convierten en un derecho para las niñas y niños de las diferentes sociedades. Estos juguetes no se inventan en el siglo XX, ya que están presentes en todas las culturas estudiadas, aunque sí es en el pasado siglo cuando cobran el sentido que hoy conocemos. En los siguientes apartados se analizará el porqué del significado que tanto la infancia como el juego tienen en el momento actual y en su pasado más reciente. Para ello, es necesario tomar distancia de dichos significados, como la que se mantiene para ver la evolución de los conceptos tanto de infancia como de juego, ya que como señala Trilla *“No se ve crecer a un niño si no es a distancia. Desde cerca, cotidianamente, el niño siempre es el mismo, igual a sí mismo: una identidad que sólo las fotografías perturban.”*<sup>38</sup>

De esta misma manera, hay que apartarse y tomar distancia de lo que hoy se entiende como infancia para poder analizarla. La infancia es objeto de

---

<sup>37</sup> TAYLOR, Charles, *“El gran desarraigo”* (Op. cit) El libro *Imaginarios Modernos* de Charles Taylor es una pieza clave en la aportación de este filósofo a la idea de modernidad (o de modernidades). Él llama imaginario moderno a *“nuestra forma colectiva de imaginar, a un nivel preteórico incluso, nuestra vida social en el mundo occidental contemporáneo.”* p. 68. En esta investigación se hablará de imaginario social con el sentido que le da M.A. Cabrera siguiendo a dicho autor y Mary Poovey y que define como *“una concepción general de la sociedad, construida por un conjunto de supuestos sobre la naturaleza, el funcionamiento y las pautas de cambio de las sociedades humanas, que condicionan la percepción que se tiene de la realidad social y que opera como un patrón normativo de la práctica de los individuos situado bajo su influencia.”* (*“La crisis de la modernidad...”* Op. Cit. p.25)

<sup>38</sup> TRILLA, Jaume, *“Los alrededores de la escuela”*. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 228, (2004) 305-324, p. 320





estudio desde la historia<sup>39</sup>. También es un concepto y una categoría en el análisis social. Así mismo, integra los objetivos de grandes y variados proyectos educativos y es parte del mercado económico actual. La infancia, pues, ha acaparado múltiples focos de atención durante las últimas décadas, aunque paulatinamente se ha integrado este campo de estudio dentro de la historia, aunque como explica Fishman (1989), al revisar la historia de la infancia cuesta delimitar el principio u origen de esta. Cuando se aborda la infancia en su pasado nos podemos mover entre la historia social o la historia cultural, la modernidad o la posmodernidad y cada corriente que nos anuncia diferentes paradigmas para comprender lo que nos rodea. Si esto lo trasladamos a una cuestión metodológica, Antonio Novoa señala que no podemos hablar de un campo de historia cultural sino sólo de personas que investigan de un modo cultural<sup>40</sup>. Al pasar de la investigación de la “Historia” a las “historias” estamos hablando de cambio de paradigma, lo que nos obliga a construir el estudio de otras realidades<sup>41</sup>. Esta pluralidad *“es precisamente la que da luz verde a investigaciones puntuales sobre las distintas instituciones de acogida y educación de la primera infancia”*<sup>42</sup>

Por lo tanto la Historica contempla una diversidad que justifica tomar como objeto de estudio las ludotecas, puesto que parte como elemento de

---

<sup>39</sup> ARIÈS Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen Madrid, Tauros, 1987: *“En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. Por ello, en cuanto el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de los adultos y no se distinguía de ellos.”* p. 178.

<sup>40</sup> NOVOA, Antonio, Historia social y cultural... (Op. cit. 2003, p. 63)

<sup>41</sup> NOVOA, Antonio (Ibid): *“La transición de “Historia” a las “historias” implica una reconfiguración del campo, al menos por lo que se refiere al habitus de sus ocupantes. los historiadores de la educación se encuentran frente a un cambio paradigmático.”* p. 64

<sup>42</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit. p. 15)





atención a la infancia. esta historia se constituye en la voz de su protagonistas y otorga las claves para comprender los conceptos de infancia y juego.

La construcción del concepto de infancia y del juego y los espacios donde se desarrollan ambos, en el siglo XX ha ocupado uno de los lugares más destacados dentro de la categoría de inversión social educativa, eje del futuro de cada comunidad. En este sentido, Dewey señaló que *“Al dirigir las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes”*<sup>43</sup>. Por este interés en la formación de las nuevas generaciones se ha realizado, en numerosas ocasiones, un análisis del papel que tomaba el juego dentro de la formación humana y cuáles eran los lugares y las ocasiones más adecuadas para que este se diera.

Para entender la unión que existe entre juego e infancia es necesario recoger la construcción de la categoría infancia y analizar posteriormente su relación con el juego. Por lo tanto, en el siguiente apartado se tratará el concepto de infancia buscando las claves oportunas para, más adelante, desarrollar la historia de las ludotecas en España dirigida a niñas y niños.

---

<sup>43</sup> DEWEY, John. Democracia y Educación. Ed. Morata, 1997 (Versión Original 1916)p. 46





## 1.2. La infancia como categoría en construcción

---

El interés social que la infancia ha despertado a lo largo del siglo XX ha hecho que se busquen diferentes definiciones de qué es infancia, qué características tiene los sujetos que la integran y que supone identificarla como colectivo. Actualmente la infancia, en primera instancia, está delimitada por la construcción de una franja de edad<sup>44</sup>: se puede considerar infancia temprana hasta los 4 años, media entre 5 y 9 años y tardía hasta los 14, considerando adolescencia la etapa comprendida entre los 14 y los 17 años. Michael Waynees, en su obra “Sociología de la Infancia”, explica la trascendencia social del hecho de que Las Naciones Unidas consideren infancia hasta los 18 años, edad en la que los sujetos, en la mayoría de las sociedades occidentales, entran como parte de la comunidad política a través de la posibilidad de ejercer su derecho al voto<sup>45</sup>. Ariès, referente imprescindible para hablar sobre infancia, señala que al hecho natural del desarrollo biológico de las personas desde su nacimiento, que dota a la infancia de un tamaño y corporeidad propia, inmaduro desde un punto de vista evolutivo, se ha sumado un significado social de conformación de su identidad<sup>46</sup>. La inmadurez física se ha traducido como una

---

<sup>44</sup> ARIÈS Philippe. (Op. Cit, 1987, p.33): *“Desde que nuestros hijos comienzan a hablar, les enseñamos su nombre, el de sus padres, e igualmente su edad. Nos enorgullece el que Pablito responda debidamente, cuando le preguntan su edad, que tiene dos años y medio. En efecto, sentimos la importancia que tiene el que Pablito no se equivoque: ¿qué sería de él si ya no supiera su edad? En la selva africana, la edad es todavía una noción bastante confusa, algo que no es tan importante como para que no se pueda olvidar. Mas, en nuestras civilizaciones técnicas (...) Pablito dirá su edad en la escuela, luego será Pablo N. de la quinta X, y cuando empiece a trabajar, recibirá con su cartilla de Seguridad Social un número de inscripción que duplicará su propio apellido (...) Nuestra personalidad civil se expresa ahora con más precisión por nuestra fecha de nacimiento que por nuestro patromínico...”*

<sup>45</sup> WYNEES, Michael. *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*, New York, Palgrave macmillan. 2006

<sup>46</sup> ARIÈS, Philippe. (Op. Cit, p. 18): *“...la disminución de la mortalidad infantil observada en el siglo XVIII no puede explicarse por razones médicas e higiénicas; cesó sólo el dejar morir o el ayudar a morir a los que no se deseaba conservar.”*





característica identificativa, tomándolo como algo negativo o carente de contenido<sup>47</sup>.

Por lo tanto, a lo largo del pasado siglo se construyó un modelo de persona adulta como “normal” y se integró en la convivencia del día a día. Toda la sociedad conoce actualmente el significado de “niña” o “niño” y se contribuye con ese conocimiento al concepto de infancia como una más de las certezas cotidianas. Aunque no ha sido así siempre ni tiene que continuar tal y como existe actualmente. Como Wynees, junto a otros autores recoge, no tiene por qué ir ligado el hecho de que en nuestra sociedad haya niños y niñas con la idea, de “infancia” ya que *“desde un punto de vista biológico, es inconcebible que ninguna cultura olvidara que es necesario reproducirse. Pero es bastante posible para una cultura existir sin la idea social de niños.”*<sup>48</sup>

Esta idea socialmente compartida de infancia, ha evolucionado alcanzando diferentes definiciones atendiendo a la sociedad o al momento histórico al que nos refiramos. La escuela ha sido, quizás, el agente social más decisivo en esta definición y a través de ella ha quedado definido qué es la infancia y cómo se debe tratar en sus diferentes etapas. Ariès<sup>49</sup>, en su obra *“El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”*, revisa la construcción de infancia tomando como punto de partida el significado que ser niño o niña tenía en el antiguo régimen. En la lectura de esta obra, escrita a finales de la década de los 80, nos conduce a revisión de la construcción de infancia sosteniendo que este concepto es un producto de la modernidad que se ha potenciado con la construcción de “clase” como unidad del sistema escolar, nombrando el

---

<sup>47</sup> Como señala Dewey, *Democracia y educación...* (Op. Cit. p. 46) : *“Nuestra tendencia a tomar la inmadurez como una mera falta y el crecimiento como algo que llena el vacío entre lo maduro y lo inmaduro, es debida a considerar la infancia comparativamente y no intrínsecamente. Lo tratamos simplemente como una privación porque la medimos por la edad adulta como una norma fija”*.

<sup>48</sup> WYNEES, Michael. *Childhood and Society...* (Op. cit. p. 8).

<sup>49</sup> ARIÈS, Philippe, *El niño y la vida familiar...* (Op. Cit. 1988)





continente y el contenido y graduando la división del alumnado en función de su edad. Señalaba también la importancia que otras ciencias le han conferido a esta etapa tales como la medicina o la psicología<sup>50</sup>. Recientemente, Kevin Brehony señala como se están transformando las teorías sobre la infancia. Explica cómo se trata no de una sola corriente teórica, sino de diferentes teorías con un alto nivel de abstracción, combinadas con otras de carácter empírico las que han ido definiendo el papel recíproco que educación e infancia han mantenido en la construcción de su historia<sup>51</sup>. Estas teorías manejan conceptos que seguramente hoy no guarden el mismo significado, como indica Carmen Sanchidrián al plantear como se puede llegar a comprender qué supone hablar sobre la historia de la infancia y su relación con la educación:

*Quienes nos escuchan o nos leen creen comprender lo que decimos porque entienden el significado de las palabras hoy, y creen que hace cien o quinientos años el significado era el mismo. Pero eso no es así y la historia de la educación infantil ha de estudiarse en estrecha relación con la historia de la infancia porque el concepto mismo de niño, primera infancia, párvulo, educación, etc. han evolucionado y hay que situarlos en cada época y con significado.<sup>52</sup>*

Otro factor que ha potenciado la delimitación de lo que consideramos como infancia, es la idea común de atención educativa como necesidad específica de niñas y niños. Un ejemplo de la importancia de lo que menciono se encuentra en Suecia, uno de los estandartes europeos de la sociedad del

---

<sup>50</sup> Ariès (Op. Cit. 1987) analiza las estructuras sociales dentro de la Historia y realiza una aportación fundamental a la Historia y a la construcción del concepto “Infancia” reconociendo qué contribuye a ello: “Otras ciencias recientes, como el psicoanálisis, la pediatría y la psicología, se dedican a los problemas de la infancia, y sus consignas llegan a los padres a través de una vasta literatura de vulgarización. Nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia.” p. 23

<sup>51</sup> BREHONY, Kevin J.(2009) “Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism”, Paedagogica Historica, Londres, 45: 4, (2009), 585 — 604

<sup>52</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit. 2010, p. 16)





bienestar con una amplia tradición en la atención a la infancia. En Suecia legislan la educación infantil a través de un plan de estudios en el que marcan los objetivos que se han de lograr antes de los 6 años, edad en la que empieza la educación obligatoria. En este documento no especifican cómo han de llegar a esos objetivos, dejando que se alcancen a través de diferentes modelos educativos o metodologías. Por este motivo se pueden encontrar centros que siguen la metodología de Montesori, cooperativas educativas que realizan actividades con las familias del barrio en el que están instaladas o centros educativos que siguen fielmente el método de Fröbel, entre otros. Lo que sí señala son los valores que deben potenciar en esta educación infantil. Se recoge dentro de este currículum para educación preescolar, cómo la actitud de los adultos influye directamente en el aprendizaje de los niños, por lo que el rol de adulto se convierte en un elemento de gran importancia social, tal y como se recoge textualmente.<sup>53</sup> De igual forma este documento refleja que la infancia tiene derechos y responsabilidades correspondientes a su edad, relacionados con su capacidad<sup>54</sup>. Un ejemplo puede ser la sociedad sueca que en sus instituciones toma la idea del niño y la niña como agente activo del cambio social preservando su inocencia, lo que nos evoca las bases educativas de Fröbel en su obra principal *“La educación del hombre”*, entre otras. Él es el

---

<sup>53</sup> Lpfö 1998: Plan de estudios para la escuela preescolar en Suecia, basada en la Ordenanza sobre la escuela preescolar publicada en el Código de Estatuto de la Agencia Nacional para la Educación (SKOLFS 1998:16) e incluyendo las modificaciones (SKOLFS 2006: 22)

<sup>54</sup> DIESENDRUCK. Gil y MARKSON, Lori, “Children’s Assumption of the Conventionality of Culture”, *Child Development Perspectives*, en línea, 5, (2011), p. 193. En el reciente artículo de Gil Diesendruck y Lori Markson se profundiza en la forma en la que la infancia aprende los convencionalismos de la cultura en la que se haya inmersos. Describen como encajan las piezas del puzle de elementos que se le presenta día a día. Aprenden con una edad muy temprana qué se considera bueno o malo y a partir de ahí lo asumen como verdades universales a muy corta edad. Buscan las semejanzas entre los elementos para poder aprender e incluso lo que descubren como igual lo quieren también en las personas de las que aprenden. Una misma lengua, un mismo sexo entre los adultos que les enseñan les lleva a encontrar como “natural” toda la serie de normas, atribuciones y reglas que le presenta la comunidad en la que han nacido. Por ejemplo, como se señala en este artículo, preguntas sobre lo que entienden niños y niñas de las convicciones culturales puede servir de inspiración para averiguar cómo los niños y niñas comprenden las normas de moralidad y su categorización.





autor de quien se toman las teorías del sistema de educación infantil en la sociedad sueca, con gran influencia en el resto de Europa. De hecho, la importancia trascendental que Fröbel le da a la infancia se mantiene en las raíces de la educación infantil de la mayoría de los países.<sup>55</sup>

Como he ido señalando, la preocupación por la infancia se ha ido construyendo sobre todo en nuestra contemporaneidad. Para Sanchidrián y Ruiz Berrio<sup>56</sup>, el estudio histórico debe considerar tres etapas de educación infantil (que no de escolarización) divididas de la siguiente forma: etapa pre-pedagógica, resultado de la incorporación al trabajo de las mujeres a partir de la primera industrialización (finales del XVIII hasta principios del XIX); la segunda etapa en la que aparecen las *infants schools* en el Reino Unido, a raíz de la escuela preescolar del pedagogo Robert Owen (1816) o *salles d'asil* en Francia, *kleinkinder – bewahranstetle* en Alemania, *scuole infantili* en Italia y *escuela de párvulos* en España basadas en propuesta pedagógicas que entendían que la infancia necesitaba una educación adecuada a su edad. En la tercera etapa comenzaron los *Kindergärten* primero en Alemania (1840) y décadas más tarde en España. En esta tercera fase se planteaban generar ambientes propicios para el aprendizaje en la infancia sintiese cuidado y afecto por parte de las personas al cargo de dichos espacios. Estos espacios supusieron un punto de inflexión al introducir una nueva forma de atención a la infancia a su medida, como pudo ocurrir con Montessori o con la importancia que otorgaba Pestalozzi y Fröbel a la metodología propia de la educación infantil.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> BREHONY, Kevin J. "Transforming theories..." (Op, cit. 2009)

<sup>56</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit. 2010)

<sup>57</sup> RAMOS, Sara. "Un método educativo para la infancia: el de Fröbel". Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Coords.), Barcelona, Graó, 2010, (113 – 132). Sara Ramos pone el acento en cómo el kindergarten nació respondiendo a un modelo escolar tradicional con centros masificados, espacios cerrados y un propósito de fondo de poner al niño en contacto con la naturaleza.





A partir de los Kindergarten, la educación dirigida a la infancia toma elementos, formas, objetivos y metodología que se han ido naturalizando hasta hacer de la fisonomía de esos espacios la norma para niñas y niños. En ellos se ha introducido a la infancia a partir de un concepto pedagógico desarrollado en las últimas décadas del pasado siglo. Desde esta significación se considera a la infancia como una etapa delimitada con su propia finalidad y funcionalidad específica, con sus propias reglas y necesidades<sup>58</sup>. Esta noción se ha ido transformando a lo largo de la historia, guardando diferentes elementos en los distintos periodos históricos, aunque *"cuanto más retrocedemos en la historia más bajo es el nivel de la atención al niño"*<sup>59</sup>.

La principal causa de este "macabro" hallazgo en la historia es que durante siglos y hasta un pasado bastante reciente la infancia estaba destinada a llegar a la adultez y, mientras han sido niños o niñas, no han sido considerados sujetos de derecho, ya que *"carecen de legitimación existencia y tampoco disfrutan de la racional"*<sup>60</sup>

### 1.2.1. Notas historiográficas de la infancia en el pasado.

Desde la filosofía griega y latina se focaliza la atención en el cuidado que es más apropiado para estos niños y en la educación que deben recibir como hombres del futuro. Existe un ideal de educación humana desde una perspectiva ética basada en la unión de la belleza del cuerpo y el equilibrio moral, dos formas de juego. Fullat habla de la distinción del mundo griego entre aquellos que, a través de la educación, son capaces de razonar y los bárbaros que no adquieren la posición de ciudadanos si no es por medio de la educación:

---

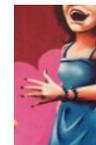
<sup>58</sup> BORJA, María, "Ludotecas: elementos y espacios para el juego en común" El País Educación. 1982

<sup>59</sup> DE MAUSE, Lloyd. Historia de la Infancia Madrid: Alianza Editorial, 1991, p.7

<sup>60</sup> FULLAT, Octavio, Actas... (Op. cit. 1996, p. 17)



## El juego entre el pasado y el presente.



*Estos rasgos de la paideia distinguen al civilizado, al griego, al bárbaro; es decir de quien a lo sumo balbucea unas pocas palabras griegas. La educación permite incluso al indígena alcanzar el estatus del ciudadano de una polis (...). El romano Cicerón tradujo magistralmente el término Paideida por el latino humanitas. El proceso educativo no hace más que humanizar, dirigir la mirada hacia la moral.<sup>61</sup>*

Se tiene conciencia y algunas veces se alzan para ello como la de Aristóteles, Plutarco o el ensayo pedagógico de Jenofonte, de la importancia de la educación de la infancia como inversión para obtener los ideales existentes de hombre y mujer en cada sociedad. Buenaventura Delgado<sup>62</sup> lo recoge así en su “Historia de la Infancia”, hablando de lo explicado por Jenofonte, en el cual los roles femeninos y masculinos quedan claramente diferenciados y los descritos como complementarios.

Buenaventura Delgado recorre la historia de la infancia, dando varios elementos como claves a la hora de entender el significado que esta etapa de la vida de las personas ha ido tomando en cada momento histórico. Cuando surge el cristianismo en una sociedad judía fuertemente helenizada, comienza también un pensamiento que trasgrede las normas de las sociedades anteriores. El cristianismo incipiente, recogido en los evangelios escritos en griego, usando sus términos y sus estilos literarios, nombra a la infancia como algo singular, valorando su forma singular de actuar.

La Edad Media, según Ariès<sup>63</sup>, es un periodo en el que la infancia no tenía un significado propio, siendo percibida como una etapa de la vida en la que las posibilidades de sobrevivirla son limitadas ya que, según los datos demográficos, lo más seguro es que sólo lo hagan algunos. Diferentes

---

<sup>61</sup> FULLAT, Octavio, (Ibid).

<sup>62</sup> DELGADO, Buenaventura: Historia de la infancia. Barcelona, Ariel, 2000.

<sup>63</sup> ARIÈS, Phillipe. Op. Cit. 1962, p. 23.





ejemplos en la pintura o escultura<sup>64</sup>, muestran a la infancia como un conjunto de pequeños adultos. No es contemplada como un proyecto de persona en la sociedad futura sino se basaba en un modelo adulto vivido en el presente, lo que luego cambiaría con la Modernidad. Sin embargo, en el desarrollo incipiente de la industria artesana de juguetes en Alemania, Francia y Holanda<sup>65</sup> muestra que la infancia de las clases privilegiadas juegan empleando estos útiles.

El Renacimiento incorpora diferentes principios en las teorías pedagógicas que desarrolla. Nace el concepto de Estado, de lengua como algo que se ha de enseñar por el estado moderno secular<sup>66</sup> y la educación como elemento para organizar el nuevo orden social. Desde aquí comienza una preocupación por la formación pedagógica de quienes deben de llevar a cabo estas enseñanzas<sup>67</sup>. El mayor ejemplo es la *Ratio Studiorum* de la Compañía de los Jesuitas a través de la cual se regulaba el currículum que debían seguir los miembros de dicha compañía<sup>68</sup>.

En este momento histórico se instauró la idea de reconocer en la infancia una debilidad intrínseca. Se instauró en el pensamiento social, transmitiéndose de generación en generación, la preocupación que emanaba

---

<sup>64</sup> Ariès trabajó la iconografía como un método para conocer lo que la infancia había significado en los diferentes periodos históricos.

<sup>65</sup> BORJA, María, "Ludotecas..." (Op. cit. 1982).

<sup>66</sup> ILLICH, Ivan. El trabajo fantasma. En Obras reunidas, vol. II. pp. 43 - 177 Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2008. Iván Illich analizó la transformación del lenguaje desde las lenguas vernáculas hasta convertirse en un instrumento de la modernidad.

<sup>67</sup> ARIÈS, Philippe. Historia de la vida privada... (Op. cit. 1988). "A principios de la era moderna, el gran acontecimiento fue, por consiguiente, la reaparición del interés por la educación. Interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII, cuando se mezclaron con los partidarios de la reforma religiosa." (p. 21).

<sup>68</sup> LABRADOR, C. (et al.) La "Ratio Studiorum" de los jesuitas / traducción al castellano, introducción histórica y temática, bibliografía. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1986.





del concepto de la infancia como algo débil. Delgado<sup>69</sup> hace referencia en su obra a que la gran aportación del Renacimiento consiste en la preocupación por la infancia abandonada, recalcando así la idea con la que aún hoy nos reconocemos: la infancia precisa de protección y cuidado, puesto que supone la parte más vulnerable de la sociedad.

No obstante, a lo largo de la historia la idea de infancia como un conjunto de seres vulnerables ha sido definido de forma en ocasiones ambigua. Los adultos y las adultas han sido quienes de forma en ocasiones ambiguas. Funes recoge esta idea para explicar que no siempre este cuidado enraizado en el futuro de los niños y niñas, en el devenir de la sociedad les ha otorgado unas consecuencias positivas. Este autor incide en la idea de que proyectar constantemente la infancia como el futuro de la sociedad hace que los niños y niñas sean, como señala este autor, personas con escaso presente y mucho futuro. Es decir, que la sociedad adulta de cada etapa histórica ha ido considerando la infancia en función a las propias necesidades y aspiraciones, forjando la identidad de la infancia. Hablo de identidad en el sentido que Cabrera le da a esta palabra como *“el efecto de la articulación, mediante los principios clasificatorios de un determinado imaginario social, de los referentes reales (sociales, físicos o de otro tipo) que les sirven de base material.”*<sup>70</sup>

Mientras que la infancia será atendida en los s. XVI y XVII, por diferentes órdenes religiosas, serán los jesuitas, aunque no sólo ellos, quienes enfoquen su educación a la familia incidiendo en la responsabilidad ante sus hijos. Como señala Ariès *“en lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos”* y además se los dota de espiritualidad, ya que se los considera portadores de alma como el efecto de una nueva sensibilidad social<sup>71</sup>. Sin embargo, la transformación en la forma de

---

<sup>69</sup> DELGADO, Buenaventura. Historia... ( Op. Cit, 2000).

<sup>70</sup> CABRERA, Miguel Ángel, *“La crisis de la modernidad...”* (Op. cit. 2005, p. 47).

<sup>71</sup> ARIÈS, Philippe. Historia de la vida privada... (Op. cit. 1988, p. 21).





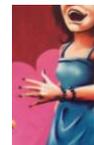
pensar, puesto que las condiciones desde el siglo XIII al XVII no se han transformado respecto lo que a la demografía se refiere, muestra una nueva sensibilidad. Desde que Baltasar Gracián hablase del eterno dilema entre naturaleza y educación, filósofos, literatos y grandes pensadores han desarrollado diferentes teorías sobre la importancia que tiene la educación en la formación de la naturaleza de la infancia. Este concepto hace que sea de suma importancia este momento para la historia de la educación. Da pie a que sea en 1762, en el siglo de las luces, cuando Rousseau publicase *El Emilio*. De esta manera se hace crucial para la historia de la educación apreciar estos cambios en el devenir de los siglos, pues es en esta obra donde se proyecta el ideal de educación a los niños, dedicándole el último capítulo a Sophie para hablar de cómo debían educarse las niñas. Esta obra, tomada y analizada por las siguientes generaciones, ha constituido un punto de partida, bien por defenderlo o por debatirlo en sus puntos básicos. Sea como fuere, denota un nacimiento singular en la formación de los niños y niñas tomándolos como protagonistas, en vez de fijar la atención en las personas adultas.

Para la historiografía de la educación el siglo XIX supone un cambio cualitativo ya que la educación se convierte en el eje de las transformaciones que viven las diferentes sociedades, aunque con fuertes diferencias entre el viejo continente y EE.UU., nación que se desliga de las nociones más conservadoras sobre la infancia<sup>72</sup>. La aparición del proletariado y su precaria situación económica provoca el abandono de los niños y niñas en las calles. Se detecta la problemática de la atención o del cuidado por parte de sus progenitores. Lo que también nace es la preocupación de aquellas personas

---

<sup>72</sup> ARIÈS, Philippe, *Historia de la vida privada...* (Op. Cit. 1988): “... este interés por la seriedad que estamos analizando no triunfó realmente en las costumbres sino a partir del siglo XIX, a pesar de la evolución contraria de la puericultura y de una pedagogía más liberal, más natural. Un profesor americano de Frannccés, L. Wylie, pasó su año sabático de 1950 – 51 en una aldea del Mediodía galo, compartiendo la vida cotidiana de ese pueblo. Este profesor se asombró de la seriedad con la que los maestros de la escuela primaria tratan en Francia a sus alumnos, y los padres campesinos a sus hijos. El contraste con la mentalidad americana le parece muy grande: “cada paso en el desarrollo del niño parece depender del desarrollo de lo que la gente llama su razón...”” (p. 167).





que denunciaban esta situación y actuaban para paliarla. Las hermanas de la caridad en Francia, el interés de Pestalozzi y más tarde, de Fröebel, son ejemplos de quienes impulsan instituciones dedicadas a la atención social de la infancia que desde un planteamiento pedagógico origina las bases de lo que se desarrollará como educación infantil.

Esto muestra como es el siglo XX el momento histórico en el que la infancia nace, se construye, adquiere un significado casi global en las sociedades industrializadas<sup>73</sup>. A partir de este momento, se reconoce a la infancia como sujeto de derechos y a la sociedad como responsable de ella, asumiendo los deberes de cuidado y formación. Las corrientes que nacen con el siglo XX atienden a la infancia dotándola de singularidad e importancia, como hace Freud<sup>74</sup>.

La escuela, a partir de este siglo, se convierte en un factor fundamental para transmitir los valores imperantes de la sociedad. Como indica Bourdieu, la escuela reproduce la sociedad patriarcal, con la relaciones entre los ambos sexos o los grupos adultos / niños, lo que acaba provocando “una manera de

---

<sup>73</sup> ILLICH, Ivan y ARIÈS, Philippe, hacen alusión a esta idea. Illich señala “Antes de nuestro siglo ni los ricos ni los pobres supieron nada acerca de vestidos para niños, juegos para niños, o de la inmunidad del niño ante la ley. La niñez pertenecía a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como éstos, y eran ahorcados igual que ellos. Después de que la burguesía descubriera la “niñez”, todo esto cambió” (*La sociedad desescolarizada Barcelona*, Barral Editores, 1975, p. 17). Y Ariès también recoge “Los niños del pueblo, campesinos y artesanos, los que juegan en la explanada de los pueblos, en las calles de las ciudades, en las cocinas de las casas..., siguen usando el traje de los adultos: no se le representa nunca con vestido ni con magnas falsas. Esos niños conservan el antiguo género de vida que no separaba a los niños de los adultos ni por el traje, ni por el trabajo, ni por el juego.” (Op. Cit. 1987, p. 93)

<sup>74</sup> Freud ya habla de la importancia de la niñez para construir al sujeto adulto. Lo dota de deseo o el placer y fija en este periodo las bases del desarrollo de la sexualidad. Incluye esta etapa de la vida como fundamental en la teoría psicoanalítica. (Stavchansky, ) (en <http://www.britishcouncil.org/mexico-aluk-la-infancia-liora-stavchansky.pdf> consultado el 23 de noviembre de 2011)





ver, de verse”<sup>75</sup>. En este trabajo hablar de la escuela será recurrente, puesto que la relación entre infancia y escuela es fundamental.

A lo largo del siglo XX diferentes corrientes pedagógicas, psicológicas, sociales, médicas han colaborado en el concepto de infancia, contribuyendo en la construcción de esta categoría tal y como hoy se trabaja. Algunas de ellas se han apartado de la estructura formal de la escuela y por señalar las más importantes, ya que el objeto de esta investigación es un espacio que no pertenece a la escuela, ha de incluirse las pedagogías libertarias de Neill, ya que suman como nuevo objetivo social la felicidad de la infancia. Esta recoge la inutilidad de las políticas que pretenden transformar algo sin asegurarse de que niños y niñas sean felices<sup>76</sup>.

Sea de una forma u otra, todas buscan la finalidad de considerar esta etapa educativa como fundamental: “Dotar a la educación infantil de la máxima calidad como primer objetivo de esta etapa supone una auténtica mejora del

---

<sup>75</sup> BOURDIEU, Pierre, La dominación masculina... (Op. Cit, 2000) Es interesante incluir el texto completo de Bourdieu, pues resulta muy esclarecedor para mostrar la importancia de la escuela en la construcción de la identidad de niños y niñas: “*La Escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder e la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas (“blandas” o “duras” o, más cerca de la intuición mítica originaria, “desencantadas”), entre los especialistas, o sea, entre unas maneras de ser y unas maneras de ver, de verse, de representarse sus aptitudes y sus inclinaciones, en suma, todo lo que contribuye a hacer no únicamente los destinos sociales sino también la intimidad de las imágenes de uno mismo. En realidad, se trata de la totalidad de la cultura “docta”, vehiculada por la institución escolar, que, tanto en sus variantes literarias o filosóficas como en aquellas médicas o jurídicas, no ha cesado de transmitir, hasta una época reciente, unos modos de pensamiento y unos modelos arcaicos (con, por ejemplo, el peso de la tradición aristotélica)” p. 19.*

<sup>76</sup> NEILL, Alexander. Summerhill School, New York, St. Martin S. Press. 1998 (original 1960).





sistema educativo, aunque no sea la única (sin embargo, está claro que por ella ha de comenzar a construirse el edificio)”<sup>77</sup>.

Diferentes pedagogos del S. XIX analizaron el contraste que estaba surgiendo entre el desarrollo industrial, los cambios que se estaban produciendo en la sociedad y el anclaje de la educación infantil en trasnochados métodos que no incluían las corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas que estaban siendo debatidas.

La infancia estaba reclamando una atención que la sociedad no contestaba. El primer kindergarten se abrió en 1837, diez años después de la muerte de Pestalozzi. Fröbel, que se basó en las teorías y las prácticas educativas de este, se vio como un visionario de la educación infantil e instauró un modelo ampliamente seguido por la aristocracia y burguesía de las sociedades occidentales<sup>78</sup>. Fröbel vio de forma clara “que había que educar al hombre desde niño, en un ambiente similar al que se respiraba en su hogar, con el cariño y amor que en él debería reinar, pero con una seriedad pedagógica y didáctica que favoreciera el buen desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad”<sup>79</sup>. Esto lo lograba a través del trabajo y del juego, de la disciplina y la libertad. La educación y atención a los niños, en diferentes puntos de países occidentales, se estaba dando de forma organizada sin estar reflejada en ningún censo. Eran los vecinos los que, a través de la actuación, les facilitaban la vida a las familias que buscaban los medios necesarios para salir adelante. Si nos remitimos a hechos concretos, hemos de nombrar a la primera Institución Infantil Rural en Waldesbach (Alemania) y, escuelas infantiles y maternales de Inglaterra y Francia, respectivamente. Aunque ya, desde la edad media, se recoge la existencia de las Escuelas de Migas

---

<sup>77</sup> COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, Mejorar la educación. Pacto de estado y Escuela Pública. Madrid, Wolters Kluwer, 2010, p. 28.

<sup>78</sup> ADELMAN, Clem “Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?” History of education, 29, (2000) 103 – 114.

<sup>79</sup> CUELLAR, Hortensia. “La educación del hombre. Federico Froebel”, Trillas, 2005, p 57.





españolas dirigidas a niños y a niñas (Álava y Palacios, 1982). Aunque no solo eso, según recoge Viñao<sup>80</sup>:

*Así, en la España de finales del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, aparte de las escuelas llamadas “de amigas” –una especie de guarderías a cargo de mujeres sin titulación–, de las escuelas de primeras letras, para niños, y de las escuelas de niñas –dos mundos inconexos–, existían las escuelas de latinidad y gramática –municipales, de fundación o privadas como las dos anteriores–, leccionistas o preceptores privados dedicados a la educación doméstica –habitual entre las clases altas–*

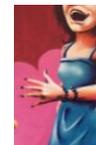
Las diferentes voces críticas con los sistemas sociales emergentes, buscando un desarrollo personal del individuo inherente al social, se alzaron con diferentes propuestas. De Freinet se destaca su reclamo a la naturaleza infantil, es decir, a la de los niños que formaban el conjunto de sus alumnos. También reclamaba prestar atención a sus condiciones físicas, mentales y dejar que se desarrollasen en un ambiente de libertad, guiados por el trabajo. Reclamaba la libre elección de los alumnos para realizar sus trabajos, entendiéndolos como implícito en la naturaleza del niño. Más tarde, son las pedagogías libertarias las que abogan por que sean los niños y niñas el centro de la acción educativa, atendiendo a sus condiciones y aptitudes y rechazando cualquier tipo de coacción<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> VIÑAO, Antonio, (Op. Cit. 2002) Viñao recoge la división que existía hasta los estudios superiores. Habla también de “seminarios eclesiásticos –algunos de los cuales estaban habilitados para conferir grados universitarios–, los llamados Reales Estudios de índole estatal, colegios de distintas órdenes y congregaciones religiosas, colegios privados, colegios de humanidades –surgidos tras el Reglamento general de 1826–, y universidades mayores y menores, con estudios propios de las facultades mayores y de la facultad menor o de Artes, es decir, de lo que después serían la enseñanza universitaria y la segunda enseñanza.” (p. 34).

<sup>81</sup> PUIG, José María y TRILLA, Jaume La pedagogía del ocio. Barcelona: Ed. Laertes, 1996 , p.155. Puig lo explica diciendo: “Sólo la persuasión razonada y la fuerza del ejemplo son instrumentos educativos legítimos. Asimismo, las pedagogías libertarias van a respetar escrupulosamente las





La libertad fue, a la vez, método y fin de las pedagogías antiatoritarias del S.XX, lo que dista de lo desarrollado tradicionalmente en las escuelas. En cambio, para las ludotecas españolas, este es un principio incluido desde sus orígenes. Aunque sí hay una programación, defendida en los diferentes encuentros internacionales como característica del modelo que se desarrolla en España y en otros países del Sur de Europa, es el juego libre, fundamental, como indica María de Borja<sup>82</sup>. También podemos ver reflejados como motor e impulso del juego y su valor educativo en el momento en el que Ferrer i Guardia recoge cómo se está hablando de algo fundamental para niñas y niños<sup>83</sup>.

Todas las pedagogías basadas en la libertad del individuo y en la importancia del juego, son una realidad en el modelo de ludotecas desarrollado en España al compensar las carencias que a veces muestra la educación escolar tradicional. Esto sucede cuando “en realidad la tarea de la escuela no es educar a los alumnos, sino la de acomodarlos a las necesidades de las burocracias del sistema: fábrica, enseñanza, ejército, etc. y para iniciarlos en el mito sagrado del Consumo Sin Fin.”<sup>84</sup> Este “Consumo Sin Fin” es la máxima

---

aptitudes y el ritmo individual de desarrollo y van a eliminar todos los métodos basados en la coacción física o moral: ni castigos, ni premios, ni clasificación, la autodisciplina, el trabajo en grupo y la diversidad de contenidos en función a los intereses y nivel de cada individuo”.

<sup>82</sup> Esta idea está recogida en la entrevista (Barcelona, 10 de abril de 2010) y se desarrollará en los siguientes capítulos de esta investigación. (...) *yo creo que ahora hay que defenderlo más que nunca, pero el juego libre, abierto, el juego tradicional, sin que tengamos que comprar grandes cosas y el juego más estructurado, más de comprensión social o pensamiento estructurado, lo que quieras, pero libre. Porque juego con quien quiero, cuando me parece y tal. Esto no significa que no haya un orden (...).*

<sup>83</sup> FERRER Y GUARDIA, Francisco. Escuela Nueva. Barcelona, Tusquets Editores, 2009 (Versión Original 1979). “El juego es indispensable a los niños. Por lo que mira a su constitución, salud y desarrollo físico, todo el mundo estará conforme; pero acontece que únicamente se para la atención en la cantidad de desarrollo físico que producen los juegos. De aquí que éstos hayan sido sustituidos por el gimnasio, como un equivalente excelente, y creyéndose algunos que se ha ganado en la substitución.” (p. 107).

<sup>84</sup> TORT BARDOLET, Antoni. “Ivan Illich : la desescolarización o la educación sin escuelas” en El legado pedagógico del s.XX para la escuela del s. XXI, TRILLA, Jaume (Coord.), Graó, 2001. p. 271-296 (p. 282).





que abanderara el consumismo, motor de la estructura del mercado actual. Se puede apreciar en momentos concretos del año, fechas señaladas donde los regalos y la infancia se unen, tales como la Navidad o el verano.

### 1.2.2. Relación infancia juego

Las numerosas teorías desarrolladas sobre cómo enfocar la atención a la infancia, le ha otorgado unas características contrapuestas al mundo adulto, el cual también ha quedado definido. Se ha construido una visión de la infancia en la que esta se vincula directamente al juego, llegando a ser este juego para los adultos algo residual, previsto para después del tiempo dedicado al trabajo. Como indica Wynees<sup>85</sup> el juego se asocia a la infancia como la característica de la inocencia o la ausencia de responsabilidades. Sin embargo, el juego y la educación de las personas está vinculada desde sus orígenes aunque sean tratados como conceptos dispares y no coincidentes. Como Fullat expresa:

*Así, al pronto, se diría que la Paideia y el Anthropos, la educación y el hombre, son realidades y conceptos dispares que a lo sumo se relacionan pero que en modo alguno coinciden. Pues no es tan fácil la cosa si nos acercamos reposadamente y sin excesivos partis pris, o prejuicios al asunto. Algo de epokhé husserfiana o puesta entre paréntesis de nuestros saberes sabios previos facilitará la alétheia o desvelamiento de la relación Paideia y Anthropos. Además, ¿resulta posible pensar hombre y educación sin referirse al juego?<sup>86</sup>*

El concepto del juego cambia dependiendo del momento y el lugar, aunque como indica Brodin<sup>87</sup>, es un fenómeno universal y muchos juegos son muy similares en diferentes lugares del planeta e incluso en distintos momentos

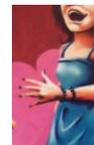
---

<sup>85</sup> WYNEES, Michael, Childhood and Society... (Op, cit, 2006).

<sup>86</sup> FULLAT, Octavio, Actas... (Op, cit, 1996, p. 15).

<sup>87</sup> BRODIN, Jane y LINDSTRAND, Peg. "Inclusion of children in outdoor education". Learning in Motion! Research report 43. Stockholm Institute of Education. 2006.





históricos. Podemos remitirnos a la antigua Grecia, donde el término “skholé”, origen del término “schola” y otros derivados, “*hacía referencia a ocupación y estudio, entendidos ambos términos en su sentido más noble, como ejercicio de contemplación intelectual de la belleza, la verdad y el bien*”<sup>88</sup>. Buenaventura Delgado señala que, cuando Aristóteles habla de ocio, lo hacía refiriéndose a la actividad no utilitaria, en la que la mente conquista los espacios más altos de nobleza. Por eso, en el ocio para este filósofo, era el aprendizaje y la formación, pero no necesario para trabajar, sino en función de sí mismo.

La educación, con el paso de los siglos, se ha separado del juego y se ha centrado en la escolarización. Como describe Ariès<sup>89</sup> hasta la paideia helenística existía ese paso a la edad adulta a través de la educación. La civilización medieval perdió este interés por la educación, por lo que no se efectuaba este paso, por lo que el cambio de la era moderna está basado, en parte, a la recuperación del interés en la educación hacia la infancia y el significado que adquiere, al “disciplinamiento” de la sociedad. Aunque, como indica Foucault:

*Aquello que debe ser entendido por disciplinamiento de las sociedades europeas desde el siglo XVIII, no es por supuesto que los individuos que forman parte de ellas se hayan vuelto cada vez más obedientes, o que ellos comenzaran a juntarse en barracas, escuelas o prisiones; sino que un incontrolado proceso de ajuste crecientemente mejorado ha sido buscado - cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, los recursos de comunicación y el papel de las relaciones de poder*<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> DELGADO, Buenaventura, Historia... (Op. Cit. 2000, p. 95).

<sup>89</sup> ARIÈS, Philippe, Centuries of Childhood New York, Vintage Books, 1962.

<sup>90</sup> FOUCAULT, Michael. El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 – 1996. Extraído el 14 de septiembre de 2005 desde URL <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/>





Desde el periodo de industrialización y de la necesidad de producción, “el juego se infravalora hasta considerarlo una pérdida de tiempo y éste ha continuado siendo el sentido general del concepto juego a pesar de la defensa que hacen del juego en el siglo XIX grandes filósofos como Huiziga, psicólogos como Claparède, Freud, Piaget o Vigostsky. Pedagogos como Seguin, Pestalozzi, Froebel o Decroly...”<sup>91</sup>.

A su vez, las sociedades occidentales reflexionan acerca del juego infantil basándose en cuatro áreas, como recoge Brodin<sup>92</sup> de Hofferth & Sandeberg (2001): escuela/cuidado, tiempo libre de juego/actividades organizadas, tiempo de aprendizaje extracurricular y tiempo para estar con la familia. Estos espacios no contemplan ningún ámbito laboral, lo que provoca que niños y niñas queden exentos de trabajo remunerado por lo que no producen, lo que conlleva considerarlos de forma diferente al resto de la sociedad, necesitados de constante atención y regulación por parte de los adultos. Waynees<sup>93</sup> recoge la idea de James, Jacke y Prout, los cuales argumentan que desde una perspectiva política, niños y niñas tienen muy pocos derechos derivados de su carencia de autonomía social y personal.

Esta situación está alentada por los órganos garantes del bienestar de la infancia, reconocidos por una parte de la comunidad internacional tal y como sucede con las Naciones Unidas. Desde 1959 se tipifica qué es aquello que debe permanecer inalterable para la infancia al proclamarse la “Declaración de los derechos de niño”. En su preámbulo da una definición muy clara del porqué de la existencia de este documento:

---

<sup>91</sup> BORJA, María, IV Jornadas Estatales de Ludotecas. 1995. p.3.

<sup>92</sup> BRODIN, Jane, (Op. cit. 2006)

<sup>93</sup> WYNEES, Michael, Childhood and Society... (Op. Cit. 2006).





### *Declaración de los Derechos del Niño<sup>94</sup>*

#### *PREÁMBULO*

*Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismo especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.*

Es en el siguiente principio cuando habla de la importancia de la formación para la sociedad de niños y niñas:

#### *Principio 7*

*El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.*

*El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

---

<sup>94</sup> Texto original disponible en la página web de la ONU: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)), consultada el 12 de marzo de 2011...





Aquí, en el apartado “c” del Principio 7 es cuando hace especial mención al juego y al derecho a su disfrute, junto a la obligación de facilitarlo:

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.*

Estas garantías de protección social contrastan con un amplio espectro de las situaciones actuales que vive la infancia en diferentes lugares del planeta. Los diversos contextos culturales y sociales y el particular desarrollo histórico de cada comunidad y su interpretación, justifican las distintas maneras de concebir la educación, la formación o el desarrollo de los niños y niñas. En un contexto de la llamada sociedad occidental o desarrollada, la de los países que se encuentran en la cima del desarrollo económico del nuevo orden globalizado, la infancia sufre una serie de carencias en su proceso de socialización que no responden a un déficit cognitivo, sino, como Pérez Gómez explica:

*“...en dificultades para organizar un comportamiento y controlar su desarrollo afectivo y moral. Dentro del ámbito cognitivo, el desafío educativo se centra más en la necesidad de favorecer y estimular la organización consciente y racional de la información fragmentaria y sesgada que el incremento de datos e informaciones sobre los diferentes escenarios de la realidad natural y social que rodea al individuo”<sup>95</sup>*

La educación, entendida como algo más amplio que lo impartido en la escuela y anterior a ella<sup>96</sup>, se va definiendo a través de las experiencias vividas

---

<sup>95</sup> PEREZ GÓMEZ, Alberto El control de las concentraciones de medios de comunicación. Derecho español y comparado, Dykinson, Madrid 2002 ,p. 27,

<sup>96</sup>BUCKMAN, Peter. Education is not schooling. London, Souvenir Press, 1970. “La educación no es la escolarización. (...) Por educación me refiero a un proceso de comprensión





en las distintas etapas. Las niñas y niños viven su infancia como *“el resultado de las oportunidades, los estímulos y las experiencias que construyen las personas adultas que la rodean”* (Funes, 2008, p. 33) Definimos qué es lo importante para ganarse la vida, para prepararse para un futuro que intentamos que siga un diseño preestablecido y en base a eso, revisando y construyendo la historia, elegimos los espacios que la infancia debe ocupar en el presente.

Desde mediados del S.XX en los considerados países occidentales comienza a tomar fuerza el concepto actual de infancia. Este concepto se basa en que niños y niñas sean sujetos de derecho y objetos del cuidado de los adultos. En ese cuidado hemos interiorizado unas pautas que han de adquirir para integrarlos en la sociedad generada en las últimas décadas. Hemos pasado de legislar el trabajo de los niños y niñas a través de exclusiones legales<sup>97</sup>, a asumir y mostrarles cuál debe ser su futuro rol de trabajador. Además, como señala Wynees, hemos comenzado a dotar a la infancia de unas características específicas, como su relación con el juego. *“Ahora el juego en relación a la infancia moderna puede ser estructurado como educativo. No solamente es el “juego infantil” construido recientemente en la historia, es algo culturalmente específico”*<sup>98</sup>.

Por lo tanto, tras una mirada a algunos rasgos de la concepción de la infancia en el pasado, se puede comprobar cómo este concepto está íntegramente relacionado con el juego. Así pues se abordará el juego en el siguiente apartado para analizar más tarde la noción de ludoteca.

---

*del mundo, de adquirir la confianza o explorar su funcionamiento ” p.1. Junto a otros autores críticos que desarrollan propuestas fuera de la escuela ante la “crisis de la educación” expone esta idea en “Education without Schools”*

<sup>97</sup>WYNEES, Michael, *Childhood and Society...* (Op. Cit. 20006) la primera surge en Inglaterra y habla de la imposibilidad de trabajar de los menores de 13 años por su inmadurez física y mental, lo que afecta a la hora de tomar decisiones en el lugar de trabajo, a entender la necesidad de la formación de la infancia, su educación y otros aspectos fundamentales.

<sup>98</sup> WYNEES, (Ibid). *“Ahora jugar, en relación con la infancia moderna, puede ser estructurada como una estructura educativa. No solo es una construcción históricamente reciente, es culturalmente específico”* p. 10-11.





### 1.3. Juego, luego existo.

---

¿Desde cuándo jugamos? ¿Cuándo comenzó la humanidad a jugar? ¿Cuándo dejamos de jugar? ¿Cuándo no estamos jugando con las palabras, los significados, las personas menores o mayores de esta sociedad? El juego permanece a lo largo de toda nuestra vida y guarda una expresión propia en cada cultura y en cada momento histórico. En la reconstrucción constante o recreación ininterrumpida del discurso histórico, nos detenemos en el juego por ser fundamental en la narración de la aparición de las ludotecas en España.

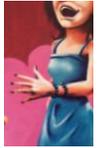
Además, el juego es el elemento que al nombrarlo en nuestro contexto actual hace alusión a la infancia así como al espacio donde la actividad lúdica se desarrolla. Puede ser más correcta una relación inversa, puesto que al definir la infancia la dotamos del derecho al juego, reconocido por la ONU desde 1959<sup>99</sup>. Bien es cierto que en la condición humana está implícito el juego, como señala Huizinga en su “Homo Ludens”, al afirmar que *“el juego es más viejo que la cultura: pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre los enseñe a jugar”* (p. 11). Esto no quiere decir que siempre se le haya dado el mismo significado o importancia tanto al juego como a la infancia, sino que lo uno como lo otro siempre ha existido<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> La ONU reconoce el derecho al juego en la declaración de 1959 y lo ratifica en la “Declaración de los Derechos del niño” en 1989, en el artículo 7c. consultado en [www.un.org](http://www.un.org) el 12 de noviembre de 2010.

<sup>100</sup> HUIZIGAN, Johan. *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 2000, (versión original, 1954) Huizinga, en su obra de obligada referencia al hablar de juego escrita en 1938, hace hincapié en la búsqueda del motivo del juego desde una perspectiva cultural, más allá de los estudios psicológicos, biológicos o étnicos realizados hasta ese momento: *“Se ha creído poder definir el origen y la base del juego como la descarga de un exceso de energía vital. Según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de*





Ante los cambios adoptados en la relación “infancia – juego” a lo largo de la historia, no podemos perder de vista las características que permanecen presentes en los diferentes momentos. La historiografía es la encargada de señalar las continuidades y discontinuidades entre un periodo y otro<sup>101</sup>. A lo largo de la historia, en estas discontinuidades se han construido realidades, otorgándoles cada cultura y sociedad un significado, una definición y, por ende, un contrario u opuesto. En ocasiones, el juego ha llegado a significar la antítesis del trabajo, como la infancia lo contrario a la adultez. Sin embargo, en otros momentos de la historia no se ha diferenciado entre adultos e infantes o el juego no estaba directamente asociado a una edad o situación, sino que era algo digno tanto de dioses<sup>102</sup> como de mortales, intrigando a los pensadores clásicos griegos:

*Cuando Protágoras denomina a la sofística “un viejo arte”, da en el clavo. Es el viejo juego de agudeza que en la cultura arcaica, hasta en los períodos más primitivos, se desliza en todo momento de lo sagrado a la pura diversión, que a veces da con la sabiduría suprema para convertirse en seguida en una porfía juguetona (...) Los mismos sofistas han comprendido muy bien el carácter lúdico de su actividad<sup>103</sup>.*

Diferentes explicaciones pueden guardar coherencia en sus distintos argumentos, pudiéndose combinar, en ocasiones, unos con otros. No obstante,

---

*relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo.” p. 12.*

<sup>101</sup> Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio plantean el objetivo de la historia de la infancia y cómo ha de construirse: “De hecho podríamos decir que la historia tiene por objeto el estudio de los cambios y las continuidades, y queremos acentuar este punto porque demasiado a menudo se enfocan sólo los cambios: qué aporta un autor frente a los que le precedieron, qué nuevos presupuestos de partida tiene un método, qué se hace en un centro y no en los demás, cuando siempre, y no puede ser de otro modo, en cada momento histórico, es más lo que se mantiene, lo que se comparte, que lo que se innova; aunque esa innovación sea, a su vez, decisiva para seguir avanzando” *Historia y Perspectiva...*, (Op. Cit, 2010, p. 15).

<sup>102</sup> HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens...* (Op. Cit, 2000) “Nos dice Sócrates en el *Cratilo*, “hay una explicación en serio y otra en broma, porque también los dioses gustan de diversión” p. 192.

<sup>103</sup> *Ibid*, p. 188.





parece no estar totalmente definido el juego, aunque sí muy estudiado. A estos esfuerzos hay que sumarle que siempre se le otorgan características que escapan a toda lógica, pues, precisamente en ese hacer perder la cabeza tachado de irracional, reside la esencia del juego. Reconocer esta característica en las personas es reconocer su humanidad: *“Los animales pueden jugar y son, por lo tanto, algo más que cosas mecánicas. Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional”*<sup>104</sup>.

No obstante, el juego ha ido integrando una característica de seriedad que a veces lo ha desprovisto del su propio carácter lúdico. Esta transformación hacia el lado serio de la vida, hacia la parte racional de lo humano, queda recogida en la historia de la educación desde su relación con la historia social, la historia cultural y otras tantas que no es necesario señalar, siempre que no se centren solamente en las instituciones oficiales, tal y como indica Fishman. Este es uno de los motivos por los que en este trabajo se enfoca el juego desde una perspectiva histórica, que toma como referente otras instituciones educativas no tan estudiadas como lo ha sido la escuela. Esto se convierte en un aspecto imprescindible para poder explicar las “ludotecas”, existentes en otros países desde décadas anteriores a raíz de un simple gesto altruista de prestar un juguete.

El objeto de análisis del siguiente apartado será la construcción de la definición de juego y cómo se matiza en función al grupo al que va dirigido. El juego, los juguetes, atienden a unas funciones y necesidades, corrientes o expectativas que son generadas en el contexto social.

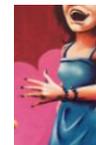
### 1.3.1 ¿Qué es el juego?

Ante esta pregunta urge la necesidad de responder con una definición. La Real Academia Española de la lengua establece múltiples definiciones al

---

<sup>104</sup> Ibid, p 15.





buscar el significado de la palabra “juego”. La primera es “acción y efecto de jugar”<sup>105</sup>

No obstante ante esta polisemia en las ludotecas se elige un sentido concreto del juego. Ante la pregunta ¿qué es el juego? María de Borja responde: “Entendemos por juego toda actividad voluntaria que no se dirige a obtener un resultado final exterior a ella, sino que más bien encuentra lo que busca en sí misma y en el desarrollo de su propio proceso”<sup>106</sup>. A través del juego se obtiene conocimiento que, aunque no se conciba actualmente como un objetivo propio, esto ya fue atribuido desde la antigua Grecia, puesto que el tiempo libre o de ocio dentro de la cultura helénica fue considerado el espacio donde se generaba el conocimiento y asimismo también era donde se desarrollaba el juego<sup>107</sup>. Fullat<sup>108</sup> llega hasta los sofistas para señalar la división que introducen al distinguir entre physis, lo natural, y nomos, lo arbitrario de los hombres. Tal distinción conlleva la diferenciación entre juegos espontáneos y juegos civilizados. Dentro de esta diferenciación, refiriéndose a los sofistas y en cómo desarrollaban sus argumentos basándose en preguntas y respuestas, Huizinga<sup>109</sup> explica la dialéctica propia de los sofistas como juegos en los que se empleaba la inteligencia, poniéndola a prueba en las preguntas realizadas y en las respuestas dadas.

---

<sup>105</sup> Diccionario de la Academia Española en [www.rae.es](http://www.rae.es) consultado el 18 de noviembre de 2011.

<sup>106</sup> BORJA, María, “Ludotecas: elementos y espacios para el juego en común” *El País Educación*. 1982, “Entendemos por juego toda actividad voluntaria que no se dirige a obtener un resultado final exterior a ella, sino que más bien encuentra lo que busca en sí misma y en el desarrollo de su propio proceso” p. 21.

<sup>107</sup> HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens...* (Op. Cit. 2000): “El saber y la ciencia griegos no han nacido en la escuela (en el sentido moderno). No se han ganado como productos accesorios de la preparación para oficios provechosos. Para los helenos fueron el fruto de su ocio, y para el hombre libre era ocio, tiempo libre, todo aquel en que no estaba reclamado por el oficio público, por la guerra o por el culto”. p. 189.

<sup>108</sup> FULLAT, Octavio, *Actas...* (Op. Cit. 1996, p. 19).

<sup>109</sup> HUIZINGA, Johan: *Homo Ludens...* (Op. Cit. 2000) “Juegos en los que trabajaba la inteligencia y se trataba de coger al contrario con preguntas capciosas que tenían gran aceptación en la conversación de los griegos.” p. 190.





Sirva esta rápida inclusión en el mundo clásico como muestra de que al remontarnos a un momento u otro de la historia, desde un punto de vista antropológico, nos encontramos con la necesidad del juego. El juego se llega a considerar tan básico como el instinto de comunicación a través del lenguaje o tan antiguo como la propia existencia humana. En esta actividad cotidiana de niños y niñas se ha podido observar los valores y normas, mostrando la cultura de cada sociedad. Jane Brodin<sup>110</sup> señala que esta cotidianeidad es la razón por la que al analizar diferentes momentos históricos encontramos diferentes intereses de la infancia en el tiempo libre, pues la infancia refleja e impulsa lo que cada cultura da por válido en los diferentes momentos históricos.

No obstante, la impresión de que el juego, por ser algo connatural a la persona es considerado algo positivo, es errónea. No hay que remontarse mucho tiempo atrás en la sociedad española para descubrir que al juego se le han asociado características negativas, si bien es cierto que progresivamente han ido desapareciendo. Como indica María de Borja:

*“Y muchos hemos oído contar como alguien, en épocas y lugares más o menos cercanos a nosotros, se jugó a los dados la hacienda e incluso al mujer. Este tipo de juego, que nada tiene que ver con la actividad lúdica y que defendemos, debemos recordar forma parte de nuestro pasado nacional, social y generacional reciente”<sup>111</sup>.*

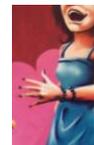
Sea como fuere en este pasado cercano, no estaba relacionado con la actividad lúdica de la que se está tratando en esta investigación. Al hablar de juego solemos entender un juego saludable, del que todas las personas tienen derecho a disfrutar. Este se ha realizado tradicionalmente en los espacios abiertos en los que la misma vida se desarrollaba. Hoy en día el desarrollo

---

<sup>110</sup> BRODIN, Jane. Inclusio of children... ( Op. cit, 2006b) *“El juego refleja la vida cotidiana y las normas específicas, los valores y la cultura en una sociedad determinada y por esta razón, los intereses de los niños en su tiempo libre varían”,* p. 82.

<sup>111</sup> BORJA, María Actas... (Op. Cit. 1995, p. 27).





social y urbano puede llevar a la privación del juego a toda la población, siendo todavía más grave para la infancia, puesto que juego está ligado a su desarrollo emocional, físico, cognitivo y social. Al mirar el presente, se puede ver como las ludotecas dan respuesta a una petición tan actual como histórica: que la infancia pueda jugar. Este principio que se reclama desde diferentes estancias es esencial en contextos pedagógicos. Como señala Trilla:

*Pero también es cierto, como reclama hace mucho tiempo la mejor pedagogía, que lo previo es dar satisfacción a las necesidades del presente de los niños. Y una de ellas es el juego, la actividad autotélica y gratuita, el disponer de tiempo para sí. Además, sólo un pragmatismo alicorto o un anacrónico puritanismo podrían negar la proyección formativa del juego y del ocio. Según la concepción más noble del ocio se ha dado – la griega y en especial la aristotélica –, cuando el hombre está libre de la necesidad de estar ocupado, es precisamente el momento privilegiado para acceder al conocimiento y a la creatividad, al conocimiento desinteresado o “inútil” – como provocativamente lo llamó Bertrand Russell para reivindicarlo<sup>112</sup>.*

Este conocimiento “inútil”, no reconocido, huidizo de los ambientes formalizados a través de credenciales, es el que ofrece el juego puesto que es uno de los mejores medios para conocer la realidad. Del juego han hablado personas expertas en pedagogía, psicología, sociología, medicina, construyendo un discurso entorno a su importancia en el desarrollo de la infancia. Finalmente, las instituciones públicas se han hecho eco en la actualidad de su preservación como bien cultural, aunque ha sido un largo proceso hasta llegar a este punto.

Las instituciones que hoy trabajan para preservarlo, como sucede en el País Vasco, hablan de cómo el juego está ligado a la risa y a la diversión. Lo

---

<sup>112</sup> TRILLA, Jaume, La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona, Ed. Laertes, 2002, p. 165.





reconocen como una actitud que nace de la libre elección, por lo que guarda relación con la creatividad<sup>113</sup>. La propuesta para preservar unos requisitos materiales y humanos para que esto sea posible se basa en la importancia que la sociedad le ha dado al juego y en el significado que se está desarrollando de este derecho de la infancia.

Cabe reflexionar que el juego es una forma de conocimiento, como se ha explicado hasta el momento, sin perder de vista que el juego también resulta posible y necesario actualmente en la infancia debido a la percepción de su ausencia de responsabilidades<sup>114</sup>. Esta interpretación del juego que hace Wynees está relacionada con la dicotomía tiempo libre/trabajo, considerando el juego con la misma importancia o relevancia del tiempo libre. Cabe añadir a esta concepción de contraposición (formación/juego en el caso de la infancia) que tanto para mayores como para niños y niñas acaba resumiéndose en la antítesis útil/inútil, la consideración de ese tiempo de ocio como bien de consumo. Actualmente se busca ese tiempo libre, ese tiempo de ocio y se cotiza. Jane Vial, a finales de los 80, ya menciona la oportunidad que se abría al buscar cada vez más tiempo para el ocio: *“Al menos podemos estar seguros de una cosa: el tiempo dedicado al ocio será cada vez mayor y ocurre precisamente en este tiempo en donde se expresa en mayor medida la autonomía de la persona.”*<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Ayuntamiento de Vitoria – Gasteiz, 2002.

<sup>114</sup> WYNEES, Michael Childhood and Society... (Op. cit. 2006) “We might think of play as a cultural space within which children have fun, explore their imaginations, and learn in a desultory fashion how to get on with others, usually their peers. Play is also seen as a part of childhood in that it is a period of time when children are free from responsibilities. Children play because they have no responsibilities” p.9.

<sup>115</sup> VIAL, Jane, Juego y Educación. Las ludotecas. Madrid, Akal, 1988, p. 8.



## El juego entre el pasado y el presente.



Al entenderse como un bien de consumo en una sociedad de mercado<sup>116</sup> y, por ende, exclusivo de unos pocos, perjudica gravemente el significado real de tiempo libre. Debe ser un tiempo en el que el individuo libremente opta por descansar, divertirse o desarrollar alguna actividad voluntaria y desinteresada desde un punto de vista social o creativo, siguiendo la definición de Dumazedier<sup>117</sup>. Este tiempo debe dotar de descanso, diversión y desarrollo de la personalidad.

Si esto se va coartando, la pedagogía señala que nos podemos encontrar con personas que no hayan la vía para expresarse o comunicarse por sí mismos, entrando en un activismo sin sentido y normativizado por las leyes del mercado de oferta y demanda. Esta capitalización del tiempo libre afecta a toda la población indistintamente de la edad. Siendo conscientes de esta problemática y han buscado alternativas donde el tiempo libre se pudiera encontrar en su dimensión plena.

Algunas de estas propuestas se han materializado en la apertura de ludotecas en diferentes países que han ofrecido, sobre todo a la infancia pero sin límite de edad, un espacio donde la actividad lúdica se pueda desarrollar con todo lo necesario y de forma libre. Se ha valorado el juego, entendiendo que en la situación de los años 80 forzaba a trabajar en red, colaborando. Analizando la situación de la infancia y la juventud, López Gil<sup>118</sup> clasifica las condiciones del tiempo libre de unos y otros, reconociendo que se encuentra en una situación similar a la de los adultos, puesto que está influenciada por:

---

<sup>116</sup> La llamada sociedad de consumo, apareció como consecuencia de la producción en masa de bienes (activada por el taylorismo y el fordismo), que reveló que era más fácil fabricar los productos que venderlos, por lo que el esfuerzo empresarial se desplazó hacia su comercialización (publicidad, marketing, venta a plazos, etc.).

<sup>117</sup> DUMAZEDIER, Joffre, Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir. Paris, Editions du Seuil, 1974.

<sup>118</sup> LOPEZ GIL, Carlos, Jugando, jugando... (las ludotecas) Vitoria – Gasteiz: Área de Juventud, Ayuntamiento de Vitoria – Gestei, 1987.





- Los mass media, los cuales adoctrinan y avocan al consumo
- La imposibilidad de realizar una actividad imaginativa y creadora, puesto que no siempre existen los medios
- La ausencia constante de los adultos, por los diferentes intereses que mueven a unos y a otros en el tiempo libre.
- La situación de las calles, en las que ya no se encuentra como en otros tiempos la oportunidad de encuentro y diversión con el grupo de iguales.

Por todo ello concluye que se debe ser consciente de esta realidad y elegir entre un tiempo exclusivamente destinado al consumo y, en su opinión, alienante o un tiempo en el que se realicen actividades para evadirse, liberarse siendo conscientes del propio papel en la vida. Según este autor esta es *la finalidad esencial de la educación en el tiempo libre*<sup>119</sup>.

El tiempo libre necesita una pluralidad de ofertas para que sea el propio sujeto que decida libremente qué es lo que mejor se adapta a sus necesidades. Desde esta variedad, asegurándose que se cumplen unos mínimos de calidad, la diversidad es por sí misma un valor<sup>120</sup>. Para favorecer ese entorno se debe conocer bien qué elementos lo configuran y, centrándose esta investigación en las ludotecas, se ha de hablar de forma específica del juego y el juguete.

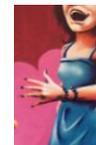
Esta reciente concepción del valor del juego ha tenido sus consecuencias, entrando progresivamente en la conciencia social la necesidad

---

<sup>119</sup> Íbid, p.114

<sup>120</sup> TRILLA, Jaume. Aprender, lo que se dice arrender. Teoría de la alfabetización de la educación. Barcelona: Octaedro. 1998. “...uno de los principales cuya materialización debiera asegurarse en el universo del juego y del tiempo libre y, por tanto, también del subuniverso de la educación en el tiempo libre, es el de la diversidad de ofertas. De manera que cuantos más y más variados sean los entornos favorecedores de la actividad lúdica, mejor. Si cumplen todos ellos unos mínimos razonables de calidad, la amplitud y diferenciación de las ofertas ya es de por sí un valor. Lo malo sería que sólo hubiese ludotecas o clubs de tiempo libre o parques recreativos” p. 88.





de facilitarlo y potenciarlo. De hecho, comienza a integrar un carácter educativo que parece clave para su reconsideración, aunque no se sabe si a la postre es un elemento positivo. Lo que autores como Jaume Trilla dejan claro es que no un juego para ser mejor ha de ser complejo en su forma o fondo. Las canicas se puede considerar un juego educativo siguiendo las recomendaciones que Piaget hace a los pedagogos, tales como: evitar que toda la calles sea de asfalto, proporcionar el útil (en este caso las canicas) a los más pequeños y hacer que los mayores les enseñen, como señala este autor<sup>121</sup>,

Este interés social ha tenido mucho que ver en la aparición de las ludotecas en diferentes lugares. Al hablar de ludotecas se habla de juego. Es el juego en su esencia, con sus propios objetivos y consecuencias, desde la libertad al compañerismo, desde la competición al desarrollo evolutivo de cada jugador o jugadora. La historia de las ludotecas está relacionada con el desarrollo social que ha surgido al reconocer el juego como algo inherente a la condición humana, en el desarrollo personal, algo que merece considerarse como “establecido”.

El juego se convierte en un derecho reconocido durante el transcurso del s. XX y reafirmado en España a partir de la instauración de la democracia. La reivindicación de este derecho coincide con el auge en el último tercio del pasado siglo del neoliberalismo basado en el consumo masivo de las sociedades occidentales. En una sociedad en la que el mercado muestra su fuerza en diferentes sectores de producción, ve en esta nueva apuesta una oportunidad de expansión, por lo que se vuelve otro motor de impulso al juego o al juguete. Por un lado, esto conlleva una situación negativa, pues en el proceso de institucionalización del juego se pueden encontrar agentes que al ver las posibilidades de negocio estén obteniendo lo opuesto a su discurso:

---

<sup>121</sup> TRILLA, Jaume (Íbid), *“Juegos educativos: Uno de los juegos más educativos es el juego de las canicas, Piaget dixit. Tarea de los pedagogos: 1. Evitar que toda la calle sea de asfalto; 2. Proporcionar canicas a los chicos; 3. Reponer la tradición de que los chicos más pequeños aprendan el juego de los chicos más grandes. Nada más”* p. 57.





crear la necesidad de poseer un juguete sin analizar el juego que puede generar y diferenciar a aquellas familias que pueden adquirirlo de las que no. Este reflejo del desigual poder adquisitivo y que puede originar una visión consumista del juego desde una temprana edad se propone paliar realizando acciones concretas, como ocurrió hace 30 años al poner en funcionamiento las ludotecas en España. Surgen como una reivindicación ante el abuso que en ese momento estaba suponiendo la expansión consumista de los juguetes. De hecho, la tesis de María de Borja sobre la instauración de una red de ludotecas en Cataluña, nace de la preocupación ante el aspecto consumista del juego. A finales de los años 70 ella, madre de tres hijos que en ese momento estaban en edad de juego, observó como crecía la publicidad fraudulenta sobre los juguetes y reflexionó sobre la desigualdad social que provocaría igualar el consumo con las posibilidades reales de juego. Su voz se suma a una corriente de reivindicaciones sociales que buscaban una mayor atención a la infancia. Esta preocupación social muestra cómo el juego no estaba ganando espacio sólo por la oportunidad que suponía para unos pocos, sino por lo que supone en sí mismo.

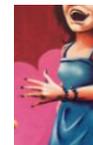
No se puede comprender las ludotecas como instituciones si no se reflexiona sobre la importancia del juego y su carácter permanente en la humanidad. Desde la destreza, la fuerza o la resistencia el juego siempre ha tenido su papel dentro de cada cultura, como dice Huizinga<sup>122</sup>, *“ya sea en conexión con el culto, ya sea, tan sólo, como juego de muchachos o como diversión en la fiesta”*. Además, el juego existe en las diferentes etapas de la vida y con formas variadas, complementarias, siguiendo un desarrollo que acompaña al de la persona. Como indica María de Borja<sup>123</sup> la actividad lúdica, considerada como un momento de evasión, con otros objetos y estrategias, está presente también en la etapa adulta, siendo una actividad libre y voluntaria.

---

<sup>122</sup> HUIZINGA, Johan Homo Ludens... (Op. cit, 2000, p. 248).

<sup>123</sup> BORJA, María, Les ludoteques... (Op. cit. 1982).





No obstante, esta investigación se centra en la relación entre infancia y juego, en cuáles son los puntos de encuentro entre cada uno de estas concepciones dando pie a la constitución de las ludotecas. Al dirigirse estos espacios a niñas y niños para posibilitar el juego, reconoce a este último como algo fundamental. Durante la infancia, el juego se convierte en un elemento imprescindible al ser una actividad a través de la que se expresan y desarrollan niños y niñas, generando los primeros vínculos afectivos y la construcción de la realidad.<sup>124</sup> Hace años que se conoce la importancia del juego, reconociéndose como una de las primeras actividades libres y placenteras de la infancia que le permite, de una forma progresiva, conocer la realidad que los rodea. También se sabe que el juego ayuda a liberar tensiones y a canalizar conflictos, siendo una excelente forma de comunicación y socialización.<sup>125</sup> Cuando un niño o una niña no es capaz de jugar se debe cuestionar qué está sucediendo.<sup>126</sup> La búsqueda de espacios abiertos para jugar donde la infancia se desarrolle física y psíquicamente ha de ser prioritario para la sociedad. Es importante señalar que el juego se ha manifestado como un elemento inherente al ser humano y se transforma a lo largo de su vida, así como la persona también se desarrolla. *“Es una necesidad antropológica, por lo tanto universal”*<sup>127</sup>. De esa dimensión humana del juego y su significado habla Octavio Fullat<sup>128</sup> cuando expone como el saber hacer y actuar del hombre, la Phronesis, con la que la Paideia obsequia al ser humano, al Anthropos, se compone de “saber – decidir”, “saber – como obrar”, “saber – vivir” y “saber – actuar”. Este autor relaciona estos cuatro saberes basándolos en la dimensión lúdica del Antrophos.

---

<sup>124</sup> BRODIN, Jane, “Inclusion of children...” (Op. cit. 2006) .

<sup>125</sup> BORJA, María, Les ludoteques... (Op. Cit. 1982) .

<sup>126</sup> BRODIN, Jane, “Inclusion of children...” (Op. cit, 2006) *“El espacio al aire libre son de gran importancia para la salud mental y el desarrollo motor de los niños. El juego desarrolla un área en la cual diferentes funciones están involucrados. Algunos niños no son capaces de jugar o no tienen la oportunidad de jugar de una manera constructiva. En estos casos, es relevante preguntarse cómo el entorno de los niños influye.”* p. 45.

<sup>127</sup> BORJA, María, Actas de las IV Jornadas Estatales de Ludotecas, 1995, p. 6.

<sup>128</sup> FULLAT, Octavio, Actas... (Op. 1996, p. 16).





La relación entre juego, conocimiento y actuación fue señalada ya por John Dewey, al exponer que *“el juego y el trabajo se corresponden punto por punto con los rasgos de la etapa inicial del conocimiento, que consiste (...) en aprender cómo hacer las cosas y a familiarizarse con las cosas y procesos que se obtienen en el hacer”*<sup>129</sup>. Por lo tanto, el juego se considera libre y sujeto al conocimiento, deudor de la cultura e imposible de atar a la voluntad. Es una dimensión diferente a la naturaleza o al conocimiento, como indica Fullat, distanciándose de una dicotomía que define a las personas como seres naturales o seres culturales, puesto que posiciona un posible tercer modelo, el lúdico, en el que se combina inteligencia, experiencia o como se definía en la antigua Grecia, “nous” o “noo”, es decir mente, pensamiento y hasta memoria<sup>130</sup>.

El juego siempre ha provocado un ejercicio de reflexión sobre sí mismo. Las diferentes culturas han trabajado en su potenciación, en ocasiones en su prohibición, en su delimitación, en su definición, es decir, en la elaboración del significado “juego”<sup>131</sup>.

La Unesco, tras la II Guerra Mundial, busca favorecer el entendimiento de las naciones y, bajo esa premisa, facilitar la libre circulación de ideas por medio de la palabra y la imagen. Para ello cierra el acuerdo de Florencia y da luz verde al protocolo de Nairobi de 1975, donde recoge *“La utilización del juego como técnica pedagógica en diversos contextos socioculturales”* y *“Luchar contra la amenaza de extinción total del patrimonio lúdico del pueblo*

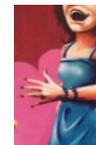
---

<sup>129</sup> DEWEY, John, Democracia y ... (Op. cit. 1997, p. 170).

<sup>130</sup> FULLAT, Octavio, Actas... (Op. cit. 1996, p. 23).

<sup>131</sup> HUIZINGA, Johan, Homo Ludens... (Op. Cit. 2000) Huizinga abre los siguientes interrogantes: *“La cuestión es ésta: ¿en qué medida la cultura que vivimos se desarrolla en forma de juego? ¿En qué medida el espíritu lúdico inspira a los hombres que viven la cultura? El siglo pasado perdió mucho del elemento lúdico que distinguió a siglos anteriores. Ahora bien, ¿se ha compensado esta pérdida o, por el contrario, se ha incrementado?”* p. 247.





*recogiendo, difundiendo, seleccionando, popularizando y jugando a juegos tradicionales*<sup>132</sup>.

A partir de ese momento se respalda el concepto del juego y el juguete como algo más que mero entretenimiento, se apoya el significado de juguete como bien cultural al cual hay que preservar. Sin embargo, el juguete sigue guardando una definición compleja puesto que niños y niñas no valoran solamente la herramienta de juego que puede ser el juguete, sino el procedimiento de interactuar con él. Trilla describe como *“con gran ansiedad e ilusión abre el envoltorio, extrae el juguete de la caja, lo mira, lo manipula durante un momento, luego se queda jugando con la caja. El juego de los niños tiene secretos que ni los padres ni los fabricantes de juguetes han descubierto todavía*<sup>133</sup>.

Las definiciones más comunes son aquellas que hacen referencia a los juguetes como útiles destinados principalmente al juego de la infancia<sup>134</sup>, aunque la actividad lúdica se realiza a cualquier edad siempre que haya oportunidad para ello. Esta actividad humana, tal y como lo define Borja<sup>135</sup> es una amalgama de actividades físicas, mentales, comunicativas y sociales cuya finalidad es la diversión, desarrolladas desde una perspectiva creativa y creadora. La diferencia entre estas actividades, imprescindibles para poder hablar de juego, y el juguete es que este último, según Trilla, *“tiene existencia*

---

<sup>132</sup> BORJA, María, Actas... (Op. Cit. 1995).

<sup>133</sup> TRILLA, Jaume, Aprender, lo que se dice aprender... (Op. Cit. 1998, p. 57).

<sup>134</sup> TRILLA, Jaume, (Op. Cit. 1995) El juguete es el objeto lúdico, tal y como expone Trilla: *“Aquí utilizamos la palabra “objeto” en su sentido más literal; es decir, en el sentido más material y físico: el objeto lúdico es el juguete, la máquina, el aparato, el instrumento, la baraja de naipes o el tobogán, el tiovivo o la Barbi... y también, aunque eso parece menos material, el software de los juegos electrónicos”* p. 92.

<sup>135</sup> BORJA, María, “Las ludotecas como instituciones educativas: enfoque sincrónico y diacrónico”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (Zaragoza) 1994, 19, 19 - 41.*





*propia sin necesidad de que nadie lo utilice (...) en cambio, el juego no jugado no existe*<sup>136</sup>.

Desde esta perspectiva el juguete debería ser más fácil de historiar que el propio juego y de hecho se sabe, como indica Borja<sup>137</sup>, que en Grecia y Roma el juguete ocupaba un lugar importante en la vida social de los ciudadanos y en el entretenimiento de la infancia. Recoge que no conocemos la gran mayoría de esos juguetes ya que estaban contruidos con un material más débil, aunque las representaciones que podemos ver en el arte grecolatino muestran a niños jugando con diferentes objetos. No es hasta la industrialización cuando los juguetes llegan a ser producidos en masa y comienzan los juguetes mecánicos y electrónicos. Ahí hay un cambio también en la forma de jugar, puesto que al iniciar un juego y dejarlo atrás por que el juguete “aburre” es el gran indicador de que se ha errado en la elección<sup>138</sup>.

Esta autora señala la importancia de la buena elección por parte de los y las educadoras en seleccionar cuales son los juguetes útiles, es decir, aquellos que van a hacer jugar a niñas y niños. Si no es así, no estaría cumpliendo la función del juego<sup>139</sup>. La creatividad, la imaginación, la vitalidad, la alegría, la espontaneidad que muchas veces se verá reflejada en el juego, son las características que en la actualidad se promueven en la infancia, aunque no sólo son propias del juego puesto que también se contemplan en otras actividades realizadas cotidianamente. El juego es un elemento más del día a día, es un medio para que los niños y niñas conozcan la realidad, dialoguen con ella y abran horizontes, desarrollándose como personas: *“El juego enseña*

---

<sup>136</sup> TRILLA, (Op. Cit. 1995, p. 93)

<sup>137</sup> BORJA, María, Les ludoteques... (Op. Ct. 1982)

<sup>138</sup> Ibid, p. 35 *“La decepción que a veces sigue la alegría y la sorpresa del regalo, el caso del juguete que provoca sólo un interés momentáneo y que es relegada a continuación al olvido, es el hecho de que realmente permite indicar si un juguetees o no es bueno o adecuad al niño.” p. 35.*

<sup>139</sup> Ibid, p. 13.





al niño a cumplir pautas, realizar proyectos, ajustarse a normas, a la vez le ayuda, en el mundo de la utopía imaginativa, a realizar la crítica social; a recibir la maduración necesaria en ese largo proceso de aprendizaje de la vida social”<sup>140</sup>

Como indica Vial, el juego ha sido un objeto reciente de estudio, puesto que en la Antigüedad se entendía como una forma de entretener a las masas sin más pretensiones que la de tranquilizarlas. Excepto pintores como Breughel o Strada, el juego sólo era representado como algo pueril. Vial recoge el inicio de la atención hacia el juego, cuando dice:

*No obstante si antiguamente el tema no parecía digno de las especulaciones de las gentes serias, a los estudiosos modernos les pareció que la extensión del fenómeno indicaba su importancia y que era posible hablar de él con seriedad. Más aún: las tesis se multiplicaron, se diversificaron, sobre todo a propósito de las “fuciones” que no podían dejar de ocuparse de actividades tan constantes, ¿no resistieron éstas a las revoluciones y a las guerras? Los juegos se mostraron menos mortales que las propias civilizaciones: sin duda la muñeca o la rayuela tenían una profunda razón de ser para haberse perpetuado durante milenios – mientras la Humanidad había renovado todas sus costumbres y sus viviendas, sus usos y herramientas<sup>141</sup>.*

---

<sup>140</sup> PRIETO GARLA-TUÑÓN, Miguel y MEDINA RUBIO, Rogelio. El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas. Madrid. UNED, 2005. p. 97.

<sup>141</sup> VÍAL, Jane Juego y educación... (Op. Cit. p. 15). Se señala que el juego supuso también una seña de identidad en la categorización social: “Más aún, la historia demuestra que “los juegos de manos” estaban reservados a los villanos: éstos recurrían a la lucha y al frontón cuando los nobles practicaban los torneos o la esgrima. Esta sigue siendo, como el tenis o el golf, un “deporte noble”. No se juega a los bolos en los medios burgueses y, cuando se trata de las cartas, el bridge o el belote caracterizan a unas clases sociales diferentes. Sin embargo, hay una evolución desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Se tiende a proletarizar, a generalizar unas fórmulas de ocio reservadas entonces a los más afortunados. La mejora del presupuesto “ocio” en los hogares, la socialización de las vacaciones, la formación de una masa





Como ya hemos señalado, Fröbel, Pestalozzi, Montessori, Ferrer i Guardia son sólo algunos ejemplos de esos pedagogos que incluyeron el juego como elemento imprescindible del aprendizaje en las diferentes teorías pedagógicas que desarrollaron. Las corrientes de Escuela Nueva o las antiautoritarias también atribuyen gran importancia al juego libre de niños y niñas. El siglo XX y las críticas que ha recibido la escuela tradicional han sumado a sus reivindicaciones la importancia del juego.

La infancia, incluyendo lo que en la segunda mitad del s. XX<sup>142</sup> es nombrado como adolescencia, siempre ha jugado con otras generaciones sobre la misma práctica. Los juegos han pasado de generación en generación tomando el tiempo libre de las personas, aunque después se haya integrado en el conocimiento reglado que la sociedad ha ido marcando.

Andrés Payá plantea que ya que la infancia dedica la mayor parte de su tiempo y su interés al juego, este se convertirá en un elemento clave de la educación, *“base y motivo de grandes cambios en el proceso educativo y de principal importancia tanto para los aprendizajes de orden intelectual, como con aquellos relacionados con la educación física o corporal, social o moral e incluso creativa y estética”*<sup>143</sup>.

Por lo tanto se ve como el juego, por fuerza, acaba siendo uno de los mayores elementos en la vida de las personas, sobre todo de la infancia. A través de él se canaliza en gran medida la socialización, la educación, el

---

*de trabajadores cualificados, esto es lo que contribuye a este fenómeno. De esta forma se populariza el ski, el tenis o la equitación.”* p. 30.

<sup>142</sup> Coleman es director de *The Trust for the Study of Adolescence* del Reino Unido y del *Journal de Adolescence*, sirva como ejemplo de la relevancia que ha tomado este periodo vital en los estudios psicológicos, educativos y sociales.

<sup>143</sup> PAYÀ, Andrés. *La Actividad Lúdica En La Historia De La Educación Española Contemporánea*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2007.





desarrollo personal y físico de tal manera que se complica delimitar el campo de trabajo de cada ciencia resumiéndose en una palabra tan rica como simple, tan inabarcable como cotidiana: juego.

### 1.3.1. ¿Juguetes de niños y juguetes de niñas? Cuestión de Género

El juego del que se habla en este apartado no es igual para unos que para otras. Los juguetes se pueden convertir en instrumentos de diferentes usos, según la intención de quien los utilice. Se hace necesario 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:

*Juguetes y útiles lúdicos son aquellos objetos que, dependiendo de modelos y estímulos culturales vigentes en un entorno sociocultural, apoya y estimulan el juego infantil. La disponibilidad de determinados objetos como útiles lúdicos, es lo que puede determinar la naturaleza de los juegos; la preferencia por unos u otros juegos suele estar mediatizada por el uso que el niño o la niña puedan hacer de los objetos y útiles lúdicos<sup>144</sup>.*

Los cuentos, los juguetes y los juegos no son neutrales en la forma y fondo de lo que transmiten, 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 en ella. Cuando esta sociedad es cada vez más heterogénea comienzan a generarse preocupaciones y proyectos para atender a todos y todas. La educación a lo largo de su historia, ha dado un trato diferenciador a niños y niñas excusándose en su desigual desarrollo, intereses diferenciados y roles que deben desempeñar en la realidad, perpetuando el

---

<sup>144</sup>PRIETO GARLA-TUÑÓN, Miguel y MEDINA RUBIO, Rogelio. El juego simbólico..., (Op. cit, 2005, p. 195.





dominio masculino del patriarcado. Un claro ejemplo puede ser la tecnología mostrando en los videojuegos temáticas diferenciadoras o en los coches teledirigidos dirigidos “a niños”, exponiendo mensajes que explican que la tecnología es algo masculino e incluyendo a las niñas en versiones específicas. No lo pone en los envoltorios sino en los mensajes explícitos de su publicidad o en el discurso sempiterno de “lo correcto” para niñas y niños.

Juegos y juguetes llegan con las niñas y niños, como sucede hoy, a los espacios educativos para convertirse en algo cotidiano, por ejemplo, en un tipo de violencia admitida para los varones en el día a día, en el centro escolar:

*No es sino una parte de un todo complejo y universal que comprende mucho más que el centro escolar, pero que, como poco, es una parte muy importante por la trascendencia que tiene, tanto por la cotidianeidad que encierra su práctica educativa diaria –la violencia que se ejerce en las escuelas es opuesta a los principios que éstas defienden de igualdad, justicia y ética-, como en la responsabilidad de evitarla y transformarla<sup>145</sup>.*

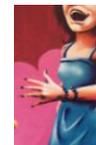
Ellos, los niños, serán alentados a mostrar una fuerza y violencia a través del cuerpo, una presencia en los espacios comunes y un mayor protagonismo mientras que a ellas, las niñas, la llamada las lleva hacia una dulzura, belleza y delicadeza, siguiendo patrones culturales tradicionales.

Uno de los instrumentos de aprendizaje de los valores culturales es “el cuento”. 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. Una posible explicación que se mantenía es que las mujeres y los niños (y niñas) no estaban preparadas para entender la literatura

---

<sup>145</sup> ROBLES, Victoria. “Reflexiones sobre género y violencia en los centros escolares” en Cooperación educativa. Kikirikí. Barcelona, (81), pp 27 – 32, 2006.





sería<sup>146</sup>. Aquí ya comienza a mostrarse un perfil de feminidad y de masculinidad dirigido a niños y niñas que inician su interpretación de lo que les rodea.

La responsabilidad de las personas adultas hacia la infancia no es sólo la de proporcionarles un cuidado y una formación garantizando un desarrollo equilibrado, sino la de considerarles individuos con derecho a ser como son y a disfrutar de su momento vital actual. El peso de los gestos, las atenciones y lo que le proyectamos a la infancia determinan su presente, pues *“Somos aquello que otras personas apuestan por nosotros”*<sup>147</sup>. En esa apuesta arriesgamos forzar a los demás a ser algo que pueden no desear ser. Proyectamos una serie de condiciones preestablecidas socialmente, les indicamos como debe ser ella o él, qué y cómo es lo que le rodea. Las niñas van adquiriendo el concepto sobre sí mismas, al igual que los niños. La infancia, como señalan Prieto y Medina<sup>148</sup>, aprende sobre sus rasgos físicos, *“así como va conformando una comprensión del lugar que ocupa dentro de su mundo social. Autoconcepto, autoestima e identidad personal aparecen ligados al desarrollo de los sentimientos de sí mismo”*.

Al nacer, de acuerdo con nuestros órganos genitales, nuestra cultura nos clasifica como hembras y machos otorgándonos un rol. 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 *“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”*<sup>149</sup>. Esta autora se refiere a los roles y patrones que son asignados culturalmente a cada género. El sexo

---

<sup>146</sup> REIMER, M. *These two irreconcilable thing* en Boys, girls, book and toys, Gender in children's literature and Culture. Lyon Clark, B and Higonnet, Margaret R., 1999.

<sup>147</sup> FUNES, Jaume. El lugar de la infancia. Barcelona, Editorial Graó, 2008.

<sup>148</sup> PRIETO GARLA-TUÑÓN, Miguel y MEDINA RUBIO, Rogelio. El juego simbólico... (Op. cit, 2005, p. 121).

<sup>149</sup> SUBIRATS, Marina. La educación del S. XXI. La emergencia de una educación emocional. Barcelona, Graó, 1999.





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. Las conductas de hombres y mujeres van cambiando tanto en España como en otros países occidentales. Estas conductas tienden a subvertir los estereotipos tradicionales hacia una forma de relacionarse y comunicarse más equilibrada y justa, según Carlos Lomas, quien afirma que *“En el hogar, en la familia, en el trabajo, en la política, en las relaciones interpersonales... el poder de los hombres se agrieta ante las acometidas de una autoridad femenina que vindica su derecho a ser y a estar en el mundo en pie de igualdad aunque de una manera diferente”*<sup>150</sup>.

No obstante, aunque sea cada vez con mayor pluralidad, sigue proyectándose una imagen de feminidad y masculinidad enraizada en las relaciones de poder entre hombres y mujeres que se asumen como naturales. Con esta imagen se explica la realidad y se indica donde está lo correcto e incorrecto desde el vestir hasta el comportamiento<sup>151</sup>. Aunque también cómo se debe ser, qué capacidades se poseen y cómo han de ser trabajadas. Se nos dirige hacia lo que nuestro “sexo manda”: personalmente, profesionalmente y socialmente. Como María Luisa Abad exclama *“¡Ay de las personas que no representen el papel como está mandando!”*<sup>152</sup> Esta autora señala cómo guiamos socialmente a las niñas hacia los trabajos que están desarrollado por las mujeres tales como *“cuidado y limpieza de la casa, cocina, ornamentos y*

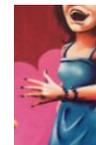
---

<sup>150</sup> LOMAS, Carlos. *¿El otoño del patriarcado?* Ediciones Península, Barcelona, 2008, p. 19.

<sup>151</sup> Recalamos una vez más en la famosa frase de Simone de Beauvoir (1949) en la que afirma que “la mujer no nace sino que se hace”. En *El Segundo Sexo*, vol. II, Ediciones Siglo veinte, Barcelona, 1989.

<sup>152</sup> ABAD, María Luisa. “Mafalda no quiere ser top model” en *Género y educación. La escuela coeducativa*. Editorial Grao. Barcelona.2002, p. 71.





*belleza del cuerpo, confección de ropas, cuidado de criaturas, de personas enfermas y ancianas*<sup>153</sup>. Entender que esta y otra series de tareas, tanto fuera como dentro del hogar, están abocadas a ser compartidas y no auxiliadas por los niños u hombres, es una dura y ya clásica tarea. 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. Se han obtenido conocimientos 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<sup>154</sup> 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.

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 a la autoclasificación, basada en los roles que la sociedad asigna como adecuados al hombre y a la mujer<sup>155</sup>.

Estos roles se representan en cada una de las actividades cotidianas de las personas, por lo que tanto niños y niñas asumen en sus diferentes actividades estos roles. El juego es un vehículo de expresión de lo que cada

---

<sup>153</sup> Íbid, p.71.

<sup>154</sup> BOURDIEU, Pierre, Poder, derecho y clases... (Op. cit. 2001).

<sup>155</sup> LLORCA, Miguel. "Flexibilidad y rigidez e los roles de género" en Mujer y educación. Una perspectiva de género, VEGA, A. (Coord.) Málaga, Ed. Aljibe, 2007.





persona está viviendo, experimenta y aprende a lo largo de toda su vida. Comienza a expresarse desde la primera infancia, puesto que los recién nacidos ya distinguen entre hombres y mujeres desde los primeros días de vida y las asumen. La psicología que explica esta temprana distinción dentro del desarrollo evolutivo, planteando un 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 y distancia el aprendizaje de la imitación de roles, dándolo por un desarrollo natural. Por otro lado 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 que les transmiten sus cuidadores. 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 desde casi su nacimiento a través de la voz, los rostros, la forma de interactuar. Por eso en el juego aprenden a reconocer cómo habla cada cual al hablarles, al cuidarles y al educarles. Desde el nacimiento a través de la forma de relacionarnos con ellas y ellos aprenden que estamos divididos en hombres y mujeres. Cuando se le muestran una serie de fotografías de hombres y se intercalan con fotografías de mujeres, reacciona al verla (un cambio en el estímulo) y distinguen también las voces masculinas y femeninas. Esto no significa que haya ya un conocimiento asociado a esa división sino que hay una gran cantidad de información que se adquiere desde el nacimiento a través de los diferentes estímulos. Los bebés no son seres pasivos, sino que entra la iniciativa propia de sobrevivir e interactuar desde las primeras horas de vida. En cada juego de sonidos, palabras, gestos que se les proponen contestan de inmediato estableciendo un código o una secuencia de sonidos, es decir, comunicándose.

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 vistan con ropa unisex. Esto puede significar que han formado su propia versión de elementos 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”*<sup>156</sup>.

Entre los adultos es corriente la idea de que los menores de cinco años no pueden ser sexistas, racistas o discriminar de algún otro modo, lo que no es del todo cierto puesto que a partir de los tres años rechazan o son rechazados por realizar actividades que no son propias de su sexo. Esto sucede porque todavía no han adquirido una consistencia de su identidad y si surge alguna contradicción entre la identidad sexual y la de género, priorizan la de género<sup>157</sup>. 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. Puede ser una adquisición pasiva o activa, si nos basamos en la teoría de la inteligencia de Piaget, en el que defiende una aprehensión activa de la realidad la que lleva a los niños a identificarse con su propio yo. Kohlberg refuerza el concepto de simetría entre los sexos. 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.

Los espacios educativos tienen su propio lenguaje y simbología en los que también transmiten la construcción cultural del género. Desde las

---

<sup>156</sup> BERGER Y THOMSON, Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia. Madrid: Panamericana, 1997, p. 222.

<sup>157</sup> LLORCA, Miguel. "Flexibilidad y rigidez e los roles de género"(Op. cit, 2007) *“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”* p. 49.





diferencias entre niños y niñas en los juegos o juguetes, el uso del espacio, la vestimenta o cualquier otro rasgo relacionado directamente al género, tanto niños como niñas se integran en un escenario en el que ya está decidido cómo han de ser los hombres y mujeres en la desigual relación de poder<sup>158</sup>.

Esto lleva a que se haya desarrollado un papel diferente tanto para hombres como para mujeres dentro de la sociedad generando un nuevo papel de ciudadano y ciudadana, aunque no en igualdad de condiciones. Las demandas feministas de la segunda mitad del S.XX, buscan no sólo la igualdad de derechos públicos, sino el equilibrio necesario también en el ámbito privado, ya que el papel que las mujeres y hombres toman en el hogar no está igualado, aunque se esté avanzando en ese sentido. Carlos Lomas<sup>159</sup> afirma que el feminismo, la única revolución pacífica de la humanidad, reivindica el cambio de la sociedad desde el reconocimiento de la necesidad del cambio en el ámbito personal. En ese espacio es donde se gesta la relación materno/paterno filial ya diferenciada, puesto que se centra, desde antes del nacimiento del niño o niña, en la madre la cual toma conciencia de su estado y su futuro apoyada por toda la comunidad. En cambio, del padre, se esperan cosas distintas, entre ellas las actividades que se realizan. Mientras que un 4,5% de los padres juegan con hijos e hijas, un 42% son los que castigan y un 38% les leen cuentos antes de ir a dormir, un 90% de las madres prepara la ropa para el día

---

<sup>158</sup> LECK, Gloria “Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo”, Pensando Queer, sexualidad, cultura y educación, TALBURT, Susan, STEINBERG, Shirley R. (eds.) Barcelona, Grao, 2005. Leck hace la siguiente reflexión: *La masculinidad es una característica de valor relacionada con el patriarcado. El patriarcado se define como un sistema en el que cualquier cosa que hagan los hombres es más valorada que lo que hacen las mujeres. Pone el acento en la diferencias entre los seres humanos basadas en la identidad de género. Los humanos se dividen automáticamente en dos grupos sociales de género en función de su sexo, cada uno con los papeles y el poder de las relaciones de género. Los individuos pueden vulnerar su atribución de género y expresarse mediante valores de género competitivos. Cuando las mujeres se masculinizan obtienen con frecuencia recompensa porque así se perpetúa la idea de que lo masculino es más digno de imitación. Cuando los hombres se feminizan son, por lo general, castigados. Eso también es una dinámica de poder y del mantenimiento el sistema de valores patriarcal.* p. 199.

<sup>159</sup> LOMAS, Carlos, ¿El otoño...(Op. Cit. 2008).



### El juego entre el pasado y el presente.



siguiente, un 73% prepara la cena del niño, un 74% los lleva al médico, un 71% se levantan por la noche si los niños lloran y un 69% van a las reuniones escolares, como indica Subirats<sup>160</sup>.

Para la mayoría de niñas y niños, la familia es el primer espacio en el que aprenden, en el que construyen los pilares de su identidad a través de la imitación de los roles de los adultos. El mensaje que reciben es que mientras que el padre mantiene el orden y consumo de la prole, la madre asegura la supervivencia. Esta tarea se suma a la jornada laboral, de forma independiente al número de horas que las madres trabajen fuera de casa, aunque el día no tiene más de 24 horas. Dentro de la actual sociedad patriarcal las mujeres y niñas se encuentran discriminadas, por lo que aumenta la probabilidad de que las mujeres acaben sufriendo en un alto porcentaje debido al estrés que supone la sobrecarga de trabajo<sup>161</sup>.

A raíz de este breve análisis se puede entrever por qué las mujeres y los roles que desempeñan es una piza fundamental en la construcción de las ludotecas ya que son sujetos y objetos de la construcción de espacios en los que se impulsa la igualdad de género. Aunque la descripción de los pasos que se dieron para constituir las ludotecas se desarrollará más adelante, la situación de las mujeres dentro de la sociedad y los roles desempeñados en las familias es una de las claves del porqué de estos espacios, como es elemento imprescindible para narrar y entender los cambios que se han producido en las últimas décadas en las diferentes sociedades europeas.

Se pueden enumerar varios factores de suma importancia: la transformación del papel reproductor femenino dentro de la familia, junto al lento cambio del papel masculino que poco a poco se va sumando a esta tarea reproductora; las necesidades de ambos miembros de la pareja o del único

---

<sup>160</sup> CASTELL, Manuel y SUBIRATS, Marina. Mujeres y Hombres ¿un amor imposible? Madrid: Alianza Editorial, 2007.

<sup>161</sup> Ibid.





progenitor (hombre o mujer) en caso de las familias monoparentales de trabajar fuera del hogar; la disminución del espacio de las viviendas; la reducción de la natalidad lo que supone menor número hermanos o hermanas con las que jugar; el crecimiento del tráfico rodado y de la inseguridad en las calles. Todo esto genera la creación de nuevos espacios donde los niños puedan jugar y permanecer al cuidado de personas que se responsabilicen de su desarrollo físico, emocional e intelectual. Al propiciar espacios de juego estas necesidades pueden quedar cubiertas. La cuestión es ¿cualquier espacio de juego es válido?

#### **1.4. Ludotecas: espacios con nombre propio**

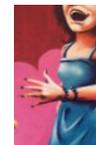
---

En el último cuarto del s. XX los organismos internacionales, como la UNESCO en 1978, reconocen la importancia del juego recomendándolo a todos los países, hablando del juego como propio del sistema educativo. Aunque, como señala el Andrés Payà , en España el juego se ha vivido desde una perspectiva tecnócrata y aún otorgándole importancia, en él sólo se ha visto una vía para adquirir procedimientos o estrategias dirigidas al aprendizaje. El primer simposio sobre juegos infantiles y juegos didácticos, celebrado en Madrid en 1976, junto al primer Congreso Internacional sobre juego y juguetes infantiles celebrados en Barcelona en 1976 y 1977 respectivamente son muestras de la importancia que el juego y el juguete toma a finales de la década de los setenta en España<sup>162</sup>. Este impulso está enraizado en una fuerte tradición cultural de las comunidades autónomas del país. A pesar de la represión vivida durante la época del franquismo, especialmente en los rasgos identitarios de algunas comunidades, los movimientos de renovación

---

<sup>162</sup> BORJA, María, Les ludoteques... (Op. Cit. 1982).





pedagógica así como otras voces<sup>163</sup> piden un tipo de educación modernizada para la infancia en el que esté contemplado el juego.

La sociedad, consciente de las carencias históricas del sistema de enseñanza español, se alza con diferentes demandas “*tan diversas como las condiciones de trabajo del colectivo docente, la participación democrática, el ideario escolar, el mantenimiento de los conciertos, la lengua vehicular de la enseñanza, etc.*”<sup>164</sup> Este sentimiento común provoca buscar otras vías para garantizar una educación integral para niñas y niños, la creación de espacios donde la infancia pueda crecer y desarrollarse y, sobre todo, una educación libre de cortapisas impuestas por unos largos años de un modelo único de escuela, el cual resulta insuficiente ante los aires de libertad democrática que parecen cada vez más posibles en ese momento histórico.

Payà<sup>165</sup> señala que la revista *Didascalía* dedica un número en el año 1974 a la necesidad del “espacio para jugar” y como han de ser conscientes todos los actores sociales.

Las ludotecas comenzaron como una respuesta a estas transformaciones, hasta convertirse en instituciones de juego.<sup>166</sup> Las ludotecas prestaban juguetes, daban un espacio para jugar con ellos y generaban un

---

<sup>163</sup> SUREDA, Bernat, “La modernización de la escuela...” (Op. Cit.) “*Este movimiento renovador en el terreno educativo, impulsado, al margen de diferencias ideológicas, desde instituciones públicas catalanas como la Diputación de Barcelona, la Mancomunidad o el Ayuntamiento de Barcelona, encontró en las diversas aportaciones de la Escuela Nueva, que se iban difundiendo desde principios de siglo, el referente ideal para dar consistencia y fundamentar científicamente la modernización de las escuelas*”. p. 247.

<sup>164</sup> CALERO, Jorge y BONEL, Xavier Política educativa... (Op. Cit. p. 109).

<sup>165</sup> PAYÀ, Andrés, La actividad lúdica... (Op. Cit. 2007).

<sup>166</sup> TRILLA, Jaume Actas... (Op. Cit.) “*...la diferencia entre la calle y la ludoteca es que el niño sale a la calle para encontrar compañeros (y por encontrarlos, encuentra también juegos que jugar), pero va a la ludoteca para encontrar juegos (y encuentra también compañeros con que jugar): parece que el resultado sea el mismo pero no lo es, pues ahí el orden de los factores altera el producto. Si las ludotecas se planteasen primeramente como un lugar de encuentro de niños con niños y no de niños con juegos sería otra cosa y tampoco se llamaría como se llaman*”. p. 95.





grupo de iguales para el juego. Las ludotecas, desde su origen, han hecho especial énfasis en el juego como factor imprescindible para el desarrollo infantil<sup>167</sup>. Para poder promover esa posibilidad dentro de unos países basados en la economía del mercado, lo cual puede sonar contradictorio, se buscan tres principales áreas de actuación tales como espacios dotados de material lúdico, formación de los ludotecarios y creación de centros de investigación sobre los juguetes<sup>168</sup>.

En este ambiente surgen las primeras ludotecas en España. Comienzan en Cataluña, Madrid y País Vasco. Los diferentes modelos se extienden por la península en las décadas posteriores, aunque esta investigación se centra en los primeros años y en algunas de las experiencias pioneras que asentaron las ludotecas como una realidad en la educación y socialización de la infancia. Es decir, en espacios donde jugar.

Las ludotecas son espacios cerrados, reglados y constituidos de tal forma que facilitan el juego a niñas y niños con diferentes objetivos según el modelo de ludoteca que sigan y el contexto en el que estén inmersas. A su vez, la actividad lúdica que en cada ludoteca se genera acepta unas normas impuestas por los ludotecarios y ludotecarias, es decir, los educadores del centro. También son espacios dotados de juguetes seleccionados atendiendo a criterios normativizados sobre seguridad, higiene y edad recomendada para su uso. Finalmente, el uso y disfrute del centro queda regulado por la entidad que lo financia, con la cual se identifica.

---

<sup>167</sup> BRODIN, Jane, *"Toy library..."*. (Op. cit. 1992, p. 98).

<sup>168</sup> BORJA, María, *Les ludoteques...* (Op. Cit. 1982) *"a) Creación de espacios de juego dotados de material lúdico b) Organización sistemática de la formación de animadores lúdicos en sus diferentes niveles. c) Creación de centros de investigación, documentación y asesoramiento sobre juguetes"*. p. 16.



## El juego entre el pasado y el presente.



Así descrito parece que no existe gran diferencia entre estos y otros espacios educativos. Analizar esta impresión es el cometido de este apartado, puesto que aseverar que el juego es una institución puede suponer una paradoja. Al hablar de institución se hace referencia a cualquiera de sus acepciones<sup>169</sup> contrastando con el juego, de naturaleza libre, el cual no puede convertirse en instrucción ni llegar a ser un organismo público que ofrezca educación o beneficencia. En educación la institución por excelencia es la escuela, la cual se ha mantenido desde sus orígenes como un espacio diferenciado con sus exclusivas normas y procedimientos, dando lugar a su propia cultura. Excepto que se venga de alguna sociedad no contaminada con los principios occidentales o de algún momento histórico del pasado o del futuro, parece bastante sencillo distinguir el espacio de estudio al espacio de juego, es decir, una escuela de una ludoteca. Aunque si se toma otra acepción del término institución, la que la define como *“cosa establecida o fundada”*, ambos espacios resultan más cercanos.

La problemática de esta cercanía reside en la complejidad de darle una finalidad al juego puesto que, como Inmaculada Marín aporta<sup>170</sup>, el juego es un fin en sí mismo. Caer en el error de no reconocerlo es herencia de la poca importancia que se le ha dado históricamente, considerándolo sólo como algo de niños o una actividad meramente útil para pasar el tiempo. A pesar de que la pedagogía, la psicología, la sociología y los profesionales de la educación han reconocido reiteradamente la necesidad del juego en el desarrollo completo de las personas, no ha sido hasta hace relativamente poco cuando el juego ha ido alcanzando una consideración más acorde con su importancia.

---

<sup>169</sup> Algunas de las acepciones que se pueden encontrar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua son: 1. f. Establecimiento o fundación de algo. 2. f. Cosa establecida o fundada. 3. f. Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente. 4. f. Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad. Institución monárquica, del feudalismo. 5. f. desus. Instrucción, educación, enseñanza. 6. f. pl. Colección metódica de los principios o elementos de una ciencia, de un arte, etc. ... Consultado en [www.rae.es](http://www.rae.es) el 30 de enero de 2011.

<sup>170</sup> II Encuentro Estatal de Ludotecarios, 1992.





#### 1.4.1. La delgada línea lúdica: del juego a la ludoteca

Orientadas por un educador o educadora, (ludotecario), las ludotecas, desde que fueron montadas en diferentes lugares del planeta, tomaban fuerza como espacio educativo. María de Borja<sup>171</sup> las define como “... *instituciones recreativo-educativas que disponen de espacios distribuidos y ambientados para el juego, de juguetes y elementos lúdicos, de talleres para diseñar, construir y reparar juguetes y de educadores especializados*”<sup>172</sup>. Es un paso que abre una nueva perspectiva sobre el juego, ya que las ludotecas son espacios que han tomado una forma institucionalizada<sup>173</sup>. Sin embargo, aunque como institución particular quede definida, está basada en la flexibilidad del juego y regularlo puede resultar contradictorio. Por lo tanto, no es la actividad lúdica la que queda sujeta a reglas, puesta que esta es libre, sino que son los espacios lo que entra en un proceso de construcción y redefinición para responder a los cambios sociales de los últimos años. Estos espacios educativos son fruto de integrar de cada una de las principales corrientes los aspectos que ponen en relevancia la importancia del juego y de su libertad a la hora de ejecutarlo para el desarrollo óptimo de cada persona. Aunque el juego quede asociado como un aspecto natural de la infancia, lo cierto es que nos acompaña a lo largo de

---

<sup>171</sup> María de Borja i Solé es impulsora de la Red de Ludotecas en Cataluña, generada a raíz de su tesis y ha investigado desde entonces hasta la actualidad, convirtiéndose en un referente en este campo de estudio.

<sup>172</sup> BORJA, María. Las ludotecas... (Op. cit. 2000, p. 89).

<sup>173</sup> FOUCAULT, Michael. “El sujeto y el poder”. Revista de Ciencias Sociales, (12) – 1996. Extraído el 14 de septiembre de 2005 desde URL <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/> “*Formas de institucionalización: estas pueden combinar predisposiciones tradicionales, estructuras legales, fenómenos relacionados a la costumbre o a la moda (tales como los que se ve en instituciones como la familia), ellas también pueden tomar la forma de un aparato cerrado en sí mismo, con su loci específico, sus propias estructuras jerárquicas cuidadosamente definidas, una autonomía relativa en su funcionamiento (tales como las instituciones de enseñanza o militares), también pueden formar complejos sistemas provistos de múltiples aparatos, como en el caso del Estado, cuya función es poner todo bajo su égida, la existencia de una vigilancia general, el principio de regulación y en cierta medida también la distribución de todas las relaciones de poder en un entramado social dado*”.





toda la vida, ya que es una propia dimensión de la educación y esta comienza en el inicio de la existencia y concluye con ella.

*Estudiados la necesidad y el valor del juego para el desarrollo infantil y teniendo en cuenta la relación que existe entre el juego y el juguete, pensamos que como padres y educadoras debemos tener cuidado y seleccionar los juguetes que ofrecemos a los niños y hacer ver la necesidad que la sociedad intervenga a través de los organismos pertinentes para posibilitar la existencia de juguetes públicas<sup>174</sup>.*

Tras analizar la importancia del juego y su relación con los diferentes agentes, llega el momento de contextualizar qué hizo posible que los espacios de juego conocidos como ludotecas, fuesen proyectos viables en España. Necesitadas del impulso de diferentes sectores, hubo factores claves para provocar su demanda y su continuidad en el tiempo.

En este apartado se describe los antecedentes que sirvieron de base a las ludotecas en España. Para describir ese *cómo*, tras haber analizado el *porqué* en los capítulos anteriores, esta investigación se ha centrado sobre todo en los testimonios de las personas que participaron en los inicios y aún hoy siguen al frente de estos proyectos. Estas voces provienen de diferentes países europeos y atestiguan cómo el juego entraña una importancia social y educativa incomparable. Este es el motivo de que este trabajo se detenga en estos aspectos en España y señale los más significativos en Europa. Primero se señalará la primera ludoteca registrada, tras esto se dará paso a parte de los resultados de la investigación en Suecia y, prácticamente por primera vez, se planteará una visión de cómo nacieron las ludotecas en España. Por lo tanto se hablará de juego, se hablará de ludotecas y sobre todo se dejará hablar

---

<sup>174</sup> BORJA, María Les ludoteques... (Op. Cit. 1982) p. 37.





para poder conocer los testimonios que se han prestado a participar en la investigación histórica sobre los orígenes de las ludotecas.

Hay un momento en el que cuesta ponerse delante de la historia y contarla. Llega cuando se toma conciencia de los múltiples factores que intervienen en ella y acude el temor de no reconocerlos en su justa importancia, de no reflejar la realidad holística que supone la educación. Lugares sencillos, como son las ludotecas, que interrelacionan conceptos tan amplios y complicados de analizar como son juego, educación o sociedad, hace sentir precaria cualquier investigación (o investigadora). Así que previo al desarrollo de este apartado, quede por delante que, lo que se pretende, es una aproximación a algunos de los puntos de unión entre estos grandes conceptos y, ante todo, el reconocimiento y la admiración ante unos proyectos que, impulsados con más ilusión que medios, han hecho realidad tan deseable encuentro.

Hemos alcanzado unos conocimientos sobre educación que nos responsabiliza sobre la dirección que se ha de tomar respecto a la educación. Sobre todo se ha tomado conciencia de cómo somos capaces de aprender desde el principio de la vida<sup>175</sup>. Los conocimientos nos hacen responsables de aquello que se sabe. Es decir, haber avanzado en educación lo suficiente como para conocer qué factores intervienen en ella, nos obliga a cuidarlos desde el primer momento de la vida tanto como en cualquiera de ellos. En este sentido trabajan diferentes elementos sociales como la familia o las instituciones educativas, dirigidas al desarrollo integral<sup>176</sup> de las personas. En esta definición

---

<sup>175</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIIO, Julio, Historia y perspectiva... (Op. Cit.) *“Hoy ya es ampliamente asumido que la educación empieza con el nacimiento y, por lo tanto, la educación de los niños y niñas debe empezar en ese momento. El niño, como el adulto, se educa en todos los ambientes en los que vive y por eso es importante cuidar todos éstos, convertirlos en estimulantes, agradables, enriquecedores.”* p. 23.

<sup>176</sup> TAYLOR, Charles, “El gran desarraigo...” (Op. Cit.).





también entran las ludotecas<sup>177</sup>, legitimadas a través del reconocimiento social que ha adquirido el juego en el desarrollo social. Las ludotecas ofrecen un espacio en el cual jugar, no para limitarlo o monopolizarlo sino para salvaguardar el juego de un posible arrinconamiento ante las prioridades que parecen guiar el desarrollo urbano. Al juego no le hace falta una ludoteca para ser jugado, ya que este aparece en prácticamente todos los espacios<sup>178</sup>, sino para ser valorado en su justa importancia.

#### 1.4.2. El factor del espacio como posibilitador de juego.

Andrés Payá<sup>179</sup> señala los factores que se aúnan en el juego, tales como los físicos, sociales o estéticos, siempre a través del juego o el juguete, los jugadores y el espacio elegido para desarrollar el juego. Este último factor señalado, el espacio, ha sido objeto de debate por diferentes actores sociales. Durante el último siglo, se han estudiado las características que lo convierten en idóneo para permitir a la infancia disfrutar del juego. El espacio se entiende como una cuestión básica para que se produzca la actividad física, ya que, como señalan Sandberg y Vourine, los espacios deben representar sentimientos tales como privacidad, control y seguridad<sup>180</sup>.

Además puede que, desde una visión adulta, los lugares que permiten el juego reproduzcan espacios de libertad, y estos quedan cada vez más reducidos en el desarrollo de las urbes. Los parques, en demasiadas

---

<sup>177</sup> BORJA, María. *Actas...* (Op. Cit. 1995) “Familia, escuela y ludoteca tienen sus objetivos, sus prioridades y sus estrategias para conseguirlo” (p. 5).

<sup>178</sup> PAYÀ, Andrés. *La actividad lúdica...* (Op. Cit.) Andrés Payà en su tesis doctoral, realiza la siguiente reflexión: “Una actividad tan importante en la vida de un niño como la lúdica, no puede quedar reducida únicamente a un tiempo y a un espacio determinado, sino que por el contrario, invade e impregna la mayoría de los contextos y ambientes que frecuenta el educando”. p. 534.

<sup>179</sup> Ibid.

<sup>180</sup> SANDBERG, Ann y VUORINEN, Tuula. “From hayloft...” (Op. cit.) “Los lugares pueden representar sentimientos tales como la privacidad, el control y la seguridad” p. 2.





ocasiones, se convierten en espacios poco deseables para que la infancia pase su tiempo.

Las sociedades más preocupadas por preservar espacios óptimos de juego, también apuestan por integrar el juego en la formación de la infancia, contemplándolo en su campo de estudio y análisis político y social. La atención a la infancia y su cuidado señala el desarrollo de un país, ya que cuanto más considerada esté en el presente, más se garantiza el desarrollo de la sociedad en el futuro<sup>181</sup>. Son sociedades reconocidas como “avanzadas”, como las pertenecientes a los países del Norte de Europa. La atención a la infancia es una constante en sus recursos, puesto que la organización de cualquier espacio permite la integración de todas las personas, incluyendo a los menores. No es nada extraño ver en espacios tan diversos como casas culturales, supermercados, estaciones de tren o iglesias una adaptación a la infancia de sus espacios y materiales<sup>182</sup>.

El rasgo más característico respecto a la dedicación a la infancia de estos estados es el desarrollo de su currículum, la estructura del espacio, la importancia del juego en el desarrollo físico, psicológico y emocional en la etapa de Educación Infantil.

Esto también es reflejo de la importancia que ha tomado el juego, convirtiéndose en un elemento imprescindible en la educación infantil

---

<sup>181</sup> “Los niños también son ciudadanos de la nación, obligados no sólo a llevar a cabo las tradiciones sociales, sino para mejorar. Niños, los adultos del futuro - son considerados como depositarios de la mañana y como agentes de promoción social. Su papel es el de aprender y crecer por sí mismos como individuos y como miembros de la sociedad que se va a crear. Invertir en los niños es similar a la inversión en la sociedad”. (OECD Country Not. Early Childhood Education and Care Policy in Sweden, 99: 23).

<sup>182</sup> Tras haber investigado durante varios meses estos aspectos en Suecia y la propia experiencia del día a día en un lugar donde las familias o la sociedad están organizadas de otra manera es inevitable ver como un factor para ello la atención que se hace a la infancia, que dista mucho de una sobreprotección (ya que suelen ser niños y niñas muy independientes) sino de una adecuación de los lugares.





occidental actualmente. En la mayoría de Europa, el modelo que ofrece la escuela infantil pública está regido por profesionales que desarrollan actividades dirigidas a la educación y atención global<sup>183</sup>.

Pero no es sólo una cuestión de selección y cuidado del espacio en los que se produzca el juego, sino de las formas. El juego tiene su propia manera de representarse, de ser jugado desde la espontaneidad, desde la libertad de elección y la necesidad de expresión. En las ludotecas hay que velar por no apropiarse de formas que no son las propias del juego, puesto que reconocer cierto tipo de imposición o forzar la situación o a las personas para que entren en ciertas actividades lúdicas ya iría contra todo principio de libertad en el juego. Por lo tanto, el mayor peligro que se corre al preservar un espacio para el juego es el de asistirlo con formas más propias de la escuela que de una actividad lúdica. En los países con menor tradición en el juego puede producirse un fenómeno que señala<sup>184</sup> cuando plantea que en el desarrollo de actividades realizadas fuera de la escuela, como sucede en España con las actividades lúdicas, se pueden estar eligiendo formas escolares como *únicas formas posibles*<sup>185</sup>.

Este proceso en el que la forma escolar se hace cada vez más presente en otros ámbitos es, por un lado, una señal de una transformación social en la

---

<sup>183</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit.) Estos autores señalan que en países como Francia, Bélgica y España la importancia otorgada a los aprendizajes básicos es mayor, *“mientras que el juego y las actividades lúdicas son más importantes en los países donde siempre se las ha visto como algo distinto, por ejemplo, Alemania y en los países nórdicos”* p. 21.

<sup>184</sup> VIÑAO, Antonio, Sistemas educativos... (Op. Cit. 2002).

<sup>185</sup> (Íbid) *“lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. Este proceso expansivo de las formas escolares, y su condición hegemónica como modo de socialización dominante, junto a la propensión a hacer de cada instante un instante educativo y de cada actividad una actividad educativa, y al creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares, serían (...) los elementos constitutivos de esa escolarización o academización que caracteriza a las sociedades postindustriales”*. p. 5.





que se corre el peligro de señalar a la educación exclusivamente como sinónimo de escuela<sup>186</sup> y, por otra parte, el reconocimiento de que hay espacios que no son propios a la escuela pero sí cumplen una función educativa propia y de igual peso, lo que lo convierte en parte del sistema educativo.

Por lo tanto se plasma la complejidad de la cuestión del espacio ya que no es elegir simplemente dónde jugar, sino qué sucede cuando le otorgamos a un lugar la función del juego ya que se le concede un papel en el espectro educativo. Actualmente es la escuela la institución a la que se le adjudica más poder dentro del ámbito educativo aunque hoy en día junto a la familia, al grupo de iguales o a los medios de comunicación, queda relegada en cuanto a impacto o a alcance se refiere<sup>187</sup>. Este mismo autor señala que los rápidos cambios que se están viviendo en los últimos años fuerzan a las escuelas, como a otras instituciones, a cambiar rápidamente o *“es probable que sean reemplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizás menos cómodas y no tan legítimas)”*<sup>188</sup>.

Las ludotecas han ofrecido respuestas o alternativas a los interrogantes surgidos del nuevo orden social, político y económico acontecido en las últimas décadas. No sólo en cuanto a lo local se refiere, sino desde la integración en lo global. El fenómeno de la globalización que se ha vivido ha puesto de manifiesto la interrelación de las estructuras sobre las que se gobiernan o se

---

<sup>186</sup> Es conveniente aclarar que al hablar de integrar elementos en el sistema educativo que no estén directamente relacionados con la escuela no se debe a la creencia de que esta esté acabada. Responde más al sentir que expresa Viñao cuando dice: *“No sea que estemos, más que ante el fin de los sistemas educativos, ante una transformación más de los mismos e, incluso, ante el reforzamiento de algunas de sus características y funciones –por ejemplo, de los procesos de segmentación horizontal y vertical de los mismos- bajo el disfraz de una crisis encubierta, provocada y utilizada en provecho de determinados grupos sociales hegemónicos y privilegiados”*. (Íbid p. 5).

<sup>187</sup> GADNER, Howard. La educación y... (Op. Cit).

<sup>188</sup> (Íbid, p. 47).





gestionan los estados por lo que se abren serias cuestiones sobre los sistemas educativos de cada uno de los estados.

El mundo está cambiando, como es sabido, a un ritmo vertiginoso en las últimas décadas desde el pasado siglo. La globalización, el nuevo orden social, político y económico que nos interrelaciona, las estructuras sobre las que se gobierna o se gestionan los estados, abre cuestiones relacionadas con el sistema educativo de cada uno de los países<sup>189</sup>.

Desde este prisma, a continuación se describirá cómo se llevaron a cabo las primeras ludotecas, lejos de las formas escolares porque precisamente eran una respuesta ante las carencias que descubrían en ella, aunque es necesario analizar si esa distancia también se marcó en el fondo de la cuestión puesto que pueden entrar en el proceso de “pedagogización”, esto es la institucionalización, estructura y distinción gradual de la vida infantil como objeto de educación<sup>190</sup>.

Al análisis de los espacios de juego se sumará cómo se propuso la integración de las ludotecas en la normalidad educativa de la infancia. Esta investigación recoge la que está considerada la primera ludoteca de la historia y plantea hasta qué punto han participado en el contexto educativo, cuáles han

---

<sup>189</sup> LAUDER, Hugh, BROWN, Phillip, DILLABOUGH, Jo-Anne, and HALSEY, A. H. (eds.) Education, Globalization, and Social Change, Oxford, Oxford University Press, 2006. Esto quiere decir que, a partir de la década de los 70 “La globalización de la actividad económica ha puesto en duda el papel del Estado – nación y el modo en que éste puede asegurar el crecimiento económico y la prosperidad compartida” (p. 57) Esto, continúan los autores, puede ser que no muestre su relación directa con las políticas educativas, sin embargo la educación es crucial para el desarrollo económico. Esa “calidad” ha sido el eje posterior que ha marcado la dirección de las reformas educativas. A lo largo de toda la historia de la educación, se han planteado debates sobre cómo debe dirigirse la educación a la infancia para un avance social equitativo, un progreso justo y un desarrollo personal que dé la estabilidad necesaria para garantizar una vida digna y como se define ésta.

<sup>190</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio, Historia y perspectiva... (Op. Cit. p. 24).

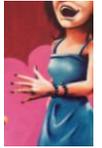




Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

sido los ejes de su organización y, sobre todo, cual la influencia ejercida sobre el sistema educativo.





## 2. Metodología de investigación

Actualmente, la definición de ludoteca es conocida, pero según dónde nos situemos puede resultar más normal o más exótica. “¿Qué es una ludoteca?” seguramente haya sido la pregunta más frecuente que he escuchado en los últimos años y también la que más me he hecho a mí misma. Antes de comenzar esta investigación, durante los años trabajados en una de ellas, las madres y los padres preguntaban por el significado de esta palabra. La contestación era sencilla: un espacio de juego, aunque requería muchos matices que, normalmente, se deslizaban explicando lo que no era. No hablábamos de una guardería, no era un parque infantil, no era un “cole” ni un “aparcaniños”. Finalmente, la respuesta consistía en una invitación a pasar un rato en las instalaciones para poder comprenderlo.

Sin embargo, en esta ocasión para dar respuesta a dicha pregunta, esta investigación se centrará en la propuesta concreta a raíz de ver, hace más de 30 años, la falta de atención que estaba recibiendo la infancia en un aspecto tan crucial para su desarrollo como el juego. Dicha propuesta de ludoteca en España se asentaba en los siguientes conceptos<sup>191</sup>:

- La creación de un espacio de juego dotado de materiales lúdicos
- La organización sistemática de la formación de animadoras y animadores lúdicos en diferentes niveles
- La creación de un centro de investigación, documentación y asesoramiento sobre juguetes.

María de Borja, al formular esta definición proponía un espacio público de juego y de préstamo de juguetes. Estaba planteando una fórmula para

---

<sup>191</sup> BORJA I SOLÉ, María, Les ludoteques. Juguines i societat. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1982. Esta propuesta se recoge en el libro nacido de la tesis de María de Borja. Realiza un análisis de la importancia del juego y los juguetes en la formación de la infancia y las dificultades que la sociedad de ese momento encuentra para poder jugar.





facilitar el acceso de la infancia a espacios de juegos y a los juguetes, junto personas con formación al frente de dichos espacios. Ella planteaba un símil con las bibliotecas: igual que una biblioteca presta libros, una ludoteca presta juguetes. Tanto lo uno como lo otro necesita de personas formadas para ello, diversidad y clasificación del material y un espacio en el que desarrollar la actividad central. Por lo tanto esto conlleva una gestión, formación y mantenimiento y regulación de dichos espacios.

Las personas que están al frente de las ludotecas son ludotecarios y ludotecarias, construyendo desde su origen el significado de su función que se desarrolla en las ludotecas. Así pues, para poder hacer coherente el desarrollo de la tarea de un ludotecario o una ludotecaria con el espacio físico en el que se lleva a cabo, se ha de apoyar en una definición concreta de ludoteca. María de Borja, quien impulsó las ludotecas en Cataluña a raíz de su tesis doctoral, en 1987, cuando las ludotecas ya eran una realidad en el País Vasco plantea en el epílogo del libro titulado “Jugando, jugando...”:

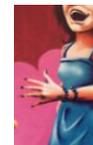
*“Las ludotecas son instituciones recreativo – culturales especialmente pensadas para los niños y adolescentes que tiene como primera misión el desarrollar la personalidad del niño principalmente a través del juego y del juguete. Para ello posibilitan, favorecen y estimulan el juego infantil ofreciendo a los niños tanto los elementos materiales necesarios – juguetes, material lúdico y espacios de juego – como las orientaciones, ayudas y compañías que requieren para el juego”<sup>192</sup>.*

Esta investigación, desde las diferentes fuentes que utiliza, parte de esa historia, para enfocar una investigación cualitativa en la que se estudia el contexto y las experiencias de las personas implicadas en la creación de las

---

<sup>192</sup> LÓPEZ GIL, CARLOS. Jugando, jugando... (las ludotecas), Vitoria – Gasteiz, Área de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria – Gasteiz, 1987, p. 23.





ludotecas<sup>193</sup>. Se analiza su contexto natural y, a partir de la utilización de los datos obtenidos, se abren las fórmulas para acercarse al objeto de estudio, desde diferentes maneras de entender la realidad. En ocasiones se hablará de realidades, en otras de deconstrucciones y construcciones empíricas, puesto que este camino se ha construido en la continuidad de sus pasos. No se aspira a una objetividad que no posee el carácter humano al relatar los recuerdos o que no se puede alcanzar al analizar un pasado con categorías modernas de las que nos resulta imposible desprendernos, pues con ellas está construida la base de nuestro pensamiento<sup>194</sup>. Lo que sí se ofrece es un trabajo realizado bajo un rigor metodológico que sustenta lo escrito en estas páginas, ya que en la metodología cualitativa queda definida “*como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta*”<sup>195</sup>.

Para realizar este trabajo se deben plantear las hipótesis de la investigación, ya que partimos de un método histórico que permite interrogar de forma acertada la información recogida en torno a las primeras ludotecas en España para así conocer su historia y poder ofrecer unos resultados certeros. No basta recoger la información, sino se debe discernir cuál es la relevante para ofrecer respuestas necesarias para alcanzar los objetivos de esta investigación. *La facultad de escoger es necesaria, pero tiene que ser*

---

<sup>193</sup> RODRIGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, JAVIER Y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO. Metodología de la investigación cualitativa Archidona, Aljibe. 1996, p. 32: “*Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales— entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas*”. p. 32.

<sup>194</sup> BENJAMIN, Walter: “*La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el que está lleno de “tiempo del ahora”*” consultado el 20 de diciembre de 2011 <http://es.scribd.com/doc/19020095/Benjamin-Tesis-Sobre-La-Historia>

<sup>195</sup> RODRIGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, JAVIER Y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO. (Op. cit) Metodología de la investigación cualitativa... p. 40.





*extremadamente flexible, susceptible de recoger, en medio del camino, multitud de nuevos aspectos, abierta a todas las sorpresas, de modo que pueda atraer desde el comienzo todas las limaduras del documento, como un imán*<sup>196</sup>.

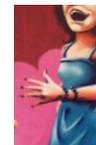
El objetivo principal de esta tesis es llegar hasta el presente de las ludotecas, por lo que esta investigación utiliza un corte cualitativo para poder describir las primeras ludotecas en España, surgidas en la década de 1980. Para ello, las ludotecas se considerarán agentes educativos de reciente creación los cuales lograron asentarse como un elemento más del desarrollo de niñas y niños. En estos espacios se entrelazaban los contextos sociales, familiares y escolares a los que pertenecían los niños y niñas que asistían a estas ludotecas. Para lograr este objetivo en la presente tesis se construirá la genealogía de las primeras ludotecas y de sus intenciones educativas dentro del contexto que las hizo posibles y gracias al análisis de los proyectos en los que se fundamentaron. Algunas de ellas fueron espacios donde el tiempo libre y la educación recibida a través de él era el motor de la actividad lúdica. En otras se buscaban paliar las desigualdades sociales y el juego se convertía en el principal elemento para ello. Tanto en unas como en otras, el valor cultural, histórico y social del juego era reconocido y potenciado. El refuerzo de las diferentes lenguas oficiales, el reconocimiento de las tradiciones o la valoración del tiempo de ocio son algunas huellas de los pasos dados para abrir estos centros.

El objetivo secundario de este objetivo principal supone indagar en los significados de las ludotecas, proyectos y relación con los contextos a través de las fuentes escritas y orales de los contextos socioculturales, estableciendo los vínculos entre las demandas sociales y la emergencia de estos espacios educativos. Esto se podrá ver a través de la mirada subjetiva de sus protagonistas. Son sus voces las que narran cómo fueron capaces y quienes

---

<sup>196</sup> BLOCH, Marc. Introducción a la Historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1952, pp.54-55.





trabajaron para poder llevar a cabo estos proyectos. Desde este punto queda abierta la posibilidad de hacer un análisis de los diferentes modelos y las demandas sociales que impulsaron estos modelos como continuación a esta investigación.

Estos objetivos entrañan la complejidad que supone realizar una investigación en la que se debe conocer la historia y construir el presente. Julio Aróstegui<sup>197</sup> plantea la *“anfibiología del término historia”* Explica cómo la palabra historia ha sido utilizada para designar dos conceptos diferentes: la realidad en la que estamos insertos y el conocimiento y registro que manifiestan esa inserción. Etimológicamente, señala, la palabra historia significa “investigación” aunque con el tiempo ha alcanzado otros significados. De hecho, actualmente nos encontramos con un debate centrado sobre el significado de “realidad”. Entre las definiciones coexisten las dadas desde una perspectiva moderna con aquellas provenientes de la posmodernidad que cuestiona los planteamientos de la historia social o cultural ampliamente trabajados en el pasado siglo<sup>198</sup>. Apoyada en este segundo planteamiento, esta investigación no pretende alcanzar una representación objetiva de la realidad y entiende que aún siendo veraces los hechos que aquí se muestran, están generados por un lenguaje perteneciente a un momento y a unas personas que construían su realidad en él. Por último, atiende a que “aunque los hechos sociales tienen una existencia real y constituyen la base empírica de las explicaciones y narraciones históricas, éstas no son meras proyecciones de aquellos, sino el resultado entre patrones lingüísticos de percepción y hechos reales mismos”<sup>199</sup>. Esto no significa renunciar a buscar, en el caso de esta

---

<sup>197</sup> ARÓSTEGUI, Julio La investigación histórica... (Op. cit. p. 53).

<sup>198</sup> CABRERA, Miguel Ángel, *“La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos”* en Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas Ed. FERRAZ LORENZO, M. Madrid: Biblioteca Nueva. 2005, 21-52. Cabrera, junto otros autores que repiensa la historia de la educación, explica como el postmodernismo sostiene que los objetos están integrados en la imposición de una traja externa y que la veracidad de unas (proposiciones factuales) no es garantía de otras (proposiciones teóricas).

<sup>199</sup> Ibid. p. 41.





investigación, el origen de la construcción de ludotecas en España de una forma veraz, sino de entender que la verdad histórica aquí presentada se basa en una noción de construcción significativa del conocimiento histórico. Para analizar esa construcción, esta investigación atiende a la fenomenología cualitativa, entendiéndola como *“la descripción de los significados vividos, existenciales”*<sup>200</sup>. El motivo de esta combinación es llegar hasta el significado de las ludotecas en la vida cotidiana sin atender a estadísticas o variables sino realizando una investigación descriptiva:

*“La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos”*<sup>201</sup>.

Para describir que ha supuesto la creación de las ludotecas, esta investigación se basa en aquello que, al ser narrado o recogido en diferentes fuentes, muestran la relevancia que supuso para las personas que lo vivieron. Por eso este trabajo toma las palabras, las descripciones, los documentos con los que se construyó y se seguirá construyendo su significado. Con la intención de mirar hacia adelante, aunque con la mirada de cangrejo<sup>202</sup>, damos pasos hacia el origen de las ludotecas en España. El material bibliográfico recogido se centra en unos primeros años en los que se hablaba de juego y de nuevos

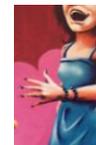
---

<sup>200</sup> RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier Y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Metodología de la investigación cualitativa... (Op. cit, 1996).

<sup>201</sup> Ibid. p. 97.

<sup>202</sup> La metáfora del cangrejo, una animal que en vez de huir como lo hacen otros animales, el fija su mirada en un punto y comienza a caminar hacia atrás dejando la vista fijada en un punto. Nietzsche también lo nombra: *A fuerza de andar buscando los comienzos se convierte uno en un cangrejo. El historiador mira hacia atrás; al final cree también hacia atrás.*





lugares llamados ludotecas. María de Borja<sup>203</sup> es la autora de la mayoría de las publicaciones sobre este tema y el referente desde la universidad para investigar sobre estos espacios. En paralelo, aunque no forzosamente distanciado, se han realizado congresos bianuales sobre ludotecas<sup>204</sup> con la intención de que todas las personas que trabajan en ellas en algún sentido, se viesen representadas.

Las últimas tres décadas de la sociedad española han contemplado los cambios que el propio siglo XX traía consigo. Ha supuesto una transformación desde la política, la economía, la educación, la familia y prácticamente cualquier ámbito de la vida cotidiana. En esta evolución en la que se han mantenido algunos aspectos y otros quedan prácticamente irreconocibles, las ludotecas que en parte son el producto de estos cambios, también se han transformado y redefinido. Es necesario saber si aquello que en un momento fue necesario, lo sigue siendo hoy y si lo que se puede observar de las ludotecas actuales corresponden a su origen. Se hace imprescindible estudiar el pasado para analizar la dirección del futuro<sup>205</sup>.

Por lo tanto y atendiendo al método científico<sup>206</sup>, el problema de investigación de este trabajo es analizar a partir de las primeras ludotecas en

---

<sup>203</sup> María de Borja cuenta con un monográfico en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1994), numerosos artículos en revistas y una decena de libros dedicados a las ludotecas, el juego y los juguetes.

<sup>204</sup> Desde principio de la década de los 80 y tomando varios nombres, se han celebrado encuentros estatales y también se ha participado en los encuentros internacionales sobre ludotecas. En estos espacios se ha generado literatura y se han expuestos los cambios de las propias ludotecas a raíz de las transformaciones sociales.

<sup>205</sup> CARBONEL, Jaume. "Pedagogías del Siglo XX" en Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona: Ciss Praxis.

<sup>206</sup> ARÓSTEGUI, Julio La investigación histórica... (Op. Cit. P. 274): "Por ello, decimos que se aplica un método científico y, en consecuencia, que hay conocimiento científico, cuando se definen claramente los problemas, se formulan las hipótesis, se analiza de forma sistemática la realidad a la que las hipótesis se refieren – y se experimenta con ella, si se puede – y se proponen explicaciones de los fenómenos y soluciones a los problemas observados. Todo ello permite el estudio empírico y la contrastación de las observaciones".





España, cual es su significado hoy. Esos primeros casos pertenecen al pasado más reciente de este país. Ese pasado que, como se ha comentado anteriormente, es construido por sus propios protagonistas, dándoles voz<sup>207</sup>. Se recurre al análisis del momento en el que nacieron las ludotecas en España para reconocer los agentes que intervinieron, el porqué de su aparición y sobre todo, como las mujeres participaron en estos espacios como señal de los cambios que se estaban viviendo. De esta forma nos acercamos a una realidad partiendo de las siguientes hipótesis:

- Las distintas experiencias y movimientos pedagógicos de la década de los 70 y los 80 en España dan respuesta a una escuela tradicional alejada de una idea de educación libre y plural. Un desarrollo del juego y la infancia da lugar a un modelo educativo que se aleja de la escuela tradicional en España. Tras el paréntesis que supone en educación el régimen franquista (1939 – 1976) en el juego se descubre la supervivencia de prácticas culturales y lenguas de Cataluña, y País Vasco así como la importancia de las tradiciones en Madrid. Las ludotecas acogen estos principios y las necesidades que origina la nueva etapa social en España.
- A pesar de que las primeras ludotecas españolas nacieron con muy poco años de diferencia en la década de los 80, los contextos culturales y los ejes de acción social propios de cada municipio han dado origen a diferentes modelos manteniendo en común el juego como eje y la consecución de espacios de igualdad.

---

<sup>207</sup> NOVOA, Antonio. *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación*, en *Historia cultural y educación*, pp. 61 – 101, POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores), 2003. Novoa habla de cómo las experiencias han proporcionado un nuevo elemento en la historia de la educación, puesto que permite “una comprensión de cómo las personas y los grupos de personas han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos...” p. 65.



## Metodología



- Los diferentes modelos de ludotecas generados en España dan pie a un propio estilo de ludoteca que comparte rasgos entre los distintos modelos y que se diferencia de las generadas en el resto de Europa.

Para ello hemos utilizado diferentes técnicas como la consulta bibliográfica, aunque tras una primera revisión se demostró que resultaba insuficiente, ya que la historia de las ludotecas está reflejada en otros materiales. Son las imágenes que cada una de las ludotecas guarda las que muestran esos inicios. A su vez, la literatura gris (cartas a los usuarios, trípticos informativos, apuntes de diarios escolares o municipales de información interna de las ludotecas) son algunas las fuentes que pueden servir para la comprensión del sentido con el que nacen y viven las ludotecas. Por lo tanto, uniendo estos materiales y tratándolos desde el conocimiento que ofrece los testimonios orales y de los datos que han sido recogidos en la bibliografía consultada, éstas han sido las acciones propuestas en esta tesis:

- Revisar planteamientos teóricos para unir en un mismo relato los pasos que se han dado hasta construir el concepto de ludoteca en España. Por lo tanto, este trabajo se aproximará a las experiencias pioneras de las ludotecas constituidas en un momento clave de la construcción de conceptos como infancia y, por ende, de sus necesidad de juego.
- Indagar en los modelos educativos de las ludotecas existentes en Europa, tomando como ejemplo la primera ludoteca sueca y buscando las bases teóricas de un concepto de infancia y su relación con el juego considerado más avanzado que en otros lugares.
- Analizar el contexto en las que surgieron, los proyectos de ludotecas, así como las demandas sociales que dieron pie a ello.

A lo largo de este trabajo se intentará ofrecer una explicación de los datos que se han obtenido, una exposición de la historia y de cómo se ha





elaborado hasta llegar al final de la investigación, es decir, a su construcción<sup>208</sup>. En este caso es cierto que esta investigación se ha construido en el proceso más como una elección ante diferentes opciones, las mejores inesperadas, antes que bajo un plan blindado desde su origen. Comenzar a investigar algo que parecía más acotado, como el estudio de tres ludotecas pioneras, abrió un abanico de posibilidades ante las que hubo que reflexionar para darse cuenta de que todo lo que parecía sencillo, que no simple, iba más allá. Se empezó a orientar el trabajo hacia la comprensión histórica buscando el *“uso de fuentes documentales, del planteamiento de interrogantes y de problemas, de la confrontación de las informaciones disponibles, así como de la intencionalidad de los actores históricos y de las principales interpretaciones generadas a partir de ellas”*<sup>209</sup>.

La revisión bibliográfica dio lugar a la aceptación de que era necesario visitar en situ las primeras ludotecas guiadas por las personas que las fundaron. Después se vio que el momento en el que nacieron era realmente rico en matices e imprescindible sumar un estudio sobre las ludotecas a las investigaciones dentro del campo de historia de la educación. Tras esta reflexión, nació la búsqueda y oportunidad de ir a los antecedentes más importantes donde el juego y la educación infantil sean referentes, como es el caso de los países nórdicos. La tradición en investigación y asunción por parte de la sociedad de la importancia del juego en la formación de la infancia se puede ver en el hecho de que fuese en 1959 cuando se instauró la primera

---

<sup>208</sup> RUIZ BERRIO, Julio. *El método histórico en la investigación histórica – educativa*, en *La investigación histórico educativa*. pp. 131 – 202. DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (es.) Barcelona, Ronsel, 1997. *Los especialistas en metodología histórica, desde el siglo pasado hasta nuestros mismos años, tienden con frecuencia a denominar a denominar “síntesis histórica” a la acción final de la elaboración del trabajo. Pero yo he preferido llamar “construcciones” porque la palabra síntesis es verdaderamente polisémica, y nos podría encaminar al error con facilidad.*

<sup>209</sup> VALLS, Rafael. *Los usos educativos de la historia: problemas, debates y propuestas*. *Usos de la Historia y políticas de la Memoria*. p.p. 327 - 329 \_FORCADELL, Carlos, PASAMAR, Gonzalo, PEIRÓ, Ignacio, SABIO, Alberto, VALLS, Rafael. (editores) Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.





ludoteca y en 1961 la segunda de Europa en Estocolmo, la más antigua de las existentes actualmente.

La estancia en Suecia supuso un antes y después en el proceso de construcción de esta investigación. Con los trabajos teóricos e históricos sobre educación y la práctica educativa en ese contexto, comenzó la construcción tomando todas las partes que volvieron a llevar los pasos, de nuevo, a los lugares que vieron dentro del territorio español las primeras ludotecas.

Este proceso, que en ocasiones tuvo visas de cíclico, otras sensación de pérdida y siempre un constante aprendizaje, suponen parte de *las peculiaridades, los procedimientos y los problemas del método historiográfico*<sup>210</sup>.

Para procurar dar respuesta a la construcción del significado de ludoteca, se ha planteado la estrategia metodológica dentro de la investigación cualitativa para poder obtener una comprensión global acerca de las ludotecas en España. Para esto se analiza la historia de estos espacios educativos y se comprobará si las hipótesis de la u parte esta investigación son correctas o no, por lo que se utilizarán herramientas cualitativas.

En este caso supone un estudio de los proyectos llevados a cabo en las primeras ludotecas y un encuentro con las personas que estuvieron al frente. Entre los temas que se estudian se encuentran la trayectoria histórica de las ludotecas, la interacción con el contexto social o el uso de los espacios por parte de niños y niñas. Para ello se han consultado las diferentes fuentes de información<sup>211</sup>:

- Revisión bibliográfica, revisión de base de datos de archivos y de la literatura existente, bibliografía gris. Estas fuentes resultan

---

<sup>210</sup> ARÓSTEGUI, Julio, La investigación histórica... (Op. Cit.).

<sup>211</sup> Ibid.





fundamentales para la construcción del discurso. Conocer qué hay dicho sobre la atención a la infancia, los factores favorecidos en las últimas décadas para su educación y el contexto en el que estas se crearon es imprescindible para fundamentar el origen de las ludotecas. Sobre ellas no hay tanto escrito como de otros espacios y aún en menor número al revisar los textos científicos. Por ello hay que ampliar la búsqueda a aquellas publicaciones de carácter informativo y publicitario, a artículos de prensa y a reseñas en los materiales educativos creados en cada centro para su trabajo diario.

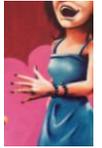
- Revisión de la legislación vigente en las diferentes comunidades autónomas españolas. A través de la legislación actual y de los pasos que se han dado hasta llegar a ella, se puede conocer cómo ha evolucionado su papel actual y, sobre todo, cuál era el punto de partida y el contexto que las ha hecho posible.
- Entrevistas a los responsables de las ludotecas pioneras como ejemplo de las diferencias entre estos centros y de responsables de asociaciones de ludotecarios catalana y francesa. Las fuentes orales representa la experiencia singular y la capacidad de la memoria para construir identidades<sup>212</sup> y condenarlas al olvido es hacer desaparecer las vivencias que dan sentido a la historia de las ludotecas.
- Trabajo de campo en Suecia para conocer las teorías sobre educación infantil y los espacios dedicados a ellos, entre otros la principal ludoteca en Estocolmo. Revisar in situ modelos anteriores a las ludotecas en España aporta una referencia para entender qué se tomó de ellas, qué se adaptó y qué es original

---

<sup>212</sup> LLONA, Miren. *“Memoria e identidades. Balance y perspectivas de un nuevo enfoque historiográfico”* en *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*. pp. 355 – 390. Barcelona. Icaria, 2009.



## Metodología



del momento y el lugar en el que se constituyen en diferentes lugares.

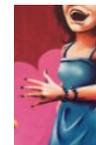
A partir de la revisión bibliográfica se han planteado las hipótesis y se han desarrollado un análisis de cómo se configuraron estos espacios, las cuales han sido contrastadas con sus protagonistas y construidas desde las corrientes de la historia de la educación. De esta forma se ha buscado complementar la información histórica recogida y comprender así mejor el contexto sociocultural. Las ludotecas, por la legislación actual, pueden distar mucho entre ellas en lo referente a las prácticas educativas, organización del espacio o proyectos acometidos. Por lo tanto, se utilizarán las narraciones sobre las ludotecas seleccionadas como modelos de actuación en diferentes, ya que *“Las fuentes orales permiten así un acercamiento a la realidad social, complementaria a otras que se aproximan por distintas vías positivas o expresivas”*<sup>213</sup>.

---

<sup>213</sup> ALONSO, Luis Enrique. La mirada cualitativa en sociología. Madrid, Fundamentos. 1998.







### 3. ¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.

La construcción de la historia de las ludotecas se sirve de sus protagonistas, de las personas que estuvieron implicadas retomando su pasado, sus experiencias, su visión de ellas y recorriendo las últimas décadas hasta contarlas en el momento presente con su propio lenguaje, entendiéndolo como *“un componente activo en la constitución de la práctica social”*<sup>214</sup>. Ha sido necesario desplazarse hasta los propios lugares donde todo empezó para poder unir el espacio con la voz de quienes lo vivieron. Es preciso conocer qué se reconoce de esos primeros momentos actualmente para entender qué fueron, por lo que las imágenes corresponden al presente y las personas que trabajan hoy allí son quienes construyen su pasado. No se trata de una visión perpetua de diferentes individuos, sino de la flexibilidad de quienes toman la voz de los colectivos aceptando diferentes formas de subjetividad para construir la idea de futuro<sup>215</sup>.

Por lo tanto, desarrollándose de forma diferente según los contextos y las personas que los han impulsado, caminando de lo individual a lo colectivo, el primer dato que hay registrado de la historia de las ludotecas se refiere a la primera ludoteca que surgió en EE. UU. La concreción de la fecha se realiza a partir de este hecho concreto narrado desde diferentes medios, el programa *Toy Loan* recoge cómo en 1934, durante la Gran Depresión económica, el

---

<sup>214</sup> Íbid., p. 41.

<sup>215</sup> FOUCAULT, Michael. “El sujeto y el poder...” (Op. Cit. 1996). En palabras de Foucault: *“Debemos imaginarnos y construir lo que podríamos ser para librarnos de ese doble vínculo político (doublé bind), que es simultánea individualización y totalización de las modernas estructuras de poder (...) Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos.”* p. 74.





gerente de una tienda optó por prestar los juguetes que estaban siendo robados por niños que sólo deseaban jugar.<sup>216</sup>

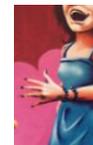
También encontramos que Payà<sup>217</sup> señala como antecedente la plaza de juegos implantada con la llegada de la democracia, ya que “*The Children’s Playhouse*” está mejor equipada que una gran juguetería, quedando los juegos registrados en un fichero en el que se recogen las características de cada uno. También es este autor quien señala como empiezan a existir ensayos a mediados de los 50 en otros países donde existe el préstamo de juego como solución a la falta de espacio y juguetes. Sin embargo, estos datos no pueden dar por sí solos una explicación de lo que hoy entendemos como ludotecas en España. Es necesario acercarnos a nuestro propio entorno para vislumbrar las claves que las originaron en Cataluña, País Vasco o la comunidad de Madrid por primera vez. Por lo tanto, el siguiente paso es aproximarnos en el tiempo y en el espacio, por lo que corresponde dar algunas pinceladas de las ludotecas en Europa. Además, esta investigación en parte ha sido realizada dentro de Suecia, lo que ha permitido recoger una información y aplicar una visión del peso de la relación entre juego y desarrollo que existe en los países nórdicos.

---

<sup>216</sup> El programa Toy Loan sigue, actualmente, funcionando igual que cuando se fundó en 1935, en los Ángeles, aprovisionando a más de 48 centros. Recurren a él tanto particulares como especialistas en educación. Cada centro es atendido por voluntarios de las comunidades, con características diferentes, pero un reglamento común. Atienden a más de 30.000 jóvenes y tienen 48.000 juguetes en circulación (The Department of Public Social Services (DPSS). Los Ángeles County ([www.ladpss.org](http://www.ladpss.org)) “*En el verano de 1934, durante la Gran Depresión económica, el gerente de una tienda en el suroeste de Los Ángeles, notó dos jóvenes vagueando por la tienda, y descubrió que se echaron a la bolsa juguetes pequeños y piezas chicas para construir juguetes. Los niños fueron detenidos y entregados al Departamento de Correcciones los cuales se comunicaron con la escuela de los jóvenes (...) sus familias no tenían recursos para comprarles juguetes. Las autoridades decidieron que tenían que tomar medidas para evitar que los jóvenes se convirtieran en delincuentes. Con eso, el concepto de juntar juguetes donados y prestarlos a jóvenes fue formulado*”. Consultado el 21 de febrero de 2010 [www.ladpss.org](http://www.ladpss.org).

<sup>217</sup> PAYÀ, Andrés. La actividad lúdica... (Op. Cit.).





### 3.1. Diferentes modelos de ludotecas en Europa

---

En los 70, en España se empieza a reflexionar desde las entidades de tiempo libre sobre la importancia del juego y el juguete en el desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo<sup>218</sup>. Las ludotecas, en España, siguen principalmente dos modelos que conviven desde sus inicios hasta la actualidad, basados en los mismos principios pero con estructura diferenciadas. El primer modelo ha nacido directamente de la experiencia en Bélgica, adaptándolo al contexto donde se inauguró. Este modelo se basa en la actividad lúdica y sigue la definición del préstamo del juguete como eje, siguiendo el símil de la bibliotecas, el juguete se convierte para la ludoteca lo que el libro en la biblioteca. A partir de ahí, niños y niñas, acompañados o no, pueden jugar en el local, pueden disfrutar del préstamo del juguete y cuenta siempre con el asesoramiento y labor del ludotecario o ludotecaria.

El segundo modelo, gestionado en Cataluña y siendo el modelo que siguió poco después País Vasco y otras comunidades autónomas, está orientado a compensar desigualdades económicas, culturales y sociales. Planteadas en barrios desfavorecidos en sus orígenes, busca que la oportunidad de desarrollo que ofrece el juego llegue a todas y a todos.

*Si la escuela, en ocasiones, puede acrecentar las desigualdades, las ludotecas, ya estén basadas en un modelo o en otro, buscan en un espacio informal trabajar por la igualdad desde unos planteamientos*

---

<sup>218</sup> BORJA, María, Les ludoteques... (Op. cit, 1982). No podemos decir que el tiempo de juego contribuye al tiempo de socialización. Pero sí es cierto lo hace el juego en grupo, algunos de los cuales se llama "juegos de sociedad" y que manifiesta la socialización durante la infancia de una manera nutaral y espontánea por medio del fenómeno lúdico.





*educativos y hacerlo desde un planteamiento holístico, como señalan Baker y Linch* <sup>219</sup>.

Las ludotecas, actualmente, existen en la mayoría de los países, aunque en cada uno de ellos se adaptan a unas necesidades y contextos sociales específicos, como señala María de Borja (2000). El modelo Anglosajón o del norte de Europa, con mayor carácter asistencial, orienta y facilita material a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En Inglaterra, en 1960, originariamente ayudaban a niñas y niños con dificultades, pero con “Toy Library” se han recogido diferentes proyectos en el que el préstamo del juguete es el eje de estructuras bastante informales, según recoge la autora. En ocasiones, se utiliza Toy Library y Lekotek como sinónimos. Sin embargo, es necesario distinguirlos, como señala Jean Brodin<sup>220</sup>. Cuando decimos Lekotek, nos referimos a los espacios y prácticas educativas dirigidas a los niños con necesidades educativas especiales. También orienta y asesora a padres y docentes. Incluso puede incluir un centro de diagnóstico y tratamiento dirigido a niños preescolares. En Escandinavia, Australia, Japón o Korea predomina este modelo frente a otros. En otros países de Europa o en EE. UU. Pueden aparecer, pero en combinación con otros. Toy Library, en cambio, define un lugar donde se prestan los juguetes (el juguete se asemeja al libro en la biblioteca). Puede ser entre los propios niños, entre el centro y los usuarios o a la inversa. Actualmente, es un término amplio que toca diferentes áreas o se puede encontrar junto a actividades culturales dirigidas a toda la familia. En

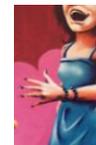
---

<sup>219</sup> BAKER, Kathlee y LINCH, John, “Equality in education : an equality of condition perspective” *Theory and Research in Education*, 3 (2): 131-164, 2005 *“Utilizando un sólido concepto de la igualdad de condiciones”, se examinan las principales dimensiones de la igualdad, que son fundamentales tanto para los fines y los procesos de la educación: la igualdad en los recursos educativos, la igualdad de respeto y reconocimiento, la igualdad de poder, y la igualdad del amor, cuidado y solidaridad”* p. 131.

<sup>220</sup> Jane Brodin (Estocolmo, 1942), Doctora en Pedagogía lleva más de 30 años investigando sobre las discapacidades. Es una de las autoras que más ha trabajado la potencialidad del juego en este sentido y ha realizado numerosos trabajos sobre las ludotecas, convirtiéndose en un referente dentro de este campo.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



Inglaterra o Canadá se da ese uso<sup>221</sup>. El otro uso de Toy library el de espacio cultural y social específicamente, desarrollado en Italia<sup>222</sup>, Francia, Suiza o Bélgica. Todas estas diferencias se siguen reflejando en los encuentros internacionales<sup>223</sup>. María de Borja señala también la existencia de un modelo latino o ibérico, en el que quedan incluidos los países del sur de Europa<sup>224</sup>.

En Suecia, en los 90, existían unas 75 ludotecas dirigidas a las familias con hijos menores de 7 años y con necesidades educativas especiales. Estaban apoyadas por el gobierno local y regional. El origen, en los años 60, en el Reino Unido fue similar. Así *Toy Library* viene a definir un modelo en el que ha ido multiplicándose en formas y estructuras, con el factor común del

---

<sup>221</sup> BRODIN, Jane & BJOCK – AKESSON, Eeva. “Toy Libraries / Lekoteks in a International Perspective”. *EuroRehab 2*, (1992) 97 – 102. (p. 98).

<sup>222</sup> BARTOLI, 1996 *“En los últimos veinte años, las ludotecas italiana ha desarrollado tres vertientes: 1) servicio educativo, dirigido a la escuela donde la introducción en los programas escolares de juego como metodología educativa se inició en 1985. Los profesores, sin embargo, no han sido adecuadamente instruidos. Educar en lo que respecta a jugar no es fácil. Esto significa una disposición a hacer cosas juntos y estar juntos. 2) Servicio social, orientada a ofrecer igualdad de oportunidades para jugar a todos, incluido el apoyo a personas desfavorecidas. 3) servicios culturales. Los juguetes que forman parte de la tradición popular se buscan y se reproduce en las ludotecas talleres. Ellos representan un fuerte vinculación con nuestros orígenes, con los aspectos culturales del pasado. Luego están: las ludotecas hospitalarias que hacen que la estancia de los niños en el hospital menos difícil de soportar, los que forman parte de contextos particulares, como las prisiones, etc.”* p. 38.

<sup>223</sup> International Conference of Toy Libraries. International Toy Library Association organiza cada dos años encuentros internacionales en los que intervienen especialistas de diferentes países. Al revisar sus actas, se pueden comparar los distintos modelos, sus respectivas evoluciones y, ante todo, la naturalidad en la convivencia de las diferencias bajo un mismo concepto: ludoteca.

<sup>224</sup> Borja, María, *Las ludotecas: instituciones de juego*. Barcelona, Octaedro, 2000. María de borja lo define en 1980 como: *ludoteca, local con juguetes para que el niño/a pueda jugar con lo que más le gusten y en donde pueda tener la ayuda de un animador/a especializado/a en juegos. Son instituciones recreativo-culturales especialmente diseñadas para niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad infantil principalmente a través del juego y de los juguetes. Para ello, facilitan el juego con la oferta de elementos materiales necesarios, juguetes, materiales lúdicos y espacios de juego con la orientaciones, ayuda y compañía que se necesita para jugar.* p. 32.





préstamo del juguete. (En los 90 existían unas 1.100)<sup>225</sup>. Tras este análisis lo que queda palpable es la diversidad de modelos que acoge una misma palabra. Cuando se escuchan diferentes voces, existe la tentación de dar como válido uno sólo de los modelos y entender algunos otros como una escolarización del tiempo libre. Lo único cierto es que cada proyecto enmarcado en una ludoteca, responde a problemáticas específicas planteando soluciones.

Gestionar el tiempo libre y el juego y crear una institución a través de las ludotecas y los profesionales que en ellas deben ejercer ha sido algo complejo y necesitado de una autoevaluación constante. Qué es o qué no es una ludoteca ha llevado tiempo y esfuerzo tanto definirlo como catalogarlo. Lo más sencillo es el símil con la biblioteca, una bibliotecaria o bibliotecario puede orientar, asesorar y promover la lectura, es una persona profesional orientada a tal función, aunque al estar cuidando/educando/jugando se convierte en un espacio educativo de socialización más y deja de ser una biblioteca. Desde las diferencias entre unos modelos en los que los niños y niñas acuden acompañadas de padres y madres y, a partir de ahí, se trabaja a otros, orientados a los problemas de desarrollo, pero adaptándose a ellos, se encuentran las ludotecas.

En 1984, en el Congreso Internacional de Bruselas, por primera vez, los representantes de las ludotecas pioneras españolas, defienden la postura impulsar la creación de ludotecas basadas en criterios pedagógicos, sociales y de convivencia de diferencias. Asistieron representantes del Ayuntamiento de Barcelona y responsables de la ludoteca Margarita Bedos, Bellvitge, Cardenal

---

<sup>225</sup> Así lo describe María de Borja en “Juegos, juguetes y ludotecas”, que recoge el primer seminario estatal de ludotecas.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



Cisneros (posteriormente llamada “La Gunieu”) y Alcobendas<sup>226</sup>. El carácter que define a las ludotecas en España, en su mayoría, es el social<sup>227</sup>.

Dentro de los diferentes modelos de ludotecas en Europa, Inmaculada Marín<sup>228</sup> señala que estos seguirán los criterios de funcionalidad y ubicación. Para ello es necesario conocer el entorno para su posterior desarrollo, así como las características socioeconómicas y los recursos educativos y culturales, entre otros. Tras esto, Italia y Portugal<sup>229</sup> pidieron la presencia de los especialistas españoles en sus propios cursos de formación<sup>230</sup>.

En el centro de Europa, al igual que en la ludoteca “El Gusano” de Alcobendas, sobre la cual se profundizará más adelante, la dinámica se centra en el préstamo del juguete, tanto interior como exterior y en la actividad lúdica. La propuesta que se lanza desde Cataluña y que se acoge como modelos en otros lugares, responde a una necesidad social que se apoya en un proyecto educativo para darle respuesta. Es importante contextualizar los orígenes de cada uno de los modelos para comprender las diferentes opciones como contar

---

<sup>226</sup> BORJA, María Actas... (Op. Cit. 1995).

<sup>227</sup> BORJA, María (Ibid, p. 12) María Borja defiende: “Dada la importancia educativo – recreativa del tema y al proponerse como instituciones sufragadas con dinero público, es lógico que se exija de ellas no sólo que cumplan funciones educativas, sino también que cumplan funciones de compensación de diferencias y desigualdades sociales, ubicándolas en las zonas cuyos niños/as y jóvenes tienen familias con menos recursos. De ahí su dimensión social”.

<sup>228</sup> MARÍN, Inmaculada. I Seminario Estatal de Ludotecas, 1992.

<sup>229</sup> (VII Encontro Nacional de Ludotecas e de Espaços de Jogo ao ar Livre, Coimbra, 1997) “El primer principio, que vincula a todas las ludotecas, es la defensa del derecho a jugar el niño, a pesar de las oposiciones. La función de la ludoteca es mejorar el juego en la vida de los niños y niñas. ¡Jugar pero para jugar un juego! Uno puede jugar sin ningún juguete, pero puede jugar. Aunque el juego no hace milagros, ¡si puedecolaborar sorprendentemente a alguien para establecerse firmemente en la vida!”.

<sup>230</sup> BORJA, María (Op. Cit. 2000) Además esta idea la refuerza María Borja, en una de las entrevistas realizadas en 2010 durante esta investigación, explica: “El congreso internacional, el primero, que presenté, presentamos con el ayuntamiento de Barcelona, el libro y todo, era en Bruselas entonces allí tuve oportunidad. Y en Portugal, llamaron a gente del norte de Europa que no cuajaban, no entendían la cultura mediterránea, la cultura del sur de Europa entonces me llamaron a mí”. (Entrevista realizada en Barcelona el 10 de abril 2010).





con los rasgos comunes de cada cultura. En el contexto mediterráneo la economía se encontraba dentro de un momento de desarrollo. Lo “común” de la cultura mediterránea es la situación socioeconómica que se estaba desarrollando<sup>231</sup>.

A raíz de esos encuentros, se han definido los rasgos de unos y otros comparando sus características<sup>232</sup>. De la simbiosis de estos modelos, de lo ecléctico, los modelos van desarrollándose y tomando ideas unos de otros, que pueden abrir opciones diferentes para las nuevas generaciones. Aún así, hay modelos muy claros de qué es cada cosa, a qué se refiere en función del objetivo propuesto. El eje del préstamo del juguete es una de las claves de qué se entiende por ludoteca, al igual que el desarrollo de actividades o talleres dirigidos también se convierte en un elemento fundamental a la hora de definirse.

En las II Jornadas Estatales de Ludotecarios celebrada en 1992 se concluye que ha de reconocerse la pluralidad de modelos de ludoteca, consecuencia de la propia riqueza de las actividades lúdicas y de las

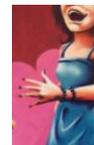
---

<sup>231</sup> Esta idea la repite María de Borja en la entrevista realizada en Barcelona el 27 de mayo de 2010. “Había una señora que lo veía muy claro, entonces vio que yo sintonizaba y a mí me, a ver, tenían muchas cosas en común ... me hace mucha gracia porque a mí me decía y ahora va a hablar del mediterráneo y a mí me hacía mucha gracia porque nos metía en el mismo saco con Portugal que no tiene salida al mediterráneo o gente que nunca lo había visto, era la concepción, era Europa Sur, a veces de la península Ibérica, así metía a Portugal, un poco los discursos y así se iba construyendo, claro, entonces saltas de Cataluña, porque de alguna forma es el referente que tú has podido ¿no? Pero luego ya saltas a Europa Sur, Italia, porque luego reflexionas mucho a donde han llegado pero ahí ¿no? Gente así que nos encontramos en todos los congresos siempre, y pones en claro lo que hay que hacer. Hay una forma de, no es una cuestión de lenguas, es una cuestión de cultura y de entender (...)”.

<sup>232</sup> Esta idea la señala María Borja en una de las entrevistas realizadas para esta investigación: “A ver, aquí todos hemos aprendido de todo el mundo, porque nos explicaban en todos los congresos internacionales, claro, nos conocíamos todos. El modelo nórdico aprendió del mediterráneo y nos conocíamos todos, como los juegos en sala, que nosotros defendemos los juegos en sala. Todavía a nosotros nos queda por aprender el préstamo del juguete, todavía, se lo tienen que llevar. Algunas ludotecas ya lo están haciendo, yo pienso que es bueno que se lo lleven. A ver, yo pienso que estos modelos son... lo ecléctico una vez más.” (entrevista realizada el 27 de mayo 2010).



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



características del lugar de ubicación, realidad que se refleja en las diversas experiencias estatales. Entre las características del modelo mediterráneo, María de Borja señala los siguientes aspectos: el juego libre, que parece ser el punto de unión entre los diferentes modelos, con una estructura flexible que permita la libre elección en todo momento. Esto, como explica, no significa que no haya una programación de fondo dentro del modelo mediterráneo<sup>233</sup>.

En las diferentes ludotecas españolas, la programación adquiere más o menos importancia, aunque es cierto que en prácticamente todas alguna actividad está programada<sup>234</sup>. María de Borja, al ser entrevistada, insiste en definir las ludotecas en el mediterráneo como un local donde cada niño o niña pueda aprender eligiendo el juguete o el juego que más le guste, compartiéndolo con sus iguales y contando con la ayuda de un profesional especializado. Por eso las considera instituciones recreativo – culturales, pues su primer objetivo es desarrollar la personalidad infantil a través del juego. Para ello, las ludotecas facilitan el espacio y los materiales necesarios para jugar.

---

<sup>233</sup> Ella explica: “Nosotros seguimos siendo mediterráneos, seguimos con el juego en sala que yo pienso que es fundamental (...) Pienso que hay gente con una formación en psicología estricta y rigurosa y piensan que el juego es coger una ficha y ponerla ahí. Y no saben que el juego es algo improvisado, yo creo que ahora hay que defenderlo más que nunca, pero el juego libre, abierto, el juego tradicional, sin que tengamos que comprar grandes cosas y el juego más estructurado, más de comprensión social o pensamiento estructurado, lo que quieras, pero libre. Porque juego con quien quiero, cuando me parece y tal. Esto no significa que no haya un orden, que no haya que organizar el juego (...) Nosotros nos hemos distinguido siempre, pero nosotros es toda España, porque siempre defendimos las programaciones. (...). En otros lugares esto ha sorprendido mucho siempre, porque no se hacen programaciones sobre juego. Pero claro, tienen que ser unas programaciones que admitan la libertad, la posibilidad de elección, hay programaciones preciosas que tú no sólo ves si el chaval puede jugar o no jugar, sino si puede jugar a esto o a aquello”. (entrevista realizada en Barcelona el 27 de mayo, 2010).

<sup>234</sup> BORJA, María, (Op. cit. ) “Hoy existen en los cinco continentes y en la mayor parte de los países. Sin embargo, describir las ludotecas en términos generales es difícil, porque – como quedó patente en la V Conferencia Internacional de Ludotecas, celebrada el pasado noviembre en Torino – en cada país y en cada zona en concreto se adaptan tanto a las necesidades y circunstancias locales, siempre muy diversas, como a las propias posibilidades de recursos humanos y materiales. Sus objetivos, funciones y servicios dependerán del sistema social, educativo, reeducativo y cultural de cada contexto. A pesar de la diversidad mundial de estos conceptos, las ludotecas tienen como objetivo común – que las une entre sí y las diferencia de otras instituciones educativas, recreativas y sociales – el desarrollar las actividades lúdicas a partir del préstamo de juguetes y materiales de juego” p. 194.





Aunque es una definición clara y aceptada por la comunidad, se complica la labor de aplicar ante la variedad de modelos existentes o la de querer homogeneizar aquellos que coexisten en España. María López Matallana, en una importante revisión a lo que existía a mediados de los 90 sobre ludotecas en España señala como una ludoteca supone un *proceso*<sup>235</sup> Así pues, esta investigación se centra a continuación en las diferentes experiencias pioneras en España y que muestran dicha pluralidad, característica propia de la cultura de este país y de la pluralidad de rasgos de identidad.

### 3.2. “Lekotek Astrid Lindgrens” Estudio descriptivo de la primera ludoteca de Estocolmo (Suecia)

---

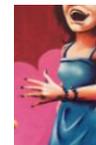
Me voy a centrar en la ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus, inaugurada en Estocolmo en 1963. Es la primera ludoteca Sueca y la segunda más antigua de Europa, puesto que la primera se abrió en Dinamarca en 1959 ofreciendo una colección de juegos para el préstamo. No obstante para referirnos al primer proyecto registrado debemos nombrar a la ludoteca Astrid Lindgrens como pionera, la cual aún hoy permanece abierta. Otra razón para explicarla en esta investigación es la relación que guarda con el modelo de ludoteca que posteriormente se desarrolló en España. Pueden parecer que existen pocos aspectos en común, aunque lo más importante es el punto que las conecta: el juego como eje de la acción e intervención con la infancia.

---

<sup>235</sup> LÓPEZ MATALLANA, María. Y VILLEGAS, Jesús. Organización y animación de ludotecas. Madrid: CCS “Lo que está claro es que, de hecho, no existe una ludoteca igual a otra. No es que todo aquello que se autodenomine ludoteca lo sea, por eso parto de un concepto básico y en parte excluyente; pero lo que sí es cierto es que depende de cada equipo, de cada proyecto en concreto, el adecuar su modelo de ludoteca (de ludoteca de verdad, no de sucedáneo) al medio y las posibilidades con las que cuenta, a sus usuarios. Y para ello es necesario tener en cuenta una de las variables que forman parte de su complejo entramado. Pero la ludoteca, su proyecto socio-educativo-cultural, sus espacios y materiales, su reglamento interno también debe crecer junto con los chicos y chicas, junto al medio en el que se está ubicada (y ayudarles a crecer a su vez), en un constante esfuerzo adaptativo y de mejora de la calidad del trabajo que se realiza. La construcción de modelos de ludoteca es, en definitiva, un proceso” p. 9.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



Precisamente aquí reside su importancia, pues es una muestra más del juego como razón de ser de las ludotecas.

La ludoteca Astrid Lindgrens fue pionera en sus técnicas y modelo de una corriente que fue seguida por los países nórdicos, convirtiéndose en un modelo de ludoteca propio y reconocible frente a otras corrientes de ludotecas como las desarrolladas en España años más tarde. El modelo de ludoteca desarrollado en Dinamarca y Suecia será el común en el norte de Europa<sup>236</sup>. Por lo tanto, la presencia de la ludoteca sueca Astrid Lindgrens resulta inevitable en esta tesis.

Este modelo de ludoteca está orientado a los niños y niñas con problemas en su desarrollo y de ahí radica su importancia, pues desde esta ludoteca se instauró atender a través de terapias basadas exclusivamente en el juego a las niñas y niños que mostrasen un ritmo diferente de desarrollo. La educación especial en Suecia va más relacionada con aspectos pedagógicos y psicológicos que médicos. Excepto trastornos diagnosticados que siguen su propio tratamiento, el resto pasan a ser una cuestión educativa y con ausencia total de medicación. Las ludotecas en Suecia no se limitan a ceder algunas de sus plazas a niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino que se centran en ellas. Las personas al frente de este centro desde el principio, son especialistas en psicología, educación infantil y pedagogía que trabajan desde una perspectiva interdisciplinar. Si consideran que esos niños y niñas necesitan otro tipo de orientación, lo derivan a alguno de los centros especializados. No es un centro dedicado a niños o niñas con patologías diagnosticadas, pues el autismo, el síndrome de Down o cualquier otra necesidad educativa especial, están atendidas en su propio centro. Este tipo de ludoteca es para apoyar a las familias con hijos e hijas que necesitan una especial atención. De hecho, los padres y las madres permanecen en el centro el mismo tiempo que sus hijos e hijas, jugando con ellos, disfrutando del tiempo común y aprendiendo cómo orientar la actividad lúdica para obtener el mayor beneficio del juego y el

---

<sup>236</sup> BRODIN, Jane. "Toy Library..." (Op. Cit. 1992).





juguete. De esta forma se reconoce como imprescindible analizar las características que se mantienen en esta ludoteca a lo largo de su historia.

La realización del trabajo de campo de esta investigación, como ya se ha comentado, se ha hecho usando fuentes bibliográficas y, como elemento clave, se han recogido los testimonios mediante entrevistas en profundidad de algunas de las personas que estuvieron involucradas en las ludotecas pioneras. El testimonio de las personas que están al frente, quienes llevan siendo sus responsables durante las últimas décadas, supone el privilegio de recoger la palabra de quienes viven esta ludoteca día a día. Aquí nos encontramos con la memoria y la palabra.

Para poder entender por qué esta ludoteca surge es necesario volver la mirada hacia el S. XX, donde nace el interés por integrar el juego dentro de la educación y formación de la infancia y, como se ha analizado previamente en este trabajo, son diferentes movimientos pedagógicos los que abogan por los efectos beneficiosos que la acción de jugar aporta<sup>237</sup>.

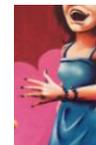
Esta ludoteca nace al amparo del impulso de la publicación de la Carta de los Derechos del niño en 1959, donde se recoge en el punto 7c el derecho al juego. A partir de ahí las ludotecas iniciaron un proceso de expansión como espacios facilitadores del juego y se promovió el movimiento asociativo. También cabe destacar como motor del nacimiento de la ludoteca Sueca el surgimiento del la en 1961 nace IPA (International Play Association), la Asociación Internacional de Niños y Niñas del Juego, en Dinamarca. Es

---

<sup>237</sup> PAYÀ, Andrés La actividad lúdica... (Op. Cit.) De hecho, como recoge Andrés Payà, son numerosos los autores que se pronuncian sobre este aspecto. Y tal es la importancia que toma en España que: *“En la II República se exige que esta actividad se encuentre entre las principales ocupaciones y derechos de los que debe disfrutar todo niño, si se pretende alcanzar un desarrollo y aprovechamiento pleno de todas las potencialidades educativas de éste, recogándose así en un decálogo para la infancia, cuyo principio quinto dice que “el niño tiene derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir”, citando a Ciolo”*. p. 41.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



reconocida por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y tiene estatus consultivo con UNIESC y UNICEF. Entre sus principios se encuentra la creación de entornos físicos y sociales donde los niños y niñas puedan tener un desarrollo saludable.

Esta asociación reconoce que *“jugar es un derecho para la infancia y una necesidad a lo largo de toda la vida”*. En Suecia, país en el que se realizó parte del trabajo de campo de esta investigación, existen varios espacios donde estos principios son tomados como base de las propuestas educativas. Al investigar sobre el terreno qué espacios correspondían a los centros de educación dirigida a la infancia, se pudo comprobar que las ludotecas no son los únicos que se basan en la importancia del juego, de hecho, son un elemento más y especializado en las NEE. Son otros espacios los que también garantizan el juego dirigido a niñas y niños. Desde las bibliotecas infantiles, las cooperativas de educación infantil, los centros de juego en diferentes comercios, las instalaciones de juegos en todos los centros públicos, los espacios infantiles integrados en los locales más variados se muestra la atención que, desde múltiples sectores, se le presta a la infancia. En otras zonas de Europa esta atención la realizan las ludotecas. Por eso en Suecia, al estar cubierta la atención básica al juego por otras instituciones, las ludotecas suecas tienen un objetivo propio y diferente al resto de actividades dirigida a la infancia a partir del juego. Se parte de la misma base, aunque la finalidad sólo tiene en común cubrir una serie de necesidades de la infancia respetando su derecho al juego. Las diferencias entre las demandas de unas sociedades y otras hacen que las ludotecas tomen diferente formas, atendiendo a distintos modelos<sup>238</sup>.

Este modelo de ludoteca se trata del modelo más extendido por Suecia y Dinamarca ya que tras alcanzar una calidad de vida en toda la sociedad, que garantizaba el acceso al juego y a los juguetes, es un modelo que se ha

---

<sup>238</sup> BORJA, María. Actas... (Op. Cit. 1995).





centrado en la importancia pedagógica del juego<sup>239</sup>. El término “Lekotek” fue fundado en Suecia y se extendió por el resto de la península escandinava. En Estocolmo, la ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus se define como *“una unidad de pedagogía especial a donde pueden ir las familias con su niño en edad preescolar para recibir asesoría y préstamos de material de juego para el hogar”*. Fundada en 1961, ofrece un espacio donde *“el niño puede tener la oportunidad de jugar y aprender en su propio nivel de desarrollo”*<sup>240</sup>.

No obstante Britta Alm Mårding, directora desde la ludoteca Astrid Lingreds y licenciada en pedagogía, comenta en la entrevista realizada en octubre de 2010, cómo se ha transformado la sociedad en las últimas décadas a causa del ritmo de vida, más acelerado, y en el que se diluye el tiempo que en otros momentos estaba destinado al juego. Actualmente, tanto el padre como la madre trabajan en jornada completa y esto dificulta encontrar un momento para compartir el juego con los hijos e hijas. Cada vez se hace más presente el juego en solitario de niños y niñas, cuando hace unos años esto era más inusual. Por lo tanto, este modelo de ludoteca en los últimos años también ofrece ese espacio de encuentro con el juego compañía. Ella no concibe el desarrollo sano de un niño o niña sin un tiempo dedicado al juego. De hecho, concibe el juego como algo natural en la infancia por lo que privarla de él perjudicaría a la formación y a la personalidad de cualquier persona.

Esta importancia otorgada al juego y la necesidad de él para la formación completa de los niños y niñas nace por una doble causa. Por un lado, hay una conciencia general de la importancia en el cuidado y educación de la infancia instaurada a través de toda la filosofía iniciada por Fröbel y su creación de los Kindergarten<sup>241</sup>. Por otro lado, esta preocupación se acentúa

---

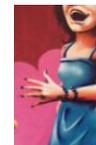
<sup>239</sup> BORJA, María. Les ludoteques... (Op. Cit. 1982).

<sup>240</sup> Toda esta información se puede encontrar en el díptico informativo de la Lekotek y que se encuentra en diferentes idiomas como el español.

<sup>241</sup> Este aspecto se ha desarrollado más ampliamente en el desarrollo del apartado de esta tesis dedicado al juego y a la infancia.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



hacia los niños y niñas cuyo desarrollo es más lento al esperado o marcan pautas de comportamiento antes las cuales las familias o los educadores y educadoras no tienen respuesta. La ludoteca, lekoteket, nace con la intención de darle la oportunidad a esos niños y niñas de jugar y aprender en su propio nivel de desarrollo, prestándole juguetes tanto para usar en el propia ludoteca como para jugar en el hogar, siempre asesorados por profesionales del centro.

Britta Alm Mårding, directora de “Lekoteket Astrid Lindgrens”, al preguntarle por los orígenes de esa ludoteca, responde que esta nació de la necesidad específica de unos padres para atender a su hijo, el cual mostraba un problema en su desarrollo. En la década de 1960, cuando un niño mostraba dificultades en el aprendizaje, lo más común era comenzar un tratamiento médico. Ellos querían buscar solución a través de los medios por los que el niño mostraba interés: los juguetes<sup>242</sup>. Comenzaron a pensar cómo poder utilizar todos los beneficios que aportaba a su desarrollo y cómo podía constituir con ese mismo planteamiento un apoyo a otras familias en su misma situación. Sobre todo, basándose en la necesidad de compartir el momento de juego común para padres, madres e hijos/as.

Britta Alm Mårding entiende esta causa casi como accidental, ya que al ser preguntada por los orígenes de la ludoteca en Estocolmo explica que había mucho más. Ella piensa que Suecia estaba viviendo un contexto de desarrollo que impulsaba una preocupación profunda sobre la educación de niños y niñas. Ella se puso al frente de este proyecto desde el convencimiento de que debía haber un cambio en el tratamiento de la infancia con otro ritmo de desarrollo al esperado. Dejo muy claro en la entrevista que no eran problemas, sólo ritmos diferentes y que sólo se convierten en problemas si no se trabaja con profesionalidad desde la educación sobre ellos.

---

<sup>242</sup> Como se ha comentado a lo largo del cuerpo teórico de esta investigación, el juego se muestra como una necesidad humana tan antigua como la de la comunicación o del lenguaje (Huizinga, Op. Cit).





Los niños y niñas pueden asistir a la ludoteca hasta los 6 años. Después de esta edad, asisten a la escuela y queda abierta la posibilidad de ir a otros centros, aunque no ya a la Lekoteket, pues la tarea que realizan queda cubierta por los centros escolares. Aquellos niños o niñas que lo requieran, asisten a centros educativos especiales en los cuales es posible encontrar el juego como instrumento educativo.

La política social sueca de apoyo a la familia hace posible que sea común la existencia de hermanos y hermanas integrados en las actividades que realiza la ludoteca, aunque sólo sea uno de los hijos o hijas quien demande los servicios de este centro.

En la ludoteca Astrid Lindgrens los juguetes empleados están destinados a potenciar el desarrollo natural de los niños y niñas. A través de estos juguetes captan el interés y permiten que sean ellos y ellas quienes, al jugar, trabajen por superar sus propias limitaciones. Ingrid Schuber, psicóloga del centro, lleva varias décadas trabajando con esos niños y niñas, colaborando en su desarrollo a través del juego. Es capaz, como contaba al ser entrevistada, de hacer participar a un niño o una niña en la juego captando su atención: *“a veces basta con acariciar su cara, cualquier gesto que me haga entender que estoy facilitándole el entendimiento de las normas y motivándolo hacia la actividad lúdica”*.



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



Foto 1: Natalia Reyes, Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Sala de juegos. Durante la entrevista muestran cómo emplean cada juego con la finalidad de potenciar las capacidades de cada niño y niña.

Con el empleo de estos juguetes, como el que se muestra en la imagen 1, la actividad lúdica se centra en del “*träning*”, es decir, el entrenamiento. Este entrenamiento es una rutina a través de la cual se trabaja las capacidades del niño o niña a través del juego y los juguetes. Es muy positivo que los padres y las madres puedan entender la importancia de este elemento en el desarrollo de sus hijos y poder así adaptarse a su ritmo, ayudando a su maduración. De hecho, este entrenamiento se realiza “a tres”, es decir que participan la niña o el niño, la madre o el padre y la persona que esté dirigiendo el entrenamiento. En estos centros se trabaja esta metodología durante el periodo oportuno, acordado previamente. No es juego libre, sino que se basa en el juego dirigido con una intención pedagógica del desarrollo de las capacidades, aun siendo esto algo implícito en el juego, aquí adquiere carácter terapéutico. Más adelante, las familias pueden asistir y se mantiene el contacto, proporcionando un seguimiento, aunque ya no forma parte de la intervención.





Foto 2: Natalia Reyes. Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Sala de Juegos. Este centro es accesible desde cualquier punto de Estocolmo y está preparado para que madres, padres, hijos e hijas jueguen conjuntamente.

En la sala de juegos mostrada en la Foto 2, se puede apreciar las vistas que ofrece su ventana. Hay diferentes salas y en todas se intenta tener una ventana al exterior para poder disfrutar las numerosas horas de luz en el verano o la luminosidad de la nieve en la oscuridad del invierno. No sólo utilizan los juegos, sino que como describía la directora de este centro *“los colores de la naturaleza, la descripción de los días es parte del ritmo de juego, es decir, de la terapia”*. No todos los juguetes se utilizan a la vez ni siempre de la misma forma, puesto que el material es un instrumento pero lo realmente necesario es conocer cómo se puede establecer una relación con los niños y niñas, a través de la actividad lúdica que se realiza con ellos<sup>243</sup>.

---

<sup>243</sup> Como explica la propia directora del centro, *“el juego es necesario para poder conocer la realidad de la infancia, para facilitar las relaciones entre los miembros de la familia y con el grupo de iguales. Sobre todo porque puedes conocer qué piensa ese niño o niña acerca de todo*



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



Ingrid Schuber entiende el juego y los juguetes como sus elementos de trabajo. Son sus herramientas para dar con la clave de lo que está sucediendo. Durante la entrevista era capaz de mostrar cualquier juguete dándole un significado o una utilidad que no resultaba visible en un primer momento.



Foto 3: Natalia Reyes. Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Tablón de sala de juegos. A través de las actividades lúdicas intervienen en los procesos de desarrollo de la infancia. En este tablón los niños y niñas muestran las actividades realizadas.

En este tablón se muestran los dibujos y actividades que realizan en la ludoteca. Durante un tiempo, permanecen y así pueden sentirse protagonistas de la actividad educativa, centro de la pedagogía proveniente de Fröbel, deben de sentir la importancia que tienen las actividades realizadas. (Foto 3).

---

*lo que le rodea y le otorgas la posibilidad de ejercer su voz y opinión respecto al método que se está utilizando”.*





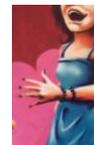
Foto 4: Natalia Reyes. Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Almacén. Está dotado de un almacén con diferentes juegos y juguetes para su préstamo exterior. Los juguetes, desde su origen, los prestan durante varias semanas y son devueltos en la sesión siguiente, pudiendo aprovecharlo hasta 5 o 6 semanas.

La metodología empleada en esta ludoteca lleva a conocer a fondo tanto el juego como el juguete que se utiliza para jugar. Por eso es tan necesario contar con un almacén en el que se convine variedad y calidad tal y como se muestra en la Foto 4. A través de los útiles de juego se ve como la niña o el niño lo utilizan, cuál es su interés y cómo se puede avanzar en el camino abierto por su sorpresa, motivación o conocimiento. Utilizan todo el potencial del juego, siguiendo las corrientes pedagógicas que se apoyan en el juego como motor imprescindible en el desarrollo infantil.

Al visitar este centro las personas que trabajan en él explicaron algo que define este espacio: a pesar de ser una ludoteca en la que realizan intervenciones educativas para niños y niñas con problemas en su desarrollo, esta ludoteca se distingue de la ludoterapia o de la terapia a partir del juego hospitalaria porque no se dirige a la infancia hospitalizada. De hecho, se encuentra formando parte del mismo centro sanitario de Estocolmo, Karolinska,



¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.



aunque con su propia unidad, ubicación y desarrollo de actividades. La ludoteca comparte con las actividades de ludoterapia que se realizan para los niños y niñas hospitalizados/as, la importancia que le dan al juego como elemento imprescindible de la infancia. La diferencia es que en el hospital, para los niños y niñas que durante un tiempo tienen que permanecer ingresados, se ofrece un lugar de juego en el mismo centro hospitalario y, cuando es necesario, se aplican terapias específicas a través de juegos dirigidos. En cambio, aquí se recrea el ambiente de juego dirigido a todos los niños y niñas, dándole un lugar específico y haciéndolo accesible para que también, en la terapia lúdica, sean ellos mismos quienes decidan qué tipo de juego o juguete le motiva más. Para ello trabajan en un ambiente en el que lo primordial es el juego, tal y como se muestra en la Foto 5, 6 y 7, ya que no se trata de un centro sanitario, social o de carácter escolar.



Foto 5: Natalia Reyes. Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Sala de juegos. Reconocer qué le sucede a un niño o a una niña a través del juego es utilizar un recurso natural de la infancia y poder ayudar a través del mismo.





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil



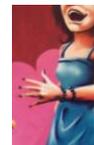
Foto 6: Natalia Reyes. Octubre de 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Rincón de juego. En *Lekoteket* se encuentra todos los útiles necesarios para el juego.



Foto 7: Natalia Reyes. Octubre 2010. Ludoteca Astrid Lindgrens Barnsjukhus. Rincón



**¿Qué modelos previos existían antes de las ludotecas en España? Historia de las experiencias y los modelos que las antecedieron.**



de juego. Los juguetes son las herramientas con las que se intervienen en Lekoteket.

Por todo lo expuesto, este modelo centrado en la atención a los niños y niñas con problemas en su desarrollo, fue el primero de una de las corrientes más importantes dentro de los modelos de ludoteca. Su terapia de entrenamiento en el que intervienen niño/a, madre/padre y educador/a supone la piedra angular de las terapias lúdicas para el desarrollo infantil.

La formación en pedagogía, magisterio y psicología de las personas que están al frente de este proyecto, suponen un ejemplo del buen funcionamiento de la interdisciplinariedad en un centro educativo. La experiencia de estas últimas décadas avala a estas profesionales y sitúa a este centro como referente de cualquier corriente dentro de las ludotecas.

Con este caso se puede mostrar el potencial que ofrece el juego, como las personas entrevistadas repiten constantemente, para un desarrollo saludable de la infancia. Además este caso es una muestra de la importancia social que Suecia le otorga al juego desde una perspectiva educativa. Esta ludoteca está integrada dentro de las opciones de formación preescolar e integrada en el sistema educativo. Es decir, la actividad lúdica está reconocida como motor de la formación reglada previa a la escolarización obligatoria.

El concepto de infancia que se trabaja en esta ludoteca es el modelo de lo que se entiende por niño o niña en el S.XX en Europa respondiendo a tres ejes fundamentales: el derecho al juego, la preparación para la escolarización y la educación como motor de desarrollo social. El primero de ellos, el derecho al juego, se preserva en cada actividad puesto que es un centro de juego. Con ese juego se trabajarán las competencias básicas que, cuando inicien la etapa escolar, se seguirán trabajando a lo largo de todas las etapas educativas del sistema. Por último, la escolarización no encorseta el sistema educativo, puesto que desde que se inauguró hace 40 años, esta actividad queda lejos del ámbito escolar y es reconocida como una formación fundamental en educación.

Por lo tanto, esta ludoteca está integrada como un paso clave en la historia de las ludotecas europeas. Aunque también se convierte en un

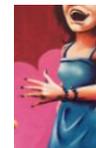




elemento imprescindible para entender el valor que se le otorga al juego en Suecia, puesto que está normalizado su uso para niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje y se mantiene a lo largo del tiempo.

Finalmente da las bases para los demás modelos que se analizará a continuación: primero porque es un ejemplo en la gestión y uso de los juguetes para préstamo y, segundo, porque desarrolla un proyecto educativo basado en el juego. A partir de ahí, con diferentes objetivos educativos aunque con el denominador común del juego, se analizarán los demás casos pioneros de ludotecas.





#### 4. Factores que intervinieron en la generación de las ludotecas como espacios educativos

Este apartado se centrará en los factores que potenciaron la creación de las ludotecas en España. Las primeras ludotecas abrieron sus puertas en los comienzos de la década de 1980 en Cataluña, País Vasco y Madrid. Existieron también con prontitud en Galicia y otros lugares, aunque esta investigación se va a centrar en las tres primeras comunidades autónomas nombradas.

El momento preciso en el que surgieron es uno de los más importantes dentro de la historia reciente de España. No han sido pocos los largos periodos de tensiones soñando con una modernización de España a lo largo de su historia, aunque los 40 años de dictadura resultante de la contienda civil ha supuesto uno de los más duros<sup>244</sup> para desearlo. Al finalizar la dictadura franquista con la muerte del dictador comienza un periodo esperanzador que supuso la gran apuesta común por un estado diferente, abierto, plural y generador de futuro. Esta etapa con sus luces y sus sombras, trajo consigo una serie de transformaciones bajo el paraguas común de la Transición Democrática. La palabra democracia conllevó más que un cambio de sistema político, propició una transformación social, económica y política que no apareció de la noche a la mañana, sino que fue la culminación de un proceso de cambio que se fue gestando en los años previos. Por ejemplo, *a diferencia de lo que a veces se asume, el desarrollo de la política social antecede a la transición política y sienta sus bases en acontecimientos que tienen lugar en la década de los 60 y primeros años de los 70*<sup>245</sup>. En este momento, la

---

<sup>244</sup> HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. “En torno a la Transición. Presentación” en *Monográfico. La transición española*. Foro de Educación. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca, 2008. p. 8. (7 – 9) *“Toda herida que se cierra en falso está condenada a sangrar; lo hará más pronto o más tarde, pero ocurrirá. La piel como el alma guardan memoria de lo ocurrido (...) Se prefirió el regalo de la impunidad y a eso lo llamaron “reconciliación nacional”.*

<sup>245</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael. “La transición político – económica y la construcción del Estado de Bienestar en España (1975 – 1968) en *Monográfico. La Transición democrática*. Foro de Educación, nº 10. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca, 2008. p. 15 (11 – 22) Este autor señala *“La aprobación en 1963 de la Ley de Bases de la Seguridad*





preocupación sobre cómo atender a la infancia y facilitarles el mejor desarrollo posible alcanza propuestas concretas. No sólo desde planteamientos educativos, sino sociales y familiares. El juego, corriendo el peligro de desaparecer de las calles por el desarrollo urbanístico, comienza a considerarse un bien cada vez más escaso.

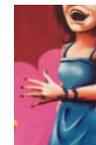
Todos estos cambios acompañan a las ludotecas como espacios de juegos por los que varios colectivos apuestan. Ese “porqué” se puede localizar entre los avatares acontecidos en tan decisivo momento como supuso la transición, aunque para algunos colectivos más progresistas, lo que tuvo de decisivo fue lo lejos que se quedaron algunas ilusiones. Se puede plantear este periodo de la historia como un proceso inacabado puesto que hoy todavía estamos recorriendo sendas trazadas durante esos años sin haber concluido el camino. Sea como fuere, es cierto que al hablar de educación se hablaba de infancia, de presente y de futuro. Diferentes colectivos educativos dentro del tiempo libre o pertenecientes a las comunidades escolares<sup>246</sup>, vieron alejados los cambios a la realidad, no porque no fuese deseables sino porque lo percibían poco factibles. Por lo tanto, fueron ellos quienes decidieron llevar a cabo sus propias alternativas. No se puede limitar al estudio de las leyes para conocer la realidad educativa, por lo que no se puede cercar una propuesta lo que “debiera haber sido”, sino a lo que pudieron hacer. Por lo tanto, lo primero que se va a analizar esos deseos de cambio para poder relacionarlos con lo que muchas y muchos hicieron para alcanzarlos. Aunque, como en otros momentos históricos, los logros in facto llegaron desde la base de la sociedad.

---

*Social, que entraría en vigor el 1 de enero de 1967 sentaría, con todos sus problemas (como la fijación de unas bases de cotización alejadas de los salarios reales o múltiples, o la multiplicidad de Regimenes Especiales), los pilares para la puesta en marcha de un sistema moderno de la Seguridad Social...” p. 15.*

<sup>246</sup> Los colectivos que trabajaban el tiempo libre veían con dificultad encontrar zonas que lo permitiesen y los maestros y asociaciones de madres y padres no se veían representadas en estas nuevas propuestas.





En este capítulo se hablará de aspectos tan necesarios para comprender los cambios acontecidos como la política, la educación o la transformación tanto de la familia, las mujeres y la infancia desde en La Transición Democrática. De esta forma se pretende esclarecer que elementos facilitaron la generación de ludotecas en España.

El periodo de transición democrática puso sobre la mesa de la construcción social aquello que se había gestado clandestinamente bajo la dictadura: fuerzas políticas, libertades personales y exigencias de progreso. De este asunto habla Manuel de Puelles cuando señala los factores que facilitaron esta transición de la dictadura a la democracia: *“la actitud democrática del nuevo monarca, la aparición de una nueva clase política surgida de la clandestinidad, el recuerdo histórico de la Guerra Civil y los errores de la Segunda República, el consenso entre una derecha moderna y una izquierda renovada, el anhelo mayoritario de la población de acceder pacíficamente a un régimen democrático, la actitud favorable de la Iglesia, etc.”*<sup>247</sup>.

El papel de la educación en este nuevo escenario se tornó como imprescindible e irrenunciable. Una educación con unas características que situasen a la sociedad más acorde con el sistema recién estrenado<sup>248</sup> para acercar al país a sus vecinos europeos<sup>249</sup>. Los pilares de la democracia eran

---

<sup>247</sup> DE PUELLES BENITEZ, MANUEL. Educación e ideología en la España contemporánea. Ed. Tecno (Grupo Anaya), Madrid, 2010. p. 375.

<sup>248</sup> HERNÁNDEZ BELTRAN, Juan Carlos. “Política y educación en la Transición Democrática Española” en *Monográfico: La transición Española (1975 – 1982)*. Revista Foro de Educación, nº 10, pp. 57 – 92. Ed. José María Fernández Huertas. Salamanca. 2008. *“Cómo es natural, una de las principales funciones – si no la de mayor calado – de la actividad política debía consistir en ir adaptando la legislación franquista en materia educativa a los nuevos usos propios de una democracia en construcción.”* p. 82.

<sup>249</sup> HERNANDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. (*Ibid.* p. 58) señala como indicadores de este cambio los siguientes capítulos acontecidos durante esos años: *“el despliegue creciente de los movimientos de renovación pedagógica – con implantación en la mayor parte del territorio nacional – demandando una nueva escuela pública, laica, gratuita y de calidad; o las protestas y encierros de profesores de la enseñanza básica, media y universitaria más cabal desde el punto de vista pedagógico y, por tanto, alejado de las tradicionales y memorísticas oposiciones; las*





más amplios que el derecho al voto, suponía una actitud frente a la vida, unas nuevas formas y unos nuevos medios para llegar a los objetivos de igualdad, libertad y convivencia pacífica. A la escuela, principal representante de la educación se le exigió que respondiese a las necesidades democráticas, lo que supuso transformarlas prácticamente desde su esencia puesto que el peso de la escuela tradicional por un lado y, por otro, su papel legitimador de desigualdades al haber supuesto un privilegio para quienes tenían acceso a ella, suponían graves barreras para las esperanzas que ahora se les confiaba. Ha de tenerse en cuenta que en la historia de la pedagogía convivían dos corrientes que se trataban sobre la infancia desde el s. XVIII. Por un lado, se había desarrollado la pedagogía tradicional<sup>250</sup> que, según Trilla, *“no cree en la inocencia infantil, y mucho menos en la bondad natural del niño”*<sup>251</sup> planteando actuaciones desde el carácter correctivo. Por otro lado, como este autor señala, esto no se comprendería sin tener en cuenta su antítesis, promulgada por Rousseau en su obra capital considerada como pilar de la concepción pedagógica naturalista y progresistas la cual comienza exponiendo: *“Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre”*<sup>252</sup>.

Además, la transición democrática (y quizás por eso) llega en un momento donde los cambios, las crisis y las transformaciones continuas son las características comunes al pasado siglo. Los agentes sociales, como la familia, deben adaptarse y responder ante los cambios vividos en el siglo que más rápidamente ha visto sucederse hechos de trascendental importancia. Es

---

*discusiones en torno a la enseñanza de las lenguas vernáculas en las regiones catalana o vasca...”*.

<sup>250</sup> TRILLA, Jaume *La aborrecida escuela...* (Op. Cit. 2002) señala que tanto “escuela (y pedagogía, etc.) tradicional” son significantes extraordinariamente laxos y polisémicos; son algo así como expresiones “comodín”. Tienen unas connotaciones más connotativa que designativa, y han servido más para denostar que para denotar” (p. 91).

<sup>251</sup> Ibid, p. 23.

<sup>252</sup> Ibid, p. 74.





especialmente tras la Segunda Guerra Mundial cuando los cambios se acentúan y los hombres y mujeres se ven obligados a tomar nuevos roles en la sociedad. Otro de los factores señalados que provocaron dichos cambios fue la existencia de desplazados por causas políticas, movimiento que comenzó en 1940 como consecuencia del desarrollo de dicha guerra. Una de las consecuencias es la transformación del significado hasta entonces tomado como válido de nación, sociedad o protección. En estos periodos de guerras y posguerras se localiza como una de los grupos más desprotegidos a la infancia, por lo que para atender a los menores de edad se busca el consenso entre las naciones a través de organismos internacionales como UNICEF<sup>253</sup> (1946).

En algunos países, como España, se detectan los profundos cambios tanto en las primeras grandes urbes que se desarrollan como en las pequeñas concentraciones urbanas, ya que algunas ven iniciarse este proceso de transformación desde el primer tercio del s. XX, como ocurre en Cataluña<sup>254</sup>. Las migraciones de las zonas rurales a las ciudades hacen que estas se transformen, al igual que vivir en ellas también fuerza a los sujetos a iniciar familias con una estructura muy diferentes a las propias de origen. Más adelante, durante la década de los 70, *“el ritmo de crecimiento del volumen de los hogares en España ha sido superior al ritmo de crecimiento de la población. En consecuencia, el tamaño promedio del hogar se ha reducido (...) no es*

---

<sup>253</sup> Organismo permanente dentro del sistema de la ONU. Como medida individual, cada estado cuenta con áreas específicas de las administraciones públicas y, además, diferentes asociaciones, ONGs, colectivos... trabajan de manera activa para salvaguardar los derechos que le han sido reconocidos con el transcurso de los decenios posteriores al conflicto bélico. consultado el 8 de marzo de 2011 en <http://www.un.org/es/aboutun/>

<sup>254</sup> SUREDA, Bernat. “La modernización de la escuela infantil en Cataluña” en Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Coords.), Barcelona, Graó, 2010, (245 - 266) *“El proceso de concentración urbana (...), la creciente demanda de mano de obra femenina y los cambios en los modelos familiares y de atención a los hijos, [sucede] al mismo tiempo que se producía la progresiva disolución de las estructuras tradicionales de apoyo familiar que se daban en el mundo rural. La infancia, como una etapa importante en la vida humana era objeto de creciente atención por parte de médicos, moralistas, políticos y educadores”*. p. 247.





*nada despreciable el cambio experimentado en las familias extensas y los hogares múltiples*<sup>255</sup>.

Estos son algunos de los factores que provocan la pérdida de los elementos que resultaban “naturales” para propiciar el juego: espacio para jugar, compañeros y compañeras para hacerlo y unas zonas prácticamente iguales a aquellas donde las generaciones anteriores habían jugado. Todo esto cambiaba velozmente y dejaba como consecuencia un escenario desconocido para las décadas anteriores.

En España, respecto a lo que el ámbito educativo se refiere, el siglo XIX y XX tienen sus propias características que han marcado otro ritmo en el desarrollo de la educación centrada en la escuela, sobre todo en la evolución de la escuela pública versus escuela privada. Para poder hablar de escuela en España en el pasado siglo y su atención a la infancia, se debe tener en cuenta como determina el hecho de la alta presencia de la escuela privada<sup>256</sup> que muestra, más que nada, la escasa atención a la escuela pública sobre todo si hablamos de infancia. Hasta esa fecha la escolarización de preescolar era sólo de un 33,5% llegando a tener la privada dentro de esa cifra un 55,7 de representación. Esto no sólo señala la ausencia de los poderes públicos en la educación, sino que, siguiendo a De Puelles, con *este tipo de enseñanza hacía de la educación preescolar un mecanismo inicial de segregación en contra del principio invocado hasta la sociedad de igualdad de oportunidades*<sup>257</sup>.

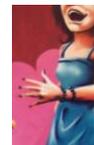
---

<sup>255</sup> SOLOSONA, Montserrat y Treviño, R. Estructuras familiares en España. Centre d'Estudes Demògrafics. Series Estudios nº 25, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990, p. 27.

<sup>256</sup> Colectivo Lorenzo Luzuriaga, Mejorar la educación. Pacto de estado y Escuela Pública. Madrid, Wolters Kluwer, 2010. La enseñanza privada ocupe en España un espacio que no tiene parangón en Europa más que en dos pequeños países, Bélgica y Holanda. Debilidad que llega al extremo tras la derrota de la segunda República como consecuencia de las políticas educativas nacional – católicas y se arrastrará hasta la Ley General de educación de 1970.p. 70.

<sup>257</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel. Educación e ideología... (Op. Cit. p. 369).





Esto significa que la sociedad necesitaba vías de atención a niños y niñas, sobre todo aquellas que garantizaran una igualdad de oportunidades y una solución ante las nuevas demandas que los cambios traían consigo. Por eso a partir de 1976, durante la Transición Democrática se realizará una profundización en la protección social a las primeras etapas educativas (infantil y primaria)<sup>258</sup>. Se eleva hasta el Congreso una demanda de prácticamente toda la población. Por eso se exigen unas políticas democráticas que sean flexibles ante los cambios sociales y puedan dar respuesta a los nuevos retos y desafíos que cada momento histórico representa. Por otro lado, las familias comenzaron a tener la opción de “ser democráticas” pudiéndose hacer dueñas del discurso político y social. Es decir, a escuchar la voz de todos sus miembros, a que cada cual independientemente de la edad o el sexo, fuese considerado en igualdad de condiciones. La sociedad se convirtió en un espejo de los deseos de la gente y, a su vez, otorgó instrumentos a cada miembro de la familia para reinventarse más allá del autoritarismo del dictador, el padre o el cura. De esa forma un espacio destinado a la infancia para su desarrollo y para generar espacios de asamblea, de juego libre, de desarrollo emocional, físico, intelectual está mostrando una nomenclatura enclavada en un periodo democrático. Muestran el logro de una apuesta anterior a su posibilidad e imposible de verla materializarse sin ese entorno. Las ludotecas tal y como se definen catalizan un modelo socioeducativo que se estaba demandando unos años antes de que fuese posible. Las políticas democráticas suponen una definición específica de las relaciones entre escuela y sociedad y, necesariamente, de los aspectos económicos sobre todo cuando se vive el paso de la dictadura a la democracia, como sucedió en España. Todo estaba

---

<sup>258</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael. “La transición político – económica y la construcción del Estado de Bienestar en España” (1975 – 1968) en Monográfico. *La Transición democrática. Foro de Educación*, nº 10. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca, 2008. p. 15 (11 – 22). “La transición política va a dar lugar a una enorme profundización de la acción de protección social del Estado que se refleja de forma clara en la primera de las etapas señaladas (...) que va desde las primeras elecciones democráticas y la firma de los Pactos de la Moncloa hasta 1985”.p. 16.





por hacer, se comenzaba a estrenar una pedagogía de la democracia para construir el futuro que se deseaba:

Los cambios producidos en la década de los 70, 80 y 90, especialmente en lo relativo al papel de hombres y mujeres, a la incorporación de éstas en todos los ámbitos, a la estructura familiar, etc., junto con otros cambios relacionados, en general, con la sociedad del conocimiento, tienen que reflejarse en el sistema educativo, y por lo tanto, también en la educación infantil, una vez asumido que la educación (no confundir con escolarización) comienza con el nacimiento<sup>259</sup>.

Se puede ver como es una suma de factores fuertemente ligados los que provocan no sólo los cambios, sino las nuevas necesidades y la forma de repensar lo previamente establecido. El sistema educativo se abre a la educación infantil y reconoce cómo esta comienza desde los primeros momentos de la vida. No se está haciendo referencia a la escolarización, sino a la importancia que toman los elementos educativos en la transformación de la sociedad. Las ludotecas en España se plantearon como espacios educativos, puesto que si se juega se está educando dentro de los valores de una sociedad. Como indica de Puelles<sup>260</sup>, no sólo en la escuela, sino que en la casa y desde la cuna comenzaba la educación democrática<sup>261</sup>.

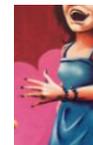
---

<sup>259</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen Y RUIZ BERRIO, Julio, Historia y perspectiva... (Op. Cit. p. 17).

<sup>260</sup> DE PUELLES BENITEZ, MANUEL. Educación e ideología en la España contemporánea. Ed. Tecno (Grupo Anaya), Madrid, 2010.

<sup>261</sup> RODRIGUEZ, Encarna. Neoliberalismo, Educación y Género. Madrid: Ediciones La Piqueta, 2001 hace un estudio de la implantación de las reformas educativas en España desde una perspectiva de la ilusión por el cambio y el posterior desengaño. Ella da claves para entender este proceso. En este caso *“el proceso de democratización del país supuso un compromiso con el sistema de producción capitalista, compromiso que se desarrolló de acuerdo con la tradición keynesiana que dominó Europa a partir de la Segunda Guerra Mundial”* p.28.





#### 4.1. Contexto socioeducativo en el que nacieron las ludotecas en España.

---

El estudio sobre la educación entendida como algo más de lo que sucede en las aulas, descubre claves para entender qué ha sucedido en un momento u otro de la historia. Analizar qué sucede cuando se potencia un modelo educativo y no otro, cuando se refleja las carencias del sistema educativo en las opciones que abren diferentes sectores a veces considerados dentro de la educación y otros no, nos damos de bruces con aquello con conformó un momento concreto de nuestra historia.

Las ludotecas respondieron no sólo a la regulación que se hiciera sobre ellas, sino a las demandas socioeducativas de quienes querían tomar un papel protagonista, asumir una responsabilidad y actuar bajo unos criterios que, posiblemente, compartían con la educación formal pero que no estaba siendo respondidos. O, quizás, reconociendo que no tiene por qué ser la escuela donde se reproduzcan ambientes de desarrollo y libertad que ya están cubiertos en otras demandas. La escuela no lo es todo, a veces porque no se puede y otras porque no es necesario.

Analizar qué sucedió en la escuela tiene todo que ver con los orígenes de las ludotecas, como veremos a continuación.

Hablar de educación supone establecer unos parámetros del modelo que se quiere obtener de persona que se considera óptimo dentro de la sociedad en la que se esté educando. Cuando se comienza a consolidar un modelo político dentro de la etapa democrática, los socialistas o comunistas parecen quedar obsoletos ante el concepto de “modernización europea”<sup>262</sup>.

---

<sup>262</sup> La ideología de izquierda socialista, comunista o anarquista parece quedar relegada a los ecos de una Latinoamérica en constante ebullición y conflicto armado batiéndose en los 70 entre golpes de estado y dictaduras militares. También Estados Unidos ha definido muy bien en décadas anteriores quienes eran los enemigos, llevando a cabo una guerra fría contra la URSS y cualquier gobierno que evocase al bloque comunista. Ni que decir tiene la importancia que la izquierda o derecha mantenían en la brecha entre las “dos Españas” arrastradas desde el s. XIX y puestas en pie de guerra en la contienda civil. La Transición Democrática tenía que





Comienza así un periodo donde se está afianzando la una democracia<sup>263</sup> que debe demostrar que la escuela no está sólo encaminada a satisfacer necesidades económicas o garantizar una socialización eficaz, sino que está preparando para la ciudadanía, promoviendo el progreso social<sup>264</sup>. Así se da respuesta a una de las críticas que hacía Dewey como testigo de los cambios de la primera mitad del s. XX, en su obra “Democracia y Educación”, hacía a las sociedades industriales. Las acusaba de promover la pasividad ciudadana contrarios a los principios democráticos, los cuales llevan asociados una forma de vida activa. Este planteamiento educativo desde la democracia implica un ideal moral, donde la libertad y la igualdad se consideran inherentes a cada individuo para realizar un destino común. Para alcanzar el objetivo social de la igualdad y el desarrollo de todos los miembros de la sociedad, se redefine el sistema educativo, es decir se vuelve a debatir qué es lo que se quiere hacer, en qué está basado y cómo se va a desarrollar la formación que se ofrece<sup>265</sup>.

La escuela se somete a una crítica<sup>266</sup> desde los sectores más progresistas y en diferentes puntos del globo, los cuales coinciden en buscar la forma de adaptar esta institución a las nuevas necesidades sociales desde un

---

dar ejemplo de unidad, avance e integración con Europa, por lo que el PSOE, gobernante en 1982, transformó su ideología más férrea de izquierdas a los modelos económicos imperantes en Europa.

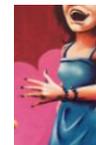
<sup>263</sup> DE PUELLES, Manuel, Educación e ideología... (Op. cit. 2010) “*La escuela, si ha de cumplir la función que le asigna una sociedad democrática, debe ser una comunidad abierta a todos los interesados en el sistema educativo: alumnos, padres, profesores, fuerzas sociales, autoridades públicas. Sólo transformándose en una comunidad democrática podrá la escuela educar para la vida*”. p. 374.

<sup>264</sup> WEINER, Gaby. Los feminismos en educación. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 1999 ,p. 78.

<sup>265</sup> DOMINGUEZ, Rosa y LAMATA, Rafael. La construcción de procesos formativos en educación no formal. Madrid, Narcea, 2003.

<sup>266</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRI, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit,2010) “*Desde hace más de 150 años – recordemos a nuestros institucionistas – en cada momento se critican los modelos existentes y se denuncia sus insuficiencias, se les reprocha su dureza, su academicismo, su mecanicismo, su alejamiento de las necesidades “reales” del niño, etc. y esto se repite ante la siguiente propuesta de cambio*” p. 24.





posicionamiento crítico<sup>267</sup> con las sociedades liberales o neoliberales. Se plantean alternativas a la enseñanza que se está llevando a cabo en ese momento. Se recogen reflexiones desde diferentes sectores, como sucedió en la X Escola d'Estiu de Barcelona<sup>268</sup>. No se quisieron centrar sólo en el papel de los docentes, pero eran conscientes de que en las reformas educativas llevadas a cabo en España en los 70 no estaban siendo escuchados por lo que ante esa situación, quisieron actuar<sup>269</sup>. Señalaban que esta transformación sólo sería viable en una sociedad democrática, *“los enseñantes se inclinaban por una concepción dinámica de la democracia, entendida como control por parte de la población de las propias condiciones de trabajo y convivencia”*<sup>270</sup>.

En el pasado siglo, las sociedades occidentales entienden que el sistema educativo configura una inversión de futuro, por lo que diferentes investigadores educativos, como Gardner, señalan que es desde este prisma donde se hayan *“las razones por las que cada sociedad debería destinar*

---

<sup>267</sup> Desde la pedagogía crítica, voces como las de Paulo Freire (Brasil, 1921), Iván Illich (Austria, 1926), Michael Apple (EE.UU, 1942), Henry Giroux (EE.UU, 1943) o Peter McLaren (Canadá, 1948) señalan a la escuela tradicional como clave en el dominio, prácticas y creencias que los estados liberales están llevando a cabo. Hablan de otro tipo de escuelas, de la transformación o de la anulación de la misma ya que cuestionan la utilidad de la escuela tal y como se ha venido desarrollando en el s. XX.

<sup>268</sup> En cuadernos de pedagogía se recoge esta alternativa catalana: *“Situada en la línea de construcción de una alternativa de la enseñanza frente a la situación actual, línea puesta de manifiesto en los distintos documentos elaborados últimamente por los Colegios de Doctores y Licenciados de Madrid, Valencia y por la Autónoma de Barcelona, y que recoge las acciones y reflexiones de notables sectores de la población, profesionales y no profesionales, la X Escola d'Estiu, organizada por «Rosa Sensat» y el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona, y que ha reunido a tres mil doscientos enseñantes ha constituido diez grupos de trabajo que han dedicado una sesión diaria a considerar los distintos aspectos de la problemática de la enseñanza. Posteriormente, una asamblea general ha aceptado las conclusiones que presentamos hoy en la presente declaración.”* MASJUAN, Josep M, PRATS, Ramón, “Guarderías, sí o no” *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº75, suplemento 1 (1975), 24 – 26.

<sup>269</sup> Así, en esta declaración que fue presentada públicamente a la ciudad de Barcelona el mismo día de su aceptación en la Asamblea General de la Escola d'Estiu, el día 11 de julio de 1975, puntualiza y ofrece: *“a las entidades representativas, a todos los sectores de la población implicados en la enseñanza, una línea abierta de trabajo con el fin de conseguir una nueva Escuela Pública al servicio de la comunidad.”* Ibid.

<sup>270</sup> Ibid.





*recursos económicos y humanos a la educación, de sus niños y jóvenes*<sup>271</sup>.

Desde la sociología también se pone de manifiesto como la escuela constituye un elemento decisivo en la reproducción social y en las relaciones de poder que se viven en ella. Bourdieu<sup>272</sup> señala la relación entre profesorado y alumnado como una relación social que debe ser aprendida, denominándola acción pedagógica. Esta relación no es exclusiva de la escuela, ya que el sistema educativo abarca un espectro cada vez mayor. Además, a la escuela se le exige cada vez más que cubra partes del espectro<sup>273</sup> que tradicionalmente no le han correspondido<sup>274</sup> y que no hace otra cosa que sumarle una responsabilidad social (es decir, de todos y todas, se tengan descendientes en edad escolar o no) que la desborda. De hecho, la escuela se está separando de la educación comunitaria<sup>275</sup> lo que supone que se generan otras instituciones

---

<sup>271</sup>GARDNER, Howard, La educación y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000, p. 16.

<sup>272</sup> BORUDIE, Pierre, Publicación original: "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital." Soziale Ungleichheiten. Goettingen: 1983. pp. 183-98. Este artículo aparece la primera vez traducido al inglés por Richar Nice. Como "The Forms of Capital". Consultado en [http://www.viet-studies.org/Bourdieu\\_capital.htm](http://www.viet-studies.org/Bourdieu_capital.htm) (1 de 20)15 de septiembre de 2005.

<sup>273</sup> La "wikipedia, enciclopedia libre" de cada vez más reconocida importancia social, define espectro como "*En política, el espectro político es una forma de representar las distintas corrientes políticas. Finalmente, un espectro o fantasma es una representación de algo sobrenatural o aterrador*". Consultado en (<http://es.wikipedia.org/wiki/Espectro>) el 21 de enero de 2010. Cualquiera de las dos acepciones es válida en el presente texto.

<sup>274</sup> TRILLA, Jaume, La aborrecida escuela...(Op. cit, 2002) "*La escuela ha de asumir también la educación sanitaria, la educación ambiental, la formación del consumidor, la educación vial, prevenir los vicios del tabaquismo, del alcoholismo y de las otras drogodependencias, enseñar la Constitución, fomentar la lectura de los periódicos, vacunar contra las agresiones simbólicas de la publicidad y formar gente crítica y selectiva frente al televisor y, por si fuera poco, no sólo ha de educar a los escolares si no también a sus padres... Y además, claro está, debe atender con eficacia a sus funciones tradicionales: enseñar a leer y a escribir, transmitir la cultura básica, disciplinar, etc.*" p. 164.

<sup>275</sup> TORT BARDOLET, Antoni. "Ivan Illich : la desescolarización o la educación sin escuelas" en El legado pedagógico del s.XX para la escuela del s. XXI, TRILLA, Jaume (Coord.), Graó, 2001. p. 271-296 "*Paul Goodman considera que la evolución histórica de los sistema educativos ha supuesto que la educación formal haya recortado el ámbito de la educación comunitaria. De algún modo, la escuela se ha opuesto a la ciudad y quizá haya que rehacer este proceso. Goodman reivindica el concepto de la educación incidental como generadora de conocimiento*





al margen como espejo y motor de los cambios sociales acontecidos en las últimas décadas.

*La escuela, si ha de cumplir la función que le asigna una sociedad democrática, debe ser una comunidad abierta a todos los interesados en el sistema educativo: alumnos, padres, profesores, fuerzas sociales, autoridades públicas. Sólo transformándose en una comunidad democrática podrá la escuela educar para la vida<sup>276</sup>.*

Por lo tanto, las transformaciones sociales demandaron un nuevo modelo de escuela. Por un lado, se le alaba el empuje de todo el sistema para llegar a toda la población a través de la educación universal aunque no deja de verse que con el cambio aparecen otros menos deseables<sup>277</sup>.

---

*útil y real dado que muchas veces la educación formalizada es ilusoria puesto que donde realmente se aprende es en la vida práctica” p. 276).*

<sup>276</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel Educación e ideología... (Op. Cit, 2010, p. 374).

<sup>277</sup> RODRIGUEZ TAPIA, Rafael. “La educación en la Transición política española: biografía de una tración”, Foro de educación, 2008, pp. 93 – 110. ) “Y en 2008, las estudiantes más cultas de Filosofía Pura, a punto de licenciarse, no saben hoy si en los años cuarenta y cincuenta a las mujeres se les permitía estudiar o no. Y no lo van a saber; y para cursar la asignatura de Filosofía Española suplican consejo acerca de los libros que les pueden poner al día en cuanto a Austrias, Borbones, Ilustración o 98; o cualquier estudiante de cualquier carrera pide que se le aclare qué es el número de Avogadro, o los porqués del Sistema Periódico. En su mayoría, nacieron hacia 1985. Los promotores de las reformas que al final vencieron en esa batalla justifican hoy cualquier desaguisado sobre la base de la “extensión del sistema a quien antes no llegaba”: callan, criminalmente, que lo se ha extendido no es el sistema, sino lo contrario de lo mejor que tenía el sistema. Pero en la Transición política española todo esto no se sabía que iba a ser así. Algunos dicen que alguien sí lo sabía. ”. p. 109 – 110.





#### 4.1.1. Dos claves contextuales: política y estado de bienestar

La importancia de integrar la perspectiva histórica a la creación de las ludotecas radica en cómo se constituyen en un elemento más que propició el cambio democrático dentro de España. Por eso es imprescindible hablar con propiedad sin dejar de analizar qué ocurrió y como fue vivido. Una de las batallas de la investigación histórica es no situarse al servicio de ningún grupo o colectivo, sino mantener la independencia como ciencia cuya meta es el conocimiento. La Historia, como memoria colectiva, como fórmula de entender nuestro presente a través de la lectura del pasado y proyección hacia el futuro, queda en entredicho cuando se sabe manipulada, es decir, cuando al analizar su discurso se descubren los intereses de quien la narra. Ariès expone cómo se da cuenta de que dicha manipulación ha existido en diferentes momentos: *“Yo abandoné el universo de mis deseos y de mis recuerdos para entrar en el mundo de una literatura que entre las dos guerras tuvo un éxito considerable: la utilización de la Historia para fines filosóficos y apologéticos y la construcción sobre la Historia de una filosofía de la ciudad, de una política”*<sup>278</sup> Los grupos sociales que han ostentado el poder, en numerosas ocasiones, han guiado los argumentos para darlos como justificaciones de los datos expuestos. Las respuestas que se han dado ante interrogantes tales como “¿qué es una familia?” “¿Cómo se debe actuar ante la infancia?” “¿Cuál debe ser el papel de la escuela en la sociedad?” han resultado parciales y heredadas de los intereses de algunos sectores sociales que han buscado la inalterabilidad del orden social.

Como Lamata explica y es interesante señalar, puesto que se trata de la importancia de las experiencias para la construcción de la historia: *“hay muchas historias de la educación, que tienen mucho que ver con las propias*

---

<sup>278</sup> ARIES, Philippe *Historia de la vida privada...* (Op. Cit. 1988, p. 47).





*experiencias de aprendizaje que cada persona ha podido tener a lo largo de su vida*<sup>279</sup>.

Dentro de la historia de la educación esto sucede de forma palpable cuando se pretende dar cuenta de los criterios educativos en los que se han apoyado la configuración del sistema educativo dentro de un “eclecticismo pedagógico”<sup>280</sup>. Los distintos agentes han tenido posturas encontradas: *“La revisión del mapa de actores ha expuesto la existencia de posiciones claramente opuestas, producto de la especificidad histórica y estructural del sistema de enseñanza español”*<sup>281</sup>. En las últimas décadas se están convirtiendo en seña de identidad las constantes reformas educativas, planteando debates pedagógicos, sociológicos y epistemológicos<sup>282</sup>.

Desde el plan de enseñanza del CENU en el que se contemplaban las “escuelas cuna” hasta el Grundskola de 1962, reforma sueca que inspiró los sistemas finlandés y noruego, se han vivido diferentes modelos en el sistema educativo, tal y como indica Viñao<sup>283</sup>.

---

<sup>279</sup> DOMINGUEZ, Rosa LAMATA, Rafael Las construcción... (Op. Cit,2003, p. 26).

<sup>280</sup> TRILLA, Jaume, define eclecticismo pedagógico: Aprender, lo que se... (Op. cit. 1998) *“La pedagogía más sensata es al epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada omento le convienen”*. p. 28.

<sup>281</sup> CALERO, Jorge y BONAL, Xavier, Política educativa... (Op. cit., 1999, p. 108).

<sup>282</sup> COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, Mejorar la educación... (Op. Cit, 2010. p. 24) Otro lugar común, muy frecuentado lamentablemente, es el de achacar los problemas de la educación a las leyes que ordenan el sistema educativo y, en consecuencia, proponer su reforma, confundiendo el objetivo de mejorar la educación con las reformas de su ordenación legal.

<sup>283</sup> VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002. Viñao señala: *“Asimismo, en España, el plan de enseñanza del CENU (Consell de l’Escola Nova Unificada de la Generalitat catalana) de 1936 establecía una “escuela cuna” desde los 0 a los 3 años, la “escuela materna” desde los 3 a los 6 años, cuatro ciclos escolares desde los 6 a los 15 años, y una “escuela politécnica de base”, a modo de quinto ciclo, desde los 15 a los 18 años. Ejemplos, llevados a la práctica, de esta versión radical de la ruptura con la dualidad y segmentación horizontal existentes –un solo nivel educativo desde los 6 a los 14 o 16 años- serían la reforma sueca de 1962 que creó la Grundskola ampliando la escuela común, establecida en 1956, de 6 a 9 cursos (desde los 7 a los 16 años), y*





Las reformas educativas son casi una constante en las últimas décadas. En el tardofranquismo comienza la Ley General Básica que quiso dar muestras de su modernización<sup>284</sup>. Un logro de esta ley fue aumentar el espectro escolarizado y actualizar el sistema educativo en general desde una escuela gratuita, aunque *A pesar de que al LGE establecía la gratuidad de la enseñanza básica, lo cierto es que seis años después de su implantación la realidad lo desmentía.*<sup>285</sup> Tras la instauración de la democracia, en los 80, hay un marco social, político y económico que se interrelaciona para contextualizar los cambios legislativos<sup>286</sup>. Tres son los principales factores que marcan los siguientes años a la instauración de la democracia: el proceso de consolidación del sistema democrático, las transformaciones para la integración del país en

---

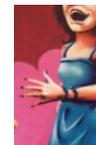
*que ha servido de modelo para los sistemas danés, finlandés y noruego; la escuela general, llamada "politécnica", de ocho cursos (desde los 7 a los 15 años), establecida en la URSS y otros países comunistas de la Europa del Este; y la Educación General Básica implantada en España, desde los 6 a los 14 años, en 1970." p. 43.*

<sup>284</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael. "La transición política..." (Op. Cit, 2008) Según este autor, la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación, que establece la obligatoriedad de la educación de los 6 a los 14 años, a pesar de la insuficiente dotación financiera con la que empezó su andadura y que facilitó la expansión de enseñanza privada, supuso el reconocimiento de la importancia de la mejora de la educación, tanto para colmar las demandas de la naciente clase media como para facilitar la transición hacia un nuevo modelo económico basado en sectores de mayor valor añadido.

<sup>285</sup> HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos (Op. Cit, 2008) comenta "Tanto en los centros estatales como en los privados subvencionados por el Estado era habitual que los padres abonasen "ciertas cuotas, unas ilegales y otras más o menos toleradas" (p. 28).

<sup>286</sup> HERANDEZ BELTRÁN, Juan Carlos (Íbid) Desde el inicio de la andadura democrática ha sido muy complejo alcanzar un acuerdo por parte de los diferentes partidos en casi ninguna materia pero, especialmente, en educación. Aún llegando a consensos de especial calado, una revisión de cómo se alcanzaron demuestran graves fisuras entre unos y otros partidos. En el momento de la transición, donde se fraguaron las líneas que actualmente seguimos dentro del mundo de la educación, nos encontramos con este interrogante que abre Juan Carlos Hernández Beltrán: *¿Cabría hablar de consenso cuando ni siquiera un órgano de mayor sencillez, siquiera sea por la composición de sus miembros, como la Comisión de Educación no fu capaz de desarrollar las políticas de consenso en relación con una parte de las cuestiones abordables?* p. 90.





las estructuras políticas y económicas de Europa y el auge neoliberal que afectó a todas las áreas de la vida del país<sup>287</sup>.

Confusión esta que no se detiene en analizar, por ejemplo, qué daños o bienes han causado a la educación las leyes educativas que han estado vigentes en España desde la Transición hasta nuestros días (especialmente las de larga duración, como la Ley General de Educación y la LOGSE, o la actual LOE). Ello trae como consecuencia que haya aparecido de nuevo en el horizonte la posibilidad de modificar, otra vez, las leyes de educación vigente<sup>288</sup>.

El progreso social era uno de los estandartes de la renovación política que se vivió en la década de los 80. El Partido Socialista Obrero Español reivindicaba la fuerza del proletariado definiendo unas raíces izquierdistas que buscaban la igualdad. Los obreros, nuevos protagonistas de este cambio social, apoyaban las transformaciones educativas que el gobierno de ese momento proponía lo que facilitaba el impulso de nuevos proyectos<sup>289</sup>.

Por otro lado, el Estado de Bienestar no se crea *ex novo* sino que se desarrolla a partir de programas de protección social existentes<sup>290</sup>. En el transcurso de la década de los 80, el discurso político va cambiando y con él las propuestas educativas. Las reformas de las reformas empiezan a generar desconfianza, sobre todo cuando social, política y económicamente nos

---

<sup>287</sup> RODRIGUEZ, Encarna, Neoliberalismo, educación... (Op. cit. 2001) De esto se encarga Rodríguez (2001) en su investigación sobre el sistema educativo *“De especial importancia para ello son los que se aglutinan alrededor de tres procesos políticos fundamentales para la vida política del país durante las últimas décadas, y a los que este trabajo dedicará una especial atención: el proceso de integración del país en las estructuras políticas y económicas de Europa y el auge neoliberal que afectó a todas las áreas de la vida del país”*. p.18.

<sup>288</sup> Colectivo Lorenzo Luzuriaga, Mejorar la educación... (Op. Cit, 2010, p. 25).

<sup>289</sup> *“Era el principio del gobierno socialista, la gente tenía muchas ganas, compañeros de todo tipo (...), pero los del ramo de la educación me encontré también con compañeros que querían y depositaron en mi una confianza en el proyecto y e mí, no porque me conocieran de antes, pero tenían claro, a ver, fue difícil pero tuve la suerte de personas que me querían escuchar y me escucharon”* (María de Borja, entrevista el 21 de marzo 2010).

<sup>290</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael *“La transición política...”* (Op. Cit, 2008 p. 16).





alejamos de lo esperado. El cambio que en realidad dio la escuela no parece ser la solución a todos los problemas o, por lo menos, no parece independiente a los problemas que comienzan a aparecer. La creación de los Consejos Escolares de centro, institucionalizados desde la aprobación de la LODE, consituyó la reacción del PSOE a la interpretación dirigista y poco democrática del concepto de participación aprobado por el gobierno centrista en 1980 (LOECE)<sup>291</sup>. En los 90 entramos en la UE a un alto precio. Superar los criterios para integrarnos en la zona Euro, el desempleo y la inflación no da gran margen de maniobra a las políticas sociales y, por ende, a destinar las partidas económicas necesarias para la educación<sup>292</sup>.

La LOGSE protagoniza los debates sobre la legislación escolar en la década de los 90. Tal y como explica Luengo *“La escolaridad obligatoria se vería alargada hasta los dieciséis años de edad y se emprenderían grandes cambios en el currículum (...) la incorporación de las llamadas áreas transversales, nuevos ámbitos de aprendizaje social relacionado con el género, la multiculturalidad, el medio ambiente, etc.”*<sup>293</sup>.

La crisis económica que se genera pone de manifiesto dicotomías difíciles de superar: para adquirir un trabajo, para “salir adelante”, para continuar el modelo neoliberal cuyo eje es el desarrollo del “yo”, es decir, del individualismo, se necesita una competitividad y unos espacios donde manifestar desigualdades que marquen el lugar de cada individuo. Las reformas educativas, en cambio, se están basando en un modelo democrático

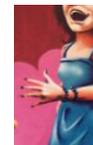
---

<sup>291</sup> CALERO, Jorge. y BONAL, Xavier Política educativa y gasto público en educación. Barcelona, Ed. Pomares,1999.

<sup>292</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael, (Op. Cit. p. 16), “La crisis de 1993. Tras esta fecha el gasto relativo en política social se reducirá de forma progresiva como resultado de la aplicación de una estricta política de control del gasto público asociada al objetivo de cumplimiento de los criterios de convergencia nominal exigidos para entrar a formar parte de la Unión Monetaria Europea”.

<sup>293</sup> LUENGO, Julián. Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. (compil.) Barcelona, Ed. Pomares, 2005, p. 200.





donde se gestaron, buscando la igualdad de oportunidades en base a un sistema solidario. Son dos sistemas diferentes que señalan la ruptura que hay entre el discurso educativo y la realidad del mercado laboral. Existe una dualidad que, como explican Calero y Bonal, reflejan dos dimensiones que deben ser diferenciadas y que están claramente relacionadas. *“los intereses educativos de la sociedad civil repercute tanto en la política educativa como del sector público como ésta es configuradora de la emergencia o transformación de los grupos de interés y de la forma y contenido de sus actuaciones”*<sup>294</sup>. Por todo esto, la política social de este momento se encontrará entre la coyuntura de cubrir las necesidades sociales, cada vez más creciente puesto que no había un sistema de protección previo, y la necesidad de gestionar un gasto cada vez mayor debido a la crisis económica que se atravesaba<sup>295</sup>.

El profesorado comenzó, en la década de los 80, a realizar un esfuerzo para paliar el coste social que suponía la modernización, del cual no se sintió compensado. La cultura de la fe ciega en el mercado desdibujó los principios educativos en el sistema, el cuál generaba más desconfianza que lo que ofrecía la cultura empresarial. El éxito toma otras medidas: el ciudadano, la ciudadana, que ya es un ente independiente casi al colectivo social, goza de autonomía en sus movimientos y decisiones. Es hombre o mujer, además, que ha conseguido sentirse diferente para situarse mejor.

Para las clases medias, este modelo es alcanzable y exige que la escuela de la fórmula para llegar a esos resultados. Aunque ¿son resultados educativos? ¿Todos y todas desean ese modelo de persona? *“...la administración educativa permitió que la agenda neoliberal dictada por la globalización de la economía fuera adoptada por la escuela a través de valores tan poco democráticos como la competitividad y el individualismo, sin que hubiera una mínima crítica que respondiera a estos valores”* (Rodríguez, 2001:34). A esto hay que sumarle que el Estado, a pesar de la importancia que

---

<sup>294</sup> CALERO, Jorge y BONAL, Rafael. Política educativa... (Op. cit., 1999 p. 108).

<sup>295</sup> MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael, Educación e ideología... (Op. Cit, 2010. p. 18).





en el discurso le da a la escuela pública y que de hecho tiene, no invierte en ella. Esto no hace otra cosa que señalar cuáles han sido las prioridades e intereses de los sucesivos gobiernos<sup>296</sup>.

Según Apple, no hay tanta diferencia con el pasado<sup>297</sup>. Explica como diferentes países no han invertido lo suficiente en educación o en el ámbito social. Los mercados neoliberales vuelven a hacer apología del conservadurismo que dote de seguridad a los individuos a través de una "cultura común", conservando la preocupación por la seguridad y salvaguardando la autoridad, la religión o las costumbres de las clases medias para poder gestionar la sociedad a través del mercado<sup>298</sup>. Este se ve como una entidad que sólo puede existir bajo las condiciones políticas y legales construidas por el gobierno<sup>299</sup>. La promoción de hacer del yo el eje fundamental,

---

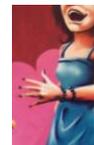
<sup>296</sup> COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, Mejorar la educación... (Op. Cit,2010,. p. 69) *"La escuela pública no goza en nuestro país de todo el aprecio, impulso, presencia y calidad que debería tener. Aunque la escuela pública ha aparecido en los programas electorales de la izquierda, cómo no, no ha sido objeto en las décadas de crecimiento económico de las inversiones necesarias. El país ha visto mejoras espectaculares en su red viaria, en alta velocidad, en aeropuertos, auditorios y museos, mientras mantenía una red de centros públicos en la que todavía los mejores edificios son los construidos con anterioridad al franquismo. Las reformas legales del sistema educativo han tenido prioridad sobre la mejora de las instalaciones y dotaciones de la escuela pública"*.

<sup>297</sup> APPLE, Michael *"Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education"* en *Comparative Education* 37 (4), 409–423, 2001.

<sup>298</sup> APPLE, Michale (íbid) Hoy en día no es diferente que en el pasado. Como he argumentado en otras publicaciones (Apple, 1996, 2000, 2001), en una serie de países un "nuevo" conjunto de compromisos, una nueva alianza y nuevo bloque de poder se ha formado aumentando la educación y todas los aspectos sociales. Este conjunto de poderes combina múltiples partes de capital que están comprometiéndose consideraciones neoliberales que mercantilizan los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que quieren un "retorno" a las más estrictas y una "cultura común", los conservadores autoritarios populistas religiosos que están profundamente preocupados por la laicidad y la preservación de sus propias tradiciones, y los sectores particulares del profesionales y de gestión orientados a la clase media nueva que están comprometidos con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, la medición y el "nuevo gerencialismo"(p. 410).

<sup>299</sup> RODRÍGUEZ, Encarna. Neoliberalismo... (Op. cit. 2001) *"Entre estas condiciones la fundamental es el establecimiento de una cultura empresarial, es decir, de una cultura que*





hace que cada individuo entienda el “yo” como una empresa. Los problemas actuales se achacan a un conflicto con el yo más profundo. Todo se puede solucionar con una regulación de la conducta a través de conocimientos psicológicos “Consecuentemente, los problemas de naturaleza social se disuelven en meros conflictos psicológicos”<sup>300</sup>, para suerte de los psicología en detrimento de la pedagogía, por ejemplo.

Se entra pues en una fuerte contradicción, puesto que no queda claramente definido cual es la apuesta desde los diferentes gobiernos hacia la educación, qué modelo de sociedad, de individuo, quieren formar y si es realmente lícito que lo hagan tal y como se está llevando a la práctica. Desde un gobierno socialista nacen leyes neoliberales, desde la ley del mercado unos principios educativos, legitimados por una institución, la escuela, a la que los demás agentes sociales le han delegado la responsabilidad de educar. La crisis parte al analizar los resultados que está aportando no sólo en los parámetros cuantitativos, sino desde una perspectiva cualitativa. No obstante el término “crisis” tan tristemente actual, implica a todas las instituciones tanto políticas como económicas o culturales. Y en el centro de todas ellas, como indica Appel<sup>301</sup>, se encuentra la escuela en un intento continuo de superación.

El sistema educativo, que integra la escuela en sus diferentes etapas, parece haberse centrado en la preocupación de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, otras etapas que son atendidas tanto por la escuela como por otras instituciones, han parecido sectores menores oportunos para ciertas campañas propagandísticas pero no lo suficientemente atendidos desde sus orígenes. Es

---

*fomente que tanto los individuos como las organizaciones funcionen como el mercado mismo. Para garantizar que la competitividad y el juego empresarial del mercado se desarrollen en su máxima capacidad, el neoliberalismo propone, por tanto, que todas las formas de conducta funcionen con la racionalidad del mercado, es decir, con una racionalidad empresarial en la que todo repercute en beneficio propio.” p. 89.*

<sup>300</sup> RODRIGUEZ, Encarna, (Ibid).

<sup>301</sup> APPLE, Michael. “Comparing...” (Op. Cit. 2001).





el caso de la educación destinada a la infancia<sup>302</sup> y situadas a medio camino entre la escuela y la familia, sintiéndose más reconocidas en el ámbito del tiempo libre, aunque paradójicamente en ocasiones la asistencia sea obligada.

Los cambios producidos en las últimas décadas han dejado abierto el diálogo entre los diferentes agentes de socialización, definiendo la función y peso de cada cual. La escuela ha visto una demanda mayor que la original de mera transmisora de conocimientos. La sociedad ha delegado en ella la tarea de educar, de transformar, de cuidar y de ocupar el tiempo libre de niños y niñas. Si la demanda originaria ya ha sido motivo de controversia desde la crisis del sistema educativo de los 70, más problemática conlleva hacerla responsable del desarrollo de diferentes facetas de la infancia para integrarla en la comunidad adulta, lo que la convierte en claramente insuficiente. Según Borja<sup>303</sup> esto explica que los adultos se interesen por la formación cada vez más completa y necesaria para integrar a niños y niñas en la sociedad actual. La sociedad ha integrado la importancia del juego en el desarrollo de la infancia y también considera imprescindible alcanzar las exigencias, cada vez mayores, de formación para estar “preparados para la vida adulta”. Trilla explica, ante la vorágine de actividades ofertadas a la infancia:

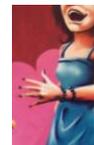
*Parte de las actividades extraescolares a las que se somete a los niños, en lugar de potenciar lo que de formativo pueda tener el ocio, lo*

---

<sup>302</sup> SILVESTRE, Nuria y MARTINEZ, Isabel. “Guardería...” (Op. cit.) *Casi se puede decir que la situación actual de las guarderías es caótica. Caos que tiene su origen en la misma legislación, donde no existe unidad de criterios entre los distintos ministerios que se ocupan de ellas. Por ejemplo: El Ministerio de Educación no habla, en ningún apartado de la nueva Ley, del niño menor de 2 años. ¿Será que no conviene educar a los más pequeños? ¿Cómo es posible que tanto el Ministerio de Trabajo como el de Gobernación hablen de «Guarderías Infantiles» como de instituciones que acogen a los niños hasta los seis años, cuando el Ministerio de Educación da orientaciones concretas a partir de los dos años y considera esta edad como etapa preescolar? ¿Por qué el Ministerio de Trabajo, en lugar de decir cómo hay que atender a los niños, no protege a la mujer trabajadora procurándole un período mayor de excedencia con ocasión del nacimiento de un niño?* p. 23.

<sup>303</sup> BORJA, María, “Las ludotecas como instituciones educativas”, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Zaragoza, 19, (94), 19 – 41.





*que hacen en realidad es reducir drásticamente su tiempo libre. Naturalmente, está muy bien que los niños hagan deporte, que aprendan idiomas, informática, piano, danza, etc. A menudo estas actividades las realizan con un alto grado de placer y habiendo participado en la decisión de realizarlas. Pero también es cierto que, a veces, constituyen una imposición que además es vivida tediosamente. Cuando esto ocurre la instrumentalización pedagógica del tiempo libre se contamina de lo que frecuentemente constituye los peores aspectos de la escuela, y lo extraescolar deviene entonces no más que una suerte de pluriescolaridad. Como pequeños yuppies en formación, estos niños hiperocupados están imperiosamente necesitando agendas<sup>304</sup>.*

A veces se puede convertir en un problema si se insiste en la obligación de unirlo, es como obligar a pasarlo bien o a ser feliz<sup>305</sup>. El juego tiene un componente imprescindible de libertad, por lo que la responsabilidad por parte de los adultos hacia la infancia consiste en ofrecer la posibilidad, el espacio y los medios para que se pueda llevar a cabo la actividad lúdica. De ahí que hayan aparecido las ludotecas y la preocupación por los juguetes y el juego en diferentes países y contextos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

Las ludotecas entran dentro de los nuevos espacios que se están generando para atender a las demandas sociales de las familias, de la infancia. Estos ámbitos *“son ámbitos nuevos que irán creciendo porque cada vez será mayor la cultura del tiempo libre. El ser humano contará cada vez con mayor disponibilidad de tiempo libre y es preciso estar preparado para transformar ese tiempo en espacio de crecimiento personal y social”*.

---

<sup>304</sup> TRILLA, Jaume (Op. Cit. 2002, p. 165).

<sup>305</sup> TRILLA, Jaume. (Íbid) Sin embargo, al poco de empezar a reflexionar sobre la felicidad como objeto pedagógico, nos dimos cuenta de que, si bien está claro que el ocio tiene que ver con la felicidad, malo sería que la felicidad sólo tuviera que ver con el ocio. Localizar y reducir los estados felices exclusivamente a los momentos de ocio constituiría un proyecto educativo (y existencial) bastante pobre. (p. 182).





La publicidad persigue un objetivo muy claro: captar la atención de niñas y niños para que deseen obtener los juguetes que ofrecen. De esta forma, se distorsiona el sentido del juego, la responsabilidad en el consumo y se desvirtúan los espacios sociales a favor de las necesidades comerciales. Sin embargo, propuestas como las de Paul Goodman, ofrecían el proyecto de utilizar toda la ciudad como aula: tiendas, cafeterías, industrias... De esta manera no serían las escuelas quienes concentrasen toda la responsabilidad de educación, sino que entre la comunidad, la *polis*<sup>306</sup> se instruiría a la infancia. Los adultos mediarían entre los niños y niñas y la realidad que les rodea. Si la escuela no se hubiera convertido en algo obligatorio, se sabría que los alumnos y alumnas asisten por propio interés<sup>307</sup>.

Actualmente, la crítica hacia la desigualdad que genera la escuela al seguir una función perpetuada, como indica Trilla (2001), es una crítica que *“seguirá siendo deudora del utillaje teórico creado en buena medida por el marxismo”*<sup>308</sup>.

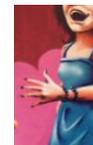
---

<sup>306</sup> GOODMAN, Paul. La nueva reforma. Barcelona, Kairós, 1971. Paul Goodman hace mención a la polis con el significado de marco esencial en el que se desarrolla la vida de la comunidad.

<sup>307</sup> TRILLA, Jaume. Aprender, lo que se dice... (Op. Cit. 1998) En este sentido, Trilla recoge la siguiente idea: *“El profesor entró en clase y la encontró desierta. Después de comprobar que no se había equivocado de aula, ni de día, ni de hora, reconoció con gran pesar que se había equivocado de oficio”* p. 8.

<sup>308</sup> TRILLA, Jaume, *“Antón Semionovich Makarencov y otras pedagogías marxistas”* en El legado pedagógico del siglo XX para la escuela. J. Trilla (coord.) Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., 2001. *“En la parte proyectiva, algunas de las demandas más genuinas de la pedagogía marxista y de otras pedagogías también progresistas (educación pública y gratuita, igualdad real de oportunidades de formación...), se han incorporado ya al discurso político casi sin adjetivos, pero obviando que en su origen tales demandas sí que tuvieron adjetivos y que uno de ellos fue el de marxista. Además, tales demandas seguirán siendo vigentes pues estamos lejos todavía de verlas satisfechas: las desigualdades educativas son notorias en todas partes y flagrantes en muchas de ellas y para amplios sectores de la población”* p. 147.





## 4.2. Las transformaciones de las familias

---

En este apartado sólo se dan unas pinceladas al respecto de las transformaciones sociales de la familia. Se integra en él de forma específica el papel de las mujeres y la conceptualización de la infancia por considerar imprescindibles nombrarlas. De todas formas, vaya por delante que no se hace ni mucho menos un análisis pormenorizado, pues sería objeto (y excelente) de diferentes tesis doctorales. Aquí sólo se toma aquello que se considera de especial relevancia en el papel de las mujeres en las ludotecas como espacios educativos, tal y como se verá más adelante.

En este punto se quiere señalarla importancia de las transformaciones sociales, tal y como explica Rodríguez Tapia:

*Estos problemas estaban vivos en toda Europa, y de ahí las revueltas de París, y no digamos la de Praga o previamente la de Hungría, y más tarde las londinenses y sus modos. Un modelo estaba agotándose: un modelo de relaciones familiares, de organización política y de legislación; pero también un modelo de hacer y ver cine, de relacionarse con las personas, de trabajar y, por supuesto, de enseñanza<sup>309</sup>.*

Así comienzan a desarrollarse nuevos modelos familiares, con un significativo aumento de los hogares unipersonales<sup>310</sup>. De esos hogares monoparentales, los encabezados por una mujer son casi 5 veces más frecuentes que los encabezados por un hombre, si bien es verdad que este dato esconde realidades muy diversas en el inicio de la democracia, ya que los datos estadísticos incluyen a las personas que enviudan, quedándose al cargo de sus hijos. También hay que tener en cuenta que en cada región autonómica se registran diferencias significativas, ya que Andalucía presenta en mayor

---

<sup>309</sup> Rodríguez TAPIA, Rafael. "La educación en la transición..." (Op. Cit.2008).

<sup>310</sup> SOTO, Álvaro, Transición y cambio en España, Madrid: Alianza Editorial, 2005.





proporción un modelo de familia extensa mientras el norte de España tiene ciudades que inician una tendencia más parecida a lo que en el resto de Europa era ya una realidad: *“Así tenemos que, excepto en España, Irlanda y Alemania, los hogares más frecuentes en Europa son los compuestos por dos personas. En España e Irlanda los más numerosos son los hogares de 5 personas y más, y en Alemania los de 1 persona”*<sup>311</sup>.

A esta transformación social le sigue una “revolución hogareña”. A raíz de estos cambios son los propios hogares, las propias familias quienes les pueden dar otro sentido y contenido al proceso educativo. Es desde el ámbito privado desde el cual toma fuerza la transformación social ya que las familias, tomadas como células de la sociedad adquieren nuevas y diversas formas. Se ha dado paso de un modelo hegemónico familiar a una diversidad tanto en el núcleo familiar como en el concepto de pareja. Castell y Subirats explican como conviven diferentes modelos de familia pasando del tradicional a aquellos donde integran de forma igualitaria las responsabilidades del trabajo y el hogar<sup>312</sup>. El patrón social preestablecido asumió la dominación masculina, como explica este Bourdieu<sup>313</sup>, dando una visión muy negativa de las mujeres y apoyándose unas instituciones en otras de forma que incluyen esta perspectiva

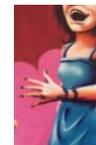
---

<sup>311</sup> SOLSONA, Montserrat y TREVIÑO, Rafael Estructura familiares... (Op. Cit. 1990)..

<sup>312</sup> CASTELL, MANUEL y SUBIRATS, Marina, Mujeres y hombres... (Op. Cit.).

<sup>313</sup> BOURDIEU, Pierre La dominación... (Op. Cit. 2000), Bourdieu expone las claves de cómo es en la familia donde se materializa la dominación masculina apoyada por la Iglesia que construye un imaginario antifeminista: *“La Familia es la que asume sin duda el papel principal en la reproducción de la dominación y de la visión masculinas; en la Familia se impone la experiencia precoz de la división sexual del trabajo y de la representación legítima de esa división, asegurada por el derecho e inscrita en el lenguaje. La Iglesia, por su parte, habitada por el profundo antifeminismo de un clero dispuesto a condenar todas las faltas femeninas a la decencia, especialmente en materia de indumentaria, y notoria reproductora de una visión pesimista de las mujeres y de la feminidad, inculca (o inculcaba) explícitamente una moral profamiliar, enteramente dominada por los valores patriarcales, especialmente por el dogma de la inferioridad natural de las mujeres. Actúa además, de manera más indirecta, sobre la estructura histórica del inconsciente, a través especialmente del simbolismo de los textos sagrados, de la liturgia e incluso del espacio y del tiempo religioso (señalado por la correspondencia entre la estructura del año litúrgico y del año agrario)”*. p. 108.





en el propio devenir de la historia. Durante las décadas en las que se desarrolla la dictadura franquista, a pesar de los tímidos cambios de sus últimos años, se configura una mentalidad y una estructura social que deja como consecuencia una visión androcéntrica, una sociedad patriarcal y una posición de sumisión en las mujeres. Toda esta percepción, tomada como natural, es la que convive con las apuestas más fuertes por el cambio de los primeros años democráticos.

Hoy en día 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, nuevos valores adquiridos por la evolución social que habla de igualdad para hombres y mujeres. Los modelos de familia están cambiando porque lo están haciendo las relaciones entre hombres y mujeres y eso desemboca en otro tipo de familia, que, entre otras características ya nombradas, también conlleva un 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, de las monoparentales o las homosexuales, siendo estas últimas quienes están más sensibilizadas a las cuestiones de igualdad y reparto de posibilidades, según Vega<sup>314</sup>. 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<sup>315</sup>.

En la década de los 80 serán los padres, pero sobre todo las madres, quienes se apoyarán en las instituciones educativas que les permita

---

<sup>314</sup> VEGA, Ana. "El cuento y el juego. Recursos para la igualdad" en Mujer y educación. Una perspectiva de género, VEGA, A. Málaga, Ed. Aljibe, 2007, pp 91 – 104.

<sup>315</sup> LLORCA, M. "Flexibilidad y rigidez e los roles de género" en Mujer y educación. Una perspectiva de género, VEGA, A. (Coord.) Málaga, Ed. Aljibe, 2007, pp 79 – 89.





desarrollarse en el mercado laboral buscando esa igualdad, aún arrastrando lastres del modelo tradicional.

Una de las últimas consecuencias de las transformaciones sociales y, por ende de la familia, se basa, entre otros factores, en la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Castell afirma que la entrada masiva de las mujeres al mercado laboral durante los últimos treinta años, educada, flexible y con menor salario que el masculino ha hecho posible el crecimiento económico del Estado. Este autor da los siguientes datos<sup>316</sup>:

*La tasa de actividad femenina se incrementó en más de 51% entre 1975 y 2005. La tasa de actividad de las mujeres pasó del 29% en 1986 al 48% en el 2006, mientras los hombres descendían levemente del 70,5% al 69%. Pero los datos son engañosos si no se diferencia por edades. Porque el verdadero cambio está en las mujeres que tienen entre 25 y 54 años, que pasan de un 36% de actividad en 1986 a un 71% en 2006. Entre las mujeres más jóvenes la tasa de actividad entre los 20 y los 24 años se sitúa en el 63%, no muy lejos de la de los hombres de esa edad, que registra el 72%.*

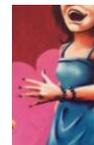
La educación y su desarrollo en el siglo XX guardan una estrecha relación con la situación de las mujeres a lo largo del último periodo, ya que se han vivido unos cambios y se han demandado unos derechos que han logrado transformar la estructura social y familiar construida durante los siglos anteriores<sup>317</sup>.

---

<sup>316</sup> CASTELL, Manuel y SUBIRATS, Marina Mujeres y hombres... . (Op. Cit.2007, p. 18).

<sup>317</sup> BLANCO, (Op. cit, 2002) Ha sido una construcción social que no sólo ha mostrado la disparidad entre el papel de hombres y mujeres, sino “*también desigualdades y discriminaciones que resultará necesario evidenciar, como un recurso imprescindible para la comprensión y para la acción*”p. 39.





En esta sucesión de cambios, las urbes se transforman más rápidamente que las mentalidades de sus habitantes. El Estado constituido durante la dictadura franquista en España logró “*ratificar e incrementar las prescripciones y las procripciones del patriarcado privado con las de un patriarcado público, inscrito en todas las instituciones encargadas de gestionar y de regular la existencia cotidiana de la unidad doméstica*”<sup>318</sup>.

A raíz de la muerte de Franco, se intensifica una transformación en la situación patriarcal del Estado, siendo claros signos el descenso de la natalidad y la nupcialidad. Es decir, las mujeres toman la palabra y comienzan a decidir y actuar al margen del papel otorgado durante la dictadura que se basaba en ser mero objeto pasivo ante el sujeto activo, el hombre. Se rompe la dualidad “*del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social.*”<sup>319</sup> Los otros factores que señala Soto<sup>320</sup> como indicativos de esta transformación de los hogares 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.

Se hace necesario comprender estos cambios ya que conllevan una transformación en las estructuras sociales. Sin este avance en las demandas feministas no se puede explicar el desenlace del siglo XX, en el que se logra marcar distancia con el sistema social androcéntrico y su modelo patriarcal. Como rasgos se pueden señalar como el contrato matrimonial no tiene por qué ser vitalicio, las mujeres, a raíz de la aprobación de la ley del divorcio, pueden tomar el papel de sujeto o agente de sus propios bienes, de sus propias vidas.

---

<sup>318</sup> BOURDIEU, Pierre La dominación... (Op. cit. 2000, p. 109).

<sup>319</sup> *Íbid*, p. 59.

<sup>320</sup> SOTO, Manuel, Transición y cambio... (Op. Cit. 2005).





La nueva situación vivida en España a partir de la década de los 80, décadas más tarde que el resto de Europa, también da pie a nuevas estructuras familiares. Por ende, lentamente se transforma la simbología de las relaciones entre hombres y mujeres, junto a los nuevos roles que se pueden desempeñar. Todos y todas se deben adaptar a *“los cambios que se produjeron en las estructuras productivas, en las normas de trabajo, en las relaciones individuales y familiares (familia nuclear, aumento de los divorcios, nuevos modos de vida en pareja), en el vocabulario y las ideas científicas, tanto con en la vida política y social”*<sup>321</sup>

A partir de la transición, la democracia planteó una nueva situación para las mujeres. Vuelve a ser sujetos de derecho integrándose en el mercado laboral. Se hicieron más audibles las voces de las mujeres que habían mantenido sus reivindicaciones a pesar de la represión real y simbólica de los años anteriores, aunque costaba dotarlas de voz: *“Las mujeres casadas pueden tener un doble rol, como esposa/madre y como mujer trabajadora. Sin embargo, a la hora de responder en el censo acerca de su condición de actividad, con mucha frecuencia las mujeres declararán ser amas de casa aunque estén participando en actividades económicas”*<sup>322</sup>

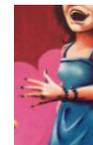
No obstante, durante los años finales de la dictadura ya era un hecho la presencia de las mujeres en diferentes sectores laborales e impactó en la misma estructura de la familia tradicional, aunque con la lentitud que caracteriza los profundos cambios en las mentalidades. Comenzaron los debates sobre las consecuencias que esta realidad podía acarrear para los hijos e hijas. Desde ese momento las mujeres son objeto de enjuiciamiento constante con el objetivo de conocer si se está cumpliendo con las funciones

---

<sup>321</sup> PAÍN, Abraham. Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992. p.20.

<sup>322</sup> SOLOSONA, Montserrat y TREVIÑO, Rafael. Estructuras familiares en España. Centre d'Estudes Demògrafics. Series Estudios nº 25, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990, p. 85.





que se le atribuyen, tanto enmarcadas en los roles tradicionales como en el nuevo papel del recién estrenado escenario social desde el final de la década de los 70<sup>323</sup>. Se le pide a los hombres, a los cónyuges que “ayuden” a las mujeres para evitar los problemas que acarrea la soledad en el cuidado de la casa, tanto para ellas como para la correcta educación de los hijos e hijas:

*La mujer se halla en situación de crisis, se tiene que demostrar a sí misma y a los demás que es capaz de cumplir con todas las funciones que se le atribuyen, las tradicionales y las conquistadas en los últimos tiempos. Entra aquí en juego el nuevo papel del marido. El «ama de casa» actual tiene problemas en lo que se refiere a su formación personal, a causa de la falta de contactos externos, que le impide adquirir una formación encaminada hacia la educación del hijo. Esta incomunicación real con un mundo más amplio puede comportar, en ocasiones, una situación de insatisfacción e incluso de neurosis en la mujer, que repercute en la educación de los hijos. En tal caso, una suplencia temporal de la madre es necesaria para el buen desarrollo del niño.*

Se apunta desde los finales de los 70 una transformación en los espacios que tradicionalmente se le han dado tanto a hombres como mujeres: “Es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres”<sup>324</sup>.

Las mujeres intervienen de manera activa en todo lo referente a la educación infantil “La difusión de las escuelas infantiles y su modernización

---

<sup>323</sup> Según se recogía en “Cuadernos de Pedagogía” a principio de los años 80, existe una preocupación ante el cambio de la situación laboral de las mujeres cuando estas son madres. Se teme que los hijos e hijas queden desatendidos y se convive entre el derecho al trabajo y el miedo a una pérdida del derecho al cuidado de la infancia:

<sup>324</sup> BOURDIEU, Pierre. La dominación masculina... (Op. Cit., 2000, p. 22).





contó también con el apoyo del emergente movimiento feminista catalán que defendía la incorporación de la mujer a la vida social, laboral y cultural<sup>325</sup>. No sólo en Cataluña, sino que en el resto del país “se difundía cada vez más la convicción de que la infancia necesita una especial protección y los avances en psicología infantil, la pediatría y la pedagogía aportan nuevas propuestas sobre la forma de atender a los más pequeños<sup>326</sup>. Las mujeres intervienen directamente, en la creación de espacios que atiendan a la infancia con una nueva fórmula, ya que “queremos recordar que, en numerosos estudios antropológicos sobre las estrategias de supervivencia en los sectores más marginados se ha encontrado que son las mujeres las que ponen en marcha todo tipo de iniciativas comunitarias para sacar adelante las familias<sup>327</sup>. Esta toma de poder de las mujeres se potencia por su situación familiar/laboral, por el interés general que esto entraña y por la participación activa en las políticas democráticas que se ponen en funcionamiento en España tras varios decenios de dictadura.

Como parte de los proyectos sociales que nacieron desde el ámbito educativo para paliar dichas desigualdades, la educación de la España de los 70 se apoya en el juego y en el tiempo libre. Es necesario saber llegar a los jóvenes y adolescentes, ayudar y apoyar a las familias, dar protagonismo reconocer el papel dentro de la educación y de la sociedad de las mujeres y, por encima de todo, proteger y garantizar la libertad de la infancia.

Sobre estas bases nacen las primeras ludotecas en España, respondiendo a las situaciones que se han descrito aunque deudas de su propia historia, la historia construida por las personas que la impulsaron, la tradición de los lugares en los que surgieron y el día a día de las niñas y niños

---

<sup>325</sup> SUREDA, Bernat, “La modernización...” (Op. cit., 2010, p. 247).

<sup>326</sup> Íbid. p.247.

<sup>327</sup> SOLOSONA, Montserrat y TREVIÑO, Rafael Estructuras... (Op. Cit. p. 85).





que soñaron, aprendieron y disfrutaron entre sus paredes. Es decir, que jugaron.

La infancia se convierte en uno de los protagonistas fundamentales del cambio educativo, familiar y social del pasado siglo. Se hace realidad nombrar el siglo XX también como “*El siglo de la infancia*”<sup>328</sup> En España esto es posible cuando se produce un cambio de régimen político que muestra un giro en la dirección de la nación en ese momento<sup>329</sup>. A partir de 1976, se inicia la transición democrática implicando el paso hacia un nuevo régimen político, económico y social. La democracia española es una realidad desde la proclamación de la Constitución en 1978 y durante los años posteriores se asentarán las bases de una nueva sociedad. En ella, cada actor social queda redefinido, deconstruyendo su papel anterior y mostrando una nueva forma ante los cambios acontecidos<sup>330</sup>. La infancia se convierte en objeto de diferentes políticas de protección, actuación y regulación de su formación.

---

<sup>328</sup> Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París.UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, págs. 873-886. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001: “El siglo de los niños” de 1900 (“*Barnets Arhundrade*” su nombre original) es la obra principal de Ellen Key quien elaboró una serie de ideas sobre educación que más tardes fueron consideradas en el sistema educativo sueco y en otros países “*Key destacó la libertad e individualidad del niño, abogó por la igualdad en el hogar, se opuso a los castigos corporales, luchó en favor de la coeducación y de la existencia de escuelas comunes para todos los niños, independientemente de su clase social, consideró fundamental la actividad del niño y quiso que se coordinaran los diferentes temas docentes en un sistema total con aulas especiales para temas especiales*” Lengoborn, 2000, p. 10

<sup>329</sup> En el momento de estar realizando esta investigación esta afirmación es visible en las transformaciones políticas y sociales iniciadas en Túnez y se extienden por los diferentes regímenes dictatoriales del norte de África hasta el conflicto actual que se está viviendo en Libia.

<sup>330</sup> Aunque sea un término muy extendido en diferentes campos, como por ejemplo “la cocina de diseño”, en esta ocasión hace referencia a la definición que se puede encontrar en la RAE: “*Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual*” (consultado en [www.rae.es](http://www.rae.es) el 25 de enero de 2001).





Derivados de unas medidas internacionales e interculturales tomadas para la infancia desde un prisma occidentalizado<sup>331</sup>, surgen conceptos fuertemente consolidados en el imaginario colectivo de lo tristemente conocido como “primer mundo”<sup>332</sup> a través de diferentes términos como: menores, derechos de la infancia, educación infantil o atención y cuidado de la infancia. Actualmente, los países englobados en el mundo occidental reconocen el discurso de protección a la infancia y velan por su cumplimiento a través de leyes y pautas marcadas. En este proceso se corresponsabiliza a la escuela, junto a la familia, de la formación y el cuidado de la infancia, impulsando la asistencia a esta durante los primeros años de vida:

*En todos los países de nuestro contexto cultural ese impulso se dio, en la primera mitad del siglo XIX, sobre todo, porque las madres que se incorporaban al trabajo fuera del hogar necesitaban un lugar donde pudieran estar sus hijas e hijos. Y hoy, en el siglo XXI, el impulso a la escolarización de los menores de seis años se halla en gran medida asentado sobre la misma necesidad<sup>333</sup>.*

Los centros que podían apoyar con el cuidado y la educación a la primera infancia en la década de los 70 fueron las guarderías<sup>334</sup>. En esos

---

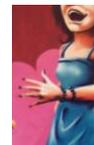
<sup>331</sup> Los derechos del niño, comentados en el apartado anterior, supuso un reconocimiento internacional de la infancia y sus derechos sin precedentes. Aunque sigue siendo una situación ficticia para muchos niños y niñas: “*aún hoy para cerca de la mitad de los 2.000 millones de niños y niñas que viven en el mundo real, la infancia es cruda y brutalmente diferente del ideal al que todos aspiramos. Por lo tanto, no caigamos reiteradamente en la visión que confunde el “primer mundo” con el “mundo”, porque la pobreza roba a millones de niños y niñas su dignidad, pone en peligro sus vidas y limita su potencial. Y para ellos, y para todos, la educación es no sólo la posibilidad de lograr un futuro mejor sino, a menudo, la posibilidad de tener simplemente un futuro*” (Sanchidrian y Ruiz Berrio, Op. cit. 2010, p. 27).

<sup>332</sup> “Tristemente” puesto que por muchos avances sociales, científicos y tecnológicos que se alcancen, sigue siendo para una minoría de la población mundial que se acota bajo el término “países en vías de desarrollo”.

<sup>333</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio, Historia y perspectiva... (Op. Cit.p. 16).

<sup>334</sup> Años más tarde encontramos que las actividades ofrecidas fuera de la escuela guardan una relación muy significativa con los orígenes de las guarderías, pues como dice Trilla refiriéndose





momentos, se planteaba cuál era su función real en una sociedad generadora de cambios significativos<sup>335</sup>. El discurso que entablaba polémica en los años 70 sobre la conveniencia de las Guarderías se apoyaba en los vínculos maternofiliares:

*Guardería no, exclaman los que a partir de una concepción previa determinada, y basándose en determinados estudios que hacen referencia al desarrollo psíquico del niño en los tres primeros años de vida, ven los resultados negativos de algunas experiencias llevadas a cabo por instituciones que acogen a los niños de esta edad, y son de la opinión de que las guarderías resultan nocivas para el desarrollo infantil porque rompen el vínculo madre-hijo, vínculo vital desde el punto de vista psicológico, y por lo mismo insustituible para una sana construcción de la personalidad humana<sup>336</sup>.*

Esta evolución del sistema educativo es muestra de la interrelación de factores políticos y económicos que marcan el desarrollo de las familias, de la escuela (junto a otros agentes educativos) y de los medios de comunicación, es decir, de la sociedad. Desde que en 1908 se crean los Boys Scouts, han sido numerosas y variadas las prácticas educativas que se han llevado para

---

a las actividades que hoy en día existen en horario extraescolar *“Hay una tercera (función) y muy relevante tarea que asume esta oferta extraescolar que, por obvia, sólo citaremos rápidamente: la función de custodia. El tiempo desocupado de los niños cada vez más deviene de una carga que, por causas diversas (trabajo de la mujer, horario disfuncionales, domicilios disminuidos, espacios urbanos hostiles al juego espontáneo de los niños, etc), la familia por sí sola difícilmente puede llenar de contenido”* (TRILLA, Jaume, Op. cit., *La aborrecida...* 2002, p. 164).

<sup>335</sup> BALAGUER, BOIX, A., MAJEM, T. Y ODENA, P. “Guarderías sí o no”, *Cuadernos de Pedagogía*, 1975, Barcelona, (1975), p. 24 – 26. Partidarios y detractores tomaron partido en diferentes debates sociales, como recoge el artículo de C. de P. *“Antes de convertirse en un servicio social, establecido y operante, la guardería ha sido y es todavía un problema central, objeto de debate entre la sociología y la pedagogía. Guardería sí, dicen los que ven en ella no solamente la solución práctica a los problemas familiares de las madres trabajadoras, sino también un instrumento válido de promoción y desarrollo de la personalidad infantil, por cuanto la guardería ofrece al niño un cuadro amplio de experiencias socializantes.”*

<sup>336</sup> Ibid.





alcanzar diferentes objetivos, los cuales no han estado dentro del ámbito escolar aunque sí respondiendo a diferentes necesidades sociales. La situación de que tanto mujeres como hombres estén dentro del mercado laboral, sin que existan políticas sociales que apoyen la crianza y el cuidado de los hijos por ambos progenitores, o la lenta incorporación de los varones a las actividades domésticas, provocó una necesidad de “llenar de contenido” el tiempo de la infancia<sup>337</sup>.

Las actividades y los espacios específicos para la educación y el cuidado de niñas y niños se hicieron necesarias para edades anteriores a la de la escolarización obligatoria y para más horas de las que cubría la jornada escolar. Aunque no sólo eso<sup>338</sup>.

Para clasificar estas actividades, normalmente se ha atendido a una división entre las que se realizan “dentro” o “fuera” de la escuela, conocida tradicionalmente como educación formal o no formal respectivamente. Esas actividades realizadas “fuera” de la escuela, aunque en otras instituciones, se han convertido en un servicio a las familias complementando su labor educativa, la cual se ha ido adaptando a las diferentes transformaciones sociales<sup>339</sup>. La socialización primaria ya no se produce siempre y únicamente en

---

<sup>337</sup> TRILLA, Jaume, La aborrecida escuela... (Op. Cit. 2002, p. 164) *“Aunque el tono de lo dicho pudiera inducir a desvalorar esta oferta no formal, hay que reconocer que las dichas funciones de lo extraescolar son perfectamente legítimas y seguramente necesarias. La función de suplencia o de complemento a la escuela, por ejemplo, hay que asumirla: no se puede seguir depositando en la institución escolar todos los cometidos educativos que la sociedad va exigiendo”*.

<sup>338</sup> SANCHIDRIÁN, Carmen y RUIZ BERRIO, Julio. Historia y perspectiva... (Op. Cit. p. 24) *“Los defensores de la escolarización antes de los seis años, además de responder a necesidades sociales derivadas de la urbanización e industrialización que alejaron a muchas madres del hogar, actúan en nombre de un proyecto pedagógico fundamentado, independientemente de sus diferencias, en una concepción del niño como un ser capaz de aprovechar una enseñanza colectiva concreta y variada. Intentan satisfacer las necesidades infantiles físicas e intelectuales gracias a cuidados higiénicos, a determinados movimientos, canciones, historias...”*.

<sup>339</sup> Estas actividades o atención a la infancia ni se han desarrollado de forma lineal ni han sido ajenas a modelos o fundamentos pedagógicos concretos. Al contrario, se pueden localizar los





la familia, puesto que las instituciones educativas están presentes, sobre todo en España y en aquellos países donde las ayudas y los permisos parentales son limitados a los primeros meses de vida, desde la primera infancia. Al trabajar la madre y el padre, los hijos e hijas se quedan al cargo de las instituciones no escolares, que deben cumplir funciones claras de cuidado y atención al desarrollo físico, afectivo y moral tanto como al clásico desarrollo intelectual.<sup>340</sup> De hecho, con estos objetivos han trabajado numerosos centros enmarcados en la educación no formal, organizaciones o asociaciones implicadas en el desarrollo de este ámbito educativo muy centrados, sobre todo, en la educación infantil como servicio a las familias. Y tanto unos como otros lo han hecho, en mayor o menor medida, de una forma regulada y organizada, siendo reconocidos por los organismos oficiales de los estados dotados de tales competencias, por lo que, en última estancia, es una vía más para regular la educación. *“La organización, sistematización y control social se refiere al mayor o menor grado de normativización y control público por oposición a las prácticas educativas familiares en relación a las cuales no existe una normativa explícita y un bajo control público”*<sup>341</sup>.

Sean instituciones más o menos regladas, la relación de las familias con estas actividades es férrea, puesto que las políticas educativas, cuando trata a

---

objetivos de estas instituciones al igual que la respuesta a las diferentes necesidades que han brindado a lo largo de la historia: *“Ahora bien, sólo teniendo presente tanto lo que permanece como aquello que cambia en cada momento, podremos identificar los distintos modelos de instituciones de atención a la infancia ya que, en cada época, se jerarquizan determinados rasgos, nuevos o tradicionales, en función de los valores, de las necesidades y de la concepción dominante acerca de los niños y niñas antes de los seis años”* (Ibid, p. 24).

<sup>340</sup> PÉREZ GÓMEZ, Angel PEREZ GÓMEZ, Ángel El control de las concentraciones de medios de comunicacion. Derecho español y comparado, Dykinson, Madrid 2002 Pérez lo comenta desde la escuela, pero es una situación que también viven otros espacios educativos como las guarderías o ludotecas, que atienden a niños y niñas desde los primeros meses de vida. *“... la difuminación de los límites entre la socialización primaria que se lleva a cabo en la familia y la socialización secundaria que tiene lugar en la escuela. La incorporación de la mujer al trabajo remunerado y a la vida pública ha provocado el ingreso muy temprano de los infantes a la institución escolar. Ello significa que la escuela tiene que cumplir funciones claras de cuidado y atención al desarrollo físico, afectivo y moral tanto como al clásico desarrollo intelectual”* p. 25.

<sup>341</sup> VIAL Jane. Juego y Educación. Las ludotecas. Madrid, Akal,1998, p. 33.





estos centros o experiencias, da una amplia libertad reflejada en una variedad de actividades formativas. Sin embargo, esta pluralidad no lleva consigo una democratización ya que su elección está vinculada a los diferentes capitales como el económico, cultural y social, atendiendo a la división que hace Bourdieu<sup>342</sup>. Las familias, pues, se encuentra en una estrecha vinculación con las actividades ofrecidas fuera de la escuela, puesto que con ellas pueden terminar de definir la formación que desean para sus hijos e hijas.

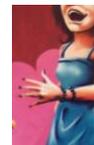
Las actividades a las que se pueda acceder dependerán desde la zona en la que reside la familia y los servicios que oferten, así como las propias actividades que ofrecen los centros educativos (los concertados religiosos con los grupos de pastoral desde la más temprana edad, por ejemplo), quizás los clubs o las empresas a las que pertenece la familia. Sea de una forma u otra, existe un amplio abanico de posibilidades para el tiempo no escolar:

*Resulta bien notoria la proliferación de actividades que se ofrecen para los tiempos desocupados de niños y jóvenes. Clubs, centros y asociaciones infantiles y juveniles, ludotecas, escuelas, cursos y cursillos de todo tipo (de idiomas, de expresión corporal y de danza, de manualidades, de artesanía popular, de informática, de kárate, de*

---

<sup>342</sup> BOURDIEU, Pierre. Poder, derecho y clases. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001 Bourdieu expone las tres formas en las que se puede presentar el capital: “Así el *capital económico* es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; *el capital cultural* puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo en forma de títulos académicos; el *capital social*, que es un capital de obligaciones y “relaciones” sociales, resulta igualmente convertible bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios.” (p. 136). Bourdieu añade en el pie de página lo más interesante para esta investigación, pues tiene que ver con el sentido o sentimiento que puede llegar a despertar participar en estas actividades de cara a la construcción del entorno social. Dice “El *capital simbólico*, es decir, capital – en la forma que sea – en la medida en que es representado, esto es, simbólicamente aprehendió, en una relación de conocimiento o, para ser más exactos, de reconocimiento y desconocimiento (misrecognition), presupone la intervención del *habitus*, entendido éste como una capacidad socialmente constituida”. (Íbid, 136) (se ha entrecomillado sin ponerlo en cursiva como el resto de las citas por hacer más visible el uso que de la cursiva hace el propio autor)





*natación, de ajedrez...), clases particulares, centros deportivos, espectáculos infantiles, colonias y campamentos, actividades extraescolares organizadas por las propias escuelas, etc., son ejemplo de estas oferta múltiple y extensa que, en principio, debiera contribuir a enriquecer las posibilidades de ocupar el tiempo que ceden la escuela y las obligaciones familiares de forma más positiva y satisfactoria. Es, no obstante, una oferta quizá todavía insuficiente en algunos lugares y cuyo acceso, obvio es decirlo, no está igualmente repartido para toda la población infantil”<sup>343</sup>.*

La relación que guardan los diferentes elementos que se han clasificado en la división tradicional de educación formal, no formal e informal complica el análisis con una división más teórica que real, puesto que son ámbitos fuertemente relacionados. Lo ofertado fuera de la escuela tiende a cubrir en ocasiones demandas que se suelen considerar infravaloradas dentro de ella<sup>344</sup>.

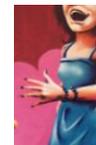
---

<sup>343</sup> TRILLA, Jaume, La aborrecida... (Op. Cit. 2002, p. 163).

<sup>344</sup> Ibid. “Así pues, algunas de las actividades extraescolares cumplen, entre otras cosas, por un lado, una función de suplencia de la escuela (ofrecen formación en ámbitos en los que esta institución se descubre como deficitaria), y, por otro lado, prometen aprendizajes que supuestamente gozarán de un elevado valor de cambio para el futuro de los niños.” p. 163.







## 5. Las ludotecas en España.

A partir de la década de los 60 en España, cómo otros países que la habían precedido en su desarrollo industrial, comenzó una etapa que aspiraba a ganar “calidad de vida” entendida como el paradigma de la sociedad del bienestar, sumándose a la corriente europea, aunque perdió espacio para vivirla. Las viviendas redujeron su número de habitaciones y su tamaño. En 1982 el diario “El País”, el 11 de diciembre titula una noticia referente a las ludotecas diciendo “Las ludotecas proporcionan elementos y metros cuadrados que faltan en las viviendas”<sup>345</sup>.

Las calles, descrita como un ámbito de actividad lúdica<sup>346</sup>, comenzaron a transitarse por vehículos motorizados, se escolarizó a la infancia en centros donde no existían espacios suficientes al aire libre, se encarecieron los juguetes convirtiéndose en un bien de consumo al que sólo algunas familias podían acceder en un momento donde el objeto lúdico gana en importancia. De hecho, como indica Trilla, *“las habitaciones de ciertos niños de hoy están repletas de juguetes no jugados; tan repletas de juguetes que a veces le impiden jugar. Se asocia demasiado juguete y juego y de esa asociación a menudo sale perdiendo el juego, que es lo importante”*<sup>347</sup>.

Se debilitaron las relaciones de vecindad y, paulatinamente, se redujo la natalidad por lo que se fueron haciendo más comunes los hogares con sólo un hijo o una hija debido a los tamaños de la vivienda y al descenso de la natalidad. Esto provoca que los niños y niñas se encuentren con escasos compañeros para jugar. Además *“... se han perdido las pandillas callejeras (salvo de la marginalidad), por lo que se ha reducido la posibilidad de contacto*

---

<sup>345</sup> BORJA, María Actas... (Op. Cit. 1995).

<sup>346</sup> TRILLA, Jaume, La educación fuera de la escuela: ámbito no formal. Barcelona: Ariel. 2007.

<sup>347</sup> BORJA, MARÍA Actas... (Op. Cit, 1995, p. 93).





*entre niños de edades diversas*<sup>348</sup>. Por lo tanto la estructura familiar y la falta de espacios seguro “*hace que los niños pasen sus horas de juego solos, sin otros niños, aislados en pisos pequeños, no tienen compañeros de juego ni tampoco los padres ni madres juegan con ellos*”<sup>349</sup>.

Esto no presupone que exista un desinterés por parte de las familias, al contrario, muchas de ellas comenzaron a implicarse en los centros donde sus hijos e hijas ya tenían la obligación de asistir. Debían adaptarse a los rápidos cambios que estaban viviendo, como por ejemplo, el factor novedoso que suponía en estas familias la influencia cada vez mayor de los medios de comunicación. O bien el desarrollo social y urbanístico en el que se observa que el porcentaje de población que adquiere una segunda vivienda o un segundo lugar de residencia. Son estas zonas las que cubren la función lúdica que antes encontraba la infancia en su lugar de residencia permanente<sup>350</sup>.

Comenzaron, pues, a buscarse alternativas y a seguir esas voces de denuncia ante estas situaciones que perjudicaban a la infancia, la cual había adquirido nuevo significado desde mediados del siglo XX. Se miró fuera de nuestras fronteras y comenzaron a tomarse las primeras ideas de cómo tomar un nuevo rumbo: hacía falta espacios específicos para el juego. Normativas que velasen por ellos nacidas de los ayuntamientos de cada municipio como muestra del apoyo a los proyectos orientados a tal fin como luego se analizará. Fue fundamental el asesoramiento por parte de profesionales para cubrir las carencias originadas, formación específica sobre el juego y salir del paradigma tecnócrata de las leyes educativas precedentes que contemplaban la actividad

---

<sup>348</sup> TRILLA, Jaume, La educación... (Op. Cit, 2007, p. 92).

<sup>349</sup> BORJA, María, Actas... (Op. Cit. 1995, p. 11).

<sup>350</sup> Tal y como explica Trilla “*En muchos casos, la función lúdica que cumplía la calle para los niños de la ciudad, ahora sólo les es posible ejercerla en los pueblos y urbanizaciones de su residencia vacacional o de fin de semana*” (TRILLA, Jaume, Actas... Op. cit., 1995, p. 85).





lúdica como un medio para obtener un conocimiento y asumirla como un fin en sí misma<sup>351</sup>.

La trayectoria de las ludotecas en España comenzó hace tres décadas. Responden a esta preocupación por el espacio, ya que *“Nacen como posible solución a problemas crecientes en torno a los juguetes y a los espacios de juego y al aislamiento creciente con que se encuentran los niños en su tiempo libre sin posibilidad de compartir el juego con sus compañeros”*<sup>352</sup>. También estas ludotecas se convierten en una solución ante las desigualdades sociales<sup>353</sup> que se estaban generando<sup>354</sup>. Las ludoteca contemplan la función educativa, pero no educando mediante el juego exclusivamente, sino “educar para el juego” y velar así por el derecho ganado durante el s. XX<sup>355</sup>.

Sus primeros pasos vinieron marcados por la ilusión de los grupos de emprendedores y emprendedoras que se sumaban a la transformación social, política y cultural que vivió este país a principios de los 80. Se ofrecía a la infancia, a las familias, un lugar donde llevar a cabo una actividad lúdica basándose en los modelos ya desarrollados en algunos países europeos inspirados en una experiencia estadounidense de préstamo de juguetes. Está dentro de una filosofía comunitaria de preocupación por el desarrollo de una sociedad justa.

---

<sup>351</sup> TRILLA, Jaume. *Actas...* (Op. cit., 1995) *“...por lo que se refiere a las ludotecas hay que reconocer que ellas son más consecuencias que causa de la segregación de los espacios ciudadanos: no son precisamente las ludotecas lo que absorbió a los niños que jugaban en la calle, sino que éstos fueron antes expulsados de las aceras y entonces surgieron las ludotecas para que pudieran seguir jugando”* p. 91.

<sup>352</sup> BORJA, María, *Actas..* (Op. Cit., 1995, p. 11).

<sup>353</sup> BORJA, María, *Les ludoteques...* (Op. Cit. 1982, p. 15) *“La preocupación por estos temas está trascendiendo a la ciudadanía y a las preocupaciones tanto políticas como sociales, aunque de forma dispersa, desconexa y con mayor o menor intensidad según la preocupación por el juego infantil que tenga los países”*.

<sup>354</sup> BORJA, María, (Íbid) *“La solución más complicada es para aquellos niños que pertenecen a familias cultural y económicamente menos favorecidas y que ya están en situación de inferioridad en otros aspectos”*. p. 15.

<sup>355</sup> MARÍN, Inmaculada, *Actas...* (Op. Cit.1995).





La literatura ha recogido en parte la creación de las primeras ludotecas pero son, sobre todo, sus protagonistas, los que permanecen al frente de estos proyectos o aquellos que se implicaron en algún momento, quienes dotan de sentido la propia historia de las ludotecas. “Los antiguos”, como algunos se han definido, “que nos conocemos todos” son quienes pueden dar de forma clara una descripción general de los orígenes de las ludotecas.

Se recopilan los datos y se integran los hechos en el discurso, haciéndose eco de las ideas, planes, esperanzas y expectativas que depositaron en cada uno de sus gestos, que conduce a la implantación de las ludotecas en España.

Desde finales de los años 70, la palabra “ludoteca” resuena en el ámbito educativo. Primero como algo más remoto, aunque en el desarrollo de la década de los 80, como indica el Andrés Payà *“Las publicaciones, cursos y artículos sobre las ludotecas a finales de los 80 son cada vez más frecuentes, entrando a formar parte del amplio corpus de discusión pedagógico en nuestro país”*<sup>356</sup>.

Será en esta década donde la presente investigación se centre para analizar los primeros momentos de estos proyectos y su posterior desarrollo en lo que compete a las ludotecas. Como espacios de juego que son, se analizará someramente el papel del juego en España.

### **5.1. Tipología de ludotecas en España.**

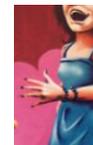
---

El desarrollo de las ludotecas se ha producido de una forma desigual desde el inicio de la década de los 80, cuando se decidió crear y subvencionar por parte de los gobiernos municipales o autonómicos los proyectos de

---

<sup>356</sup> PAYÀ, Andrés, *La actividad lúdica...* (Op. Cit. 2007, p. 572).





ludotecas. María Borja<sup>357</sup> señala como cada uno de los grupos que han impulsado estos espacios han utilizado diferentes fórmulas para llevarlos a cabo: algunos se han desarrollado en espacios independientes gestionados por asociaciones, otros al amparo de centros cívicos, también en estructuras de centros de tiempo libre o centros deportivos. Según la definición de esta autora, estos espacios son concebidos como alternativas que se dan a la infancia y a la juventud para paliar las limitaciones socioeconómicas, pedagógicas y culturales que puedan sufrir. Incide en que cada ludoteca tiene su propia forma de ser y de hacer, pero quien le da direccionalidad al fin y al cabo es la institución y el grupo directivo que lo configura, así como los recursos materiales y humanos que posea.

Las primeras ludotecas que abrieron sus puertas quedaron definidas como centros especializados dirigidos a los niños y niñas en los que se educa a través del juego. En España 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 u otros espacios donde puedan asistir niños y niñas solos o en compañía de adultos. Aunque no todo se puede llamar ludoteca simplemente por habilitar un espacio para el desarrollo de un taller en el que se incluya el juego<sup>358</sup>. Como define María de Borja<sup>359</sup>, las ludotecas siempre dependerán de su contexto social, cultural y educativo y de quien la financie. No obstante, debe optimizar los recursos del juego y de los juguetes, que es lo que se ha asentado durante estos últimos años. Las ludotecas, partiendo de un mismo modelo teórico, no hacen sino adaptarse a la realidad en la que están inmersas y lo hacen desde una oferta amplia de

---

<sup>357</sup> BORJA, María, Seminario estatal sobre juegos, juguetes y ludotecas

<sup>358</sup> Como María de Borja indica en la entrevista realizada en Barcelona el 21 de marzo de 2010: *“Tendríamos que pedir que no se ponga el mismo nombre para todo, por ejemplo. Esto para empezar: centros comerciales, bueno, tienen salas de juego en la medida en que lo sean ¿no?(...). Ahí estamos para que los papas puedan comprar, vale, para que se lo pasen muy bien, vale, pero no para educar”*.

<sup>359</sup> BORJA, María. BORJA, María. La ludotecas: instituciones de juego. Barcelona: Octaedro. 2000, p. 83.





juguets públics<sup>360</sup>. Según López Matallana y Villenas<sup>361</sup>, podemos hablar de ludoteca cuando coexisten las siguientes características:

- La existencia de un espacio adecuado, para uso exclusivo de la ludoteca.
- Donde existan juguetes y/u otros materiales lúdicos a disposición de los usuarios para el mejor desarrollo de dicho juego
- Con un proyecto socio – cultural – educativo a medio y/o largo plazo que sustente su programación o del que depende.
- Cuyo objetivo principal sea el desarrollo de las personas, a través del juego, en el tiempo libre.
- A cargo de uno o más educadores especializados.

Si seguimos otras corrientes llevadas a la práctica en nuestro país, para considerarla ludoteca se incluiría entre estas características también el préstamo de juego, tal y como aclara María Aguirre<sup>362</sup>, ludotecaria de la ludoteca “El gusano” (Alcobendas) desde sus inicios en 1984. Podemos encontrar a cargo de las ludotecas a las AMPAS o bien otras ludotecas con objetivos sanitarios o sociales<sup>363</sup>.

---

<sup>360</sup> BORJA, Les ludoteques... (Op. Cit., 1982) *“En ofrecerles la posibilidad de elección entre un máximo de buenos juguetes, de juguetes de calidad y, por tanto, de juguetes que favorecen el desarrollo del niño. En todos los aspectos, se educa y se desarrolla la imaginación y el espíritu lúdico. No podemos olvidar que para los niños jugar es tan esencial, indispensable y primario como lo pueden ser dormir o alimentarse”* (p. 38).

<sup>361</sup> LÓPEZ MATALLANA, María y VILLENA, Jesús. Organización de... (Op. cit. 2002).

<sup>362</sup> En la entrevista realizada en Barcelona el 10 junio de 2010.

<sup>363</sup> PUIG, José María y TRILLA, Jaume La pedagogía... (Op. Cit.) *“Como lugares posibles para ubicar las ludotecas: parques infantiles, mediotecas, bilibotecas infantiles, los clubs de tiempo libre u otros centros culturales, cívicos, deportivos, ciudadanos...; las escuelas, en las cuales la ludoteca podría estar al cuidado de las asociaciones de padres; los hospitales infantiles y centros de recuperación, favorecer procesos terapéuticos; y las fábricas y centros laborales, en los que la ludoteca constituye un servicio social de la empresa para los hijos de los*





Sea como sea, el consenso general acepta que *“La ludoteca depende del sistema social, cultural, educativo del contexto en el que se encuentra y de quien la subvenciona. Pero siempre es una solución que optimiza y garantiza los requisitos, pero esto hoy es teoría avalada por la práctica”*<sup>364</sup>. Todas ellas disfrutaban de un equipamiento dirigido por ludotecarios y ludotecarias (profesionales específicos), con un proyecto basado en el juego y en el juguete. Cada ludoteca cuenta con un fondo de juegos y juguetes y los utiliza como herramienta de intervención educativa, social y cultural.

La pluralidad de modelos queda patente desde sus orígenes, donde diferentes formas de entender y crear una ludoteca se llevaron a cabo bajo el mismo nombre. Permanecen como elementos comunes el juego y la unión a la familia, a la comunidad. Las limitaciones económicas y sociales se convirtieron en oportunidades para gestionar de otra forma el tiempo libre, con el juego como actividad y el juguete como útil. Coincide también el empuje que llega desde las personas relacionadas con las actividades de Tiempo Libre. Al abrirse nuevos horizontes tras la transición democrática, la sociedad de los inicios de los 80 da vía libre a proyectos que atiendan a la infancia, adolescencia y juventud, por otro lado, los sectores sociales más castigados por la coyuntura social.

Basándose en esos elementos comunes, la división de modelos de organización y gestión de las ludotecas que está reconocida desde la literatura queda así plasmada, sin estar sujeto a clasificaciones como la edad o estrictamente a la programación, sino planteando posibilidades capaces de adaptarse a diferentes situaciones:

- Ludotecas de titularidad y gestión pública
- Ludotecas de titularidad pública y gestión privada

---

*trabajadores. Una modalidad más peculiar la constituyen donde no es posible mantener infraestructuras lúdicas permanentes de este tipo.”* p. 29.

<sup>364</sup> BORJA, María (Op. Cit. 1995, p. 13).





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

- Ludotecas de asociaciones o fundaciones en convenio con la administración pública
- Ludotecas de titularidad y gestión privada

López Matallana y Villegas<sup>365</sup> lo resumen así:

	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>Financiación</b>	Ayuntamientos o Juntas de Distrito Comunidades autónomas Ministerios (especialmente Asuntos Sociales y Educación y Ciencia) Otras entidades	Empresas (fondos sociales o de investigaciones) Asociaciones infantojuveniles, culturales o de padres. Parroquias, clubes deportivos, etc.
<b>Gestión</b>	Las mismas entidades financiadoras Conciertos <sup>366</sup>	Empresas de prestación de servicios. Asociación sin ánimo de lucro Las mismas entidades financiadoras.

Por lo que permanece, durante los 90, la idea de los múltiples factores que inciden en el desarrollo de los diferentes modelos, según lo expuesto en las conclusiones de las actas del IV Congreso Estatal de Ludotecas (1995) tales como:

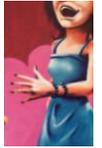
- Diseño y proyecto
- Local y entorno
- Presupuesto y dotaciones
- Proyecto lúdico y pedagógico

---

<sup>365</sup> LÓPEZ MATA LLANA, María y VILLENA, Jesús Organización... (Op. Cit, 2002).

<sup>366</sup> López Matallana y Villenas no incluyen esta casuística, aunque en el momento de realizar este trabajo, debe sumarse puesto que es una realidad ampliamente instaurada.





- Patrocinador y gestor

La gestión de las ludotecas puede ser por asociaciones, por empresas, por instituciones. Ferrán Albós en los II Encuentros Estatales de Ludotecarios (1992) pone en duda que haya diferencias reales entre gestión de ludotecas por parte de asociaciones y por partes de empresas. Argumenta que la única diferencia es en el plano teórico y en su objetivo lucrativo o no, identificándose esta realidad con el mantenimiento de los salarios.

En ese momento las asociaciones son “alegales” y las empresas prestadoras de servicios socio – culturales se caracterizan por sus mecanismos de gestión, que requieren una mayor jerarquía. Plantea como objetivo la consideración del juego como bien cultural y de consumo. Señala el principal problema en los presupuestos, estableciendo la siguiente fuente de recursos:

- Administración
- Empresas privadas
- Usuarios

Si participan empresas jugueteras o similares, señala como consecuencia el desvío de presupuestos destinados a la publicidad para el desarrollo de programas de objeto social, objetivo primordial de las empresas de animación.

En el debate que se originó entre sectores públicos y privados al inicio de la gestión de las ludotecas se cierra con la conclusión de la importancia que tienen las campañas de información a la opinión pública respecto al papel de las ludotecas, siendo el reconocimiento de las mismas como servicio educativo el factor básico para asegurar su estabilidad y calidad, independientemente de las fórmulas de gestión adaptadas.

Las primeras experiencias profesionales de las ludotecarias y ludotecarios aparecieron en la Universidad de Barcelona, cuando María de Borja quiso enlazar su proyecto con la formación de su alumnado de la





Universidad de Barcelona. Buscaba la combinación entre motivación, voluntad y conocimiento por parte de los chicos y chicas que pretendían dedicarse a la educación<sup>367</sup>. Junto a los proyectos de ludoteca había nacido una nueva figura, la del ludotecario y ludotecaria<sup>368</sup>.

Existe la necesidad de elaborar unos estatutos o documento oficial común que regule la profesión del ludotecario y garantice su estabilidad. Para esto es imprescindible responder a la pregunta ¿Qué es una ludoteca? La respuesta se puede ver en las conclusiones del II encuentro de ludotecas, articulándose como sigue:

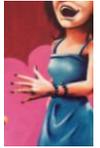
- Un lugar de esparcimiento
- Un espacio público cuyo centro de interés es el juego
- Un recurso dinamizador del tiempo libre
- Un servicio público dedicado a la actividad lúdica con recursos técnicos y humanos
- Un espacio especialmente acondicionado para jugar
- Servicio público para el desarrollo del juego, teniendo en cuenta que calidad de juego = calidad de vida.
- Lugar de interrelación personal entre niños y jóvenes cuyo medio es el juego
- Equipamiento de intervención en el tiempo libre

---

<sup>367</sup> *Porque yo me acuerdo que decía “bueno, a ver, tengo posibilidad de un proyecto, tengo un trabajo, necesito a unas personas que sepan jugar, que les guste jugar, que sepan juegos tradicionales. Y levantaron la mano tres y ahora uno de ellos, que lleva otras dos empresas, me llamó y ha dado un curso y ha vuelto a coger el de la niñez. Yo siempre he cogido chicos y chicas para que tenga modelos, referencias, que por ejemplo, estoy ha chocado mucho en Suecia (...) A ver, que las expectativas son para que nos esmeremos todos, pero claro, si tan alto lo ponemos, entonces pasa... tiene que ser como una idea de ayudar a progresas. A ver, hay unas actitudes personales, una voluntad, unos deseos personales que esto no lo da el título (...) que no vale con querer o saber, sino la actitud, los valores que entran en juego. Claro, y la formación, como voy a ser yo la que diga que no a esto. (Entrevista realizada en Barcelona a María de Borja el 10 de abril de 2010).*

<sup>368</sup> BORJA, María, (Op. Cit. 1995).





- Sitio idóneo para el desarrollo de la libertad donde el niño/a es el protagonista
- Lugar con variedad de rincones que permite el movimiento libre y posibilita la expresión
- Servicio que ofrece al niño/a, joven y familia una gran variedad de estímulos lúdicos y personal especializado
- Institución educativa en el marco del tiempo libre cuyo principal objetivo es la educación a través del juego.
- Lugar para pasárselo bien
- Espacio de juego con juguetes y materiales lúdicos dinamizado por ludotecarios/as.
- Espacio integrador y potenciador del desarrollo integral del niño/a a través del juego.
- Equipamiento destinado a la facilitación y potenciación de la actividad lúdica, con dotación variada y asistido por profesionales.
- Recursos normalizados de ocio y tiempo libre dirigido a los niños/as en edad escolar.
- Centro preparado para desarrollar la actividad lúdica en su sentido más amplio y adaptado a las características del lugar.
- Oferta sociocultural que responde a las necesidades del barrio o lugar del enclave
- Espacio de desarrollo del tiempo libre dedicado al juego, con o sin juguetes.

## 5.2. Legislaciones y normativas sobre ludotecas en España

---

La legislación educativa actual se ha desarrollado dentro de un marco constitucional, por lo que se debe reconocerse en él a través de su normativa, las bases legislativas sobre la que está construida y cualquier objetivo o premisa que contemple. Esta legislación regula la práctica educativa que se debe llevar a cabo, sobre todo ante la infancia, principales destinatarios de los primeros años de escolarización. Ellos son quienes comienzan la andadura en





el espacio en el cual desarrollarán su conocimiento derivado de su experiencia sobre el sentido de la democracia.

Son pocos los países que han decidido desarrollar un currículum común al periodo anterior a la escolarización obligatoria. En la Unión Europea sólo se puede citar a Dinamarca, Suecia y Finlandia, quienes realizaron reformas educativas que aprobaron líneas curriculares para la etapa de infantil, al igual que Inglaterra y Gales, quienes contemplan la etapa de cero a cinco años en su currículum nacional<sup>369</sup>. Las actividades consideradas dentro de la educación formal en el sistema educativo español, están ampliamente recogidas en toda la legislación pertinente. Sin embargo, las actividades que aún no están enmarcadas dentro de este amparo legal, pierden fuerza en su definición, por lo que se exponen a una ambigüedad en sus formas y prácticas educativas.

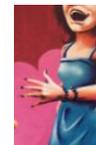
Aquellas sociedades que integran en su sistema educativo las actividades orientadas al desarrollo de la infancia, al apoyo a las familias y a la integración social, las regulan ofreciendo un currículum que no determina cómo hacerlo, aunque sí cuales son los objetivos que se buscan diseñando un currículum específico para estas actividades. En Suecia, algunas de estas actividades son consideradas actividades preescolares, puesto que la escuela comienza a los 6 años de edad<sup>370</sup>. Esto permite la necesaria convivencia de todos los agentes educativos dentro de un mismo sistema y líneas de actuación, ya que hablamos de sistema educativo sin limitarlo a un sistema escolar. Por lo tanto, se convierte en algo imprescindible la cooperación entre

---

<sup>369</sup> EGIDO, Inmaculada, "Panorama europeo de la educación infantil"., Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. SANCHDRIÁN Carmen Sanchidrián y RUIZ BERRIO Julio (Eds. ) Barcelona, Graó, 2010. Íbid. p. 406.

<sup>370</sup> Esto queda recogido en el "Currículum sueco de preescolar Lpfö 98: *"En la etapa preescolar se debe tener en cuenta el hecho de que los niños tienen diferentes ambientes de vida y que tratan de crear el contexto y el significado de sus propias experiencias. Los adultos deben dar a los niños apoyo en el desarrollo de la confianza y la auto - confianza. La curiosidad del niño, las ambiciones y los intereses se debe estimular y estimular su voluntad y su deseo de aprender. La tarea de la enseñanza preescolar implica no sólo el desarrollo de la capacidad del niño y la creatividad cultural, sino también la transmisión de un patrimonio cultural, sus valores, tradiciones e historia, la lengua y el conocimiento -de una generación a la siguiente"*. (Lpfö98. p. 5).





cada uno de los factores, garantizando el apoyo constante de la sociedad y de sus recursos en la libertad de las familias hacia la educación de sus hijos<sup>371</sup>.

En esta libertad, las ludotecas surgen como una opción para la educación infantil. En España se encuentran con el problema de haber estado viviendo en un vacío legal desde sus inicios al no generarse una ley específica sobre ellas. Las normas que las han regulado han quedado en manos de las personas responsables del proyecto, atendiendo a las líneas de los organismos garantes en última instancia. Estas normas que han guiado las ludotecas durante las pasadas décadas son las referentes a espacios infantiles o a los juguetes. También se han indicado como líneas de actuación que desde la legislación educativa se han marcado o ha hecho referencia sólo a los usos y costumbres que traían implícitas las actividades de Tiempo Libre.

Lo que se ha recogido para esta investigación muestra que, en ocasiones, se aplican normativas municipales si nos referimos a las ludotecas públicas o provistas de alguna subvención, como es el caso de Granada donde se gestiona desde hace pocos años el proyecto “Centros Azules”<sup>372</sup>.

No obstante y si así lo desean, en el momento de realizar esta investigación, las ludotecas privadas y públicas que no pertenezcan a autonomías que posean su propia legislación, pueden ampararse a la norma española titulada “Ludotecas Infantiles” que dota de unos requisitos generales a estos centros. Las ha elaborado el comité técnico AEN/CTN 172 *Infancia*

---

<sup>371</sup> Así se recoge en el currículum de actividades preescolares del sistema educativo sueco, pues exponen que: *“Con el fin de apoyar el desarrollo integral de los niños, la escuela debe tratar de establecer la cooperación con la la educación preescolar y con los centros de tiempo libre con el fin de apoyar al niño en el desarrollo integral y el aprendizaje para el futuro. La cooperación debe basarse en los objetivos nacionales y locales, y las directrices aplicables a las diferentes actividades”*. (Lpfö 98).

<sup>372</sup> Los centros azules se refieren a un proyecto educativo dirigido a niños y niñas de hasta 9 años. Su objetivo es impulsar actividades lúdicas y educativas en un horario que permita la conciliación de la vida familiar y profesional. Las Ludotecas que se incluyen en este proyecto a través de una convocatoria anual que les facilita el apoyo económico de la Delegación de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Granada con el fin de conseguir unos precios asequibles para todas las familias. (consultado el 3 de marzo de 2010 en [www.granada.org](http://www.granada.org) ).





cuya Secretaría desempeña AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) en el 2007. Esta norma analiza la importancia del juego reflejada como derecho básico personal en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la problemática actual del desarrollo social para cubrirlo. Estas dificultades las nombra como:

- Dificultades relacionadas con el espacio: sobre todo en las grandes ciudades, debido al tráfico, la delincuencia y la ausencia de zonas preparadas para facilitar juegos colectivos o deportivos.
- Dificultades relacionadas con el grupo de iguales: la bajada de la natalidad hace que proliferen las familias con un solo hijo o hija, no hay relación vecinal que propicio el encuentro entre iguales y los problemas mencionados con el espacio dificulta el juego compartido
- Dificultades relacionadas con la presencia personas adultas: se dispone de poco tiempo para compartirlo con la infancia, lo que limita la presencia de un adulto o adulta tan importante en el juego los primeros años como aconsejable los siguientes.
- Dificultades relacionadas con el tiempo libre: la sobreformación que parece exigírsele a las niñas y niños hace que una vez finalizada la escuela, se ocupe el tiempo en actividades extraescolares y de formación, restándole importancia a la necesidad de pasar tiempo libre jugando.

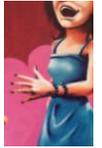
Delimita claramente qué no es una ludoteca:

*“ejemplo de centros que no se encuentran dentro del objeto y campo de aplicación de esta norma:*

*Escuelas infantiles y guarderías*

*Parques infantiles de interior (locales comerciales con un espacio para el juego, establecimientos de celebración de cumpleaños...)*





### *Salones recreativos*

### *Actividades de ocio y tiempo libre de carácter esporádico”*

*Cita como indispensables las normas que sobre “Seguridad de los juguetes” y “Equipamiento de las áreas de juego” se refiere. La definición que esta normativa en el punto tres formula sobre lo que es una ludoteca, es la siguiente:*

#### *“3.1 ludoteca infantil:*

*Ludoteca infantil es un centro o servicio socioeducativo cuyo objetivo es garantizar a los niños la satisfacción de su necesidad de juego y el ejercicio de su derecho al mismo ofreciendo la posibilidad de compartirlo. La ludoteca infantil podrá, además, prestar servicios de orientación, de asesoramiento sobre el juego y el juguete, de préstamo de juegos, u otras prestaciones de animación sociocultural, de participación comunitaria y de relación intergeneracional.”*

Nombra al grupo de juego, refiriéndose al conjunto de niños agrupados en el espacio para realizar una actividad lúdica en presencia de un ludotecario y al usuario directo como la población diaria que, junto al usuario indirecto (miembros de la comunidad beneficiaria de la ludoteca) van dirigidos estos centros.

La población objetivo de las ludotecas infantiles es la infancia. La edad queda establecida en función a los recursos humanos y materiales con los que cuenta cada ludoteca, sus objetivos, así como sus demandas del contexto social donde se desarrolla. Habitualmente la enmarca de 3 a 11 años. Es el proyecto socio-educativo quien finalmente define esta franja de edad, al igual que especifica si incluye o no a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.





Respecto a la ubicación de estos centros, aconseja que sea en un espacio de uso exclusivo de la ludoteca, siendo preferible una planta baja y que cuente con un espacio exterior.

Del espacio interior señala como 50m<sup>2</sup> el espacio mínimo de juego, contando cada usuario con 2,5m<sup>2</sup>. Debe ser un espacio polivalente, con una altura mínima e techos de 2,5m y las ventanas con una altura de 1,35m.

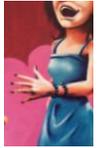
Los sanitarios deben estar adaptados a las edades de los usuarios y el local debe tener luz y ventilación natural.

También debe contar con un almacén y con un equipamiento de juguetes, materiales, mobiliario, materiales fungibles, libros, video juegos... que respondan al uso del centro.

*“Los juguetes y el material lúdico deben constituir el equipamiento mayoritario.”* Así abre el apartado referente a los juguetes y el material lúdico. Trata sobre las normas que deben seguir, la clasificación previamente adoptada, su necesidad de adaptarse a las edades y cómo deben evitar las connotaciones sexistas, racistas, etc. debe facilitar la utilización en grupo, la interacción con otros niños permitiendo conocer otras culturas, etc.

Por esto es importante el papel que juegan las ludotecas cubriendo, en parte, la necesidad antropológica y cultural que supone el juego. Esta normativa se va a encargar de describir unos mínimos para que cada centro lleve a cabo la actividad lúdica, contando con juguetes y elementos lúdicos, con juegos y actividades y con un equipo de profesionales especializados (ludotecarios y ludotecarias) responsables del diseño, ejecución y evaluación del proyecto. Estos requisitos están dirigidos a todas las ludotecas, independientemente de su titularidad, proyecto, estructura o recursos humanos. También refleja la necesidad de formación continua y de formación complementaria que especialice a los trabajadores en el campo de las ludotecas, así como la formación en otras áreas tales como la animación





sociocultural, primeros auxilios, habilidades artísticas, nuevas tecnologías o sociología.

Al hablar de los recursos humanos en el punto 6, aconseja en la formación académica lo siguiente:

*“Los ludotecarios deben poseer, al menos, la titulación de Técnico Especialista o Superior (Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior) en especialidades relacionadas con la infancia, la educación y el tiempo libre. En las ludotecas debe existir un profesional que realice las labores de coordinación, con una titulación universitaria de grado medio (Educación Social, Educación Infantil, Trabajo social, etc.) o superior (Psicología, Pedagogía, Sociología, Psicopedagogía, etc) relacionada con temas de infancia o educación. En el caso de no cumplir dichos requisitos formativos, este profesional debe acreditar una experiencia laboral como ludotecario mínima de 5 años”*

Otro aspecto que destaca esta normativa es la necesidad de ciertas cualidades personales en los ludotecarios tales como la de ser promotor de actitudes integradoras y conciliadoras, tener capacidad para favorecer la empatía, saber escuchar, tener una actitud de receptividad y respeto hacia el otro, también dotar de espontaneidad, creatividad y capacidad de expresión, así como capacidad de trabajar en equipo.

La ratio de la ludoteca la basa en la necesidad de que haya, mínimo, dos educadores en el centro, ajustándose a la legislación vigente, del 2009.

- Las funciones a desarrollar por los recursos humanos mínimas son:
- Programar, desarrollar y evaluar las actividades del proyecto educativo
- Responsabilizarse de los niños y las niñas
- Conocerlos individualmente
- Apoyar de forma cotidiana las tareas administrativas y de organización





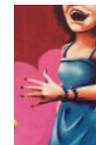
Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

- Llevar a cabo los procesos de evaluación establecidos en el proyecto socio-educativo.
- A los coordinadores les pide:
- Tareas de organización y gestión
- Tareas administrativas
- Establecer un modelo de protocolo relacionado con las familias y velar por su cumplimiento
- Como funciones complementarias, existe: la realización de tareas de coordinación interna, externa, de difusión, seleccionar colaboradores, asesorar sobre los juegos y los juguetes.

Al ludotecario lo define como un educador o profesional especializado para trabajar en la ludoteca y responsable de las tareas definidas en el proyecto socio – educativo. Dicho proyecto se define como *“Documento que establece las directrices generales, en cuanto a: Destinatarios, objetivos, metodología, actividades y temporalización, organización y sistema de evaluación”* El proyecto socio – educativo debe proporcionar coherencia a su organización y funcionamiento, concretado en un plan de trabajo. Debe incluir, además de los destinatarios, los objetivos. Estos últimos los resumen en:

- Favorecer y estimular el juego
- Favorecer el acceso al él
- Potenciar las dinámicas de juego
- Favorecer que las familias participen
- Favorecer la interacción lúdica de las familias y los niños
- Aumentar el conocimiento de las familias sobre el desarrollo del niño, su actividad, los juegos y los juguetes
- Promocionar la ludoteca en la comunidad
- Contribuir a dignificar el papel del juego y el juguete en el entorno inmediato
- Metodología: basada en el juego, cuyos principios son:
- Placer por jugar





- Juego libre
- Compatibilidad de diversión, creación y aprendizaje
- Coexistencia del ocio individual y colectivo
- Actividades y temporalización:
- Actividades con los usuarios
- Actividades con las familias
- Actividades con otros grupos o agentes de la comunidad
- Normas de funciones: reglamento interno, recursos físicos, materiales y humanos con los que cuenta la ludoteca

El proyecto socio-educativo debe detallar también el sistema de evaluación, exponiendo claramente qué evaluar, quién evalúa, cómo y cuándo evaluar. Debe tener evaluación periódica, cualitativa y cuantitativa. En el anexo, dicho proyecto debe incluir modelo de fichas, modelos de registros y cuestionarios de evaluación que vayan a ser utilizados en dicha evaluación. Esta evaluación contempla la realizada por los ludotecarios, los organismos/recursos con los que la ludoteca establezca coordinación y los usuarios directos e indirectos.

Esta normativa presenta modelos tanto del sistema de evaluación como de las fichas que se deben utilizar.

Esta normativa no tiene carácter de obligado cumplimiento, cómo si lo tiene la legislación proveniente de cada comunidad autónoma en su correspondiente autonomía. La más reciente es Cataluña, siendo también la más completa. Aunque sí existen normativas específicas en Galicia, como también se contempla en Vitoria – Gastéiz.

### 5.2.1. Decreto sobre ludotecas de Cataluña

Una de las comunidades autónomas que ha desarrollado la legislación más completa sobre ludotecas, ha sido Cataluña. Esto ha servido para consolidar la red de ludotecas que iniciaron en la década de los 80 y para regular todas aquellas de nueva creación. El respeto al juego como valor





cultural tiene en esta especial preocupación por el desarrollo de las ludotecas, un gran ejemplo. Las palabras de Antònia Ramon recogen un sentir común a la mayoría de las personas que han intervenido en esta investigación:

*“Es una realidad que hay. El decreto nació porque había un vacío a nivel legal y empezaron a hacer guarderías en cubierto, porque hay una realidad: no hay escuelas infantiles o hay pocas plazas o son municipales que son pocas o son muy caras... así abro una ludoteca y así... ha sido un lucha eterna”.*

En otro momento de la entrevista señaló: *“Salió este decreto que no nos gusta porque es encorsetar algo que es incorsetable, que es el juego, pero lo que ha ayudado es a que gente que sí, que estaba ofreciendo un servicio a las familias tenga una ludoteca, pues se lo pensarán”<sup>373</sup>.*

Como señala Antònia Ramón, es muy complicado realizar una legislación para una actividad libre como lo es el juego. Esa dificultad que entraña no la hace menos necesaria, puesto que el ofrecimiento del servicio de ludoteca ha de contar con unas garantías de cara a la sociedad que no son compatibles con las malas gestiones de estos espacios. Sin una legislación, no se puede determinar qué es una ludoteca o qué no lo es.

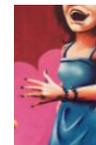
Esta legislación, (Decreto 94/ 2009 de 9 de junio), pone de manifiesto también la importancia del juego como factor de desarrollo de la infancia, tal y como señala en su preámbulo.

Este decreto se puede considerar la concreción de una serie de pasos previos dados con la intención de regularizar la atención a la infancia en espacios no escolares. Estos antecedentes son:

---

<sup>373</sup> Antònia Ramon está al frente de la red de ludotecarios de Cataluña (ATZAR) y participa en la asociación “Marinva”. Está vinculada a las ludotecas desde sus inicios en Cataluña. Ofreció esta entrevista en noviembre de 2011, en Barcelona.





- La asunción del servicio de ludotecas por el entonces recién creado Departamento de Bienestar Social: Decreto 88/ 1993, 23 de
- La asimilación de ludotecas como elemento de los centros cívicos: Decreto 222/ 1996, 12 de junio.
- La coordinación y gestión de centros públicos de atención a la infancia por parte del Departamento de Gobernación y Administraciones públicas: Decreto 421/ 2006, 28 de noviembre

Esto hizo que los mismos proyectos que se mantenían desde un principio, fueran adaptándose a los nuevos requisitos legales<sup>374</sup>. Quienes iniciaron estos proyectos iban adaptándose a las reformulaciones legislativas. Comenzaron como asociaciones y, cuando la evolución legislativa requirió que fuesen empresas o cooperativas las encargadas de este tipo de proyecto, se transformaron en las figuras jurídicas pertinentes. Lo que permanecía inmutable era la intención de facilitar el juego a la infancia por parte de de las personas que estaban al frente.

---

<sup>374</sup> La experiencia personal de María de Borja hace que narre así la experiencia en la entrevista realizada en Barcelona el 10 de abril de 2010:

*“Bueno, aquí teníamos desde el principio, uno de pedagogía que era el director de juventud, porque claro, fuimos a caer a juventud. Lo que pasa es que no podía ser en “Ensenyament”. Yo fui al de bibliotecas, porque ensenyament tenía todas las escuelas. Era una cosa nueva y yo siempre he pensado que los maestros tienen demasiadas cosas. A los maestros hay que ayudarles, no meterles más cosas. Y yo por eso lo veía bien en sus principios, en las bibliotecas, que había espacio. (...) esto no iba con el juego, pero yo pensaba “bueno, ya lo arreglaremos”. Pero claro que había cosas que no me cuadraban. No había espacio, las bibliotecarias estaban ahí con sus fichas, (...) tenían una actitud con los niños que yo pensaba que no era la buena para el juego. Yo pensaba eso, pero claro, me topé con que el hombre aquél me dijo que qué me había pensado yo, que era una biblioteca y que qué era eso del juego. Entonces el otro me dijo: “juventud, porque en juventud lo verán muy bien y es un campo nuevo que necesita temas y en cambio los otros están agobiados.” Entonces yo fui corriendo a juventud. Además en juventud encontré gente muy sensata que estaba también, que tenía formación e incluso de escoltas, de esto, de scutt, es igual, que la idea les calló bien y de mente abierta.*

*N: Tenían grupos y asociaciones ¿no?*

*M: Ah, eso es muy importante. Esto es importante, que ya estaban no en la sintonía específica de los juegos, pero...”*





Hasta esta serie de regulaciones no había una delimitación clara de quién debía hacerlo o cómo se podía gestionar estos espacios, siendo posible que cualquier persona ostentara su titularidad. La Generalitat de Cataluña, desde el departamento de Bienestar Social, se propone *“potenciar las ludotecas y facilitar su creación, desde la convicción de que, dentro del campo de sus actuaciones cívicas y sociales, éstas juegan un papel pedagógico importante y absolutamente positivo en la consecución de una sociedad mejor”*<sup>375</sup> En este momento, La Generalitat tiene confeccionada la “Normativa legal i el Proyecto pedagógico de ludotecas”.

Fue en 2002 cuando la comisión Política Cultural del Parlamento de Cataluña (resolución 1582/ VI) realiza una regulación de las ludotecas e insta al gobierno para que produzca una normativa.

La presente Ley del 2009 define las ludotecas como:

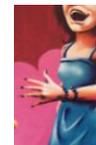
*“... centros, equipamientos o espacios delimitados que tienen una finalidad lúdica, socioeducativa, cívica, cultural e inclusiva que elaboran y llevan a cabo un proyecto socioeducativo, y que tienen como objetivo principal garantizar el derecho del niño y del joven menor de edad al juego, colaborando así en el desarrollo integral de la persona, para lo que están dotados de un fondo organizado de juegos, juguetes y otros elementos lúdicos.”*<sup>376</sup> Esta ley también señala los dos tipos de ludotecas como permanentes (ejercen su actividad de forma continuada y en el mismo espacio físico) y Temporales, que varían en espacios y su duración no supera dos meses. La edad está comprendida entre los 0 años y la mayoría de edad, exigiendo que los menores de 4 años estén acompañados por el tutor o una persona autorizada, que puede ser el educador o educadora de la ludotecas.

---

<sup>375</sup> Carta de la Generalitat en el que propone celebrar el congreso en Cataluña.

<sup>376</sup> Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Núm. 5401 – 16.6.2009 48255.





El objetivo y sus funciones quedan así establecidos:

a) Promover el derecho del niño y de sus familias a disfrutar del juego con garantía de calidad, tanto pedagógica como de seguridad.

b) Elaborar y desarrollar un proyecto socioeducativo que fomente el desarrollo integral de la persona a partir de una actividad lúdica y creativa.

c) Ofrecer el marco y los recursos lúdicos de calidad adecuados a la ciudadanía para que puedan desarrollar actividades lúdicas y de recreo, y favorecer actitudes solidarias y de aceptación de la diferencia, fomentando la educación en los valores de la coeducación, los derechos humanos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

d) Estimular la afección a las actividades lúdicas como herramienta de integración social y de comunicación intergeneracional.

e) Fomentar y desarrollar la relación social sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo, cultura, etnia o religión, y permitir favorecer una libre relación.

f) Llevar a cabo actuaciones dinamizadores de los diferentes grupos de personas usuarias encaminadas a fomentar el juego mixto.

g) Facilitar, en la medida del posible, los recursos lúdicos adecuados a las personas usuarias con disminuciones físicas, psíquicas y sensoriales.

h) Informar y asesorar, didácticamente, tanto al niño como al adulto de referencia, sobre los usos del juguete y los juegos. (48256 Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5401 – 16.6.2009).

En el título II recoge las condiciones y requisitos señalando la independencia de sus instalaciones, la división por zonas (administración, almacén, sanitarios) y un espacio especialmente acondicionado para los





usuarios menores de 4 años, incluyendo cambiador, indicando otros requisitos<sup>377</sup>. Las zonas asignadas al juego deben adaptarse a los diferentes grados de desarrollo psicomotrices indicando la edad a la que están dirigidas y el aforo máximo permitido. También exige este decreto una zona al aire libre que no origine peligro.

#### Artículo 10

Jardines, terrados y patios interiores, adaptados a la infancia para que no corran riesgo.

#### Artículo 11

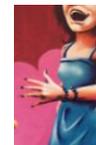
Condiciones sobre seguridad, higiene, sanidad, habitabilidad y accesibilidad

1. La persona titular del centro debe tomar las medidas para que los locales e instalaciones cumplan la normativa vigente en materia de seguridad, higiene, sanidad, habitabilidad, accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas, así como otras condiciones en materia de edificación determinadas por la normativa vigente, teniendo en cuenta la edad de las personas usuarias a las que va destinado el servicio, y está obligada a facilitar el acceso a los espacios y a las instalaciones al personal de las administraciones competentes en materia de inspección y de control de los aspectos mencionados.

---

<sup>377</sup> 4. La superficie mínima de espacio útil para el juego de la ludoteca debe ser de 50 metros cuadrados. El aforo máximo del centro se establecerá aplicando la proporción de 2,5 metros cuadrados de espacio útil para el juego por usuario. 5. Los equipamientos y mobiliario deben estar adaptados.





La seguridad, higiene, sanidad, habilidad y accesibilidad son responsabilidad de los titulares de las ludotecas, al igual que la obligación de disponer de un botiquín.

Respecto a los recursos lúdicos los juguetes deben seguir la normativa vigente en criterios de calidad y seguridad. También exigen ser variados y adecuados, mantenerlos en condiciones óptimas y adecuarse a la edad y condiciones de los usuarios. Debe existir un registro de los mismos y del uso y frecuencia que facilite “los datos desagregados por sexos, para conocer los que tienen más impacto sobre los niños”.

También pone en mano de los y las profesionales “evaluar las cualidades pedagógicas y socioeducativas, así como las particularidades de cada juego, juguete o recurso lúdico antes de que ésta se ponga a disposición de los usuarios y usuarias. En todo caso, se deben descartar los materiales lúdicos que fomenten la violencia, la discriminación y el trato degradante entre los niños.” También les piden informes para evaluar fabricante sy juguetes, examinando la presencia de contenidos sexistas y estereotipados, con específica en el punto 6. Artículo 13.

En el Artículo 14 recoge quién debe ser el personal profesional<sup>378</sup>:

“1. La dirección de las ludotecas está formada por un equipo de profesionales. Este equipo está dirigido por una coordinadora o un coordinador que debe disponer de una titulación mínima de educación superior del ámbito socioeducativo. Los otros miembros del equipo de dirección de la ludoteca deben estar en posesión, como mínimo, de un título de grado medio de la familia profesional de los servicios socioculturales y a la comunidad.

---

<sup>378</sup> 48258 Generalitat de Catalunya Núm. 5401 – 16.6.2009.





2. También pueden formar parte de los equipos de dirección personas que tienen el diploma de monitor o monitora de actividades de ocio infantil y juvenil que se deben encontrar bajo la dirección de otro miembro del equipo con una titulación de grado superior del ámbito de los servicios socioculturales y a la comunidad. Sus funciones son la de acompañar y prestar apoyo en las actividades de juego de las personas usuarias del centro.”

Respecto al número mínimo de miembros del equipo, este variará en función a las características de las ludotecas, siendo un mínimo de 2 profesionales incluyendo al coordinador o a la coordinadora. Se ha de respetar la proporción de niños por profesional que señala. Siempre habrá presente una persona con la titulación mínima de educación superior del ámbito socioeducativo durante las actividades que se desarrollen en el centro.

Las condiciones de las ludotecas temporales (Título III) deben de ser cumplidas por aquellos centros que deseen ser acreditados y registrados por la Generalidad de Cataluña al recibir el informe pertinente.

Esta legislación supone el mayor esfuerzo de los recogidos en esta investigación por establecer qué es una ludoteca y cuál ha de ser su funcionamiento. El hecho de que sea una legislación, es decir, un conjunto de leyes que regula una materia, hace entender dos cosas: por un lado, la importancia otorgada a las ludotecas y, por otro, el camino recorrido previamente puesto que ha sido paso a paso como se ha construido la legislación que regula las ludotecas desde 2009.

La legislación actual de Cataluña, al cual podemos considerar pionera, es conocida y consultada por diferentes ludotecas españolas. Aunque los primeros municipios en contar con ludotecas dentro de sus servicios, tienen ampliamente desarrollada su normativa, como ocurre en Vitoria – Gasteiz.

### **5.2.2. Normativa sobre ludotecas de Vitoria – Gasteiz.**

Otra de las normativas más avanzadas en los últimos años corresponde a la ciudad de Vitoria – Gasteiz. Su rápida incorporación de las ludotecas a la





realidad del municipio y su apuesta desde el ayuntamiento por el juego como vehículo de integración y desarrollo cultural se plasmó no solo en la implementación de una red de ludotecas municipales, sino en la normativa extensa que la acompañó este proceso desde sus orígenes.

A continuación se revisará la normativa del servicio municipal de ludotecas. Vitoria – Gasteiz. (07/03/2010) firmado por José Luis Pérez, director departamento de relaciones ciudadanas. Esta normativa define las ludotecas como *“servicios municipales ubicados en los Centros Cívicos destinados a cubrir las necesidades educativas en el ámbito de lo lúdico de la población infantil de 1 a 11 años de Vitoria – Gasteiz. Están adscritas al Servicio de Juventud del Departamento Municipal de Relaciones Ciudadanas”*

Este documento señala la característica principal de ser un servicio educativo alrededor del juego y del juguete. Por eso busca regular su funcionamiento con el objetivo de educar en el tiempo libre y de favorecer la socialización y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los participantes en la ludoteca lo hacen a través de su formalización como socios, adquiriendo un carnet que lo acredita y asistiendo al turno adecuado a su edad, de lunes a domingo. Distinguen entre los turnos de entre semana (LUDS) y la de los fines de semana (LUDA), debiendo elegir entre uno de estos dos, puesto que no está permitido hacerlo a ambos. De esta forma garantizan, por un lado, que todas las familias tengan acceso en función a sus necesidades y, por otro, que no se convierta en un sustituto de la familia sino en un apoyo de uso responsable.

Una de las principales características de esta normativa es la regulación que hay de los socios. Se entiende que una buena organización de los usuarios potenciará el buen servicio y la continuidad de este tipo de proyecto. Por lo tanto, los socios quedan regulados con una frecuencia trimestral, renovando su matrícula y abonando la cuota correspondiente al inicio del trimestre que no será reembolsable si se anula dicha inscripción. Si no se abona, se dará de baja al niño o a la niña así como a la familia que se haya asociado.





Para asegurar un justo reparto de las plazas, ya que esta red de ludotecas se estableció como servicio a toda la comunidad, se ha generado una lista de espera de los usuarios. Así se gestionan las plazas vacantes, siendo el ludotecario o ludotecaria la persona encargada de organizar dicha lista cuando el grupo no esté completo, con el deber de cubrir todas las plazas ofertadas. Estas listas de espera se generan trimestralmente, en el momento de ofertar el servicio.

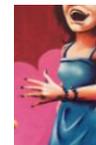
Las personas asociadas en un turno adquieren el derecho de asistir a él así como a las actividades especiales organizadas, pero a ninguno más.

Para la preservar el buen mantenimiento del servicio de ludoteca, la normativa específica, en su Artículo 6, que son los usuarios y usuarias quienes se responsabilizan de la adecuada utilización, evitando lo máximo posible su deterioro. Con tal objetivo, las zonas de juego se preservan para el uso exclusivo de juego, no permitiendo comer o beber en ellas. Las sillas y coches de bebés también tienen su propio espacio por la misma finalidad de cuidado de la zona.

Los ludotecarios y ludotecarias serán quienes tengan la última palabra en este tema, por lo que se regula el respeto ante sus decisiones. Una vez más se puede observar el papel central que desarrollan los profesionales de este sector.

El Servicio de Préstamo de Juguetes, regulado en el artículo 10, está destinado a niños y niñas de 1 a 11 años que tengan la condición de socio y socia, y carné de socio del servicio de Préstamo. A este tienen acceso gratuito los socios y socias, haciéndose responsables los padres y madres de la utilización del juguete desde que este sale de la ludoteca hasta su devolución. Cada ludoteca decide cuales son los momentos de préstamo, no siendo posible disponer del mismo juguete dos veces consecutivas o más de una semana. La penalización por incumplimiento será de una semana sin derecho a préstamo.





Al ser el juguete el principal útil del juego, queda muy claro como ha de tratarse, tal y como se especifica en el artículo 14:

*En caso de deterioro o pérdida de alguna pieza, se devolverá el juguete y si tiene posibilidad de reparación, se abonará el 50% del importe del mismo. Si el juguete ha quedado inutilizado para jugar o se ha extraviado se pagará el 100% de su valor. La no devolución del juguete prestado dará lugar a la pérdida de condición de socio/a*

Respecto a la ludoteca de fin de semana (LUDA), mantiene un carácter familiar al ser un servicio a la familia, por lo que cada socio menor de 7 años obligatoriamente debe estar acompañada de una persona adulta (madre/padre). Si son varios hermanos los que desean participar, cada cual será inscrito de forma independiente. Cada socio elegirá un único turno, sábado o domingo. Los usuarios, junto a sus padres, se encargarán de la recogida y orden del espacio.

Cuando la ludoteca organice una actividad puntual, se suspenderá la dinámica de juego libre. Para facilitar la organización de las familias y permitir que asistan las personas que estén interesadas, este hecho se avisará con anterioridad de al menos una semana en el turno en el que afecte.

En las disposiciones finales, recoge en su artículo 21 que la sanción por cualquier incumplimiento de la normativa dará lugar a la pérdida de condición como socio o socia de la ludoteca, sin derecho a devolución de la cuota correspondiente al periodo abonado.

Esta normativa la tienen editada en dípticos para que sea accesible a todos aquellos que desean participar en la ludoteca.

Vitoria – Gasteiz ha integrado desde hace tres décadas la existencia de las ludotecas. La población las demanda y, años tras año, se generan listas de espera para poder asistir. La conciencia de la importancia del juego para lograr un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y físico se manifiesta en la buena acogida que tienen la propuestas de este tipo. No sólo acogen la ludoteca





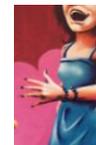
como una parte más, natural, de los servicios de la ciudad, sino que Vitoria – Gasteiz se ha hecho referencia al hablar del “Festival de Juegos”, de la solidaridad infantil con “Azorka Txiki” y de la atención a los adolescentes a través de su “Ludoclub”.

De esta forma, se logra uno de los objetivos marcados ya en los años 80 de atender a la población adolescente. Durante un tiempo, estuvieron buscando como atraer a este sector de la población, los cuales no se identificaban con un lugar que relacionaban con la infancia, aunque sí mostraban interés por tener su espacio de encuentro, actividades relacionadas con el barrio o una ocupación en un momento vital de continuo cambio tanto personal como social. Así que, tras varias pruebas, como narraba Mertxe Altuna, técnico del área de juventud, encontraron la fórmula, dándole a un espacio parecido al de la ludoteca, con una estructura similar, aunque dotada de nueva imagen, nuevo nombre sin renunciar a los orígenes: ludo klub. A partir de este momento, asistieron a un incremento de usuarios en edad pre y adolescente.

Vitoria – Gasteiz, siguiendo con la tradición de juego del País Vasco, ha propuesto con la implementación de las ludotecas un espacio propio y una atención específica para la infancia y la adolescencia. Haber construido una legislación en paralelo a la extensión de la red obedece al hecho de que haya sido una propuesta reglada desde el ayuntamiento. Esta normativa es extremadamente minuciosa en la descripción de lo que es una ludoteca, de cómo debe construirse su espacio, materiales, usuarios, ludotecarios/as y todo lo que implica impulsar un proyecto como este.

Otro factor que se puede destacar de esta normativa es que el propio diseño de la red de ludotecas permite atender a la ciudad completa, puesto que contempla una ludoteca en cada uno de los centros cívicos. Esto hace que esta normativa refleje también todas las necesidades de la ciudad y apueste por dar cabida al mayor número de usuarios.





### 5.2.3. Otras comunidades autónomas.

Otra comunidad autónoma que tiene legisladas las ludotecas es la de Galicia. También allí hubo experiencias tempranas de ludotecas y realizaron diferentes jornadas para asentar estos proyectos. Actualmente cuentan con una normativa específica reflejada en sus leyes, en el Decreto 354/ 2003 de 16 de septiembre. Mantiene, claramente, el objetivo de las ludotecas centrado en el ámbito social. De hecho, le preceden las siguientes leyes:

- Ley 4/1993, servicios sociales, aspectos básicos (art. 5: familia, infancia y juventud)
- Decreto 243/ 1995: acreditación de los servicios sociales

Se reconocen en los servicios sociales por la Consellería de Familia, Juventud y deporte: atención especializada: guardería, residencias de menores, casas de familias, vivencias tuteladas y ludotecas.

En el artículo 2º quedan definidas como se describe a continuación:

*1. A los efectos del presente decreto se entienden por ludotecas aquellos establecimientos diurnos de actividad regular, dirigidos a la población infantil en edades comprendidas entre los dos y los doce años y a sus familias, que tienen por objeto potenciar el surgimiento de una actividad lúdica favorecedora del desarrollo mental, psicomotor, afectivo y sensorial del niño, así como posibilitar el acceso al mundo de la actividad lúdica de aquellos sectores con un entorno socio-cultural menos favorecido.*

Le corresponde a la Consellería de Familia, Juventud, Deporte y Voluntariado la autorización e inspección de estos centros, exigiéndoles, además de los requisitos generales de los centros sociales, los siguientes requisitos materiales: emplazarse en núcleos urbanos y próximos a otros centros (culturales, sociales, deportivos o escolares) y tener salida al uso exclusivo de la vía pública, señalando la prohibición de aparcar el vehículo delante de la puerta.





Si las ludotecas están dirigidas a niñas y niños de dos hasta doce años, les exigirán dos salas, pudiendo ser solamente una si la edad de los destinatarios es hasta 6, aunque si hay menores de 3 años estos disfrutarán de su propio espacio. Las dimensiones de dichos espacios también están especificadas, así como la de puertas y ventanas.

No exigen un espacio al aire libre, pero sí debe ser bien delimitado en el caso de que exista.

Los juegos y juguetes deberán cumplir la legislación sobre seguridad contenidas en las normas europeas.

Cabe señalar la exigencia de poseer un proyecto organizativo de centro en el que conste: “horario y calendario, usuarios y destinatarios, personal adscrito y funciones del mismo, formulación de los objetivos, actividades del centro con indicación de los sectores de edad a los que están dirigidos y, en su caso, participación de los padres, agentes sociales y/u otras personas de la comunidad.”

Sobre el personal, estos son los requieren personal especializado y en proporción al número de usuarios. Como personal cualificado toma un coordinador que esté en posesión de algunas de las siguientes titulaciones:

*“-Titulación superior en: pedagogía, psicología o psicopedagogía.- Titulación media en: magisterio o educación social.-Ciclos formativos de grado superior en animación sociocultural o educación infantil.-Ciclos formativos de grado medio en actividades físicas y deportivas. Asimismo, estos profesionales deberán disponer de alguno de los títulos acreditativos de las enseñanzas que imparten las escuelas de tiempo libre, salvo, aquellos profesionales que estén en posesión de la titulación específica de animación sociocultural.” b) Uno o varios monitores que deberán poseer el título de bachillerato o de formación profesional de grado medio, con cursos de animación sociocultural. 3. En el caso de que el centro atienda a niños de dos años, el personal que los atienda*





*deberá estar en posesión de alguna de las titulaciones específicas en educación infantil.”*

En su capítulo III explica como las ludotecas tiene que ser autorizadas como centros de servicios sociales, sujetas al régimen de autorización previsto en el artículo 30 de la Ley 4/ 1993, de 14 de abril, de servicios sociales y al Decreto 243/ 1995, de 28 de julio, por el que se regula el régimen de autorización y acreditación de los servicios sociales.

Que sea la concejalía de Familia quien atienda este servicio significa que se entiende como un servicio a las familias pero no sólo de carácter asistencial, sino proyectos a cargo de personas que hayan adquirido formación dentro del campo de la educación. Además, haber regulado de forma específica estos espacios también denota el interés por parte de los ayuntamientos de que este servicio no sólo se mantenga, sino que conserve unos criterios de calidad.

De nuevo, una regulación de este tipo de proyectos denota un interés y una valoración por el juego como vía de desarrollo personal y comunitario.

### **5.3. Asociación de ludotecarios: ALF y ATZAR**

---

En paralelo al desarrollo y consolidación de las ludotecas, se han desarrollado asociaciones de los profesionales responsable de estos proyectos: ludotecarias y ludotecaros. Ellas y ellos han reivindicado su propio espacio dentro del ámbito educativo y de tiempo libre, puesto que conforman un elemento clave para poder definir las ludotecas. En el transcurso de la historia de las ludotecas su papel ha sido fundamental para garantizar la continuidad y la calidad en estos espacios.

Asociarse ha sido un mecanismo para aunar fuerzas, para poder conocer experiencias fuera de las fronteras de cada territorio y, así, seguir creciendo y ampliando las expectativas de las ludotecas. Ante todo, son espacios versátiles y con la facilidad de adaptarse a las necesidades de su entorno. Sin embargo, en esta gran virtud se esconde también su mayor peligro: perder la identidad y que cualquier espacio, lo sea o no, quede definido





como ludoteca. Los ludotecarios y las ludotecarias son profesionales del juego, personas que trabajan para ofrecer un espacio óptimo con los recursos necesarios para que el juego sea posible y, sobre todo, marcan la diferencia de lo que es una ludoteca, trabajando por mantener su esencia.

Las ludotecas no deben ser islas; es deseable que cuenten con el apoyo y el encuentro de otras ludotecas aunque no compartan el mismo modelo. En este entendimiento unos modelos y otros, unas ludotecas y otras se enriquecen de todas las vertientes en las que pueden participar. Entre estas opciones se encuentran las investigaciones llevadas a cabo sobre el juego o las experiencias puntuales de cada ludoteca en su entorno social. También desde el asociacionismo se ha colaborado con la industria juguetera y se ha cultivado la riqueza cultural del juego. Cada ludoteca ofrece un espacio de crecimiento y desarrollo personal y en ese punto común encuentran el sentido del asociacionismo. Todas se basan en el mismo pilar, el juego, el cual resulta más sencillo en compañía.

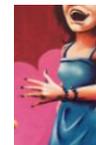
Para poder comprender el origen de las ludotecas en España es necesario unir ese modelo con su antecedente europeo, por lo que en el siguiente apartado se hablará de la asociación de ludotecarios franceses.

### **5.3.1. ALF : Association des Ludothèques Françaises**

En Francia las ludotecas vieron la luz en la década de los 70. Los cambios sociales, educativos y familiares que recorrieron Europa a lo largo de esa década reforzaron el juego como bien cultural y educativo.

Las ludotecas en Francia nacieron desde un modelo propuesto desde las instituciones públicas para hacer de ellas proyectos permanentes. Ante la necesidad de orquestar la organización y el desarrollo de las ludotecas, nació la primera asociación de ludotecarios de Europa, ALF (Association des Ludothèques Françaises). Es una asociación francesa que depende del Ministerio de Juventud y representa tanto a ludotecas de Francia como de otros países. Está orientada a aconsejar e informar a ludotecas ya asentadas como





y de nueva creación. También realizan actividades en torno al juego y a los juguetes y, sobre todo, trabaja para la formación de ludotecarios, colabora con la investigación sobre ludotecas reconociendo la función del ludotecario y de las ludotecas<sup>379</sup>.

Alice Lucot, Delegada General de ALF, cuando la entrevisté en noviembre de 2010, explica que esta asociación está dirigida a velar por la calidad de las ludotecas. Para ello tienen una normativa aconsejada, “Charte de Qualité des Ludothèques Françaises”. Alice Lucot ha explicado como las ludotecas en Francia acogidas a esta asociación pueden estar orientadas tanto al campo social como al educativo o, simplemente, a la actividad lúdica. En los centros culturales están orientadas al ámbito socioeducativo, sin embargo la mayoría de las ludotecas son lugares de juego, no proyectos sociales, ya que en los propios proyectos el aspecto social está incluido aunque no sea un centro social. Las ludotecas están orientadas para que jueguen los niños de cualquier edad y deben ser centros educativos dirigidos a toda la sociedad pero sobre todo, lugares de juego con todo lo necesario para poder jugar. Consecuentemente, en Francia, las ludotecas atienden más al sentido educativo.

Al preguntarle en esta entrevista realizada en noviembre de 2011 sobre los orígenes de esta asociación en la de la asociación en París, Alice Lucot explicaba que resultaba una larga historia. En 1967 se constituyó como una asociación cultural, más tarde se creó la asociación y tal y como se conoce en 1979. En ese año ya había 20 ludotecas en Francia y era necesaria aglutinar y reconocer qué era una ludoteca, cuáles eran las condiciones para considerarlas como tales y, sobre todo, aclarar cuáles eran las características

---

<sup>379</sup>“La Asociación de ludotecarios francesa (ALF) está aprobado por el ministerio el Ministerio de Juventud, Deportes y Vida Asociativa, que incluye y representa a las ludotecas francesas nacionales e internacionales. Se promueve la creación, se proporcionar ayuda, asesoramiento e información. ALF gestiona la red de ludotecas a través de acciones tales como el día del juego o la semana del juego junto a las asociaciones regionales. ALF colabora en la formación de ludotecarios, contribuye a la investigación sobre las ludotecas y pone en práctica la profesionalización y el reconocimiento de las ludotecas y la profesión de ludotecarios”. (consultado en el 8 de septiembre de 2010 en <http://www.alf-ludotheques.org/index.php> ).



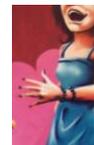


de la profesión de los ludotecarios y las ludotecarias y cuales debían ser sus competencias. Fue bastante complicado al principio acordar y discriminar cuales eran ludotecas y cuáles no. Hubo que hablar con los ayuntamientos y aclarar cómo debían ser, cuál la categoría profesional de un ludotecario y como debían ser considerada la profesión. En Francia había una larga tradición de animadores en centros de tiempo libre y mucha gente procedente de ese campo empezó a trabajar en las ludotecas, haciendo patente la unión de las ludotecas con espacios y formación en el tiempo libre. La base de esa formación podía ser común a la del animador, aunque hacían falta unas competencias específicas como ludotecarios/as. Incluso, una vez que ya estaba esta categoría profesional, seguían trabajando y siendo considerados como “animadores”. Fue complicado cambiar esta concepción.

Al preguntarle si había asociaciones de ludotecarios que la precedieran, Alice Lucot comentó que no existían asociaciones como tales, sino redes de trabajo. Contactaron con estas y sentaron las bases, aunque ALF fue la primera en constituirse como asociación. A partir de su existencia y la posterior constitución de otras asociaciones nacionales, nació ITLA, la asociación internacional de ludotecarios de la cual forman parte. Desde ITLA se convocan congresos internacionales y encuentros y fue ALF los encargados en 2008 de realizar el congreso celebrado en París. La siguiente ha sido en el verano de 2011, en Sao Paulo (Brasil).

ALF se encarga de publicar una revista para mantener informados tanto de este tipo de encuentros como de la información pertinente a los centros que la integran, así como artículos y publicaciones sobre el juego o los juguetes. Alice Lucot reconoce que existen dificultades para encontrar información certera sobre las ludotecas en los diferentes países. Habla del caso España, ya que al no existir una asociación nacional como tal, dificulta la comunicación con el conjunto de ludotecas nacionales así como recibir información sobre ellas. Desde ALF guardan una especial relación con ATZAR, asociación catalana de ludotecas, ya que ésta nació basándose en el modelo francés y mantienen el contacto en los diferentes encuentros y colaborando de forma regular. En





general, es complicado mantener el contacto con otros países si no cuentan con una asociación a la que poder dirigirse para compartir información o entablar investigaciones de carácter internacional.

Lucot comenta que las primeras ludotecas en Francia sólo realizaban préstamo de juguetes, pero con el tiempo la mayoría de las ludotecas abrieron también un espacio para poder jugar dentro de las ludotecas para que todos, no sólo la infancia, pudiesen jugar. Son ludotecas abiertas a toda la familia y consideradas una institución como la escuela, relacionada con la educación primaria, pero diferente a las escuelas infantiles. Están centradas en la actividad lúdica, en los juguetes y en la integración de las familias, del juego en familia, con todas las posibilidades que esto conlleva. En Francia hay algunas ludotecas ubicadas en hospitales y otros espacios, pero son más excepcionales.

La sociedad francesa era consciente de la importancia del juego en la infancia y en cualquier etapa de la vida de cualquier persona, por lo que recibió la idea de la ludoteca con gran convencimiento, según narra Alice Lucot. Fueron los propios municipios quienes tomaron la iniciativa de dar a conocer estas instituciones para bebés, infancia, adolescencia y adultos a través de unos buenos recursos a los que todo el mundo tuviera acceso. Era una buena idea para la sociedad en general. Algunos municipios vieron que eran propuestas con gran aceptación y había muchas razones de peso para mantenerlas. Sobre todo se vio que era un punto de encuentro para los vecinos y una actividad muy económica.

También existe un factor común a la situación en España: ayudar a las familias en un momento de cambio en el que se reducen el número de hermanos y tanto padre como madre trabajan fuera del hogar. Otro aspecto que Alice Lucot señala en la entrevista es como la Carta de Derechos de la Infancia proclamada por la Unesco fue un punto decisivo para impulsar las políticas dirigidas a la infancia dentro de Francia, como en otros países europeos. Para concluir el encuentro mantenido para esta investigación, resaltó





la importancia de poder constituir una asociación nacional que recogiese el esfuerzo de las ludotecas y apoyase su labor como institución.

A esta asociación trabaja en red con otras asociaciones de ludotecarios y guarda gran afinidad con la asociación catalana, y Alice Lucot expresó su deseo de que se constituya una red nacional con la que seguir trabajando.

### 5.3.2. ATZAR, asociación de Ludotecarios de Cataluña.

ALF sirvió de inspiración y asesoría para constituir ATZAR. Esta asociación de ludotecarios y ludotecarias de Cataluña cuenta con veinte años de vida y es el representante y la asociación pionera en España. La misma capacidad de reconocimiento del juego como motor de desarrollo y expresión cultural en Cataluña, impulsó la creación de esta asociación para fomentar, impulsar y las ludotecas catalanas.

Atzar, creada en 1992, es una asociación sin ánimo de lucro para la promoción de las ludotecas como un espacio que posibilita el derecho al juego, tal y como recoge el tríptico informativo. Antònia Ramon<sup>380</sup> pertenece a Marinva (empresa de juego y educación) y a ATZAR, estando implicada desde los inicios de esta asociación. Ella matiza, en la entrevista realizada en febrero de 2011, que ATZAR no es sólo para ludotecas y, aunque en un inicio fue de ámbito catalán, actualmente se ha abierto a diferentes asociaciones de todo el mundo. La asociación nació con la intención de agrupar a los ludotecarios y

---

<sup>380</sup> Antònia Ramon narra así su vinculación con Marinva y ATZAR y la relación entre ellas: *“Gente de diferentes ludotecas se anima a montar una asociación y yo aparecí al año y pico, hice un poco de secretaria, tenía tiempo libre. Y hace tres o cuatro años nos mudamos porque teníamos un local en la C/ Puerta del Ángel, en pleno centro de Barcelona, pero llegó un momento en que no nos podíamos permitir económica un local para dos o tres días a la semana que estábamos de atención al público, así que tuvimos la ocasión de estar aquí. Marinva lo ofreció y hay un convenio de colaboración entre Marinva y Atzar. Hay muchos socios, pero gente que trabaje por la asociación menos. Ofrecemos servicios y tenemos un convenio de colaboración con Marinva. Marinva puede ofrecer servicios a los socios y proyecta el juego que es lo importante.”* (Entrevista realizada en Barcelona el 18 de febrero de 2011).





ludotecarias en torno a su profesión pero ha ido transformándose en algo más que eso, puesto que es una asociación que potencia el juego y su importancia en la vida de las personas. Habla de cómo en los 80 y 90 se asociaron una gran cantidad de ludotecas, pero se encontraron con la dificultad que muchas de ellas, privadas, no entraban en la definición de ludotecas. Ya que las normativas vigentes han avanzado muy lentamente para encontrar la solución al problema de la falta de exigencias por parte de la mayoría de municipios para otorgar las licencias de apertura a las ludotecas, ATZAR reajustó sus estatutos para poder filtrar la entrada y apostar por un “no todo vale”.

ATZAR colabora con distintas asociaciones y la relación que queda tangible con IPA España (Asociación Internacional por el derecho de los niños y niñas a jugar) se puede ver en el decálogo para el juego infantil de esta última:

- Interesarnos por sus aficiones y compartirlas. Interesarlos por nuestras aficiones y compartirlas (refiriéndose a la relación de intereses entre las personas adultas y la infancia)
- Acompañar en el juego
- Crear un clima cálido y tierno
- Favorecer el sentimiento de confianza.
- Reconocer y apreciar los sentimientos que se expresan en el juego. ampliar su repertorio de juegos.
- Ayudar a hacer más reales sus fantasías (hacer un disfraz, construir una cabaña)
- Permitir los juguetes fortuitos, estimular los inventados, seleccionar los que compramos
- Ocuparnos por la salud y el mantenimiento de sus juguetes: ordenarlos, cuidarlos, limpiarlos...
- “Perder” el tiempo jugando con ellos. Buscar espacios de complicidad. Divertirnos juntos.
- Felicitar las condiciones necesarias para que el juego se desarrolle de forma natural y espontánea: espacios donde jugar,





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

tiempo para jugar, compañeros con quien jugar, juguetes seguros para jugar.

ATZAR define una ludoteca como un espacio de desarrollo que sigue un proyecto educativo basado en el juego libre, dirigido por un equipo de educadores especializados que cuentan con una selección de juegos y juguetes variados y de calidad. Ante la pregunta de cuál fue el principal motivo para crear ATZAR, Antònia Ramon contesta:

*Para unificar ¿no? Porque sí que hay un momento en el que parece que cada cual va un poco a su aire. Hay un momento de dispersión y no nos encontramos en un mismo concepto o en una misma definición y hacemos los muros más altos y no queremos saber nada más<sup>381</sup>.*

Desde ATZAR ofrecen recursos para poder organizar ludotecas, talleres, actividades y, sobre todo, jugar. Tan sencillo y tan complejo como eso. Antònia reflexiona durante la entrevista *“bueno, los ludotecarios somos unas personas que si nos va bien con lo que estamos haciendo no hacemos nada más. Si estás en tu ludoteca vas haciendo tu propia historia. De todas formas lo que yo veo mucho es que está costando eso: entusiasmar”*.

---

<sup>381</sup> Entrevista realizada en Barcelona el 18 de febrero de 2011.





Foto 37. Natalia Reyes. Febrero de 2011: Almacén de ATAZAR. En ATZAR se encuentra todo el material necesario tanto para poder montar una ludoteca como para reparar cualquier tipo de juego o juguete que lo requiera.

ATAZAR mantiene la atención ante la formación de los ludotecarios, puesto que como se ha recogido también en otras entrevistas, la falta de implicación de las administraciones públicas en este aspecto hace que cueste mantener la calidad en las ludotecas<sup>382</sup>. La legislación de las ludotecas en las diferentes comunidades autónomas siempre ha sido el “caballo de batalla” de quienes se han interesado realmente en este tipo de proyectos. Por este motivo, se aportará un recorrido por las diferentes normativas en las que se han podido amparar los proyectos pioneros de ludotecas junto a otras que se han sumado en el transcurso de estas últimas décadas.

---

<sup>382</sup> Antònia aporta en este sentido: “Yo creo que si el mismo gobierno, educación, quien sea, no se lo acaba de creer hacer un curso de 20 horas... para ser ludotecarios. ATZAR está haciendo incapié en eso, poder dar créditos y hacer un curso completo. Los que hay con empresas de formación que pretender sólo ganar dinero, pues no se van a preocupar”. Entrevista realizada en Barcelona el 18 de febrero de 2011.





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil





## 6. Estudios descriptivos de las experiencias pioneras en España.

### 6.1. Las primeras ludotecas en Cataluña

---

Para poder reconstruir la historia de las ludotecas en Cataluña, las primeras en España, es necesario reflejar varias realidades que se desarrollaron simultáneamente a partir de los años 80. Por un lado, la red de ludotecas autonómica que nació tras la propuesta de María de Borja planteada en su tesis doctoral (1979), tal y como se explicará en el siguiente apartado, y que asumió la Generalitat o gobierno autonómico de Cataluña, siendo Mercé Castaño la persona que gestionó todo lo referente a este proyecto en los primeros años de las ludotecas. Por otro lado, las iniciativas amparadas bajo los ayuntamientos de diferentes poblaciones, que financiaron proyectos presentados bien por asociaciones o bien por empresas, como es el caso de la ciudad de Barcelona con la primera ludoteca municipal, “La Guineu”, que se explicará más adelante y en la que también participó María de Borja. Este estudio se centra en ludotecas municipales, incluyendo la particularidad de la red de ludotecas de la Generalitat, por entender que son las instituciones públicas las que deben responder a las necesidades sociales y las que han desarrollado unos modelos de ludoteca en los 80 que han logrado asentarse durante estos años y, por este motivo, no se incluyen ludotecas privadas. Según explica Antònia Ramòn<sup>383</sup>, “*las ludotecas tienen muchas posibilidades y*

---

<sup>383</sup> Antonia Ramòn es miembro de la asociación de ludotecarios ATZAR (Asociación de ludotecarios y ludotecarias de Cataluña) y de la asociación Marinva (Joc i Educació). Ella misma expone en la entrevista realizada en Barcelona el 18 de febrero de 2011:

*“Dos personas se pusieron con el proyecto, a ver esto de la ludoteca, a crear un proyecto... estaba María de Borja, estaba Inma Marín y comenzaron con la ludoteca de Bellvitge y una estructura muy parecida para los demás centros que era el juego simbólico y el juego libre. Era la posibilidad de hacer un espacio polivalente, hacer talleres o hacer otro tipo de actividades para poder abrir y hacer un espacio de todo tipo de juego, de juego simbólico pero sobre todo, de juego libre. Y era una ludoteca que tenía su horario... a veces juegas con las limitaciones de a quién tienes de director, al equipo... y es lo que te decía antes (...) yo creo que las ludotecas*





*puedes intervenir en el barrio, puedes trabajar con las familias, es un espacio de vida y puedes ofrecer recursos a la población”.*

Para poder analizar las ludotecas que se desarrollan en Cataluña es necesario situarse a finales de los años 70, cuando en España comenzó a recogerse las experiencias previas de las ludotecas europeas, momento en el que algunos estudiosos de la educación, interesados por el juego, cuestionaron la publicidad engañosa sobre los juguetes y señalaron proyectos desarrollados en este sentido que ya se habían iniciado en Europa<sup>384</sup>. Por ejemplo, se hizo referencia a las ludotecas como propuestas impulsadas desde la UNESCO, tal y como recoge Xurxo Torres Santomé<sup>385</sup>: *“Ante la gran significación que la actividad lúdica posee, surgen, para su favorecimiento, propiciadas por la UNESCO en 1960, las ludotecas. La ludoteca será una alternativa a la propiciación y difusión del juguete y del juego ante una realidad que, en la práctica, es totalmente contraria al desarrollo de la verdadera actividad lúdica”*. Xurxo Torres explicó el componente social que poseían las ludotecas, característica que, posteriormente, sería una seña de identidad de las ludotecas del sur de Europa<sup>386</sup>. Señaló también el interés que supone propiciar

---

*tienen muchas posibilidades y puedes intervenir en el barrio, puedes trabajar con las familias, es un espacio de vida y puedes ofrecer recursos a la población”.*

<sup>384</sup> VAZQUEZ, M y APARICI, Jesús, “Conversando sobre el juego”. Cuadernos de Pedagogía, (1979), 50(42) *“... precisamente en este sentido hay una idea (me parece que ya está en Suiza, está en varios países) que son las ludotecas. Tú te haces socio de una ludoteca de esas, que tiene una gran variedad de juguetes, y entonces los críos lo que pueden hacer es ir allí y jugar...Luego, yo he visto en Inglaterra muchas tiendas que lo que tienen es muchos juguetes para que los críos puedan jugar con ellos antes de comprarlos. Yo creo que aquí también hay tiendas que hacen eso. Desde el punto de vista del negocio no sé qué gasto supone eso, pero desde el punto de vista del niño me parece que es muy útil porque el crío se engaña fácilmente a sí mismo por ese problema que decíamos antes, de que las formas externas de los juguetes tienen, en principio, poco que ver con la utilización que el niño va a hacer con ese juguete”* (p. 42).

<sup>385</sup> TORRES SANTOMÉ, Xurxo. “Un espacio para el juego: las ludotecas”. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 56 (1979) p. 22 – 24.

<sup>386</sup> Ibid. *“La ludoteca posibilitaría a todos los niños y jóvenes al disponer de un mayor número de juguetes que, por su excesivo coste económico, serían, de lo contrario, patrimonio casi*





encuentros entre familias vecinas, así como entre diferentes comunidades y culturas.

Otro punto de apoyo para el desarrollo de diferentes proyectos educativos, entre los que se enmarcaban las ludotecas, fue asumir por parte de cada familia, de cada comunidad, el derecho a la educación que el artículo 27.2 de la Constitución española estableció: *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos fundamentales”*. Esto dio cabida a la educación allí donde se impulsase un proyecto orientado al desarrollo integral de las personas, adaptándose a cada una de sus necesidades. La ley educativa reflejaba un proyecto ambicioso y fue un claro exponente de las inquietudes nacidas, sobre todo, en la nueva clase media. Las diferencias existentes entre el alumnado fueron cubiertas a través de sus adaptaciones curriculares, cuyo objetivo fue lograr la igualdad entre sus estudiantes. Aunque también empezó a construirse el “fracaso escolar” y lo que suponía no llegar a las metas marcadas. La escuela debía garantizar el principio constitucional de igualdad y ante esta preocupación nacieron nuevos proyectos socioeducativos. En el caso de las ludotecas en Cataluña, éstas surgieron como apoyo al contexto social emergente a principios de los años 80.

En este apartado se analizará la Red de Ludotecas de La Generalitat, nacida a raíz de la propuesta de María de Borja y, posteriormente, la ludoteca “La Guineu” del Ayuntamiento de Barcelona.

### 6.1.1. Implantación de la Red de ludotecas en Cataluña.

Cuando se hace una revisión de los avatares por los que pasaron los diferentes proyectos hasta que las primeras ludotecas vieron la luz, es imprescindible nombrar a la Dra. María de Borja. A ella ha de atribuirse la *primera piedra*, ya que a su afinidad con las corrientes pedagógicas

---

*exclusivo de las clases más acomodadas. (...) Serviría asimismo, de compensación a la carencia de un espacio destinado al juego de las casas «superaprovechadas»”. p. 23*





relacionadas con los Movimientos de Renovación Pedagógica o a la asociación de maestros Rosa Sensat, hay que sumarle las cuestiones epistemológicas nacidas de una situación personal: por un lado, su situación familiar, al encontrarse con tres hijos en edad de juego<sup>387</sup>, hizo que viese como solución a varios problemas que se encontraba como madre, la idea de un espacio donde los juguetes no tuvieran que ser comprados y donde los niños pudiesen jugar tranquilamente. Por otro lado, cuando esta profesional tuvo ocasión de analizar por una temporada los anuncios publicitarios emitidos en televisión, se dio cuenta de que, además de ser publicidad engañosa, alentaban el consumismo entre los más pequeños<sup>388</sup>.

Esto la motivó a participar en los foros de debate sobre la importancia del juego, vio la posibilidad del cambio a través de la actividad lúdica. Escuchó hablar sobre ludotecas<sup>389</sup> e intuyó los beneficios que algo así podría acarrear en la situación que la infancia catalana estaba viviendo en esos momentos. María de Borja, en sus diferentes trabajos académicos, explica lo que para ella ha sido el objetivo de estos centros: la educación e integración de los niños y

---

<sup>387</sup> Como señaló en la entrevista realizada en Barcelona el 13 de abril de 2010.

<sup>388</sup> Así queda reflejada en las actas del "IV Congreso Estatal de Ludotecas": *"Una de mis primeras sorpresas cuando me puse en 1975 en contacto con el mundo juguetero fue el descubrir que hablábamos lenguajes distintos. Jugando y viendo jugar a mis tres hijos de 8, 5 y 3 años por aquel entonces, analizando los juguetes del mercado y la publicidad juguetera por un lado, viendo los deseos y los problemas de mis hijos y sus amigos con los juguetes viví, en mi propia carne, la necesidad de las ludotecas y de los juguetes públicos"* (Borja, 1995, p. 7).

<sup>389</sup> BORJA, María. Les ludoteques... (Op. cit. 1982) *"Preocupada por este consumismo indiscriminado y sin previa reflexión sobre la adecuación de los juguetes en cada caso para aumentar su valor pedagógico, y conociendo por otra parte la necesidad que el niño tiene de disponer de buenos juguetes, me fue suficiente el conocimiento de la palabra "ludoteca" para intuir la posibilidad del juguete público, imaginar el papel que pueden hacer estos juguetes dentro de nuestra sociedad y cuento podrán, en parte, hacer menos grave el problema. "* p. 5.





niñas a través del juego, los materiales, el clima creado y la posibilidad de contacto con otras niñas y niños<sup>390</sup>.

Ella dejó a un lado la línea de investigación que estaba desarrollando en ese momento e instó a la Generalitat de Cataluña a implantar la primera red de ludotecas en 1980. Previamente vio la luz su tesis doctoral: *“Estudio para la implantación de una red de ludotecas para Cataluña”* (Universidad de Barcelona, 1979), seguida de dos publicaciones al respecto (Borja, 1980 y 1984). A raíz de su tesis nació el libro *“Le ludoteques, juguines i societat”* (1982). En su introducción describe como motivación la situación del consumismo indiscriminado y el temor de que la ausencia de reflexión pedagógica sobre ello impidiese encontrar solución. De esta forma se origina la primera literatura en catalán y en castellano sobre las ludotecas. En ella pone las bases para realizar la búsqueda de unos locales adecuados donde niños y niñas pudiesen disponer de juguetes, de espacios de juego. Debían desarrollarse sobre una base educativa ya implícita en el juego. Es decir, la propuesta consistía en centros que pudiesen ser definidos como espacios destinados al juego en los cuales es imprescindible integrar la zona lúdica<sup>391</sup>.

---

<sup>390</sup> BORJA, María *Las ludotecas...* (Op. Cit. 2000) *“Las ludotecas están realizando una labor en la educación e integración de los niños y niñas diferentes en la medida en que:*

*fomentan su actividad educativa a partir del juego, esto es, de la actividad natural agradable y habitualmente deseada por el niño/a:*

*disponen de materiales estimuladores y motivantes para la actividad lúdica;*

*consiguen crear un clima relajado, flexible y con libertad de acción que permite: la posibilidad de manipulación y acción libre según un ritmo propio, la posibilidad de contacto, relación e integración con los niños llamados normales, la sensibilización hacia las diferencias tanto culturales como personales y la aceptación y respeto de éstas por parte de todos.”* p. 94.

<sup>391</sup> Prieto, A. y Medina, R. El juego simbólico como agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas. Madrid, UNED, 2005 *“Llamamos “zona” o “área lúdica” al lugar, permanente o variable, al que acceden los niños en un tiempo determinado de juego libre, orientado o dirigido, y en el que se desarrollan actividades lúdicas determinadas, individualmente o por pequeños grupos, específico, a la vez estable y dinámico, que expresa la dialéctica del juego para crear un ámbito de fusión creadora”* p. 234.





Esta propuesta, junto a diferentes encuentros, seminarios y debates no pasa desapercibida para la sociedad. La prensa comenzó a hacerse eco de lo que era o no una ludoteca. En el Diario de Mallorca, el 12 de diciembre de 1979, se recoge la posibilidad de la implantación de una red de ludotecas en Cataluña y lo refleja bajo el titular “La socialización del juguete”. Al hablar de la función pedagógica de las ludotecas, explica: *“Las ludotecas no son sólo almacenes de juguetes para dejar a los niños, sino que, además desde allí se podrá elaborar mejor una pedagogía y una política del juguete. La selección, lo que más gusta, lo que más conviene y su porqué podrá ser una de las funciones de la ludoteca”*<sup>392</sup>. Se basan en la tesis de María de Borja y el planteamiento de la elección infantil de los juguetes.

A comienzos de los 80 esta idea fue recogida por el área el Gobierno catalán, tomando una idea clara que quedaba reflejada en el trabajo de María de Borja: que cada niño y niña pudiese acceder con total libertad a los juegos, juguetes y diferente material lúdico asesorado por especialistas<sup>393</sup>.

Hasta llegar a esta propuesta de ludoteca se plantearon varias opciones. La primera, incluir este proyecto en la red de bibliotecas. Se hizo mención también en el Diario de Mallorca fechado el 5 de octubre de 1980<sup>394</sup>, en la que la propia doctora Borja señala el sentido de un juguete público como potenciador del desarrollo infantil y de ahí su propuesta de unirla a las bibliotecas, pero los responsables de la red de bibliotecas de aquel momento no vieron conveniente la unión. Según sus propias palabras, así sucedió:

*“Yo me lo propuse y, bueno, no tuve especiales dificultades. A ver, no es que todo el mundo me recibiera muy bien, ni de lejos, por ejemplo, el de las bibliotecas yo lo fui a ver y me encontré con una alta*

---

<sup>392</sup> BORJA, María, (Op. Cit. 1995).

<sup>393</sup> BORJA, María Les ludotecas(Op. Cit. 1982).

<sup>394</sup> BORJA, María(Op. cit. ,1995).





*personalidad de las bibliotecas y la cultura y bueno, lo que me dijo: porque el juego, el juego... y los niños, porque aquí hay cuadros, porque tal. Y, entonces bueno, pues puerta cerrada, no entran moscas. Pero luego se abrieron otras. Claro, hombre, yo no me daba por muerta. Luego el de educación, era el momento en el que estaba empezando, el principio del gobierno socialista y había mucha ilusión. Esto es así. Entonces había gente que me escuchaba y no entendían, pero otros sí entendían y por eso me escuchaban. Luego había otros que no entendían, pero ¡la medalla! Hubo muchos que vinieron por la medalla. Y lo de la medalla era como la flor del día y no, las ludotecas no pueden ser flor de un día<sup>395</sup>.*

Las ludotecas impulsadas por el gobierno catalán, tuvieron vía libre una vez resueltas las cuestiones sobre su ubicación y financiación, puesta en marcha y la evolución de su amparo legal<sup>396</sup>. Se crearon ludotecas dirigidas a segmentos de edad y en la Universidad de Barcelona y las diferentes escuelas de educación en el tiempo libre se iniciaron las primeras jornadas de formación sobre organización de ludotecas, el juego y el juguete. La Generalitat de Cataluña, el Ayuntamiento de Barcelona y otras administraciones pusieron en marcha sus proyectos de ludoteca a partir de experiencias ya iniciadas en otros lugares. La Obra Social de la “Caixa de Barcelona” apoyó también parte de estas iniciativas<sup>397</sup>. Se definieron diferentes formas de creación de ludotecas en Cataluña que aún hoy sigue vigente.

---

<sup>395</sup> María de Borja, entrevista realizada en Barcelona el 10 abril de 2010.

<sup>396</sup> Como la propia María Borja describe en la entrevista realizada en Barcelona el 10 abril de 2010: “...es lo que a mí desde el principio me dijeron: a ver, cómo hacemos rentable este servicio. Era una reunión con la Caixa (...) en los años 80, la tesis la terminé en el 79, todo el mundo tenía muy claro que ahí no se podían contratar nuevas personas. Imagina, yo alucinando, con la inocencia de esa época y me dijeron, a ver, todo muy bien, pero hagamos un proyecto que sea autofinanciado (...)”.

<sup>397</sup> Actas del Congreso (Op. cit., 1995).





Cuando la Generalitat de Cataluña decidió implantar una red de ludotecas al inicio de la década de 1980<sup>398</sup> hubo una persona que trabajó durante todo este proceso: Mercé Castaño, quien está implicada en la red de ludotecas de la Generalitat desde los orígenes. Ella, en una entrevista concedida en febrero de 2011, explica como el entonces director general del área de juventud de la Generalitat, estaba impulsando desde finales de los 70 una amplia red de albergues, prestando especial interés a las actividades de tiempo libre, recogiendo la tradición de los movimientos educativos catalanes los cuales situaban al juego en un papel protagonista.

La creación de la red de ludotecas se hace con plena conciencia del “*poder del juego*” en palabras de Mercé Castaño<sup>399</sup>. Es decir, con una intencionalidad educativa y dándole más importancia al juego que al material con el que se jugaba. A través de la adecuación al entorno, buscan el impacto sociocultural para transformar la sociedad. Es un modelo que, al depender de las instituciones públicas, se aseguran la continuidad y la adaptación a los cambios que suceden en el tiempo. Despiertan ante las diferentes realidades, emociones, reflexiones y estas ludotecas llegan a transformar el barrio en el que están ubicadas.

Mercé Castaño, en 1983, recién obtenida su plaza pública en la Generalitat para la escuela de tiempo libre, se colocó al frente de las ludotecas. Desde el principio existió un interés especial en la formación de las personas que encabezan los proyectos de tiempo libre y en desarrollar proyectos de calidad. Desde la inauguración de la primera ludoteca de la Red de Ludotecas de Cataluña, la Generalitat desarrolló diferentes iniciativas en las que el juego

---

<sup>398</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA, 2005: En este campo, la Generalitat se decidió a iniciar la construcción de una red de ludotecas propia impulsada desde el Departamento de Juventud. Así, en 1983 se inauguró la primera de sus ludotecas, la Ludoteca Ancho, que abrió sus puertas en el barrio Ciutat Vella, en Barcelona. El año siguiente se abrieron tres en Barcelona, Igualada y Girona y todavía una quinta en Lleida, en 1989 (p. 19).

<sup>399</sup> Entrevista en profundidad desde Madrid el 18 de Febrero 2010.





era el principal elemento de intervención. Las ludotecas que integraron (y la mayoría sigue en activo actualmente) la red catalana contaban con un equipo dotado de una amplia experiencia en el campo de la educación, con sus propios programas para relacionarse con el barrio en el que se instalaron. También contaban con el servicio de préstamo y una gran dotación de materiales<sup>400</sup>.

Ante todo, como señala Mercé Castaño, las ludotecas están basados en la libertad de elección y es a través de esta donde realmente se puede jugar y educar. Además, habla de cómo la ludoteca puede llegar a zonas donde previamente no había ni espacio para jugar, ni acceso por parte de todos los niños y niñas a los juguetes. Ella especifica que las ludotecas son espacios donde *“puedes crear y hacer crear”*. Considera que es un espacio en el que todos tienen cabida y puede tener lugar en diferentes localizaciones. Es decir, desde un centro de día donde los abuelos puedan jugar o en un centro escolar en el que los maestros estén al frente de los espacios lúdicos hasta generar espacios de unión y demanda y llegar a movilizar al alcalde de un municipio para que de respuestas a las diferentes necesidades.

La Red comienza con la ludoteca de Sabadell. La primera ludoteca que se inauguró en Cataluña en 1980, fue la ludoteca “Margarita Bedós”<sup>401</sup>, dentro de la red de Ludotecas de Cataluña, la Xarxa de Catalunya. Mercé Castaño explica como la ludoteca de Sabadell contó con el impulso de María de Borja, la asociación de vecinos de Les Termes y el impulso de maestras formadas en el estilo de Rosa Sensat.

---

<sup>400</sup> La Dirección General de Actuaciones Comunitarias y Cívicas cuenta con un fondo lúdico en servicio de préstamo al alcance de aquellas entidades que lo soliciten para integrar el juego dentro de sus actividades. Este servicio ofrece dos grandes recursos, un amplio conjunto de juegos gigantes y una ludoteca completa integrada por diferentes espacios de juego (Generalitat de Catalunya, 2005, p.23).

<sup>401</sup> El 15 de enero de 1980 se pone en marcha la ludoteca Margarida Bedòs de la mano de la asociación de vecinos Les Termes de Sabadell. Se trata de la primera experiencia de ludoteca en Cataluña y en España (Actas IV Congreso 1995).





Y más tarde, como la propia Mercé Castaño explica, ella se queda al frente de la ludoteca Casa Bloc, desde Enero de 1984, ludoteca en la que permanece al frente. La historia de la red de ludotecas de la Generalitat en la década de los 80 queda integrada por cinco ludotecas<sup>402</sup>: “Ample” (1983) y “Bloc” (1984) en Barcelona; “Les Bernardes” (1984) en Salt (Gerona), “San Miquel” (1984) en Igualada (Barcelona) y “Arenyes del Segre” (1989) en Lérida<sup>403</sup>.

Las ludotecas de la Generalitat estaban destinadas al barrio donde están ubicadas. La actividad estaba destinada a niños de 5 a 14 años, ofreciendo un servicio de información sobre el juego y el juguete a padres, madres y educadores/as. También disponían de un programa específico de relación entre las escuelas que ofrecían un servicio de instalaciones y personal especializado para realizar visitas. Así mismo asociaciones y colectivos podían beneficiarse de este programa si así lo deseaban.

Las funciones de las ludotecas de la red de ludotecas de la Generalitat comprendían:

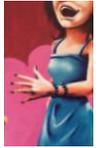
- Función lúdico-recreativa
- Función educativa
- Función socializadora

---

<sup>402</sup> Generalitat de Catalunya, (Op. Cit.). Tal y como el propio gobierno catalán explica: Las ludotecas de al Generalitat de Cataluña son cinco, repartidas por territorio catalán. Su creación fue la primera iniciativa impulsada desde la Generalitat en el campo de la educación a través del juego, y es la primera red de ludoteuques creada con una finalidad lúdico-educativa en todo el Estado español. De su experiencia han nacido el resto de programas y actividades en torno al juego y el juguete liderados por la Generalitat. Basan su intervención educativa en el juego y el juguete con una finalidad educativa, cívica, social y cultural. Para desarrollar su programa, además de *“un fondo organizado de juegos, juguetes y elementos lúdicos, cuentan con un equipo de educadores/as especializados/as, los/as ludotecarios/as, que gestionan, estructuran y dinamizan el proyecto educativo que se desarrolla”* (p. 26).

<sup>403</sup> Generalitat de Catalunya, 2005, p. 21.





- Función comunitaria

Por lo que buscaban los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo integral de la infancia y los jóvenes en el área cognitiva, afectiva, social y psicomotora
- Crear las condiciones necesarias para que la infancia y los jóvenes desarrollen una actividad lúdica enriquecedora, sana y creativa regulada por normas de convivencia
- Ofrecer un espacio de relación y trabajo en el que la infancia y los jóvenes puedan compartir el juego entre sus iguales y con los adultos.
- Difundir el papel educativo del juego y el juguete para el desarrollo de la infancia.

Se encontró con la ilusión del principio del gobierno socialista en España, a principios de la década de los 80 (1982), aunque también con vestigios y costumbres del anterior régimen dictatorial. Buscaban, en palabras de Mercé Castaño, *“recuperar la identidad y la cultura”*<sup>404</sup> que durante el periodo de dictadura habían sido fuertemente castigadas. Era una apuesta clara por el juego, desde la administración pública, implicada en las necesidades de la sociedad e inmersa en el proceso de cambio que se estaba viviendo en ese momento. De hecho, en la entrevista explica cómo había un especial simbolismo en el espacio destinado para desarrollar estos proyectos. Eran los bajos de un edificio que antes de la dictadura había sido “La casa de la República”, reconvertida por el General Franco en cuartel general donde residían el cuerpo de antidisturbios, conocidos familiarmente como “los grises”. La Generalitat logra actuar desde este espacio donde reside el área de juventud a través de un sacerdote de ideología más afín a la izquierda (se puede identificar dentro de lo que popularmente se conocía como “curas

---

<sup>404</sup> Entrevista realizada desde Madrid el 18 de febrero de 2010.





obreros”) que cree firmemente en promover el cambio a través de la infancia. De hecho, usa el juego como motor de transformación trabajando a través de la conciencia y las actitudes, ofreciendo un lugar donde empezar a cambiar.

Mercé Castaño reconoce que todo esto sucede en un momento determinado de apertura, donde viven un impulso a través de diferentes programas tales como “Conoce Cataluña” el cual se desarrollaba los sábados y proponía excursiones para visitar y conocer los rincones emblemáticos para la historia de esta comunidad, la cual había caído en el olvido durante los años de la dictadura. Mercé cuenta cómo los niños y niñas con los que trabajaban rechazaban en un principio aspectos tales como hablar en catalán exclamando “no me hables en polaco” o jugaban a dispersar manifestaciones, reflejo del trabajo de sus padres y del momento que se estaba viviendo.

Actualmente, ella describe que están sufriendo los estragos de esta crisis financiera, aunque ver cómo también están generando estos espacios ligándose a países como Colombia, donde ha visto como un abuelo le agradecía la oportunidad de jugar con su nieto, reconociendo que para él, para el abuelo, era la primera vez que jugaba, sólo le demuestra que sean cuales sean las necesidades o los recursos, el juego sigue siendo imprescindible para el desarrollo personal y social.

### 6.1.2. Ludoteca “La Guineu”

La ludoteca “La Guineu”, la primera de la ciudad de Barcelona<sup>405</sup> y la ludoteca del Club infantil y Juvenil de Bellvitge, una vez superada las vicisitudes comunes entre las ludotecas de la Generalitat y las municipales, contó con el apoyo de La Caixa de Barcelona para dar respuesta a las

---

<sup>405</sup> En la propia web de la Guineu se recoge lo siguiente. “El 15 de noviembre de 1980 se inauguró la primera ludoteca del Estado Español, la ludoteca “Margarita Bedòs”, en los locales de la Asociación de Vecinos de “Les Termes” en Sabadell. Posteriormente, en marzo del 1981, apareció La Guineu, que se convirtió así en la primera ludoteca de la ciudad de Barcelona.” (<http://www.noubarris.net/laguineu/laguineuesp.htm>)





necesidades lúdicas<sup>406</sup>. Actualmente, la más antigua que sigue en funcionamiento es “La Guineu” en cuya apertura, basada en el trabajo de la AMPA, participó la propia María de Borja asesorando y analizando los juguetes así como el espacio. Contaba también con la experiencia de haber participado previamente, invitada por Jordi Cot, en la ludoteca del Barrio de Las Termas, la primera de la Red de Ludotecas de Cataluña.

“La Guineu” “se inaugura en 1981, fruto de la idea de un grupo de maestros de la escuela Cardenal Cisneros y de su APA, que solicitan la creación al Ayuntamiento de Barcelona”<sup>407</sup>., tal y como queda reflejado en las actas del IV Congreso Nacional de Ludotecas. Es la primera del municipio de Barcelona y aún sigue abierta al barrio, transformándose con él y adaptándose a la situación actual, donde la infancia ha podido tomar otros rasgos, pero siempre manteniendo el interés por el juego.



---

<sup>406</sup> LÓPEZ MATA LLANA, María. Y VILLEGAS, Jesús. “Organización y animación” (Op. cit. 2004 ) y Actas del Congreso Nacional de Ludotecas, 1995.

<sup>407</sup> Actas del IV Congreso Nacional de Ludotecas, 1995, p. 177.





Foto 8: Natalia Reyes. Mayo 2010. *Casita*. Dentro de la ludoteca "La Guineu" podemos encontrar diferentes rincones, como este que corresponde al del juego libre o figurativo.

La imagen superior nº 8, tomada en la actualidad, podría ser de cualquier momento de la historia de esta ludoteca, puesto que refleja como el material lúdico se ha adaptado a las necesidades de niños y niñas. Tienen su propio espacio, los juguetes de uso común y el sentimiento de pertenecer a una ludoteca donde ya hay una segunda generación jugando y disfrutando en el mismo espacio donde lo hicieron sus padres y madres.



Foto 9: Natalia Reyes. Mayo de 2010. Estantería de juegos y mesas para jugar. En la ludoteca "La Guineu" se encuentra gran número de juegos y juguetes clasificados por edades y por temáticas a disposición de todos los usuarios.

En esta imagen vemos cómo ese espacio que cuenta ya con tres décadas a sus espaldas mantiene el material lúdico y los juguetes cuidados y actualizados, todos ellos dirigidos a centrar el tiempo que se pase en estas instalaciones en la actividad lúdica. Esta era la idea con la que nació y que





impulsó la asociación de padres de alumnos del que fue el colegio nacional “Cardenal Cisneros”. Las personas de esta asociación en la década de los 70 mantenían una estrecha relación con los Movimientos de Renovación Pedagógica, participando con asiduidad a los cursos de la asociación Rosa Sensat<sup>408</sup> y en actividades que reflejaban su inquietud por encontrar alternativas a la educación tradicional. Iban más allá de encontrar quien se hiciese “cargo” de los niños y niñas. Buscaban un proyecto que diese respuesta a las necesidades y a las transformaciones sociales que se estaban viviendo.

Tenían buena relación con la Concejalía de Juventud, conocieron a María de Borja y, tras unas jornadas promovidas por el ayuntamiento de Barcelona que dieron a conocer qué era una ludoteca, se pusieron manos a la obra para poder llevar a cabo este innovador proyecto.



Foto 10: Natalia Reyes. Mayo de 2010. Vista de la sala de juegos desde la entrada. La ludoteca “La Guineu”, hasta el momento de realizar esta investigación, permanece

---

<sup>408</sup> SUREDA, Bernat. (Op. Cit.2010) Los siete magníficos... (Els set magnífics) fundaron de manera clandestina la Escuela de Maestros Rosa Sensat que supuso el inicio del Movimiento de Renovación Pedagógica.





con la misma estructura y similar distribución que en sus orígenes.

La imagen número 10 es similar a la que podemos observar en los planos de 1980. Cuenta con un espacio para el almacenaje y oficina, dejando una sala para los juegos comunes en mesas y el fondo para los juegos figurativos. Esto era lo que anunciaban en la revista del centro. Este centro emitía su boletín mensual, nacido en 1980, con temas educativos de especial interés para las familias. Trataban diferentes asuntos, tales como experiencias educativas de otras comunidades autónomas, la problemática del espacio destinado a la infancia, aspectos relacionados con el barrio, concursos para que niños y niñas participaran y algún artículo o entrevista a expertos y expertas en diferentes temáticas. En su primer número anuncia “Proyecto de ludoteca”<sup>409</sup> y en su segundo número, diciembre de 1981, titula un artículo “Sitio para jugar” refiriéndose a este centro<sup>410</sup>. La voz del alumno que se expresa en este artículo refleja la otra cara del desarrollo que se estaba viviendo en los inicios de los años 80. El desarrollo urbanístico de principios de 1980 estaba generando unas ciudades sin zonas verdes, sin espacios propios para el

---

<sup>409</sup> “El curso pasado, la AAPP del centro y el equipo directivo solicitaron, conjuntamente con las AAVV de Prosperidad y Roquetas al Ayuntamiento de Barcelona, la creación de una Ludoteca abierta a todo el Barrio durante el horario extraescolar. La ludoteca será un espacio destinado a niños, adolescentes y jóvenes, donde habrá una cantidad de juguetes y juegos de calidad y que normalmente, no están al alcance del bolsillo, o bien, no se encuentran con facilidad (...) habrá un monitor que atenderá, controlará y animará a los usuarios. La ludoteca se proyecta con la finalidad de dar una salida al tiempo libre de los chavales para que dispongan de un espacio donde relacionarse de forma constructiva.” (CISNEROS, Boletín Informativo Interno, Noviembre 1981, nº1, p. 6).

<sup>410</sup> *¿En nuestro barrio se encuentra algún sitio donde se puede jugar sin molestar a nadie? Hace unos años encima de mi colegio había un trozo de terreno para jugar. Poco después el colegio se lo pidió al Ayuntamiento, para que tuvieran un patio de recreo más grande. Luego la gente se preguntaba: ¿Dónde irán a jugar sus hijos si no tenían sitio para jugar? Los chicos jugaban y juegan en las calles y parques, pero la gente no quiere, porque cuando jugamos a la pelota damos a los coches y ventanas, y en los parques damos a la gente... Entonces: ¿Dónde podemos jugar? Esta es una de las preguntas que tiene que responder el Ayuntamiento. ¡Queremos sitio para jugar! Hecho por Pedro Medina con la colaboración de Fernando Molina. (Boletín de Cardenal Cisneros, diciembre 1981, nº2, pag 8).*





esparcimiento, lo que se traducían directamente en una ciudad sin zonas para jugar. Se puede cambiar la fisonomía de una ciudad, aunque no la necesidad de juego de sus ciudadanos.

En otro momento, en el mismo número, señala cómo durante todas las tardes de un mes, un grupo de 12 chicos de octavo han arreglado sillas y mesas inservibles con la intención de ahorrar un dinero al Ayuntamiento y molestias al colegio. Al hacerlo, desalojaron una clase en la que se instaló la ludoteca. Como se desprende de este artículo señalado anteriormente, la ludoteca era un proyecto que implicaba a todos, haciendo al alumnado del centro partícipe del proyecto. Este impulso, que llegaba a toda la comunidad escolar, buscaba trabajar a favor del barrio, colaborando para transformar la sociedad buscando las mejores alternativas. Como Ferrán Arbós, Gerente de la empresa que actualmente gestiona el proyecto de “La Guineu” y partícipe en los orígenes de la misma, comentaba cómo él vivió este proceso de consolidación del proyecto, reflejo del interés que se vivía entonces por el aspecto social. Para él, tal y como comentaba en la entrevista realizada en abril de 2010, estos proyectos eran muy motivadores y de carácter vocacional para muchos<sup>411</sup>. Montse Aguilar, actual coordinadora de la empresa que gestiona la red de ludotecas y espacios infantiles del distrito de Nou Barris de la Ciudad de Barcelona, entre las que se encuentra la Ludoteca La Guineu, señala esto mismo. En su opinión, antes no había una formación específica en el campo de la animación, pero sí una experiencia previa que te involucraba con estos proyectos.

---

<sup>411</sup> Entrevista realizada en Barcelona el 20 de junio de 2010.

- Antes había una cosa que era que todo el problema social (...) todo el tema del monitor de tiempo libre y tal, como era muy vocacional y estábamos en otros organismos, teníamos que salvar el mundo

- Sí, el empuje de los 80

- Pues eso nos hacía que los monitores de tiempo libre tuviésemos un papel que ha cambiado ¿No? La gente que éramos de estos movimientos que era de lo que hacíamos hoy en día teníamos algo de formación basada en la motivación.





Desde la inauguración de esta ludoteca existía la preocupación por darle continuidad, por lo que era imprescindible decidir quién se quedaría al frente de este proyecto. Se tomaron varias opciones de forma sucesiva. Primero, fue la misma AMPA quien se encargó de llevarlo a cabo. Se contrató un monitor de manera directa, Ferrán Arbós quien, como él mismo explica<sup>412</sup>, resultaba algo irregular. Finalmente se exteriorizó la gestión y constaba como un servicio público gestionado por empresas que entran a concurso abierto por el Ayuntamiento. Se convocaron entorno al proyecto diferentes actividades, como el concurso de carteles para dar a conocer la Ludoteca, así como la posibilidad de proponer eslóganes<sup>413</sup>.



Foto 11: Natalia Reyes. Mayo de 2010.  
Entrada desde la calle al recinto del

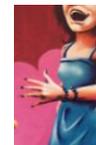


Foto 12: La entrada antes de la

<sup>412</sup> Entrevista realizada el 20 de junio de 2010 en Barcelona: “De hecho era municipal pero quien asumía la titularidad era el AMPA de la escuela. Muchos trabajábamos aquí y a la hora de empezar (...) parece que alguien se lo miró y dijo “¿esto qué es?” no era muy correcto. Entonces dieron varias soluciones, había algunos que hicieron una asociación de monitores, que tenían un contrato con el ayuntamiento y cobraban de las asociaciones. Pero en mi caso no era así, porque yo estaba contratado históricamente a través de esto, pues al final me administraba yo sólo. El AMPA era el aparato para que yo cobrase eso”.

<sup>413</sup> CISNEROS, Boletín Informativo Interno, abril 1982, nº6, p. 16.





centro escolar donde está ubicada la inauguración de la ludoteca.  
ludoteca.



Foto 13: La entrada finalizada para la inauguración

Para esta asociación, la imagen, el logo y el lema, suponían la invitación a participar y el reflejo del proyecto. Aún hoy se actualiza, tal y como se ve en la imagen 11, para captar el interés y mostrar cuales son las inquietudes y forma de expresión de la infancia y la adolescencia. Se sigue viviendo con emoción cada inicio de curso, llevando un seguimiento de quienes participan y cuál es su grado de satisfacción. Guardan así la ilusión del inicio en 1982: *“El 22 de diciembre con sus 245 socios inscritos y un apretado calendario para poder dar cabida a todos los ilusionados niños y niñas, la ludoteca La Guineu abría sus puertas a las 5 de la tarde”*, recogió María de Borja i Solé en el Boletín<sup>414</sup>. Habla de un día especial, emocionante, donde los niños disfrutaron. También de todas las personas que apoyaron esta idea, aunque señala la redacción de esta revista que han sido muchos padres del colegio quienes trabajaron en la fundación y mantenimiento de esta empresa<sup>415</sup>. El ayuntamiento de Barcelona, desde el área de juventud, estuvo presente en

---

<sup>414</sup> CISNEROS, Boletín Informativo Interno, febrero 1982, nº 4, p.10.

<sup>415</sup> CISNEROS, Boletín Informativo Interno, marzo 1982, nº5, 13.





este momento. Este boletín recoge una entrevista al concejal Jaime Colmenar para mostrar el apoyo que se recibió desde el ayuntamiento.

A los seis meses de vida de “La Guineu”, el Boletín hace un balance en el que recoge una media de 65 asistentes a la ludoteca que ejercen un uso de una hora diaria. Contaban con 502 socios, aunque la mitad eran los que hacían uso y el grupo más estable se mantenía en torno a unos 20. Contaban con un fondo, según informaban, de 500 juguetes. Los dividían por grupos de edades, señalando cada cual con una estrella de diferente color. Hablan del éxito que obtuvieron los juegos sociales y de imitación de la vida diaria, dejando atrás el interés inicial por los juguetes y juegos electrónicos.



Foto nº14: Ludoteca la Guineu. Octubre 1983. En esta imagen se pueden ver un grupo de usuarios de la ludoteca.

En esta imagen, tomada un par de años después de estas declaraciones, se puede ver cómo, efectivamente, son los menos quienes





juegan con lo que en ese momento eran nuevas tecnologías. La mayoría se inclina por juegos de grupo y juegos de mesa. También se puede observar como los juegos son mixtos y de diferentes edades.

En el nº 3 del boletín le realizan una entrevista a Carlos Vivancos, primer ludotecario de este proyecto, elegido por una comisión formada por el Ayuntamiento, el presidente de la APA y un vocal de cultura. Habla de su interés por la pedagogía del juego y lo positivo que puede resultar al alumnado del centro ser los primeros de Barcelona en disfrutar de este tipo de servicio. Hace referencia a la suma de esfuerzos de este proyecto<sup>416</sup>. Un año más tarde, los niños y niñas reclaman el asentamiento del proyecto, ya que lo ven como algo muy positivo. En sus orígenes, la ludoteca participaba en la mayoría de las actividades del barrio, como la cabalgata de reyes o el carnaval<sup>417</sup>, tal y como queda reflejado en la imagen nº 13. El zorro (la traducción al castellano de “Guineu”) ha sido la mascota siempre visible en las celebraciones populares.

---

<sup>416</sup> CISNEROS, Boletín Informativo interno, enero 1982, nº3, p. 7.

<sup>417</sup> CISNEROS, Boletín Informativo Interno, enero 1983, nº8, p. 7 y 8.





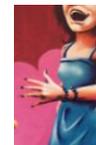
Foto 14: Ludoteca la Guineu. Carnaval de 1984.

La prensa se hace eco y en el periódico Avui, el 18 de mayo de 1983 refleja la primera y, en ese momento, única ludoteca municipal de Barcelona. La describe como "Un centro de animación infantil donde la concepción del juego y el juguete tienen un sentido de servicio público" y describe su funcionamiento. Carmen y Ferrán, que así firman el artículo, reconocen que después de dos años de ludotecas donde ha habido los trasiegos correspondientes a poner un proyecto en marcha, queda de fondo un bagaje y experiencia pedagógica en niños y niñas que no son tan visibles aunque sí los más importantes<sup>418</sup>. Han sido unos años en los que se ha ido aprendiendo y,

---

<sup>418</sup> Cisneros, boletín informativo interno. Febrero 1984, nº11, pag 14





simultáneamente, enseñando<sup>419</sup>. Todo esto en un mismo espacio, con los elementos que se pueden apreciar en la fotografía 16.



Ludoteca 16: Natalia Reyes. Julio de 2010. Espacio de juego de "la Guineu".

El contexto socioeducativo en el que se encontraban los niños y niñas en 1980 estaba amparado en España por la Ley General de Educación (1970). Considerando la educación como una cuestión de estado, dicha ley había dado una clara importancia al sistema educativo, con una organización gradual de tal fuerza que *“había generado su propia cultura –ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas– impregnando el*

---

<sup>419</sup> Bueno, también tuvimos la suerte de que nos venían a ver y, bueno, a ver, suerte ¿por qué? O desgracia, me da igual lo que quieras decir, pero bueno, te obliga. Al ser las primeras, te obligan. Luego, por aquí por allá te siguen llamando. Y bueno, esto te obliga y esto te da un sentido y una responsabilidad. Si tú tienes, a ver, y me da igual las palabras, motivación intrínseca, motivación extrínseca, ¿no? Y siempre claro, yo digo, ni nosotros somos políticos ni nos casamos con los políticos (María Borja, entrevista en profundidad, en Barcelona el 10 de abril 2010).





*ambiente escolar, familiar y social*<sup>420</sup>. A esto se suma la propia coyuntura de Cataluña, donde durante siglos había reunido a pedagogos y teóricos de primera línea y de diferentes países para teorizar sobre la educación infantil y el juego. Además, la propia historia catalana recoge el interés<sup>421</sup> que siempre ha mostrado por invertir en la educación de la infancia como parte integrante de su proyecto<sup>422</sup>.

Tradicionalmente, en Cataluña ha existido un fuerte sentido del juego. El crecimiento de la urbe hizo tomar conciencia a la ciudad de cómo su desarrollo estaba limitando el juego infantil, por lo que desde principios de s. XX el ayuntamiento de Barcelona buscó soluciones al problema del espacio de juego, por lo que se propuso una red de jardines de infancia y lugares de juego, como Andrés Payà<sup>423</sup> recoge de *Els jardins d'infants*. Barcelona se sumó a la influencia de las corrientes pedagógicas que, ante el crecimiento de las

---

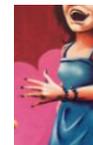
<sup>420</sup> VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos...* (Op. Cit., 2002, p. 45).

<sup>421</sup> SUREDA, Bernat, "La modernización..." (Op. Cit. 2010) *"La modernización que experimenta la escuela infantil catalana de las primeras décadas del siglo XX debe enmarcarse en este amplio movimiento que pretende construir un nuevo país y una nueva ciudadanía más cívica, culta, cosmopolita y liberal y que pretende una sociedad integradora, estructurada y cohesionada. Para conseguirlo, la educación y la formación de masas, desde la escuela infantil, se convirtieron en un instrumento fundamental"* p. 246.

<sup>422</sup> BORJA, María *Les ludoteques...* (Op. Cit. 1982) Un ejemplo de esto es lo que explica Borja: *"Es evidente que nos referimos a un concepto novedoso, en su época, como los Baños de Mar, la Escuela del Mar, la Escuela del Bosque, las bibliotecas escolares itinerantes, la red de bibliotecas populares, así como las colonias, semicolonias, acampadas escolares ... además del plan general de distribución de los edificios escolares realizado por la asesoría técnica de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona"* p. 17.

<sup>423</sup> PAYÀ, Andres, *La activiad lúdica...* (Op. cit. 2007) *"Así pues, el análisis de la situación ante la que se encuentra la capital barcelonesa, hace que declaren que "el Ayuntamiento de Barcelona, debido a su estado actual económico, no puede proceder enseguida a la instalación de campos de juego y de jardines de infancia en el número que corresponde a nuestra ciudad"; Más adelante, en el mismo documento, se insistirá sobre la importancia de solucionar cuanto antes el problema, pues "si a esta falta de espacio de los pisos y de las escuelas que necesitan los chicos para jugar añadimos la falta que tienen de aire, de sol y de luz, elementos tan necesarios para toda las personas y mayormente cuando se encuentra en período de crecimiento, como la infancia" AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) Els jardins d'infants, Barcelona: Comissió de Cultura d l'Ajuntament de Barcelona, p. 7"* p.55).





ciudades, incluía la construcción de espacios dedicados a los juegos de los niños y niñas. La Junta de Protección de la Infancia construyó el primero de estos espacios en el barrio obrero de Hostafrancs. Era una zona de juegos con jardín, juguetes, animales y un huerto<sup>424</sup>. Por este motivo, entre otros, no sorprende que sea esta comunidad la primera en aceptar un proyecto destinado a proteger el derecho al juego de la infancia, reconociendo su trascendental importancia en el desarrollo de la sociedad. En el congreso realizado en Barcelona en 1995, tras la primera década de andadura de las ludotecas en España, las ludotecas quedan definidas dentro del campo educativo y del tiempo libre. Del mismo modo, toman el modelo catalán como referencia para el resto del país y la ludoteca queda como un espacio específico de juego ambientado en función a las tipologías de juegos y juguetes. Señalan la función social, educativa y cultural que entrañan, basándose siempre en un modelo pedagógico<sup>425</sup>.

Llegar a una institución permanente de juego como la configurada actualmente, es la consecuencia de una historia de trabajo, compromiso y dedicación de muchas personas pertenecientes al ámbito educativo y social. Siempre han estado presentes profesionales de la educación en el desarrollo de las ludotecas en España, pero sobre todo, personas, familias y docentes que han visto en estos espacios un lugar donde dar respuesta a una serie de problemáticas específicas que la escuela no podía atender o, directamente, no entraba en sus competencias. Esta progresión y asentamiento de las ludotecas no sólo compete a Cataluña o a otras comunidades autónomas, sino que es reflejo del entramado social, político y económico en el que España se encontraba inmersa desde finales de los 70 y durante la década de los 80. El

---

<sup>424</sup> SUEREDA, Bernat, “La modernización...” (Op. Cit. 2010).

<sup>425</sup> Actas... (Op. cit., 1995, p. 177) “En esta década las ludotecas se sitúan dentro del campo educativo del tiempo libre, con una personalidad propia y unas funciones diferenciadoras. Se crea un modelo propio en Catalunya que servirá de referente al resto del Estado español y que se caracteriza por: entender la ludoteca como un espacio específico de juego, ambientado y organizado a partir de las distintas tipologías de juegos y juguetes. Tener una función lúdico, social, educativa y cultural. Basarse en un proyecto pedagógico” .





país cambiaba, se modernizaba y se integraba en Europa. Tomar el modelo de ludoteca desarrollado en otros países y hacerlo propio, en algunas ocasiones tan diferente que ha dado pie a otro tipo de proyecto, ha sido un reflejo y a la vez un componente de la historia de la educación de las últimas décadas partiendo de la realidad de la infancia: *“Cualquier niño normal, antes de empezar la enseñanza obligatoria, ha jugado 17.500 h”*, recogía “El País” en 1982, haciéndose eco de la importancia social que se le empezaba a otorgar al juego<sup>426</sup>. Las ludotecas surgen, como años más tarde refleja Borja en el IV congreso de Ludotecas, como *“instituciones en el marco del tiempo libre que estimula el juego a partir del préstamo de juguetes y la posibilidad de juego con compañeros de las mismas edades, de otras, y de espacios seguros y estimulantes para la actividad lúdica dinamizada por educadores especializados”*<sup>427</sup>.

La actividad que comenzó en Barcelona no tardó en reproducirse en otras comunidades autónomas. El País Vasco, con gran tradición de juego enmarcado en el tiempo libre, conoció la actividad que se estaba desarrollando en las ludotecas y, apenas un año más tarde, llevó la idea de “red de ludotecas” estudiando la forma de implantarlo, siendo Vitoria la ciudad que se interesó en llevarlo a cabo.

## 6.2. Red de ludotecas de Vitoria

---

El ayuntamiento de Vitoria se hace eco de la iniciativa de Cataluña sobre ludotecas. Conoce de primera mano la experiencia que se está desarrollando en Barcelona en 1982 y un año más tarde decide impulsar la creación de las ludotecas integrándolas en los centros cívicos<sup>428</sup>.

---

<sup>426</sup> BORJA, María, (Op. Cit., 1995).

<sup>427</sup> BORJA, MARÍA (Ibid, p. 12).

<sup>428</sup> LÓPEZ GIL, Carlos. Jugando, jugando... (Op. cit, 1987).





La ubicación ya es una seña de identidad: es un servicio a la comunidad dirigido a la infancia, como se verá en el desarrollo del presente apartado. Las calles de Vitoria en la década de los 80 se encuentran con las problemáticas de otras ciudades que crecen a golpe de asfalto en una ciudad que tradicionalmente se ha caracterizado por sus zonas verdes y su riqueza natural<sup>429</sup>.

Tal y como se ha mostrado en la legislación desarrollada y en las definiciones que realizadas a lo largo de esta investigación, las ludotecas a finales de los 80 se definían en España como centros que ofrecían un espacio adecuado donde jugar y un asesoramiento a los padres sobre juegos y juguetes por parte de los animadores, como también una forma de producirlos artesanalmente<sup>430</sup>. Además, las ludotecas no pueden desligarse del entorno en el que se proyecta, ya que participa de la vida del barrio o de la zona. Es una vía para mejorar la calidad de vida. El contacto también debe ser con otros profesionales, con el fin de dar respuesta a las necesidades específicas<sup>431</sup>.

También existe una preocupación por los niños y niñas que se reúnen en las calles, parques y espacios públicos siendo testigos de las diferentes problemáticas que surgen en España a principio de los 80 como la delincuencia, la inseguridad o el peligro del tráfico masificado.

El Ayuntamiento de Vitoria entiende que la aceptación de las ludotecas en Cataluña se debe a varios motivos: las familias necesitan un espacio para que sus hijos e hijas se desarrollen, es imprescindible una gestión de esos espacios que responda a las nuevas demandas sociales y el juego es

---

<sup>429</sup> Actualmente se ha reconocido Vitoria como “Capital Verde Europea” como se puede ver en la web de su ayuntamiento: <http://www.vitoria-gasteiz.org>, consultada el 26 de enero de 2011.

<sup>430</sup> PUIG, José María y TRILLA, Jaume La pedagogía del ocio. Barcelona: Ed. Laertes, 1996 p. 180.

<sup>431</sup> UNZALU, E. Y ALEJO, L. M. (1991) *El servicio de ludotecas de Vitoria - Gasteiz*. En Tomás Andrés Tripero, *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesinos. p. 212.





imprescindible a lo largo de la historia para el desarrollo de la infancia, de la cultura y de la sociedad.

El primer paso que da el ayuntamiento de Vitoria es contratar a una persona desde el área de juventud para que ejecutara el proyecto. En 1983 el área de Juventud dependiente del Instituto Municipal de Bienestar y Salud contrata a un técnico de juventud, Pilar Arbella, quien se encarga de lanzar el proyecto de ludotecas en Vitoria. Por las competencias que otorga el artículo 25 – 2/m de la Ley de Bases del Régimen Local, los ayuntamientos son los encargados de realizar actividades complementarias de las propias de otras administraciones públicas. Siguiendo lo recogido en la memoria de la implantación de la red de ludotecas en Vitoria *“La finalidad del Área de Juventud se ha centrado desde su creación en la oferta de alternativas y recursos específicos que posibiliten y apoyen el paso progresivo del niño a la edad adulta de un modo participativo y sin marginaciones”*<sup>432</sup>. Por lo tanto, uno de los objetivos principales consiste en hacer espacios inclusivos, evitando el riesgo de la exclusión social de la infancia y sus consecuencias. La red de ludotecas de Vitoria, por tanto, incluyó un aspecto preventivo centrado en la inversión social. De aquí se desprende que las ludotecas comparten con la educación formal (los centros escolares) una misma finalidad educativa de integración social. Aún así, las ludotecas están claramente dentro del ámbito de educación en el tiempo libre.

---

<sup>432</sup> Memoria de implantación de la red de ludotecas en Vitoria. p.3.



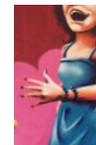


Foto 17: Natalia Reyes. Junio 2010. Espacio de juego de una ludoteca de la Red de Vitoria. En esta imagen se puede ver como hay juegos diferentes, los cuales todos son accesibles para niños y niñas de diferentes edades. El espacio está preparado para jugar en compañía y se trabaja para que el ambiente invite a disfrutar de los juguetes comunes y a realizar las actividades de forma espontánea. Estos principios son básicos para desarrollar las actividades de tiempo libre.

Pilar Arbella fue contratada como técnico de juventud por el primer concejal de juventud, tal y como narró en la entrevista realiza en mayo de 2010. Ella comentó que este concejal ya había contemplado la posibilidad de que las ludotecas estuviesen relacionadas con el área de tiempo libre, ya que él mismo procedía de éste ámbito. Varios grupos de jóvenes habían estado gestando proyectos relacionados con la transformación social que se estaba viviendo en el país durante los años de la transición en el terreno del tiempo libre. Él concebía el trabajo del servicio de juventud como un continuo del tiempo libre, como una educación progresiva, dirigido a la infancia desde los 6 años y continuando esta formación en otros grupos enfocados a edades más avanzadas.

Hay que tener en cuenta, como señala Pilar Arbella, que se trataban de los primeros ayuntamientos democráticos y tomaron las primeras





competencias, donde se incluían todas las de educación, por lo que se contemplaba todo lo referente a la escuela. Las ludotecas, al estar relacionadas con la infancia y con el tiempo libre, quedaban fuera de las competencias sobre educación. Además, en ese momento se estaba realizando un esfuerzo por diferenciar el tiempo libre de las actividades culturales, nombrando como tiempo libre las acciones dirigidas a niñas y niños a partir de los 6 años, como las colonias que anteriormente estaban en manos de otras instituciones<sup>433</sup>.

Como ya se ha indicado, al unir estos factores al desarrollo urbanístico que se estaba desarrollando, como en otras ciudades, entorpeciendo el juego en la calle se produjo una búsqueda de alternativas. Ese fue el motor para contactar directamente con María de Borja y María Aguirre, al frente de dos proyectos de ludoteca en Barcelona y en Alcobendas respectivamente, enfocados de forma diferente, para estudiar la posibilidad de adaptar estas ideas en Vitoria. Tal y como explica Pilar Arbella en la entrevista concedida en mayo de 2010 *“el recorrido que yo había hecho como técnico, ya lo había hecho este concejal como político”*.

Por todo esto se decide que sea desde el área de juventud la coordinación tanto de los Centros Socioculturales, entre las ludotecas, como de los talleres infantiles – juveniles y actividades de promoción sociocultural. Pilar Arbella no sabía, en ese momento, qué era una ludoteca. Desconocía la naturaleza de estos espacios. Ella, junto a los grupos encargados de las actividades de tiempo libre, se acercó a la teoría y a la práctica que sobre estos

---

<sup>433</sup> Pilar Abella en la entrevista realizada en Alcobendas el 15 de mayo del 2010, describe esta situación así: *“Se empieza con una línea de tiempo libre muy clara, es una base diferente a la de cultura, educación... dirigida a la infancia y a la preadolescencia. También había colonias y, antes de los ayuntamientos democráticos, los llevaban la Sección Femenina o la OJE y durante una época intermedia las parroquias y demás. Los ayuntamientos toman el relevo y lo toman todo. Hay que empezar a dividir y a atender a las necesidades. En el 1986 había mucho paro juvenil, por lo que también hay un momento de atención a los jóvenes... es un momento importante para atender al tiempo libre”*.





centros había. Visitó Barcelona para ver qué tipo de local era una ludoteca y trabajó con quienes podían hacer tipos de muebles que abriesen los rincones de juego libre. También conocieron “Marimba”, asociación de juego, quienes estaban desarrollando este proyecto de forma privada, uniendo ludoteca y tiempo libre.

Comenzaron, tras conocer las diferentes experiencias, por decidir qué tipo de ludoteca querían. Elaboraron su propia concepción y buscaron las bases definiendo deseaban implicarse en las ludotecas. Se encontraron con los dos modelos de ludotecas existentes en España: el modelo catalán, donde el préstamo de juguetes era secundario y era el juego en sala el primordial, y el modelo de “El Gusano” en Alcobendas (Madrid), que estaba arrancando y que se planteaba en base al préstamo del juguete y el juego, aunque también se podía jugar en las instalaciones.



Foto 19. Natalia Reyes. Junio de 2010: Estantería de juegos de préstamo. Los juegos y juguetes se pueden usar tanto en el centro como pueden ser prestados para jugar en casa. Tienen una colección variada pero las ludotecas de la Red del Ayuntamiento de Vitoria se centran en el juego en sala principalmente.





Buscaron sus seña de identidad, un símbolo que pudiese permanecer en todas las ludotecas de Vitoria y las caracterizara. Se pensó en una “casita”, un espacio donde a través del juego, todo fuese posible. Esta casita fue encargada a una carpintería que la hacía in situ, adaptándola a los espacios de las diferentes ludotecas y siguiendo un mismo modelo para todas. Con el tiempo, esta casita ha ido fabricándose de otros materiales, adaptándose a la evolución de las normativas del mobiliario infantil.



Foto 17: Natalia Reyes. Junio de 2010. *Casita*. En las ludotecas pertenecientes a la Red de ludotecas de Vitoria se tomó como seña de identidad las “casitas”. Dentro de ellas podemos encontrar espacios de madera abiertos a la imaginación y el juego con diferentes módulos combinados. Existe algo similar en La Guineu, mientras que la ludoteca dirigida por María Aguirre (*“El gusano”*) disfruta de un espacio cercano parecido, pero es una construcción al aire libre.





Foto 20. Natalia Reyes. Junio de 2010: *Casita*. Este es otro modelo de casita con la misma finalidad pero ya realizada con otros materiales.

Otro factor que se tuvo en cuenta para impulsar las ludotecas es la ausencia de espacios al aire libre, por lo que hay desde el inicio un interés en dejar espacios abiertos y flexibles dentro de la ludoteca. De esta forma se pueden plantear actividades dinámicas y que permitiesen el movimiento en el juego libre.

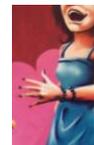




Foto 18. Natalia Reyes. Junio de 2010: Rincón de juego. Cada rincón de juego está destinado a un tipo de actividad, por lo que cuenta con el material necesario y adapta la distribución de este espacio a dicha finalidad, siempre dejando un espacio suficiente para que niños y niñas se puedan mover con libertad.

Una vez asentadas las bases y elegido el modelo de ludoteca que se quería desarrollar, se puede fechar el comienzo de la historia de las ludotecas en Vitoria – Gasteiz en abril de 1984 a raíz de una experiencia de juego en torno a la expresión corporal apoyada por Cruz Roja: “Taller Kir–kil”, siendo subvencionada posteriormente por el Área de Juventud. Es decir, nace en el ámbito de la atención social, por lo que el juego se tornó en un elemento para el desarrollo e integración social. La elección del juego era una apuesta por las ludotecas y se hizo como una iniciativa política, pues fue un concejal del PNV, Ángel Riaño, quien promocionó las jornadas para dar a conocer a través de testimonios y mesas de trabajo, lo que era una ludoteca. Acudieron María Aguirre (ludoteca “El gusano”, Alcobendas) y María Borja (impulsora de la red de ludotecas de la Generalitat) entre otras personas y unieron ideas más academicistas con la experiencia del tiempo libre, abriendo un concepto de encuentro, crecimiento y creatividad. Desde ahí se originó un estilo propio que se desarrolló en Vitoria.





Estas I Jornadas de Ludotecas de Euskadi se celebraron el 1, 2, 3 y 4 de noviembre de ese mismo año. Reunieron a 100 personas relacionadas con las ludotecas en el País Vasco y en otros lugares de España. Se trataron varios temas: qué significaba ser ludotecario, cuál era el valor del juguete y cuál el marco teórico en el que se debían basar las ludotecas. Cada año se sumaban novedades en función al desarrollo del curso. Fueron unos primeros pasos que despertaron una gran aceptación como comenta Pilar Arbella durante la entrevista en profundidad, *“realmente ha sido la propia experiencia quien ha ido asentando el uso de ludoteca como espacio de tiempo libre, ya que los barrios los exigen. Los padres y madres han ido asumiendo esa labor”*.

Pilar Arbella igualmente expuso que quiso llevar a cabo la unión entre las actividades del área de juventud en un mismo espacio, por lo que se incluyeron zonas propias para las ludotecas en los centros cívicos proyectados, como se comentaba al principio del apartado. Se estaban aprovechando en Vitoria dos lonjas propiedad del ayuntamiento, en los que se iba a realizar esa primera experiencia. Uno era “Sansomendi” y otra “El Pilar”. A partir de ahí se prepararon las obras pertinentes de las ludotecas que llevarían respectivamente los mismos nombres que los centros en los que iban a estar ubicadas, reuniéndose con las asociaciones de Tiempo Libre y realizando otras reuniones relacionadas desde el Área de Juventud.

Para llevar a cabo un proyecto así era necesario formar a quienes iban a estar trabajando en las ludotecas, ya que eran muchos las y los jóvenes que se interesaban en este proyecto. Sobre todo, desde la institución de Cruz Roja que trabajaba ya en los barrios con la infancia, adolescencia y juventud de cada zona. Estos voluntarios y voluntarias empezaron a profesionalizarse en este campo a través de los cursos se impartían con cargo al ayuntamiento. Los días 9, 10 y 11 de noviembre de 1984 María de Borja imparte la primera parte del Curso de Formación de Ludotecarios, basándose en la experiencia catalana.

A la jornada de ludotecas y a los cursos de ludotecarios hay que sumarle la elaboración que se hizo de un Marco Teórico de Ludotecas desde el Área de





Juventud, el cual respondía a la creación de unas líneas básicas de actuación y concepción de ludotecas.

- Los ludotecarios recibían una formación permanente tratando los siguientes temas:
- Características de la población infantil de la zona donde está ubicada la ludoteca.
- Atención a las necesidades infantiles de la zona
- Integración del niño ante el juego y el juguete
- Elección de juguetes.
- Posibilidades de juego que ofrece la ludoteca.
- Animaciones lúdicas. Recuperación del juego tradicional.
- El taller de juguetes.
- La publicidad y mundo del juguete.
- Métodos de observación y análisis de datos por medio de fichas de observación.
- Las campañas de concienciación coincidían con las fechas navideñas y conjuntamente con los ludotecarios, buscando la implicación de los adultos en la elección responsable de juguetes.

En esta línea marcada por el marco teórico, la siguiente Navidad, algunas asociaciones de tiempo libre participaron en dos experiencias puntuales de ludotecas en el barrio de Arana y Zaramaga. En diciembre de 1984 comenzó una experiencia de ludoteca en el barrio de Adurza, subvencionada por el Área de Juventud y puesta en marcha por unos jóvenes de la parroquia de ese barrio.

En enero de 1985 se inauguró la ludoteca municipal del Centro S. C. Sansomendi, un barrio de la ciudad de Vitoria, con contratación directa de ludotecarios. Este punto es muy importante, pues la estabilidad de los proyectos lanzados era una prioridad para el ayuntamiento. Si se parte de la contratación del personal que esté al frente, se asegura una continuidad en la





línea de actuación. Los proyectos y las experiencias en las que se basaban, de incalculable valor y con un más que merecido reconocimiento a las personas que estaban al frente, adolína de estabilidad puesto que eran voluntarios los que dirigían esos proyectos en edades en que el aspecto laboral era muy inestable.

La contratación de ludotecarios se hace de forma directa para las ludotecas de Sansomendi y El Pilar tras la realización de un concurso de proyectos donde se seleccionaba el equipo de ludotecarios. Con el objetivo de potenciar las Asociaciones de Tiempo Libre, en las ludotecas de El Campillo y Abetxuko se decidió crear un nuevo sistema de contratación, a través de la prestación de servicios. Esto resultó positivo y profesional, por lo que se generaliza como fórmula para el resto de ludotecas. De esta forma, por un lado se potenciaba el desarrollo profesional de los especialistas en actividades educativas y de tiempo libre y se respaldaba la estabilidad de las ludotecas. De hecho, la apuesta por profesionalizar la atención a las ludotecas era tan firme que en febrero de ese mismo año se realizó la segunda parte del curso de formación de ludotecarios (días 8 y 9). En marzo se seleccionaron monitores, se contrataron arquitectos para el diseño de nuevas ludotecas y se impartió la tercera parte del curso de ludotecarios los días 22 y 23 de marzo.

Posteriormente se establece un concurso de concesión de proyectos para su adjudicación y se plantea aumentar el periodo de duración del convenio. Las primeras subvenciones que se otorgan con la finalidad de potenciar las Asociaciones y colectivos que mantienen un Programa de Animación anual y crean un servicio juvenil, recaen en Cruz Roja (“Taller Kirk – Kil”), Asociación de Vecinos Aranako (“Ludoteca Narraste”) y Grupo de Jóvenes “Ludoteca Adurza”. La ayuda, además de económica, fue técnica, ya que el ayuntamiento participó en la coordinación de ludotecas, comprometiéndose a informar trimestralmente al Área de gestión de la ludoteca y participar en actividades conjuntas.

En ese abril se programó Samsomendi y el Pilar y del 22 al 27 y se realizó una visita a Barcelona para conocer de cerca cómo se estaba





desarrollando la Guineu así como los centros de la Red de ludotecas de Cataluña.

Para el seguimiento por parte del Ayuntamiento de estas ludotecas se elaboraron memorias donde se explicaba con detalle la evolución de las mismas. Dichas memorias se entregaban en julio, al final del curso académico. Además, los coordinadores realizaban un seguimiento para poder evaluar los servicios realizando informes trimestrales. Así se facilitaba la relación entre la Asociaciones e Institución, creando programas conjuntos de intervención y una actitud de colaboración. Se valoró como muy positivo la gestión de las ludotecas que estaban realizando las asociaciones en la primera memoria de la red de ludotecas.

En esta primera memoria se detecta como puntos que se han de reforzar la aplicación del bilingüismo en las ludotecas (actualmente está implantado), descubrir los centros de los usuarios de 12 a 14 años, trabajar los temas de Pedagogía del juego e intervención educativa del ludotecario, el juego dramático, trabajar con los jugueteros, colaboración e implicación de padres y madres, incidencia en el entorno urbano para la recuperación de espacios de juego y la recuperación en el adulto de su capacidad de actividad lúdica. Se evaluó junto a los padres, colegios y con el barrio a través de actividades de calle y abiertas al barrio.





Foto 21: Natalia Reyes. Junio de 2010. Estantería de juegos. Ludoteca de la red de ludotecas. Las ludotecas de la Red de Vitoria están abiertas a toda la comunidad.

Esta memoria sirvió para que en octubre del mismo año, 1985, tras los buenos resultados experimentados en estas experiencias, la Asociación de Vecinos Aranako impulsó la Ludoteca Narraste siendo subvencionada por el Área de Juventud. En este caso se trata de una iniciativa propia de la asociación de vecinos. Son las personas que viven en el barrio quienes reconoce y dan valor a las experiencias previas de ludotecas y sienten que en estos centros está la respuesta a parte de sus demandas. No es de extrañar que en enero de 1986 abra sus puertas la ludoteca del centro Juvenil El Pilar, también con contratación directa de ludotecarios. El impulso de la formación de los ludotecarios también continúa, puesto que cada vez eran más los ludotecarios y ludotecarias necesarias para atender a los centros cuyo número iba en aumento. Ese octubre se realiza el II Curso de Ludotecarios. En apenas tres años, se habían abierto hasta siete ludotecas, contando con que en enero de 1987 la ludoteca municipal del Centro S. C. de Abetxuko abre sus puertas con el mismo sistema de contratación que la del Campillo.

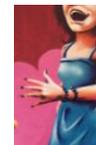




Por lo tanto se asumió como imprescindible delinear la actuación y definir qué es una ludoteca, puesto que desde el 1984 en adelante, se estaba extendiendo una red de ludotecas que asumía el servicio en los equipamientos municipales, contando con iniciativas de asociaciones de tiempo libre o juveniles que eran subvencionadas. El servicio a la comunidad desde el ayuntamiento se entendía como una atención a la infancia y a las familias, en un momento donde ambos conceptos se estaban redefiniendo. Por lo tanto había un especial interés por asentar unas bases en las que se viesen reflejadas las inquietudes de la mayoría de los ciudadanos de Vitoria. A su vez se quería ofrecer un servicio que no simplemente atendía a la coyuntura de la atención a la infancia, sino que se estaba reforzando la formación de la misma. Por lo tanto, el marco teórico de la memoria mencionada anteriormente sirvió para fijar unos objetivos planteados que aún hoy siguen vigentes y son:

- Ofrecer un servicio para niños de 5 a 14 años en el que pueda relacionarse con sus iguales a través de la actividad y el objeto lúdico en un ambiente estimulante. Está especialmente dirigida a aquellos que tienen una menor capacidad adquisitiva y cultural como a los que tiene un entorno menos favorecedor de la actividad lúdica.
- Producir una nueva y más amplia visión a las familias y educadores que vaya más allá del juego comercializado, seleccionando los más positivos para el desarrollo integral de la infancia.
- Posibilitar la manipulación de objetos lúdicos a través de la invención, reparación y transformación de los juguetes.
- Iniciar un movimiento de opinión que haga que la actividad lúdica liberadora sea una realidad cotidiana en la vida del niño.
- Además del cumplimiento de estos objetivos, cabe destacar las características comunes de las siete ludotecas que se abrieron desde abril del 84 a enero del 87:
- Existían procedimientos comunes de organización del trabajo y recogida de información.





- Se contaba con dos ludotecarios por cada servicio. Al comienzo eran contrataciones directas, pero a partir del 86 se realizaron convenios con las asociaciones de tiempo libre de hasta dos cursos de duración.
  - Desde noviembre de 1985 la coordinación la realizaba un animador socio cultural de zona cuyas funciones son:
  - Crear un equipo de ludotecarios para la realización de campañas de concienciación.
  - Informar a los ludotecarios de las líneas educativas que persigue el Área de Juventud en la creación y apoyo a las ludotecas.
  - Crear un programa de profundización en aspectos organizativos y educativos, conjuntamente con los ludotecarios, que posibiliten la buena marcha de las ludotecas.
- El servicio funcionaba de lunes a sábado con una atención a 1140 socios en 1987, organizados por turnos de edades y días. Al menos, uno de los ludotecarios hablaba y promocionaba el euskera en la ludoteca.

En 1989, cuando el servicio de juventud entra de nuevo en el Instituto Municipal de Bienestar Social, ya que desde el 85 el Área de Juventud había sido independiente, se contabilizaban las siguientes ludotecas. Dentro de las municipales: se encontraba Abetxucho, Campillo, El Pilar, Iparralde, Euroa y Sansomendi. Entre las subvencionadas están Adurza, Aranako y Ariznabarra.

Todas comparte el objetivo final de ofrecer un servicio estable en el marco educativo del Tiempo Libre para los niños de 5 a 14 años, siguiendo los objetivos generales que se habían desarrollado previamente en la elaboración del marco teórico de ludotecas. Valoraban la gestión de los ludotecarios por su adaptación a la realidad y la inculcación de hábitos y normas de responsabilidad a los niños y niñas. También se inicia el préstamo de juguetes





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

y madres y padres comienza a ver la ludoteca como una alternativa constructiva dentro del tiempo libre.

Las ludotecas desde el principio colaboraban con los colegios y se integraban en la vida del barrio, convirtiéndose así en un dinamizador de la vida infantil. El euskera estaba plenamente integrado e incluso se abría la posibilidad de hacer una ludoteca plenamente desarrollada en euskera como experiencia piloto.

La coordinación entre todas ellas sigue siendo un factor clave y se propone trabajar más con las propuestas que nacen de las propias ludotecas, así como atraer al grupo de preadolescentes de cada barrio.



Foto 22. Natalia Reyes Julio de 2010: Pared decorada de una ludoteca de la Red de Ludotecas de Vitoria. El bilingüismo es una realidad desde los orígenes de las ludotecas en Vitoria.





La formación de los educadores por parte del servicio de juventud persigue el objetivo de formar a profesionales que puedan trabajar en los programas que llevan a cabo. Para ello, realizan el curso de reciclaje de ludotecas centrándolo en los preadolescentes y dirigido a los ludotecarios que trabajan en ludotecas municipales o subvencionadas. La adolescencia toma protagonismo, pues los y las adolescentes ocupan espacios públicos, como la calle y no encuentran su sitio. Demasiado jóvenes para que los hábitos de consumo sociales no le resulten nocivos, demasiado mayores para los espacios infantiles que se les ofrecía. Por lo tanto se les ofrece la “Ludoklub”, la versión adolescente de la ludoteca que responde a los mismos marcos teóricos pero con una estética más acorde para la adolescencia. Así, terminando la década de los 80 nos encontramos con un servicio que asume la adolescencia como una etapa diferenciada de la infancia, pero acogida a necesidades de desarrollo y protección similares. Por este motivo en 1990 las ludotecas se definen como un servicio de T.L. (tiempo libre) estable, dirigido a niños de 5 a 14 años. Se concibe como un espacio, especialmente acondicionado, que tiene como misión desarrollar la personalidad de la infancia y la adolescencia a través del juego y el juguete. Para ello posibilita, favorece y estimula el juego infantil ofreciendo a la infancia y adolescencia los elementos materiales necesarios: juguetes, material lúdico y espacio adecuado, los elementos relacionales con el grupo de iguales y con adultos y las orientaciones y ayudas necesarias que convierten la ludoteca en un ámbito lúdico educativo. Los objetivos que definen son:

- Ofrecer espacio y elementos de juego.
- Desarrollar la personalidad de niñas y niños (hábitos de higiene, convivencia y orden, habilidades motrices, capacidad de pensamiento lógico, comprensión y atención así como expresión verbal, corporal y musical).
- Potenciar el espíritu crítico y el civismo.

Se sigue trabajando con socios y, en 1990, existen las 7 ludotecas municipales y 3 subvencionadas, promovidas por asociaciones de vecinos y





Cruz Roja. Esto es, a través de convenios de prestación de servicios con Asociaciones y empresas. Cada ludoteca está dirigida por una pareja educativa.

Los datos recogidos que se han recogido en esta memoria reflejan una mayor cantidad de niños que de niñas en estos centros al hacer la sumatoria de ellos: 778 niños frente a 695 niñas.

En esta memoria, se sigue destacando la adecuada gestión de los programas establecidos y propuestos por las asociaciones. Las tres ludotecas lanzadas ese año, “Iparralde”, “Europa” y “Judimendi” acusan una fuerte demanda en sus inicios.

Se consolidó la colaboración con padres y madres y la proyección lúdica de las ludotecas hacia el barrio, por lo que la colaboración con la familia y las respuestas a las demandas sociales seguía siendo una realidad. Se amplió la red de ludotecas y se potenció la coordinación de las ludotecas a través de reuniones y visitas periódicas.

La gestión de los ludotecarios se evalúa en esta memoria como satisfactoria. Ya, en la memoria de 1990, aparece como una de las propuestas elaborar una normativa de funcionamiento general de las ludotecas. Es en este año también en el que se consolida el préstamo de juguetes en aquellas ludotecas más asentadas. El préstamo sigue siendo un factor decisivo para definir la función de una ludoteca. Si atendemos a los proyectos pioneros en otros países, la ludoteca se caracteriza por ser un lugar de préstamo de juego, no sólo interno, sino también externo.





Foto 23. Natalia Reyes. Julio 2010: Estanterías con los juguetes disponibles para préstamo exterior.

Así se mantiene la similitud con las bibliotecas, en función de que la biblioteca es al libro lo que la ludoteca al juguete. En Vitoria el proyecto ha superado esta definición y se ha adaptado al medio. Lo que no hace que haya sido así en todos los lugares, pues en el transcurso de los mismos años, se desarrollaron otros proyectos que todavía siguen vigentes, como es el caso de las ludotecas de Alcobendas y Móstoles, en la comunidad de Madrid.

### 6.3. Ludotecas de la Comunidad de Madrid.

---

Madrid es otra de las comunidades autónomas elegidas para realizar esta investigación por varios motivos: el primero es que en ella se constituyeron una serie de ludotecas al mismo tiempo en que se abrían las puertas en Barcelona o Vitoria. El segundo de los motivos y el más determinante, es que en esta comunidad se desarrollan modelos específicos de ludotecas que no guardan una relación tan directa como los casos de Cataluña y País Vasco. Las ludotecas desarrolladas en la comunidad de Madrid responden al impulso a los proyectos de tiempo libre y a la relación que guardaban las personas que las crearon con experiencias en ludotecas europeas.





El tercer motivo por el que he incluido esta comunidad en esta investigación a parte de los ya nombrados (cronológico y modelo de ludoteca) es que en la actualidad continúan siendo ludotecas novedosas. Los, aproximadamente, treinta años que separan su primer día de la actualidad no han hecho que sean propuestas sin sentido. Al contrario, sin ser mayoritario, pues ha sido el modelo de Cataluña el que parece haberse impuesto en el desarrollo de las ludotecas, se hace imprescindible porque expone la riqueza y el potencial del juego. Igual que las bibliotecas potencia y fomenta la lectura a través de la experiencia dentro de sus instalaciones y pudiendo llevarte el libro a casa, estas ludotecas seleccionadas permiten introducirte de lleno en el juego libre a través de sus juguetes y de la variedad a la que puedes acceder y disfrutar en sala o a través del préstamo. Serán la ludoteca “El Gusano” y la “Joan Miró” quienes sirvan de descripción del modelo generado en la Comunidad de Madrid.

### 6.3.1. Ludoteca “El Gusano” (Alcobendas)

Como en cada proyecto, también para ver nacer la ludoteca de “El Gusano” se dio una situación concreta que incluyó la experiencia personal de sus impulsores. Los factores que hicieron posible tener una ludoteca en Alcobendas, referente de uno de los modelos que desarrolló en España, son: por un lado, el entonces reciente ayuntamiento democrático que apostaba por el deporte, el tiempo libre y los espacios propios para la infancia, la adolescencia y la juventud. Por otro lado, contar con María Aguirre, persona encargada de plasmar la idea y que estaba formándose en Bélgica cuando le llegó la propuesta.

De esta convergencia de factores nació un proyecto basado en un modelo diferente al Catalán, más relacionado con otros desarrollados en Europa. Esto le ha dotado de unas características estructurales y formales que lo han hecho pionero en España al definir las ludotecas como espacios de tiempo libre basados en el préstamo de juego y juguetes. Esa invitación a jugar, a imbuirse en un tiempo de ocio donde la esencia es el juego, surge desde que la ludoteca es divisada. No se identifica un edificio, sino un enorme gusano,





redondo, flexible, en el cual es fácil imaginar a niños y niñas llamando a la puerta de su costado para introducirse en él.



Foto 24. Natalia Reyes. Junio de 2010: Edificio de la ludoteca El Gusano. El diseño de “El gusano” ya muestra los objetivos de juego y tiempo libre de este proyecto desde su arquitectura.

En 1979, el primer Ayuntamiento Democrático Municipal de Alcobendas tuvo que hacer frente a diferentes problemáticas. Entre ellas, la falta de espacio que la población infantil tenía para el juego. Sin parques ni zonas verdes ni una atención especial a la infancia, se encontraban con unos proyectos ya en marcha de colegios públicos los cuales no contemplaban esta situación. Por lo tanto, la infancia sólo tenía como opción quedarse en su casa con la tan recurrente “tele”.

Ante esta situación la ciudadanía se expresó y fue La Corporación a través de la comisión de Cultura, Educación, Deportes y Festejos más los Consejos de Barrio quienes buscaron soluciones:

- Incrementaron las zonas verdes y de juego.





- Incrementaron los espacios abiertos de los Colegios Nacionales.
- Crearon la Casa de la Cultura y ampliaron el Polideportivo Municipal.

Se decidió incluir en el polideportivo una ludoteca. Esta idea nace al conocer que las ludotecas es una realidad en algunos países europeos. La creación de la Ludoteca del Polideportivo Municipal de Alcobendas se planteó para 1980, tras contactar con María Aguirre para montarla, esto, según las propias palabras de María, supuso un antes y un después en el desarrollo de la atención a la infancia desde el ayuntamiento. Una vez que se supo que el proyecto de ludoteca está aprobado se pusieron a trabajar con ella, ya que en ese momento se encontraba en Bélgica realizando un curso de animación cultural, puesto que en España no existía nada parecido. En ese preciso momento, María Aguirre estaba realizando la parte práctica del mencionado curso, así que decidió centrar sus prácticas en las ludotecas y recorrió Bélgica, Francia e Italia colaborando con estos centros y recopiló una serie de imágenes para montar las ludotecas. Esto es uno de los motivos que hacen a esta ludoteca diferente a las desarrolladas en los otros lugares del país, puesto que sus orígenes y procedencia es un compendio de diferentes modelos europeos adaptados a la situación de Alcobendas. Cuando ya se inauguró la ludoteca fue cuando María tuvo conocimiento de la existencia de la ludoteca en Barcelona. Como ella misma reconoce, cabe la posibilidad de que si hubiera conocido esta tipología de ludoteca, este proyecto hubiese guardado más similitudes con el desarrollado en Cataluña. Sin embargo, actualmente es el que cumple de formas más cercana la definición internacional (si se acepta este concepto) de ludotecas.

Otro factor por el que María Aguirre ve diferencias sustanciales con otras ludotecas, es por el hecho de que ella no tuviera que convencer al ayuntamiento, ya que no le fue necesario trabajar ese terreno. De alguna manera, existir un colectivo que tenía unas ideas basadas en la documentación que poseían, ya estaban motivados. Coincidió que tanto los





promotores reales del proyecto como la institución que los respaldaba eran partidarios de hacer que la transformación social que se estaba viviendo repercutiese en la forma de elaborar las actividades de tiempo libre. Así se empezó a gestar el proyecto de ludoteca.

María Aguirre, ludotecaria y Jesús Martínez del Campillo, planificador de Tiempo Libre, realizaron un dossier donde explicaron cómo se desarrolló el proyecto de ludoteca en Alcobendas. Esto ya denota un especial interés en que constasen los pasos que se habían dado hasta llegar a inaugurar la ludoteca así como las primeras reacciones en la comunidad. No era algo casual, nacido de la necesidad de atender a niños y niñas, sino que fue algo sopesado y trabajado. El mismo concepto de infancia dotado del derecho al juego se estaba poniendo de relieve. Describen la importancia del juego en la infancia ya que potencia el desarrollo corporal, mental, afectivo, moral, social, personal y de habilidad para percibir el entorno, para actuar, “resumiendo, para vivir”<sup>434</sup>. Reflexionan en las páginas de este documento sobre la falta de espacios urbanos en el desarrollo de las sociedades industriales occidentales. Incluso, en esos momentos, ni siquiera los centros educativos se hacen cargo de la necesidad de espacio que se comenzó a generar. Aquí, una vez más, se ve la misma demanda que en otros lugares donde nacieron las ludotecas: el desarrollo que España estaba viviendo en de la década de los 80, en un primer momento, no incluye a la infancia como parte de las sociedad. En esta ocasión, la demanda social surgida por la falta de espacios y atención específica es atendida por las asociaciones de tiempo libre y ocio, otorgándole espacios propios a niños y niñas, visibilizando a la infancia en las estructuras de atención a la ciudadanía.

El juego que ofrece la ludoteca está destinado al tiempo libre, es decir, al espacio en que los niños y niñas no tienen la obligación de estar en la escuela. Cuando las personas Cuando desde la comisión de cultura del Ayuntamiento se analiza este tiempo, a partir de 1980, se descubre una doble problemática:

---

<sup>434</sup> Boletín Aetide, nº29, en octubre de 1984, p. 3.





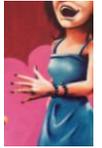
por un lado, la televisión y las actividades extraescolares copan el uso de las horas del tiempo libre. Por otro, el tiempo destinado al juego es utilizado con el fin de *matar el tiempo*, no como juego en sí. Utilizar el juguete como herramienta para mantener a la infancia ocupada con el objetivo de no producir ruido, de forma pasiva, ha desvirtuado este útil. Además, el juguete no es un elemento neutro: ofrece un concepto claro con los valores culturales dominantes y los modelos integrados en cada sociedad, colaborando a perpetuarlos. Por tanto, esto no se traduce en un juego con carácter liberador, de entretenimiento o verdaderamente educativo, si no a una manipulación del tiempo y de la formación de la infancia.

Desde esta ludoteca se hace un llamamiento para que la sociedad atienda estas problemáticas y refuerce las ocasiones y los espacios donde la infancia pueda incrementar sus posibilidades lúdicas. Las concepciones europeas (suecas, belgas o danesas) responden en este sentido, ya que preservan en cada lugar, desde el hogar, la calle, los diferentes establecimientos, un espacio utilizable para el juego. Las experiencias vividas por María Aguirre ayudan a promocionar esta idea desde el polideportivo de Alcobendas, así que propone una reforma para adecuar este espacio a las demandas del momento. Como todos los polideportivos antiguos, había pocas y desfasadas instalaciones destinadas a deporte más tradicionales, para frontón o piscinas con gradas no para tomar el sol, que era su uso normal<sup>435</sup>, si no para el público que acudía a ver el deporte, puesto que estaba concebido solamente como un espectáculo. La propuesta que hicieron desde el grupo que trabajaba el tiempo libre era suprimir esos obstáculos para que la gente no viniese tanto a ver el deporte como a practicarlo. Así que la idea era conjugar el deporte más tradicional con la apertura del campo a las actividades más novedosas. Entre estas actividades se propone, y el ayuntamiento aprueba, un proyecto de ludoteca y otro de parque de madera con tirolesa y tiro al arco

---

<sup>435</sup> según comenta la propia María Aguirre en la entrevista realizada en Alcobendas el 15 de mayo del 2010.





siendo pionero en España. Quizás sea en el primer sitio donde se instale un terreno de aventura y una ludoteca, que nacen en el mismo día y están diferenciados aunque resulten complementarios. Esta simbiosis consiste en dotar de espacio al aire libre a la ludoteca, mientras que al terreno de aventura se le otorga un espacio lúdico destinado a la infancia. El juego y la aventura son dos conceptos íntimamente unidos, puesto que en la realidad de la imaginación infantil todo espacio entraña una posibilidad para mostrar valentía o para descubrir mundos junto al grupo de iguales. Por lo tanto, la ludoteca potencia la dimensión lúdica de la aventura y el terreno destinado a la aventura potencia y multiplica las posibilidades de juego y del uso de los juguetes que ofrece la ludoteca.



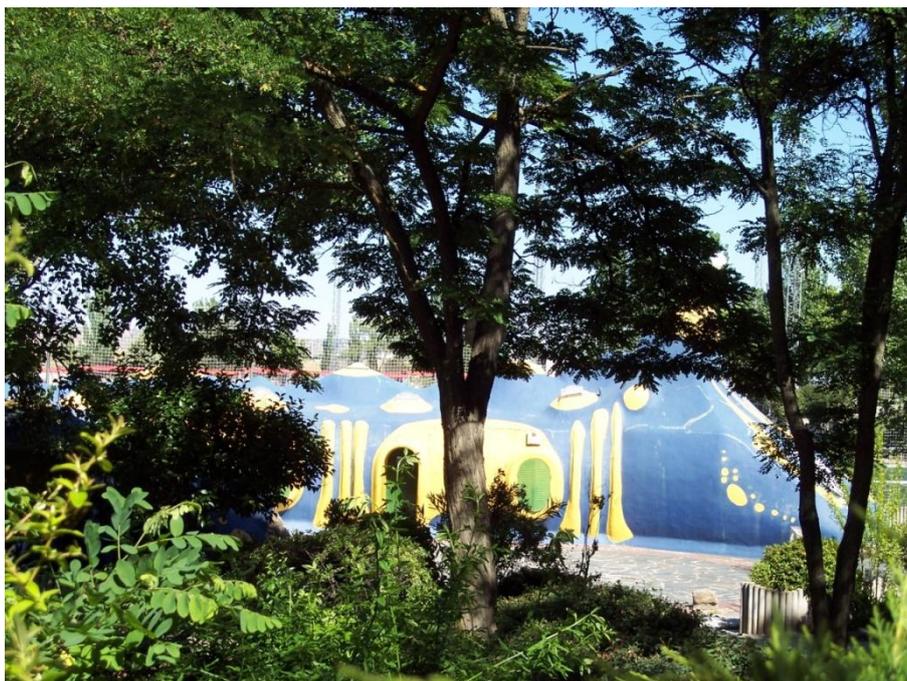


Foto 25. Natalia Reyes. Junio de 2010: Imagen tomada en el camino a través del polideportivo que lleva hasta la ludoteca. En esta fotografía se puede apreciar la facilidad de acceso al entorno que rodea a esta ludoteca de “El gusano” donde los espacios destinados a la aventura ofrecen también la posibilidad de jugar con los juguetes, a diferentes juegos planteados desde la ludoteca.

Al enmarcarse esta propuesta dentro del proyecto pedagógico de las actividades físicas y de Tiempo Libre se estuvo utilizando hasta 1982 las salas del pabellón del Polideportivo, donde se realizaban préstamos a la vez que se mantenían charlas, coloquios, donde el juego también era potenciado desde las demás actividades del polideportivo. Cuando se planteó cómo elaborar un espacio propio para este proyecto, uno de los rasgos más característicos de esta ludoteca, diseñaron un edificio que cumpliera con la funcionalidad necesaria, dando cabida a las vitrinas de exposición de los juguetes, la mesa de información, recepción y entrega del material lúdico, un almacén, servicios, una gran sala polivalente donde programar diferentes actividades. Aunque, no por eso, renunciaron a la originalidad y belleza de un espacio singular, diferente, donde ya su propia forma y colorido desarrollase sus objetivos. También se planteó un espacio cubierto anexo donde poder ubicar un pequeño





vivero y granja. Respecto al espacio al aire libre se diferenciaría por edades en las que se encontrara una zona de juego físico, otra de juego social, otra de juego recreativo y cognitivo y una de juego tranquilo.



Foto 27. Natalia Reyes. Junio de 2010 Perspectiva de la ludoteca el gusano desde la entrada: Al entrar en la ludoteca "El Gusano" se pueden distinguir los diferentes espacios destinados a las distintas tareas. No obstante, esta imagen no puede transmitir la sensación de haber entrado en un gusano gigante que transmite este edificio.

En enero de 1983 fue inaugurada la ludoteca el "Gusano", como es conocida. En sus orígenes constaba con una sala de juegos y actividades de animación, un taller de construcción de juguetes, así como de la mesa de información y préstamo. También se señalan las zonas del polideportivo que se utilizarán para distintas actividades.





Foto 28. Natalia Reyes. Junio 2010: Zona colindante a la ludoteca destinada a diferentes dinámicas y juegos organizados por edades.

A pesar de la unión con el tiempo libre y con los espacios destinado a la aventura, la ludoteca nació con una identidad propia desde el inicio. Existía un interés por trazar una línea de trabajo basada en una definición de ludoteca como: *“un centro infantil de tiempo libre que pone a disposición de los niños una colección de juguetes, bien para utilizarlos en el mismo equipamiento, o para tomar prestados algunos de ellos”*<sup>436</sup>. Este punto es fundamental para entender la estructura y organización de este centro. Es un centro de tiempo libre, puesto que el destino no es educar formalmente a la infancia, sino facilitarles el juego y con él, todo su potencial para el desarrollo de la persona desde la opción voluntaria de jugar. El útil por excelencia es el juguete, por lo que la organización del centro gira en torno a él y a la característica que la une

---

<sup>436</sup> Boletín Aetide, nº29, en octubre de 1984, p. 10.





al modelo europeo de ludoteca y que la caracteriza en España: el préstamo del juguete. En “El gusano” sí se puede hacer el símil entre una biblioteca y una ludoteca. Mientras la primera presta libros, la segunda, juguetes. Por lo tanto, desde la ludoteca se gestiona el control del préstamo, la conservación de los juguetes y la pluralidad y calidad de ellos. Esta ludoteca es exclusivamente un espacio para jugar y para poder acceder a una gran variedad de juguetes, orientados y asistidos por profesionales de los mismos: ludotecarios y ludotecarias.



Foto 26. Natalia Reyes. Junio de 2010. Estantería de juegos y juguetes con colores que corresponden a diferentes franjas de edad: la amarilla para los más pequeños, la roja para los niños de a partir de 6 años y la azul a partir de 9 años. La ludoteca “El Gusano” está dotada con una amplia gama de juegos y juguetes.

La función de la ludoteca está planteada en torno al préstamo de juego, haciendo de ello su actividad principal. Esto es clave con respecto a otras ludotecas. Desde un principio, se asume el riesgo del préstamo, aunque eso es parte de la educación, la formación y el respeto hacia el juguete. Se toman las medidas pertinentes aunque, sobre todo, se inculca el valor del préstamo sobre el juguete. Es una seña de identidad de un espacio diferente a otras actividades o a otros espacios que tienen otras funciones. El préstamo es el





medio para que la familia pueda entender qué es una ludoteca, permitiendo que vuelvan a jugar tanto en el local como en la casa con estos juguetes o juegos. Muchas veces los adultos piensan que ha pasado su tiempo para el juego, y realmente no es así. “El gusano” se planteó como el lugar donde encuentra el espacio y el valor de volver a jugar al compartirlo con los niños y niñas. Es un tipo de actividad que no permite “aparcarlos”, sino tomar conciencia de la importancia de la actividad lúdica.

El material lúdico es muy importante, es el juguete más que los espacios. Esta ludoteca está planteada para que sea el material y la actividad lúdica, independientemente de que programase actividades de libre elección. Trabajar así desde el principio, permite presentar la funcionalidad de la ludoteca en torno al préstamo del juguete, bien para su uso en las instalaciones o fuera.

Todo usuario/a ha contado desde su inauguración con la posibilidad de escoger y tomar el juego o juguete que quiera. La división de colores, metodología aplicada en Bélgica, dota de autonomía a las personas que participen en la ludoteca.

Al realizar la selección de materiales, se dieron cuenta de la escasez de juegos educativos reales que había en el mercado. La comercialización apuntaba en otra dirección y esto complicó la adquisición de los juegos y juguetes. Al inicio contaba con 600 juguetes, adquiridos tras un duro proceso de selección, aumentando esta cifra progresivamente. Estos juegos y juguete atienden a los siguientes criterios: seguridad, criterio recreativo, criterio estético, complejidad del juego, solidez, durabilidad, criterio educativo, adaptación a las edades y desarrollos intelectuales y físicos, la posibilidad de montarlo y desmontarlo, variabilidad de usos, el material con el que haya sido construido o el precio.



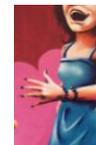


Foto 29. Natalia Reyes. Junio de 2010: En esta imagen se puede observar la diversidad de juguetes: juegos de mesa, construcciones, coches/motos y tanto otros. Como en la imagen precedente, los juguetes se encuentran en las estanterías y hay cuatro niveles que corresponden, por la altura, a un grupo de edad, aunque no son de uso exclusivo del grupo al que está destinado.

Han buscado desde el principio diferentes juegos y juguetes, nunca los que responden a una marca específica, sino los más representativos asegurando la variedad en la oferta, siendo conscientes de que hay algunos que no pueden estar por ser muy delicados o tener una cantidad de piezas que no se puede controlar. Se trabajó para que todo esté etiquetado, siguiendo con el símil, como en una biblioteca. Se planteó guardar un control de qué es lo que se lleva y qué lo que se trae por lo que la colaboración de las familias es muy importante. Es un compromiso para que todo se mantenga en la ludoteca.

Desde sus orígenes, la elección del juego debe ser muy libre, porque cada persona ha entrado buscando algo diferente. El desarrollo de estos ludotecarios ha consistido en desarrollar esa habilidad para poder atenderlo. Hay quien necesita no sólo el material, sino el espacio lúdico.





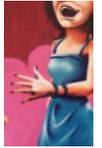
Los usuarios son los que demandan la ayuda y la asesoría, de ahí la riqueza de la ludoteca<sup>437</sup>. La división termina siendo de 0 a 99. Porque la parte de responsabilidad es de los padres o los adultos que estén como tutores, que son quienes finalmente responden. Hasta cuatro es la amarilla, cinco – seis, siete – ocho y a partir de 9. Eso al año de estar funcionando. No hay límite de edad ni por arriba ni por abajo. La decoración para esto es muy importante. No querían dirigirse exclusivamente a la infancia, por lo que su espacio no podía dirigirse sólo a esas edades. Buscaba un aspecto, de la misma forma que se preocupaba por la forma en la que estar o el propio uso que se hace del préstamo. Con organización, este espacio está abierto a todos. Si se descuida el material de juego, que es la herramienta de trabajo, estás descuidando el lugar.

La distribución de los juguetes es fácilmente identificable para los niños y niñas. Saben que pueden disponer de cualquiera de ellos, pero su propia colocación en las estanterías diferenciadas por colores, les indican cuáles les resultarán más apropiados. No obstante esta ludoteca no es sólo préstamo de juego, aunque esta sea su seña de identidad. Desde el Gusano se apuesta por superar la definición de ludoteca y optar porque sea un centro infantil, de tiempo libre en el que se realice una oferta lúdica, cualitativamente distinta (actividades globalizadoras: animación y pedagogía activa partiendo de los

---

<sup>437</sup> En la entrevista realizada en Alcobendas, el 15 de mayo de 2010, explica: *“La libertad de movimientos no significa que no haya un control, sino que se estará muy receptivo a lo que ocurre en la ludoteca. Cada día la ludoteca es diferente. Aquí no hay horarios, ni grupos, que cada cual use el espacio y el tiempo como mejor le venga. La gente es la que dispone de su tiempo libre. Respecto a la elección del espacio, cuando María es entrevistada, comenta: Sabíamos que la ludoteca no podía parecer ni una juguetería ni un jardín de infancia o guardería. Cuando preguntaban si podían dejar al niño, la respuesta era que si el niño no es autónomo, no se puede quedar solo, porque la función no es “guardar”, la guardia y custodia del niño. No se habla de edad, sino que los padres y madres son quienes deciden. Las edades tienen trampa y peligro, son las madres y los padres quienes conocen a sus hijos. A veces no están acostumbrados a pasar tiempo seguido con los más pequeños, porque nos hemos acostumbrados a “llevarlos”. Y creo que se agradece a que en un sitio se pueda estar con ellos, sobre todo en actividades de tiempo libre. Es normal que haya unos grupos”.*





centros de interés del niños) y a la vez un elemento de dinamización de los cambios de mentalidad, del movimiento de opinión y de los cambios en el sistema urbanístico, educativo, familiar y del tiempo libre en que viva la población infantil de su entorno.

Desde esa inquietud hay que revisar el momento en que se proyectó la construcción de la ludoteca “El Gusano” en Alcobendas. Buscaron realizar un proyecto pedagógico que no distara la teoría de la práctica, como en ocasiones ocurre. Por lo tanto, en el proyecto pedagógico de la ludoteca se vieron implicados arquitectos, concejales, madres y padres. Todas estas personas buscaban alcanzar unas mismas finalidades educativas, sociales, filosóficas y morales. Querían construir un proyecto a la altura de algo que consideraban fundamental en la vida de niños y niñas: el juego.





Foto 26. Natalia Reyes. Junio de 2010. Lateral del edificio la ludoteca "El gusano": La ludoteca "El gusano" combina en su espacio la teoría y la práctica del juego. Desde la teoría se argumenta la necesidad de realizar espacios que permitan el desarrollo motor, intelectual y social de la infancia. La práctica en este sentido está garantizada, puesto que dispone de espacio donde realizar actividades de psicomotricidad, un entorno motivador y estimulante para la creatividad y supone un espacio de encuentro con el grupo de iguales.

Además del juego libre, las actividades de carácter permanentes que se llevaban a cabo eran:

- Préstamo de juguetes al exterior e "in situ".
- Taller de construcción de juguetes.
- Actividades con colegios.
- Charlas con padres y educadores del municipio.





También, de manera puntual, existen diferentes talleres de pintura, modelado y otras temáticas. La relación con las familias y con los colegios progresó paulatinamente en el tiempo, por lo que al año de vida de esta ludoteca podía afirmar que sin alcanzar plenamente los objetivos deseados, estaban comenzando a obtener unos logros positivos, sobre todo por la respuesta que estaba dando esta población. Esta ludoteca no tiene rincones de juego, ya que prefieren dar la oportunidad a niños y niñas de situarse en cualquier zona, indistintamente, para realizar la actividad lúdica elegida.



Foto 30. Natalia Reyes. Junio 2010. Parte final de la ludoteca/almacenaje: La realización de murales y otros talleres también tienen cabida en esta ludoteca.

La experiencia propia de María Aguirre sigue un modelo más europeo, según ella explica, en el Congreso celebrado en París (2008) hubo un llamamiento a recuperar los orígenes, la esencia de la ludoteca, porque hace más de 20 años que se mantiene el debate de qué es o no una ludoteca o quien debe llevarla. Ella reflexiona sobre la posibilidad de que en el transcurso de estas décadas se haya tendido a cubrir algunas necesidades de forma fácil, descuidando el objetivo real de las ludotecas. Sabe que esto guarda una gran relación con el margen de actuación, en el control que tengas para mantenerte





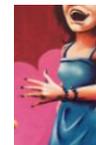
en tus principios, para seguir siendo útil con el sentido de una ludoteca. Comenta que muchas veces desaparecen proyectos muy interesantes, aunque quienes actualmente son ludotecarios y ludotecarias deben proteger la esencia, más que nunca, ya que es muy necesario puesto que la infancia actual siguen precisando las ludotecas.

“El Gusano” corresponde al ayuntamiento de Alcobendas, vinculada por su ubicación y origen común a deportes y más tarde, tras su creación, al Patronato. Con el paso del tiempo, se incluyó en salud, cultura y deporte, colectivo del que nació. A lo largo de estos años, María Aguirre lo ve como uno de los aciertos. Los trabajadores son contratados laborales del ayuntamiento, suponiendo una ventaja para su consolidación, aunque no es algo fortuito o algo propio de Alcobendas, sino una cuestión generalizada en los años 80 dentro de las ludotecas de la comunidad de Madrid, siendo las que más consolidación han logrado con esta fórmula adquiriendo un espacio y un peso específico. No está sujeta a convenios o presupuestos. Con esta tipología de ludoteca, María Aguirre opina que puede mantener, de forma constante, los objetivos planteados en sus orígenes. Teme que en otros centros se le estén dando cabida a actividades que no son propias de un espacio de ludoteca, pero resultan rentables y necesarias al no tener el apoyo económico que supone depender de un ayuntamiento. Es un debate más abierto en torno a las ludotecas, al igual que el uso de esta palabra, comenta la ludotecaria de Alcobendas.

El reglamento en el que se basa la ludoteca “El Gusano” es en el que se ha elaborado como reglamento interno, estructurado sobre las normas aconsejadas de AENOR, aunque no es de obligado cumplimiento. Conocen la normativa vigente en Cataluña, aunque reconoce María Aguirre que la ausencia de legislación es uno de los problemas de los que siempre se ha adolecido, porque con la ley se va más allá del debate.

En este sentido, la ludoteca “El gusano” fue concebida bajo el mismo principio. También contando con una programación trimestral, con actividades





programadas, pero siempre en las que el juego es el protagonista. Si la actividad es construir algo, a lo que menos importancia se le da es al acabado de esa construcción, o la progresión o el aprendizaje de esa actividad, lo que prima desde los orígenes es el juego para realizar esa construcción. Realmente esta ludoteca no se planteó desarrollar talleres, porque no es importante la progresión, sino la actividad. Puede ser el juego de la comba o realizar una máscara de cartón, lo importante es la actividad lúdica.

María Aguirre narra cómo han ido llegando a sus propias conclusiones, viendo lo que se está haciendo, lo que realmente se quiere hacer y cómo otros lugares realizan talleres, a esta ludoteca le interesa la parte lúdica, la parte de juego de ese momento.

En el momento en el que este proyecto nace hay pocas alternativas de tiempo libre dirigidas a la infancia, por lo que lo consideran clave como parte la buena acogida que conoce en sus inicios. Al igual que reconocen que, al aparecer diferentes opciones, el aforo de sus inicios decae. No obstante, valoran mantener este proyecto y seguir adelante con la cultura del juego. La apuesta desde los inicios, es hacia el juego tradicional y, aunque cuentan con una mediateca, proporcionan un espacio para proteger los juegos de siempre que en otros lugares no se encuentra. Se mantiene una biblioteca que nunca se ha perdido, aunque no tenga un lugar amplio en la ludoteca, es un espacio importante.

En la ludoteca “El Gusano” no han buscado el juego como algo “a través”, no como un mecanismo psicopedagógico ni queriendo intervenir desde la ludoteca, otra cosa es que en la escuela el juego se utilice como algo terapéutico o educativo, sin embargo María Aguirre considera las ludotecas cómo algo concerniente exclusivamente al Tiempo Libre. *“Puede venir cualquier niño con cualquier problema, no tiene que plantearse esto una ludoteca. Consideramos que todo lo que sea hacer grupos es discriminar a la gente, queremos estar revueltos”.*

Este proyecto ha servido en el transcurrir de los años como inspiración para el uso y la funcionalidad de otras ludotecas que han surgido, tomando





grandes y buenas ideas de ellos. Realmente, “El Gusano” es un proyecto que está deseando ser copiado íntegramente y avanzar, con ello, en la línea de las ludotecas de este modelo en el que se está trabajando y que, año tras año, se ha visto consolidada. Actualmente, algunos de los usuarios son hijos e hijas de las personas que disfrutaron su infancia en “El Gusano”.

### 6.3.2. Ludoteca “Joan Miró” (Mostoles)

Para poder explicar algunas de las razones que dieron origen a la ludoteca “Joan Miró” en Móstoles, es necesario conocer el contexto de dicho municipio, cuyo desarrollo era similar a la de otras poblaciones cercanas a los grandes núcleos urbanos.

A partir de 1960, Móstoles, municipio perteneciente a la comunidad de Madrid y muy cercano a la capital, comenzó a un acusado desarrollo demográfico. Esto trajo consigo un impulso urbanístico que transformó el municipio generando grandes bloques de pisos y dejando pocas zonas verdes de esparcimiento, aumentando el tráfico en sus calles y haciendo más complicado el desarrollo del juego infantil en las mismas.

A partir del periodo de Transición Democrática se generó una conciencia de atender a la ciudadanía desde los ayuntamientos, ofreciendo espacios para el encuentro y el desarrollo de actividades. Móstoles inauguró el Centro Cultural Joan Miró, en el cual se generó un cuerpo de monitores de tiempo libre. Conociendo el éxito de las ludotecas de Cataluña y del País Vasco se planteó la posibilidad de crear una ludoteca propia en ese mismo centro cultural. Así, en octubre de 1984 se abrió al público la ludoteca “Joan Miró”, siendo la primera en abrir las puertas en ese municipio y una de las más que tiempo lleva en funcionamiento en España.





Foto 31. Natalia Reyes. Junio 2010: En esta imagen se puede apreciar el exterior del Centro Cívico "Joan Miró" (Móstoles, Madrid) en el que está integrada la ludoteca del mismo nombre.

Se contrató a una pedagoga como directora del centro y ella decidió contar con una persona que resultaba de su confianza, Mercedes Romero, la cual fue entrevistada para recabar información sobre este centro. Esta investigación cuenta con el privilegio de su testimonio, puesto que apenas hay documentación escrita acerca de esta ludoteca. Por lo tanto, durante la entrevista realizada en mayo de 2010 para esta investigación, narró la historia de esta ludoteca desde que ella fue contratada, a las pocas semanas de ser aprobada la apertura de la ludoteca. Explicó cómo se deseaba cubrir las necesidades infantiles desde una perspectiva sociocultural. En sus inicios, costaba diferenciar estos espacios de los propios de las guarderías infantiles. Fue el trabajo constante de los ludotecarios y ludotecarias lo que logró marcar los rasgos propios de las ludotecas. A través de los años ha evolucionado, pero la esencia sigue siendo la misma.





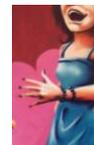
La ludoteca desde sus orígenes y hasta el momento, cuenta con un espacio cerrado, no muy grande. Comenzó con dos grupos de 4 a 12 años, delimitado, dos veces a la semana. De esta forma, ofrecían un seguimiento de meses durante varios años. Esta organización ofrecía las ventajas de poder trabajar con los niños de forma continuada dedicando los viernes a actividades con padres, aunque actualmente se ha pasado a las mañanas para realizar otro tipo de actividades necesarias para la ludoteca.



Foto 32. Natalia Reyes. Junio 2010. Imagen de una posible distribución del espacio y sus elementos: La ludoteca dispone de módulos que se pueden mover para crear diferentes espacios. De esta forma, aunque no disponga de demasiados metros, el espacio es flexible y adaptable a diferentes actividades lúdicas.

Las sesiones se están desarrollando de una manera similar desde el inicio de esta ludoteca. Se plantean con un esquema de actuación planificado para lograr uno de los objetivos existentes desde los orígenes: la educación en





valores. Este centro trabaja un concepto amplio de educación, aprovechando la asistencia voluntaria de niños y niñas y la ausencia de la obligación escolar, es decir, cuenta con niños y niñas motivadas. Esa facilidad que la infancia tiene para aprender es la base para poder educarlas, sobre todo disfrutando de un espacio de juego. No obstante, los espacios de educación no escolar supone una gran preparación por parte del personal que atiende este tipo de actividades y una metodología seria para que resulten satisfactorias.

Esta metodología guarda gran relación con la desarrollada en los espacios de educación infantil. Las sesiones en esta ludoteca comienzan con una *asamblea* en la que participan todos los niños y la ludotecaria. Se realiza en el momento inicial en la cual se saludan, se serenán, para más tarde comenzar con el juego libre en cualquiera de los rincones de juego que el niño o la niña decida. Desde ahí el papel de la ludotecaria es de observadora e intervenir si es necesario. Los juegos dirigidos que se realizan siempre es respetando el ritmo de las niñas y niños que participan en la ludoteca, buscando la armonía. Antes de retirarse se hace asamblea para poder hablar o hacer algún juego, dándole prioridad a poder hablar.





Foto 33. Natalia Reyes. Junio de 2010: En esta imagen se muestra el espacio destinado a la Asamblea (también se pueden observar los módulos móviles).



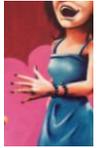


Foto 34. Natalia Reyes. Junio de 2010. Rincón de juego: Esta ludoteca cuenta con la distribución en rincones para la organización del espacio y de los juegos que se desarrollan en él.

Esta ludoteca buscó definirse como espacios de educación no formal, como un soporte más en la formación integral al niño, tal y como señala en la carta de presentación. Trabaja el aspecto cognitivo a través de juguetes educativos y los talleres de plástica. La formación en valores lo hace a través del juego dirigido y la asamblea la destina a remarcar el sentido de convivencia diaria. Desde que este proyecto nació hasta ahora, es planteado como un lugar al que los niños deben acudir de forma voluntaria, porque además de disfrutar se están formando y si fuese obligatorio perdería parte de estos resultados. Los contenidos en esta ludoteca son:

- Asamblea inicial (diario): aquí se saludan niños y niñas y se explica las actividades que se pueden realizar en el día. También se expresan sentimientos y emociones que se quieran compartir.
- Juego libre (diario): durante este momento, cada niño y cada niña jugará con quienes deseen y con cualquier material disponible en la ludoteca.
- Taller de Plástica (dos días a la semana): se realizan actividades plásticas con diferentes materiales, dándole más importancia al proceso que al resultado. Son actividades que pueden ser realizadas por niñas y niños de diferentes edades, ya que se adecuan a la etapa de desarrollo de cada cual.
- Préstamo de juguetes en sala y de fin de semana: los juguetes son prestados para jugar con ellos en la misma ludoteca o para llevarlos a casa durante el fin de semana. Se hacen responsables de su cuidado y mantenimiento de todas las fichas que lo componga. Para esto los juguetes tienen determinada una franja de edad de uso y queda registrado si el préstamo es para la casa.
- Juego dirigido (dos días en semana): dos veces a la semana la ludotecaria propone un tipo de juego en el que todos participan y siguen las normas establecidas. Se juega en grupo y se proponen





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

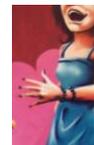
unos objetivos que han de ser alcanzados para dar el juego por finalizado.



Foto 35. Natalia Reyes. Junio de 2010. Estantería de materiales: Esta ludoteca cuenta con una gran variedad de material, seleccionado y adquirido por su ludotecaria para la realización de las diferentes actividades planteadas.

Como actividad complementaria, desde el principio existe un taller de padres la última semana de cada mes durante seis meses al año. La ludoteca se llena de padres, madres, hijos e hijas y la intención es compartir ese espacio. A los niños les hace mucha ilusión, también a los padres en general les gusta. De esta manera se establece el vínculo necesario entre familia y espacios infantiles. La coherencia entre el estilo educativo de la familia y de los centros a los que acuden los niños y niñas es imprescindible. Con esta actividad, la ludoteca contempla el espacio necesario para que la familia se sienta partícipe en el proceso formativo de sus hijas e hijos. Se busca una relación con la familia, con tiempo. No quisieron generar, y trabajan para ello, un espacio en el que “depositar” a los niños o a las niñas. No es una escuela, como señala Mercedes Romero, con una estructura predeterminada y





sistematizada, si no que es una actividad dinámica, llena de vida. No le interesa a esta ludotecaria que la niña o el niño se encontrase como en la escuela, sentado, callado, sino que pueda expandirse. Dejan la libertad de cada niño o niña, con su control.

Al pertenecer al centro cívico, han buscado siempre la integración con el barrio, estar al tanto de lo que se tiene cerca ya que a veces resulta desconocido. Por este motivo, la mayoría de las actividades propuestas guardan una relación directa con el barrio, realizando visitas a museos u otros lugares de interés. Con la gente del barrio se selecciona un lugar y en el autocar se hace una visita<sup>438</sup>. Estas no son las únicas actividades, puesto que también realizan mercadillos solidarios o cualquier actividad que pueda promover la vida del barrio. Esta ludoteca, desde que se inauguró, fue muy bien acogida. Se abrían las inscripciones y transcurrida una hora, estaban completas, cuenta la ludotecaria.

La preparación del sistema de préstamo de juguete fue tomada de la ludoteca “El gusano” de Alcobendas, disponiendo de un fondo menor pero variado de juguetes y juegos. El sistema es el siguiente, comprendiendo un determinado número de fichas y pasos para dicho préstamo.

- Preparación:
  - Plastificado: Como paso previo, las cajas deben ir plastificadas. En las tapas o fichas de relación de elementos, debe llevar la pegatina del color en el que esté clasificado dicho juguete.

---

<sup>438</sup> Como comenta Mercedes Romero en la entrevista realizada en Móstoles el 20 de junio de 2010: *“Al principio era sólo para los niños y niñas, pero posteriormente se abrió a los padres. Viene el socio de la ludoteca, con el padre o la madre, y si sobra sitio, pueden venir ambos u otros familiares. Y, aunque sea a Madrid, que está muy cerca pero no sueles ir, se acercan a conocer alguna actividad, lugar que luego vuelven a ir ellos por su cuenta”*.





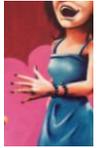
Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

- Pegatina de color: En la caja del juguete; llevará el nº de orden del juguete-edad mínima de juego.
- Colores por edades:
  - Amarillo – 4 años
  - Rojo – 5 y 6 años
  - Azul – 7 y 8 años
  - Verde – 9 años en adelante
- Clasificación de los juguetes:
  - Motricidad fina.
  - Atención y observación
  - Pensamiento lógico
  - Expresión y lenguaje
  - Conocimientos generales.
  - Sensoriales.
  - Habilidad manual.



Foto 36: Natalia Reyes. Junio de 2010. Estantería de préstamo de juegos y juguetes. esta ludoteca cuenta con el servicio de préstamos de juguetes.





El sistema para ser socio o socia de esta ludoteca pasa por abonar una inscripción al trimestre y se renueva por cursos. Actualmente, no dejan reservar plaza. Hay una para niños y niñas con necesidades educativas especiales y esa sí se puede reservar. Desde el principio los ludotecarios de las ludotecas del ayuntamiento de Móstoles son contratados laborales, lo que dota de estabilidad a estos centros, aunque Mercedes Romero teme que si no se profundiza sobre la importancia del juego y los medios espaciales y temporales de los que precisa, se acabe ofreciendo un servicio a la infancia desvirtuado, aunque se mantenga en el rótulo, el nombre de ludoteca.



Foto 37. Natalia Reyes. Junio de 2010: La ludoteca "Joan Miró" desde el exterior.





#### 6.4. Finales de los 80: La ludoteca de Maracena (Granada)

---

Para cerrar este apartado de ludoteca, es imprescindible nombrar la primera que supuso obtener una plaza de funcionariado para los ludotecarios y ludotecarias. Sucede en Maracena, un municipio de la provincia de Granada muy próxima a dicha ciudad. La comunidad autonómica de Andalucía, implicada con gran ilusión en el proceso democrático, manifestó su conciencia de la necesidad de desarrollo social impulsando diferentes proyectos de acción social antes, durante y tras la Transición Democrática.

La ludoteca de Maracena, desde sus orígenes, mantiene un carácter compensatorio para las carencias que se han originado con el desarrollo social. Desde favorecer ese grupo de iguales que hace unas décadas se podía encontrar entre la familia y vecinos, la falta de espacio donde jugar o la sobreoferta de juguetes que contrastan con los ajustados presupuestos familiares. Como David Legaza Gómez, técnico de la ludoteca de Maracena y participe en ella desde sus orígenes, ha explicado, la ludoteca de Maracena se ha planteado siempre como un lugar en el que se produce el encuentro con los iguales o como compensación económica, ya que se pueden disponer de todo tipo de juguetes. Un detalle que así lo denota es que, al ser pública, la cuota es simbólica. Abrieron con 50 pts. al mes, para que fuesen los mismos usuarios, si así lo disponía su familia, quien pudiese pagar de sus ahorros la cuota y se sintiesen socios implicados en la ludoteca.

Este proyecto tiene su propia fórmula para llevar a cabo su idea de ludoteca. Han abierto posibilidades, se han combinado con otros servicios del ayuntamiento, como el área de Juventud, han desarrollado una relación directa con la población. A diferencias de otras ludotecas, no contemplan el préstamo exterior<sup>439</sup>. Para poder explicar cómo han llegado a elaborar un momento

---

<sup>439</sup> Como comenta David Legaza en Maracena, el 5 de julio de 2010: *“Bueno, lo que hemos adolecido aquí siempre es del préstamo, tenemos colección abierta. Los niños vienen aquí unas horas a la semana para venir y jugar con los juguetes de la ludoteca. No hemos conseguido*





diferente a los demás, aunque fuertemente unido al planteado en Cataluña, se debe conocer su historia. Al no estar documentada previamente, son sus protagonistas quienes nos lo cuentan y la cesión de las imágenes que recopilamos para celebrar sus 20 años quienes muestran los rostros de quienes fueron los primeros niños y niñas así como el de las personas que han estado al frente de la ludoteca.

El proyecto se impulsó por un grupo de jóvenes relacionados con las actividades de animación y tiempo libre conocieron la forma que había tomado el juego en las comunidades autónomas de Cataluña o País Vasco, al igual que en Madrid. Quisieron conocer estas experiencias de primera mano, contactaron con su impulsora en Cataluña, María de Borja, visitaron a la ludotecaria de Alcobendas, María Aguirre, y comenzaron a participar en los diferentes encuentros y jornadas que se realizaban sobre ludotecas.

Entablaron relación con María de Borja y la invitaron a participar en unas jornadas sobre tiempo libre celebradas en Granada a principio de la década de los 80. Ella fue consciente en el transcurso de su conferencia, que para poder desarrollar en Andalucía el proyecto de ludoteca, había que adaptarlo a la situación concreta de esta comunidad, ya que no se podía transferir el modelo tal y como se estaba desarrollando en Cataluña<sup>440</sup>. Por ejemplo Granada, ciudad constituida por seis barrios claramente diferenciados, se encontraba con una situación bastante precaria en algunas zonas, como en el Sacromonte o en el barrio de Almanjajar, en los cuales los recursos materiales eran muy limitados. La situación ha cambiado en las últimas décadas y María de Borja reconoce que ha revisado proyectos en Andalucía con un presupuesto

---

*organizarnos, con todas las actividades externas y nuestra forma de funcionar, nos cuesta trabajo y significaría un tiempo extra y un extra común de un fondo de juguetes mayor. Esto del préstamo de juguetes estaría bien, pero no lo hemos visto como una demanda urgente”.*

<sup>440</sup> Ella lo narra así en una de las entrevistas realizadas en Barcelona, el 10 de abril de 2010 para esta investigación: *“Realmente me encontré con una realidad muy distinta, en Granada, yo siempre me acordaré, porque se levantó un señor y me dice “mire usted, esto que cuenta, es en Cataluña. Aquí nuestras escuelas no tienen luz.” Yo me quedé... porque además, el hombre no mentía. Era un Inspector de educación”.*





económico más acorde con el coste del montaje de una ludoteca. Sin embargo, como en Cataluña y en otros lugares de España, lo que interesa es el mantenimiento del proyecto, y en su opinión, la mayor complicación que conlleva montar una ludoteca es asegurar la base económica necesaria para su continuidad.

Por este motivo, un grupo de jóvenes del municipio de Maracena (Granada), provenientes del ámbito del Tiempo Libre, buscaron ante todo una fórmula que le diera continuidad al proyecto. Contactaron con María de Borja cuando supieron que estaba realizando cursos de ludotecas y le consultaron cómo debían realizar su proyecto. Su objetivo es que fuese algo desde y para el municipio de Maracena, destinado a la infancia, a los adolescentes, a jóvenes y adultos, es decir, dirigido a toda la población. Un proyecto del pueblo de Maracena para el pueblo de Maracena, tal y como nos narraba David Legaza Gómez en la entrevista realizada en mayo de 2010.



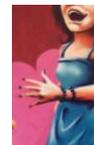


Foto 38. Ludoteca Maracena. 1988. En esta imagen se puede ver al equipo de animadores del ayuntamiento de Maracena. Imagen cedida para esta investigación por la Ludoteca municipal de Maracena desde la recopilación que han realizado para conmemorar el 20 aniversario. En el centro podemos encontrar al actual ludotecario de Maracena e impulsor de la misma, Juan Antonio Díaz García y al actual técnico de Ludotecarios, David Legaza Gómez.





Para iniciar con el proyecto en este municipio, tras realizar los cursos y después de varios contactos personales con María de Borja, propusieron al ayuntamiento realizar una experiencia a “coste cero”. De forma voluntaria y sin ninguna remuneración, iniciarían la actividad en la ludoteca. Formaron una cooperativa a la que pusieron de nombre “María de Borja” y durante un año realizaron la actividad. La ludoteca fue un éxito y no precisamente “flor de un día”, puesto permanece abierta a día de hoy y la buena acogida que recibió en el municipio sigue vigente. El mayor ejemplo lo tenemos en que, veinte años más tarde, está conociendo la segunda generación de socios de la ludoteca. El propio Juan Antonio Díaz García, primer ludotecario público de Andalucía, le propuso a María Borja que elaborase un temario con el cual el ayuntamiento convocase una plaza específica de ludotecario<sup>441</sup>.

Esta ludoteca nació en 1988, dirigiéndose desde el principio a niños y niñas a partir de 5 años. Si eran menores, la asistencia debía ser con un adulto. Planteada para ser atendida por dos profesionales, esta ludoteca municipal desde sus orígenes cuenta con la figura de ludotecario<sup>442</sup>. Actualmente, también tiene un técnico auxiliar de ludotecas y una monitora proveniente de la bolsa de trabajo del ayuntamiento, con lo que se cubre el objetivo descrito de dotar de

---

<sup>441</sup> Tal y como él explica en la entrevista realizada en Maracena, el 5 de julio de 2010: “Preparó para mí el primer temario porque no había ninguna oposición en España sobre el tema de ludotecas, 40 temas, que lo tuve que preparar, que tuve que buscar en todos los sitios del mundo y buscar porque no había fórmulas. Juguetes sí, pero de ludotecas nada. Ni en la facultad. Al final le pedí a ella y me mandó libros y libros. Estudié mucho. Era larguísimo y aprendí como nunca”.

<sup>442</sup> ya que, tal y como queda reflejado en el BOE nº47: de conformidad con lo dispuesto en el artículo 23 del Real Decreto 223/1984, de 19 de diciembre, se hace público que por Decretos de esta Alcaldía de fechas 11 y 17 de enero de 1995 y de conformidad con las propuesta de los Tribunales calificadoros respectivos, han sido nombrados los siguiente funcionarios de carrera y personal laboral de este Ayuntamiento:

(..)

Don Juan Antonio Díaz García, Ludotecario, Animador/Socio Cultural, Educador Social.

Maracena, 27 de enero de 1995. – El Alcalde, José Manuel Macías Romero.





estabilidad al proyecto, fuese quien fuese quien estuviese al frente. Además, cuenta con las experiencias previas y refleja el mismo interés por atender a la infancia desde el ámbito social, educando desde los espacios destinados al tiempo libre y profesionalizando la labor de dirigir estos espacios.

El funcionamiento de esta ludoteca siempre ha sido el mismo: permiten inscribirse en cualquier momento del curso; la asistencia está planificada en dos turnos de dos horas, uno de 16:00 a 18:00 y el siguiente de 18:00 a 20:00 y por la mañana la labor de la ludoteca ha consistido en promocionarse en el municipio<sup>443</sup>.

Esta ludoteca sabe que, por el tiempo transcurrido desde que se abrió, puede correr el riesgo de caer en la monotonía, aunque la propia naturaleza de la actividad impide que esto suceda. Trabajan para variar la oferta de actividades que se realizan dentro de la ludoteca. De hecho, desde el inicio han seguido el desarrollo de una programación con actividades relacionadas con las estaciones, adaptándolas a las celebraciones y costumbre de esta población. Así en otoño se realiza una excursión al campo para buscar setas, en invierno se aprenden los diferentes tipos de árboles “in situ” y en carnaval se compone una comparsa para participar en los concursos del ayuntamiento. A estas actividades siempre se han podido sumar los familiares que lo hayan deseado, siendo un medio de introducir a la familia en el juego, tal y como nos explica David Legaza.

---

<sup>443</sup> David Legaza lo describe así en la entrevista realizada en Maracena, el 5 de julio de 2010: *“Dos días a la semana con una franja horaria. (...) Entonces, si sumamos el grupo que viene lunes, que normalmente suelen repetir el miércoles, que normalmente lo suelen hacer así, otros si juntan martes y miércoles, pero normalmente el grupo que viene de 4 a 6 los lunes vienen también los miércoles de 4 a 6, pero no se lo hemos dicho nosotros. Cada familia se organiza de una manera y suelen coincidir. Hay algunos que si son, utilizan la libertad de escoger los horarios y no tienen esa fijeza. Hay como cuatro grupos y cada grupo viene a tener 35... hasta 40”*.

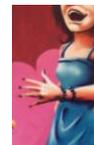




Foto: Imagen cedida por la ludoteca, recogida por ellos para conmemorar el 20 aniversario de su apertura. En ella se ve cómo se preparan los niños que participaban en 1988 para el carnaval. En esta fotografía se puede observar una de las actividades que se proponen, variándola cada año tanto en la temática como en la organización.

Para la planificación de esta programación, una preocupación de este proyecto desde sus orígenes, se han apoyado en las líneas que, desde las





leyes educativas, se han ido marcando para las diferentes edades. Así, al nacer prácticamente con la LOGSE, adoptaron la transversalidad, haciendo de cada una de estas materias una línea de actuación, integrándolas en el quehacer diario y realizando también actividades para trabajar cada una de ellas. La falta de legislación específica ha hecho que tomen como modelo la legislación educativa más el sentido común. Para los más pequeños recogen lo pertinente a lo reglamentado para las escuelas infantiles. También toman lo necesario de las normativas de la seguridad del juguete y respecto a los profesionales que se han de hacer cargo de este servicio de ludoteca, ha sido responsabilidad del ayuntamiento decidir qué tipo de profesional y qué categoría de funcionariado ha de estar al frente de este proyecto. Desde sus orígenes adolecen de la carencia de legislación específica al respecto, contemplándolo como un factor que evita el asentamiento de las ludotecas.

También desde los orígenes se gestiona desde la propia ludoteca campamentos abiertos, no sólo a los usuarios de la ludoteca, sino a toda la población. Se gestiona todo desde el ayuntamiento, otorgando una conexión entre los participantes en la ludoteca, los monitores que luego gestionan las colonias y quienes organizan las actividades de tiempo libre. Se mantiene el sentimiento de pertenencia, trabajando por no perderse en el anonimato del individualismo que puede traer consigo el crecimiento de una población<sup>444</sup>. En

---

<sup>444</sup> Tal y como explica David Legaza en la entrevista realizada en Maracena el 5 de julio de 2010: “[los monitores] Empiezan participando durante el curso en las excursiones y poco antes de las colonias vamos haciendo reuniones con ellos, formación teórica, práctica, hacemos juegos, hablamos de los objetivos de las colonias. A parte de eso, estamos muy conectados con el instituto de la juventud, porque también nos movemos con jóvenes, y hacemos algunos de sus cursos de animación. A los monitores más mayores los animamos para que lo hagan y muchos lo hacen. Ahora, 15 monitores de los mayores están haciendo el curso de monitor de tiempo libre, el de la Junta [Junta de Andalucía], que son 300 horas y les da un titulillo oficial. Todo tiene sus pasitos, sus escaleras, pero volviendo al tema de la ludoteca creemos que al final hemos conseguido que todas las edades participen. Si de 5 a 12 años son los niños que participan por aquí a diario, cogiendo los juegos digamos, pues en cierta medida también esos pequeños que quieren pasar por aquí, aquellas familias que quieren pasarse y quedarse por aquí un rato se puede quedar, tienen las puertas abiertas y con los jóvenes al fin y al cabo podemos decir que la ludoteca, en Maracena por lo menos, es un sitio que todo el mundo se conoce, todo el mundo se siente participante de alguna manera en sus actividades y de esa manera tendremos el objetivo de apertura al patio y el de difundir la importancia del juego, de





ese sentido, la ludoteca cumple su objetivo de ofrecerse al conjunto de la sociedad del municipio como servicio. El tiempo libre excede el propio límite físico de la ludoteca e incluso de sus objetivos específicos, aunque incluye el mismo grupo de trabajo y la mayoría de los usuarios de la ludoteca participan en los campamentos. Por lo tanto, se vive como algo complementario, prácticamente necesario para comprender la envergadura de este proyecto.

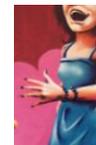
Esta ludoteca ha ido ocupando diferentes espacios que guardan una estrecha relación con los significados que el proyecto ha ido tomando: primero se instaló en la antigua biblioteca y, posteriormente, en lo que había sido la biblioteca del instituto. Es fácil aunar la idea de ludoteca y biblioteca, pues ambas se articulan en función al préstamo de libros, en el caso de las bibliotecas, o de juguetes, si nos referimos a las ludotecas. Tras un tiempo, ocupó una casa que estaba dentro de un programa de viviendas tuteladas en las que se han ido reubicando servicios como la escuela infantil, educación de adultos, espacio joven y la ludoteca, aunque tanto para la ludoteca como para espacio joven es una ubicación temporal. Son espacios destinados a la educación no escolar, por lo cual se le da un significado educativo dirigido a la infancia. Finalmente, disfrutarán de un espacio propio diseñado como ludoteca donde convivirán contiguos a un espacio para juventud, para seguir con el planteamiento de unión entre ambos servicios. Tal y como explica David:

Queremos que camine ludoteca cerca de juventud con la intención de que los chicos, como es orientado al ocio, al tiempo libre y a la participación desde niños en la vida del municipio, pues queremos que después siga funcionando como espacio joven. Primero ludoteca, luego espacio joven y luego como voluntarios en la ludoteca. Espacio joven es una asociación y va de

---

*potenciar esa importancia del juego, el ocio, de lo que sería un aprendizaje para organizar el tiempo libre, para estar en grupo, para que no nos perdamos en ese anonimato que existe incluso en Maracena, que hace nada era un pueblecito y ahora está considerado ciudad con más de 20.000 habitantes y eso se va notando también, se va transmitiendo la civilización urbanita esta. Y estos tipos de lugares hacen mucha falta, que siga habiendo espacios, lugares de encuentro...”.*





la mano de (...) se va madurando el proyecto, se va ampliando los horizontes educativos<sup>445</sup>.

En este momento, el juego representa una institución en sí mismo sin necesidad de usar otros referentes, sino constituyendo un espacio propio. Además, una edificación que pueda responder al proyecto de ludoteca ofrece todas las posibilidades que otorga tener el juego como eje.

El municipio de Maracena ha interiorizado y la existencia de la ludoteca como un integrante más de los servicios del ayuntamiento, de la dinamización del pueblo, como parte de la vida de esta ciudad. De hecho, esta ludoteca fue pionera al implicar a la propia administración en la consolidación de la figura de ludotecario/a, tal y como se refleja en las actas del IV Congreso estatal de Ludotecas<sup>446</sup>.

---

<sup>445</sup> En el momento de estar escribiendo estas líneas, marzo de 2011, se ha comunicado la inauguración el próximo día 26 de la nueva Casa de la Juventud y Ludoteca Municipal de Maracena. En palabras de David Legaza en la entrevista realizada en julio de 2010 en la que ya estaba aprobado el proyecto: *“Por fin lo hemos logrado, tal y como quería Juan Antonio, un edificio construido exclusivamente para Ludoteca y Casa de la Juventud como continuidad del proyecto de educación en y para el tiempo libre desde la infancia y familia hasta la juventud”*.

<sup>446</sup> David Legaza explica en la misma entrevista: *“Se constata la deficiente formación en la inmensa mayoría de los ludotecarios/as, lo cual se asume en sentido autocrítico. El hecho de ser un profesional remunerado, contratado, colaborador o voluntario de una ludoteca, no lleva implícita la consideración de “ludotecario/a” y ello con independencia de los estudios realizados y experiencia acumulada en años de trabajo en ludotecas.*

*La dimensión cultural y educativa del ludotecario/a conlleva la necesaria preparación y especialización, de la que en la actualidad carecemos en España. Esta falta de previsión por parte del movimiento ludotecario, aún hoy totalmente desarticulado, salvo raros y puntuales casos, le conduce inevitablemente al arrastre y al fracaso de no adoptar medidas que pongan freno a la realidad que se nos impone. La responsabilidad es de los propios ludotecarios/as. Mientras esto es así, la Administración se adelanta, y para ejemplo se aportan las bases de una oposición para la provisión de una plaza de personal laboral de ludotecario/a en Maracena (Granada). Si a ello se añade la situación socio – política y económica de España, no será descabellado pensar que en las ludotecas cuya titularidad corresponde a la Administración, se llenen de voluntarios, utilizados como mano de obra barata o de lo que actualmente se denomino “bolseros””.*





En España la primera asociación de ludotecarios nació con el objetivo de velar para que los espacios denominados ludotecas contaran con los recursos humanos y materiales necesarios para llamares así. Por eso, como una pieza más en la construcción de los orígenes de las ludotecas, es necesario sumar la creación de ATZAR. Esta asociación está en contacto con estas primeras ludotecas así como asesoran a las de nueva creación.





## CONCLUSIONES

A lo largo de las siguientes páginas, y a modo de conclusión, se tratará de llevar a cabo una verificación adecuada de las hipótesis de esta investigación. De igual modo, se replantearán los objetivos para saber si se han alcanzado.

Esta tesis partía de la lectura interpretativa de varios conceptos que han resultado imprescindibles para poder trabajar sobre la construcción del concepto de ludotecas en España. Estos han sido básicamente historia, infancia y juego. La conjunción de estas tres nociones me condujo hasta la realidad de las ludotecas. Primero, para hablar de ellas como algo general para, una vez contrastada su variedad de modelos y particularidades, buscar cómo se hicieron presentes en España a partir de la década de 1980.

La novedad de esta investigación sobre las primeras ludotecas de España reside en el hecho de que para construirlas ha sido necesario otorgar voz a las personas que participaron en ellas, puesto que no había ningún trabajo que hablase exclusivamente de su origen o que las relacionase con unos antecedentes desde una perspectiva histórica y describiese los casos de algunas de las primeras ludotecas. Las ludotecas han sido nombradas con anterioridad en otras investigaciones y, por supuesto, incluidas en diferentes análisis sobre su significado en el presente. No obstante, en este caso en concreto, se ha buscado contextualizar y reflexionar sobre algunas de ellas para construir parte del significado desde su propia historia. He aquí donde reside precisamente la innovación aplicada a esta investigación.

Con las conclusiones se cierra la presente investigación, aunque su intención última es la de constituir el inicio de una serie de reflexiones que tomen a las ludotecas como punto de partida para avanzar dentro del campo de la educación. Así, se puede considerar que el cierre de esta tesis supone, a su vez, la posible apertura a una perspectiva nueva de investigación que verse sobre contenidos quizá conocidos, pero poco considerados al existir escasa literatura sobre la cuestión a pesar de la posible trascendencia que ha tenido





esta realidad desde una óptica diacrónica en materia de infancia y educación. El potencial del trabajo que ahora finaliza puede carecer de sentido pleno si no se concibe en relación a las posibilidades que encierran las ludotecas en sí mismas. Contar con el juego como motor y fin último del desarrollo de un espacio justifica los interrogantes con los que se abría esta tesis.

Si nos remitimos a la introducción podremos contemplar cómo se planteaban varias preguntas a las que se ha procurado dar respuesta: ¿Cuándo se constituyeron las ludotecas en España?, ¿Por qué?, ¿Se puede reglar el juego libre?, ¿Se pueden considerar las ludotecas como instituciones de juego así como es la escuela una institución educativa?, ¿Son comparables?

Hay una fecha para nombrar la apertura de cada ludoteca, pero en esta investigación se ha buscado su justificación: la sociedad española estaba cambiando en la década de los 80, recogiendo todas las corrientes de los años anteriores generada en el tiempo libre y buscando dar respuesta a las nuevas necesidades. Estas necesidades sí constituían una novedad, porque hasta la instauración de la democracia no se normalizaron los cambios en las familias, en la situación de las mujeres, en la transformación de las ciudades y, a su vez, de las viviendas.

A la escuela, a las guarderías, a los centros infantiles, a los espacios públicos, a los medios de comunicación y a todos los agentes educativos se les exigía preparar a las nuevas generaciones para un mañana moderno, lleno de posibilidades y que rompiese con la educación más tradicional, percibida como obsoleta. La educación en el tiempo libre ganaba importancia y los organismos públicos tomaban la voz de la democracia.

Esta voz se materializó en los ayuntamientos que apoyaban estos proyectos, como el caso de Barcelona, Vitoria, Alcobendas, Móstoles y Maracena o en las comunidades autónomas que impulsaron la instauración de redes como Cataluña. Todas estas propuestas tuvieron sus protagonistas: María Borja, Mercé Castaño, Ferrán Arbós, Mon Aguilar o Inma Marín en Cataluña; Pilar Arbella en Vitoria; María Aguirre en Alcobendas; Mercedes



## Conclusiones



Romero en Móstoles o Juan Antonio Díaz García y David Legaza en Maracena. Esta combinación de ilusión personal, equipos de trabajo y apuesta desde las administraciones hicieron posibles iniciar esos proyectos de ludoteca que han ido evolucionado gradualmente hasta llegar a ser la realidad que actualmente conocemos, producto de un proceso que combina adecuación a la realidad con experiencia, pero que conserva su intencionalidad intrínseca y objetivos similares. Todas las ludotecas que están aquí nombradas siguen en activo y con las mismas personas al frente o con diverso grado de vinculación.

Todo esto implica que, aunque en el contexto general de la historia treinta años no supongan nada, en un proyecto recién iniciado se traduce en la consolidación y la aceptación por parte de la sociedad de su existencia. Las ludotecas se han visto necesarias, se han entendido como espacios de juego que están sujetas a una serie de reglas marcadas por las personas que las dirigen: ludotecarios y ludotecarias. De esta manera, y ante lo expuesto previamente, llego a la siguiente pregunta: ¿Se puede reglar el juego libre?

Desde cualquier rincón del mundo del tiempo libre o de la educación para el ocio la respuesta que se escucharía podría tildarse de ser unánime, pero siempre sujeta a matices. El juego es libre porque se ejerce sin coacción: la persona que desea jugar, juega. Quien no, no puede ser obligado o, por lo menos, no se puede obligar a realizar ningún acto libremente. Por lo tanto, el juego libre es aquél que el sujeto realiza de forma voluntaria. Aunque, ¿está reglado? Todo juego puede tener normas, siempre que suponga un acuerdo entre los implicados en la actividad (jugadores). Por lo tanto, en una ludoteca se puede realizar juego libre. La profesionalización de estos espacios no supone la obligación de jugar por parte de las personas que en ella participan. De esta manera, esta institución se aleja de la escolarización donde sí va a darse una premisa imprescindible: “a la escuela se va a aprender”. Y de hecho, habrá pruebas evaluativas que den fe de ello. En las ludotecas se va a jugar y se hará siempre que las personas que allí estén, lo deseen. La profesionalidad de los ludotecarios y ludotecarias se fundará en facilitar ese juego a través de los útiles (los juguetes), el espacio (la ludoteca) y los participantes (el grupo que esté en la ludoteca y los propios/as ludotecarios/as).





El hecho de que no exista esa obligación no supone que no se ponga en marcha todo el potencial que encierra el juego, entre el que se encuentra su valor educativo. Por lo tanto, nos encontramos con un espacio en el que se da un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma voluntaria y no reglada (aunque en algunos modelos se encuentra implícitamente sujeto a una programación). Se podría posicionar dentro de la educación informal, pero siempre que se pudiese llegar a una clara escisión de los momentos educativos en formales, no formales e informales. En un contexto en el que existe un posible cambio de paradigma del aprendizaje, parece no ser especialmente constructivo utilizar esa división. Por lo tanto prefiero quedarme con el momento en el que la educación se da en espacios no escolares y se integra en la vida de los niños y las niñas. Cabe plantearse si lo hace de forma más o menos efectiva y si puede resultar un elemento más del sistema educativo que se está configurando en la actualidad, ya que ésta puede ser ya parte del pasado en algunas sociedades que llevan años contemplándolo de esa manera, como sucede en el Norte de Europa<sup>447</sup>.

Algunos de estos países europeos han desarrollado un modelo social en el que resulta más sencillo conciliar la vida familiar y laboral. Los espacios de atención a la infancia son lugares en los que los adultos pueden compatibilizar la vida laboral con el ritmo y las necesidades de niños y niñas. En España se empezó a trabajar en esta línea para así paliar el déficit del mercado laboral que, en ocasiones, impide una atención directa a la infancia por parte de padres y madres. Estas familias delegan en espacios de atención y educación infantil y esto me lleva al siguiente interrogante que se abre en la introducción de esta tesis: ¿Qué está sucediendo para tras una jornada completa en la escuela, niños y niñas “tengan que” ir a una ludoteca?

---

<sup>447</sup> Las primeras ludotecas de Europa se abrieron en los países nórdicos. Existen diferentes líneas de investigación referentes al juego desde hace décadas y son consideradas las sociedades europeas más desarrolladas también en lo referente a educación. En esa evolución se ha integrado el juego como un factor más.



## Conclusiones



La realidad se contrapone con el planteamiento de la teoría de la educación que se funda en una división de ésta en formal, no formal e informal, como señalaba anteriormente. Las niñas y niños asisten a centros educativos desde tempranas horas del día y van acumulando actividades hasta bien entrada la tarde. Entre esta variedad de espacios infantiles que ofrecen atención y cuidado a la infancia se encuentran las ludotecas. Al investigar sobre su historia se puede apreciar que las ludotecas se han distinguido con una definición propia y en la actualidad se trabaja para que no se confunda con otros espacios. Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, existen diferentes modelos y tipologías de ludotecas. Por lo tanto, conociendo sus diferencias, encontramos el elemento común de su esencia: espacios de juego en los que se ofrece una gran gama de juguetes para su préstamo (exterior o en sala) bajo el asesoramiento de un ludotecario o ludotecaria.

Estos espacios pueden variar dependiendo de si su titularidad es pública o privada, así como en la fundamentación del proyecto que desarrollen. Puede ser social, educativo o estar basadas en el tiempo libre. El carácter social y educativo responde directamente al momento en el que las ludotecas vieron la luz en España. La década de los 80 permitía ilusionarse pero, ante todo, descubría las carencias que hasta entonces se habían tomado por normales en un régimen totalitario y con una fuerte división social. Se optó, en consecuencia, por tomar medidas que favorecieran la igualdad social, por lo que el préstamo de juguetes y la opción del tiempo libre para la infancia tomaron gran relevancia. Procurarle a toda la infancia acceder a los útiles de juego y el espacio para poder jugar y desarrollarse abría todas las posibilidades que, por un lado, apoyaban los aprendizajes generados en la escuela y, por otro, evitaban ocupar las calles cada vez más peligrosas por la delincuencia y otras problemáticas (tráfico, drogas, ausencia de zonas verdes). La realidad de la nueva estructura urbana conllevó determinados condicionantes: demasiado asfalto y pocos niños y pocas niñas; exceso de sofisticación en los juguetes, sólo al alcance de algunas economías familiares; acuciantes problemas en los centros escolares como falta de autoridad, absentismo, cambios en los roles de la familia, falta de espacio al aire libre; y toda una serie de nuevos retos que





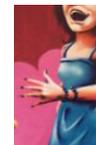
conllevaron un replanteamiento hacia direcciones prácticas y eficaces que dieran respuesta a estas necesidades.

Por otra parte, podemos indicar que la educación tradicional estaba quedándose anquilosada si se comparaba con los ritmos acelerados de los cambios sociales. La pedagogía le estaba otorgando un protagonismo a la infancia que no encajaba en los modelos educativos centrados en el docente. La motivación, el aprendizaje por autodescubrimiento o el trato igualitario entre niños y niñas necesitaban de un cambio en la estructura escolar. Se buscaban modelos más flexibles, abiertos y dinámicos y la escuela, sus docentes y sus estructuras podían acusar cierta lentitud en sus cambios. Esto no sucedía de igual modo en los espacios de nueva creación como en ese momento resultaban ser las ludotecas. Aquí sí había un campo específico para que niños y niñas se desarrollasen en función a sus intereses. Se ofrecía un juego que les resultaba estimulante y facilitador de su desarrollo. Además, lo hacía con un grupo de iguales formado por personas de diferentes edades y se promovía la coeducación. La modernización de la España de los 80 se pudo apoyar en proyectos de tiempo libre y de carácter socioeducativo, como lo había hecho durante las décadas anteriores. Sólo que en esta ocasión no hacía falta revestirlo de formalidad católica, de casualidad lúdica o formación política a través de grupo de catequesis, voluntariados caritativos o grupos de excursiones. Ya podían ser los propios ayuntamientos quienes ofreciesen a los ciudadanos proyectos educativos en los que se realizaran diferentes actividades. Entre éstos, las ludotecas fueron una pieza de expresión de libertades y apoyo para cubrir las necesidades de las personas de los diferentes municipios.

Teniendo en cuenta todo lo manifestado, se puede afirmar que la primera de las hipótesis planteadas queda confirmada. Las ludotecas recogen la tradición del juego existente en diferentes lugares de España y continúan contribuyendo a la propia cultura e identidad de cada una de las zonas. En Cataluña, País Vasco, Madrid o Andalucía valoran el valor del juego tradicional, las formas y los contenidos demandados en el momento en el que nacen y



## Conclusiones



contribuyen al sentido y las necesidades de la comunidad. En cada lugar, las familias y la comunidad educativa guardan una relación directa con la aparición de las ludotecas: existe una preocupación por la educación de niñas y niños, y se buscan espacios que no suponga una extensión de la escolarización, aunque sí un lugar en el que se eduquen. Para ello se implican en las primeras ludotecas, bien participando directamente como asociaciones de vecinos o aceptando y promoviendo los proyectos con una asistencia regular.

En cada zona las ludotecas toman su propia identidad y sentido, Así podemos confirmar la segunda de las hipótesis: el contexto en el que se proponen las ludotecas condicionan los modelos que se desarrollan en ellas. Al situarse en los bajos de un colegio o al estar en un centro cívico, al ubicarse en una zona destinada a las actividades de tiempo libre o, incluso, estar junto a los lugares que acogen otras áreas de trabajo con niños y jóvenes se muestran cuáles son los objetivos de los proyectos en los que están basadas. Y en función de ese contexto, se eligen tanto un modelo como una tipología de ludoteca.

Trascendiendo a estas diferencias, no se puede perder de vista que existen rasgos comunes a todas ellas, puesto que en general se puede afirmar que estuvieron muy ligadas en sus orígenes. E incluso en el caso de aquellas que nacieron de forma más distanciada, hallaron convergencias necesarias al haber estado trabajando en los congresos y diferentes espacios de encuentro. Esto ha conllevado que necesariamente se busquen puntos en común para alcanzar una definición de ludoteca. Por lo tanto, en esos debates se ha encontrado un estilo común que responde a la cultura compartida y a la forma de entender el juego. La tercera de las hipótesis también queda confirmada, puesto que el estilo de las ludotecas españolas está impulsando las ludotecas de otros países que ven en España un estilo que les puede ser válido. Este estilo se distancia de las ludotecas del resto de Europa. Aunque hayan servido de inspiración, el desarrollo de las ludotecas en España se ha distanciado de lo que fueron las ludotecas pioneras del resto del continente. Hemos de comprender que el desarrollo sociohistórico ha seguido un proceso de diversas





divergencias en ambos casos, y la evolución social ha respondido en cierta medida a diferentes necesidades.

Para tratar de confirmar estas hipótesis puedo manifestar algunos trazos de cómo las ludotecas han construido su significado. En definitiva, existen numerosas aristas que pueden integrarse en la historia de la educación de las últimas décadas en España y que se comprueban en la descripción de casos realizada en esta investigación. Los elementos que se han de tener en cuenta para ello corresponden a la construcción de diferentes conceptos y a la interpretación que de ellos se ha hecho, como se ha explicado en páginas previas, en algo tan importante y fundamental para la cultura como lo es el juego, la infancia y su relación. En estos acercamientos teóricos he querido explicar el sentido de las ludotecas, el motivo por el que vieron la luz en España, así como los diferentes contextos que dirigieron su desarrollo. Y se puede encontrar el objetivo de esta investigación cumplido, pues existen entre estas páginas claves para narrar e interpretar las primeras ludotecas en España y su actual significado.

Para terminar he de poner en relieve que la escasa bibliografía existente al respecto ha conllevado ciertas dificultades en el desarrollo de la investigación, si bien, por otro lado, pone de manifiesto dos necesidades: la de continuar indagando en estas realidades, y la de potenciar el estudio de casos, lo que puede contribuir a un enriquecimiento de la tesis.

Por otro lado, acercarse a esta serie de hipótesis que se han tratado de ratificar en los últimos párrafos puede suponer a su vez, poner de manifiesto la cantidad de perspectivas que se han tenido que conjugar para llegar a las conclusiones. Este hecho, puede en cierta forma mermar el objetivo inicial. Aunque pone sobre la mesa las distintas posibilidades que se abren cara al futuro de investigar sobre la cuestión desde una triple perspectiva: diacrónica, social y de género.

En cualquier caso, los objetivos e hipótesis manifiestos a lo largo de estas páginas muestran realidades aparentemente desapercibidas, pero que



## Conclusiones

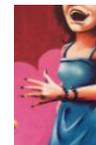


resultan de interés en la actualidad por la coyuntura familiar, social y económica. Asumir este interés por parte de las administraciones públicas desde un contexto educativo supone demandarlas y defenderlas como un elemento más del sistema. Esto sólo es posible por un acercamiento desde el campo de la pedagogía que permita analizar y fundamentar su importancia. En este momento en el que se debate la crisis de las instituciones educativas, cabe plantear el juego no sólo como alternativa a metodologías escolares tradicionales, sino respetando la naturaleza del mismo y ofreciendo las ludotecas como uno de los espacios propios para ello. Es lícito indicar que la nombrada carencia de una bibliografía extensa puede impedir nutrir un marco teórico más solidificado que integre todo lo nombrado. No obstante, esta tesis supone una apertura a consideraciones más amplias y ambiciosas. Es necesario reconstruir el significado de infancia y con él el de desarrollo infantil. En esos análisis se debe integrar lo que ofrece el juego y cuáles son los planteamientos educativos que lo propician.

En esta investigación se ha llegado a unir dos generaciones que han asistido a las ludotecas. Esta segunda generación se encuentra no sólo con una historia común con la anterior, sino que está relacionada con los motivos que originaron las primeras ludotecas y la construcción de su significado. Ante la realidad social actual hay que teorizar sobre el papel que juegan las ludotecas, las respuestas que ofrecen a través del juego y de qué forma pueden contribuir al desarrollo de la infancia y de la sociedad.







## Bibliografía

ABAD, Maria Luisa. “Mafalda no quiere ser top model” en *Género y educación. La escuela coeducativa*. Editorial Grao. Barcelona. 2002

ADELMAN, Clem “Over Two Years, What did Froebel say to Pestalozzi?” History of education, VOL. 29, NO. 2, (2000) 103 – 114

ALONSO, Luis Enrique. La mirada cualitativa en sociología. Madrid, Fundamentos. 1998

ANDERSON, Perry, Los fines de la historia, Barcelona, Anagrama, 1996

APPLE, Michael. “Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education” en *Comparative Education* 37 (4), 409–423, 2001.

ARIÈS Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen Madrid, Tauros, 1987

ARIÈS, Philipe. Historia de la vida privada. De la Europa Feudal al Renacimiento., Madrid, Taurus, 1988,

ARIÈS, Philipe, Centuries of Childhood New York, Vintage Books, 1962.

ARÓSTEGUI, Julio. ARÓSTEGUI, Julio. La investigación histórica: teoría y método, Barcelona, Crítica, 1995

BAKER , Kathlee y Linch, John. “Equality in education : an equality of condition perspective” *Theory and Research in Education*, 3 (2): 131-164, 2005





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

BALAGUER, BOIX, A., MAJEM, T. Y ODENA, P. “Guarderías sí o no”, Cuadernos de Pedagogía, 1975, Barcelona, (1975), p. 24 – 26

BEAUVOUIR, Simon. El Segundo Sexo, vol. II, Ediciones Siglo veinte, Barlceona, 1989.

BENJAMIN, Walter: *La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el que está lleno de “tiempo del ahora”*  
<http://es.scribd.com/doc/19020095/Benjamin-Tesis-Sobre-La-Historia>

BERGER Y THOMSON, Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia. Madrid: Panamericana, 1997.

BLOCH, Marc. Introducción a la Historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1952.

Boletín Aetide, nº29, en octubre de 1984.

Boletín Oficial del Estado nº47

BORJA I SOLÉ, María, Les ludoteque. Joguines i societat. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1982.

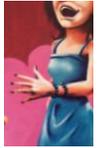
BORJA, María, V Jornadas Estatales de Ludotecas, 1995.

BORJA, María, “[Las ludotecas como instituciones educativas](#): enfoque sincrónico y diacrónico”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (Zaragoza) 1994*, 19, 19 - 41.

BORJA, María, “Las ludotecas como instituciones educativas”, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Zaragoza,19, (94), 19 – 41.



## Bibliografía



BORJA, María, “Ludotecas: elementos y espacios para el juego en común” El País Educación. 1982.

BORJA, María. La ludotecas: instituciones de juego. Barcelona: Octaedro. 2000.

BOURDIEU, Pierre. La dominación masculina, Barcelona, Anagrama, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Poder, derecho y clases. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001

BREHONY, Kevin J.(2009) “Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism”, *Paedagogica Historica*, Londres, 45: 4, (2009), 585 — 604.

BRODIN, Jane & BJOCK – AKESSON, Eeva. “Toy Libraries / Lekoteks in a International Perspective”. EuroRehab 2, (1992) 97 – 102.

BRODIN, Jane y LINDSTRAND, Peg. “Inclusion of children in outdoor education”. Learning in Motion! Research report 43. Stockholm Institute of Education. 2006.

BUCKMAN, Peter. Education is not schooling. London, Souvenir Press, 1970

BUCKMAN, Peter. Education is not schooling. London, Souvenir Press, 1970

CABRERA, Miguel Ángel, “*La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos*” en Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas Ed. FERRAZ LORENZO, M. Madrid: Biblioteca Nueva. 2005, 21-52.

CALERO, Jorge. y BONAL, Xavier Política educativa y gasto público en educación. Barcelona, Ed. Pomares, 1999.





CASTELL, Manuel Y SUBIRATS, Marina. Mujeres y Hombres ¿un amor imposible? Madrid: Alianza Editorial, 2007.

CISNEROS, Boletín Informativo Interno, (1982 – 1989)

COLECTIVO LOREZO LUZURIAGA, Mejorar la educación. Pacto de estado y Escuela Pública. Madrid, Wolters Kluwer, 2010.

CUELLAR, Hortensia. “La educación del hombre. Federico Frobel”, Trillas, 2005.

Curriculum for the Pre-school (Lpfö 98), Lpfö 98,(1998) Ordinance on the Pre – school. Code of Status (SKOLFSS). Estocolmo: National Agencia for Education (SKOLFS)AB Danagårds rafi ska, Ödeshög, 2006

DE MAUSE, Lloyd. Historia de la Infancia Madrid: Alianza Editorial, 1991, p.7

DE PUELLES BENITEZ, MANUEL. Educación e ideología en la España contemporánea. Ed. Tecno (Grupo Anaya), Madrid, 2010

DELGADO, Buenaventura: Historia de la infancia. Barcelona, Ariel, 2000.

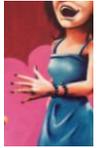
DEWEY, John. Democracia y Educación. Ed. Morata, 1997 (Versión Original 1916).

DEWEY, John. Democracia y Educación. Ed. Morata, 1997 (Versión Original 1916)

Diccionario de la Academia Española en [www.rae.es](http://www.rae.es) consultado el 18 de noviembre de 2011.



## Bibliografía



DIESENDRUCK. Gil y MARKSON, Lori, “Children’s Assumption of the Conventionality of Culture”, Child Development Perspectives, en línea, 5, (2011), p. 189 – 195.

DOMINGUEZ, Rosa y LAMATA, Rafael. La construcción de procesos formativos en educación no formal. Madrid, Narcea, 2003.

DUMAZEDIER, Joffre, Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir. Paris, Editions du Seuil, 1974.

EGIDO, Inmaculada, “Panorama europeo de la educación infantil”., Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. SANCHDRIÁN Carmen Sanchidrián y RUIZ BERRIO Julio (Eds. ) Barcelona, Graó, 2010.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. Escuela Nueva. Barcelona, Tusquets Editores, 2009 (Versión Original 1979)

FOUCAULT, Michael. El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 – 1996. Extraído el 14 de septiembre de 2005 desde URL <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/>

FULLAT, Octavio. V Jornadas sobre Ludotecas 1996.

GADNER, Howard, La educación y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

Generalitat de Catalunya, 2005,

GOODMAN, Paul. La nueva reforma. Barcelona, Kairós, 1971

GREEN, A, LENEY, T Y WOLF, A. Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional. Barcelona: Pomares, 2001.





HERNÁNDEZ BELTRAN, Juan Carlos. “Política y educación en la Transición Democrática Española” en *Monográfico: La transición Española (1975 – 1982)*. Revista Foro de Educación, nº 10, pp. 57 – 92. Ed. José María Fernández Huertas. Salamanca. 2008.

HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. *La Transición Española*, Foro de Educación, nº10. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca. 2008.

HESEL, Stéphane. ¡Indignaos!, Barcelona, Destino, 2011.

HUIZIGAN, Johan. Homo Ludens, Madrid, Alianza , 2000, (versión original, 1954).

Huyseen, Andreas En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

ILLICH, Ivan, La sociedad desescolarizada Barcelona, Barral Editores, 1975.

ILLICH, Ivan. Obras reunidas, vol. II. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2008.

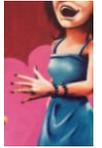
LECK, Gloria “Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo”, Pensando Queer, sexualidad, cultura y educación, TALBURT, Susan, STEINBERG, Shirley R. (eds.) Barcelona, Grao, 2005.

Ley Cooperativas Andaluzas

LLONA, Miren, “*Memoria e identidades. Balance y perspectivas desde un nuevo enfoque historiográfico*” La historia de las mujeres: perspectivas actuales, Ed. BORDERÍAS, Cristina, Barcelona, Icaria, 2009, pp.355 - 390



## Bibliografía



LLORCA, M. "*Flexibilidad y rigidez e los roles de género*" en Mujer y educación. Una perspectiva de género, VEGA, A. (Coord.) Málaga, Ed. Aljibe, 2007, pp 79 – 89.

LOMAS, Carlos. ¿El otoño del patriarcado? Ediciones Península, Barcelona, 2008, p. 19.

LÓPEZ GIL, CARLOS. Jugando, jugando... (las ludotecas), Vitoria – Gasteiz, Área de Juventud. Ayuntamiento de Vitoria – Gasteiz, 1987.

LÓPEZ MATA LLANA, María. Y VILLEGAS, Jesús. *Organización y animación de ludotecas*. Madrid: CCS. 1999.

Lpfö 1998: Plan de estudios para la escuela preescolar en Suecia, basada en la Ordenanza sobre la escuela preescolar publicada en el Código de Estatuto de la Agencia Nacional para la Educación (SKOLFS 1998:16) e incluyendo las modificaciones (SKOLFS 2006: 22)

LUENGO, Julián. Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. (compil.) Barcelona, Ed. Pomares, 2005, p. 200

MAUSE, Lloyd. *Historia de la Infancia* Madrid: Alianza Editorial, 1991.

MUÑOZ DE BUSTILLO LLORENTE, Rafael. "La transición político – económica y la construcción del Estado de Bienestar en España (1975 – 1968) en *Monográfico. La Transición democrática*. Foro de Educación, nº 10. Ed. José Luis Hernández Huertas. Salamanca, 2008. pp. 11 – 22.

NEILL, Alexander. Summerhill School, New York, St. Martin S. Press. 1998 (original 1960)





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

NOVOA, Antonio. *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación*, en Historia cultural y educación, pp. 61 – 101, POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores), 2003.

ONU: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)) , consultada el 12 de marzo de 2011

PAÍN, Abraham. Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992. P.20

PAYÀ, Andrés. La Actividad Lúdica En La Historia De La Educación Española Contemporánea. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2007.

PEREZ GÓMEZ, Alberto El control de las concentraciones de medios de comunicacion. Derecho español y comparado, Madrid, 2002.

PEREZ GÓMEZ, Ángel El control de las concentraciones de medios de comunicacion. Derecho español y comparado, Dykinson, Madrid 2002.

PIERRE Bourdieu [Originally published as "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales" en LAUDER, Hugh, BROWN, Phillip, DILLABOUGH, Jo-Anne, and HALSEY, A. H. (eds.) Education, Globalization, and Social Change, Oxford, Oxford University Press, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores) Historia cultural y educación, Barcelona – México, Ediciones Pomares, 2003



## Bibliografía



POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores) Historia cultural y educación, Barcelona – México, Ediciones Pomares, 2003.

PRIETO GARLA-TUÑÓN, Miguel y MEDINA RUBIO, Rogelio. El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas. Madrid. UNED, 2005.

PUIG, José María y TRILLA, Jaume La pedagogía del ocio. Barcelona: Ed. Laertes, 1996.

RAMOS, Sara. “Un método educativo para la infancia: el de Fröbel”. Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Coords.), Barcelona, Graó, 2010, p.p. 113 – 132.

REIMER, M. “These two irreconcilable thing” en Boys, girls, book and toys, Gender in children’s literature and Culture. Lyon Clark, B and Higonnet, Margaret R. Reinhard Kreckel. Goettingen: Otto Schartz & Co.. 1983. pp. 183-98.

ROBLES, Victoria. “Reflexiones sobre género y violencia en los centros escolares” en Cooperación educativa. Kikirikí. 2006. Vol 81, pp 27 – 32  
FUNES, Jaume. El lugar de la infancia. Barcelona, Editorial Grao, 2008.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, JAVIER Y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO. Metodología de la investigación cualitativa Archidona, Aljibe. 1996.

RODRÍGUEZ TAPIA, Rafael. “La educación en la Transición Política Española: biografía de una traición”. En Monográfico: la transición española (1975 – 1982) Foro de Educación, nº 10. pp. 93 – 110. Ed: José María Hernández Huertas, Salamanca, 2008.





RODRÍGUEZ, Encarna. Neoliberalismo, Educación y Género. Madrid: Ediciones La Piqueta, 2001.

RUBIO, María Guadalupe “¿Qué es una ludoteca?” En Correo del Maestro, num. 71, en <http://www.correodelmaestro.com:80/index.htm> abril 2002.

RUIZ BERRIO, Julio. “El método histórico en la investigación histórico – educativa”, en La investigación histórico educativa. pp. 131 – 202. DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO FRAGO, Antonio (es.) Barcelona, Ronsel, 1997.

SANCHIDRIÁN, Carmen Y RUIZ BERRIO, Julio. “Introducción” Historia y perspectiva actual de la educación Infantil., Barcelona, Graó, 2010.

SANDBERG, Ann y VUORINEN, Tuula. “From hayloft to own room–girls’ play environments”, Interaction in Outdoor Play Environments–Gender, Culture and Learning, Ed. BRODIN, Jane y LINDSTRAND, Peg., Estocolmo : Stockholm Institute of Education. Department of Human Development, Learning and Special Education. Research Report nr 47, 2006, pp 1 - 22.

SILVESTRE, Nuria y MARTINEZ, Isabel. “Tiempo para jugar” en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, nº1, (1975) p. 12.

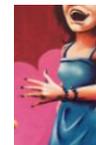
SOLOSONA, Montserrat y TREVIÑO, Rafael. Estructuras familiares en España. Centre d’Estudes Demògrafics. Series Estudios nº 25, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990.

SOTO, Álvaro, Transición y cambio en España, Madrid: Alianza Editorial, 2005

SUBIRATS, Marina. La educación del S. XXI. La emergencia de una educación emocional. Barcelona, Graó, 1999.



## Bibliografía



SUREDA, Bernat. “La modernización de la escuela infantil en Cataluña” en Historia y perspectiva actual de la educación Infantil. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Coords.), Barcelona, Graó, 2010, pp. 245 – 266.

TAYLOR, Charles, “El gran desarraigo” en Imaginarios sociales modernos (67 – 86) Paidós. Barcelona. 2006.

TENTI, Emilio. “Pertenencia de una ciencia histórica” en La infancia y la cultura escrita, (20 – 28) Lucía Martínez Montezuma (coord.), S. XXI editores, México, 2001.

TORT BARDOLET, Antoni. “Ivan Illich : la desescolarización o la educación sin escuelas” en El legado pedagógico del s.XX para la escuela del s. XXI, TRILLA, Jaume (Coord.), Graó, 2001. pp. 271-296.

TRILLA, Jaume, “Los alrededores de la escuela”. Revista Española de Pedagogía, Madrid, 228, (2004) 305-324.

TRILLA, Jaume, La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona, Ed. Laertes, 2002.

TRILLA, Jaume, La educación fuera de la escuela: ámbito no formal. Barcelona: Ariel. 2007.

TRILLA, Jaume. Aprender, lo que se dice aprender. Teoría de la alfabetización de la educación. Barcelona: Octaedro. 1998.

UNZALU, E. Y ALEJO, L. M. *El servicio de ludotecas de Vitoria - Gasteiz*. En Tomás Andrés Tripero, Juegos, juguetes y ludotecas. Madrid: Publicaciones Pablo Montesinos. 1991.





Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil

VALLS, Rafael. *Los usos educativos de la historia: problemas, debates y propuestas*. Usos de la Historia y políticas de la Memoria. pp. 327 - 329

FORCADELL, Carlos, PASAMAR, Gonzalo, PEIRÓ, Ignacio, SABIO, Alberto, VALLS, Rafael. (editores) Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

VARELA, Julia. “Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal” Historia cultural y educación, pp. 127 – 145, POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M., PEREYRA, Miguel A. (compiladores), 2003.

VAZQUEZ, M Y APARICI, Jesús, *Conversando sobre el juego*. *Cuadernos de Pedagogía*, (1979), 50(42).

VEGA, Ana. “El cuento y el juego. Recursos para la igualdad” en Mujer y educación. Una perspectiva de género, VEGA, A. Málaga, Ed. Aljibe, 2007, pp. 91 – 104.

VIAL, Jane, (1998): Juego y Educación. Las ludotecas. Madrid, Akal, 1988.

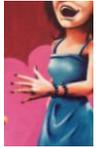
VIÑAO, Antonio. “La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias”. *Repensar la historia de la educación*. Ed. M. FERRAR LORENZO, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

VIÑAO, Antonio. 2003 “La Historia de la Educación ante el S. XXI: tensiones, retos y audiencias” en Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.



## Bibliografía

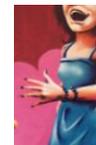


WEINER, Gaby. Los feminismos en educación. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 1999.

WYNNEES, Michael. *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*, New York, Palgrave Macmillan. 2006.







**UNIVERSITY OF GRANADA**

FACULTY OF EDUCATION

**DEPARTAMENT OF PEDAGOGY**

**TOY LIBRARY: ORIGINS, EDUCATION MODELS AND  
NEW SOCIALIZING AREAS FOR CHILDREN.**

---

**PhD THESIS**

PRESENTED BY:

**NATALIA REYES RUIZ DE PERALTA**

SUPERVIORS OF THESIS:

**DRA. VICTORIA ROBLES SANJUAN**

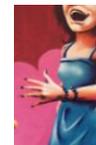
**DR. JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA**

GRANADA, 2012

---







## English Summary

The purpose of this research focuses on the current meaning of toy libraries in Spain and the elements that contributed to set them up: history of education will help us out together with two key aspects, play and childhood. Once both terms are reviewed, I will analyze the progression on the definition of toy library throughout the years to finally get to a definition which encompasses all models under it. With that aim, this research will describe the first the first toy libraries opened in Spain that are still working.

The inception of toy libraries can be found in the United States in 1934<sup>448</sup>, where the first centre lending toys was set up. However, toy libraries did not emerge in Europe until 1965, partly boosted by the Declaration of the Rights of the Child by the United Nations.

This study reflects the European model as a starting point for the development of an idea that began with different models carried out in Spain from the beginning of the eighties. The concept of toy libraries has changed along the years due to transformations in the Spanish socioeconomic situation and market demands that did not necessarily respond to pedagogical needs. Thus toy libraries are currently contributing to solve several social issues: reconciliation of family and working lives, lack of playrooms and playmates in neighbourhood apartments, and children's exposure to violence in the streets of some areas of the city.

The process in the formation of toy libraries in Spain is divided in two parts as follows: in the first part of my research the theoretical framework is described developing concepts such as history, childhood and play as the basis of this thesis. Therefore the concept of childhood must be explained supported by the history of education. When referring to recipients of toy libraries I first

---

<sup>448</sup> RUBIO, María Guadalupe "¿Qué es una ludoteca?" In *Correo del Maestro*, No. 71, in <http://www.correodelmaestro.com:80/index.htm>, April 2002, consulted in March 2010.



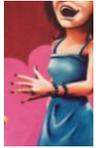


address who they are, and why boys and girls are currently considered the future of our society. This reflection finally leads us to a concept that is common to all of us: playing.

Concerning the methodology used in this research I started a bibliographical review which turned out to be insufficient on defining toy libraries. Hence, I needed to use oral sources for I visited the first toy libraries opened in Spain and still on and interviewed their founders. As a result, my study takes basis in each case description to define a proper meaning of toy library, verify my hypotheses, and analyse the accomplishment of the objectives in the thesis conclusions. The hypotheses are the following:

- Experiences and pedagogical approaches in the seventies and eighties in Spain opened new perspectives confronting the traditional school model which was far away from being a diverse and free education model. As a result a new model of education was born based on playing and childhood. Franco's regime (1939-75) interrupted the evolution of education; however play had an important role in recovering cultural practices and surviving languages in Catalonia and the Basque Country as well as important traditional elements in Madrid. Toy libraries put together all these elements and responded to the needs of a new social era in Spain.
- Although Spanish toy libraries were set up in the same period in, cultural and social contexts differed from town to town. Therefore, different models of toy libraries emerged having in common two concepts: play as the central idea, and the accomplishment of equality oriented places.
- The different models of toy libraries created in Spain introduced a new type of toy library which combined features of all of them and was substantially different from the European model.





In order to accomplish the objectives of this thesis, in the second part I have collected all recognizable models of toy libraries in Europe to determine whether they were precedents of the Spanish ones, factors that contributed the setting up of toy libraries in Spain, types of existing toy libraries, regulations ruling them and the most significant toy library associations.

This second part starts addressing one of the oldest and most important European toy libraries that was created in 1961 in Stockholm, Sweden. Its importance lies in it was taken as a paragon for the rest of toy libraries that began to emerge in Europe, although each new toy library included and boosted different aspects to define its own model.

After that, the thesis starts with the contextualization of toy libraries in Spain from the eighties, pointing out some of the reasons that lead to the setting up of toy libraries in Spain. The democratic transition, when toy libraries began to emerge, is one of the more significant dates of the recent history of Spain. Consequently, it is essential to discuss on the changes and transformations accounted in that decade and their relation with the development of toy libraries in Spain. This thesis states the main factors that made toy libraries possible: social changes concerning childhood and schooling, transformation within families and the new situation of women. During the democratic transition<sup>2</sup> a new political order that boosts social changes is established. Changes in institutions, women rights, families, labour markets and the relations among all these factors are well-known concepts of the democratic era initiated in 1978. These changes made possible to keep fighting in favour of equality. It is not accidental the fact that toy libraries emerged at this time: families, communities and society as a whole were demanded it.

This demand takes different forms considering a wide variety of models: the management of toy libraries rules as well as their funding can be public, private or a combination of both. Thus, this research identifies possible collaborations and accounts the data registered in Spain which stated who and when decided whether a toy library can be considered as such. In other words, this research accounts the way toy libraries have been ruled and legislated.





This part came up after studying the existing legislation on toy libraries, which is sometimes confusing since there has always been a great legal gap on this topic.

Seeking for the ruling of toy libraries in Spain I analyzed the existing associations. In Sweden, for instance, there was not a net of toy libraries, although they participated in international meetings. International meetings were organized by the International Toy Libraries Network, for it does exist a group of toy libraries working together. To discover the inception of this organized network I reviewed the first initiatives undertaken to coordinate and unify toy libraries. For that reason I traveled to Paris to personally visit the Association of French Toy Libraries Professionals (ALF) and interviewed the person in charge of the project since the very beginning. In ALF<sup>3</sup> I discovered a different model, one that has been ruled to focus essentially on playing as an educational component and work together in a net that integrates all French toy libraries.

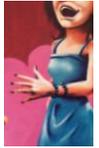
There I was asked a question that I have attempted to respond in this research: “What is happening with the Spanish Toy Libraries Net?” ATZAR, Association of Catalan Toy Libraries set up in 1992, is another key element that complements the second part of my investigation, since it is the first association of toy libraries professionals created in Spain. They have been working since its inception on the recognition of toy libraries and their professionals. We must address ALF as a direct precedent when accounting ATZAR.

To grant an actual meaning to toy libraries networks, we must necessarily focus on existing traditional playing in Spain as well as on the own social, political and economical situation of the country. Altogether favoured an original and genuine model<sup>449</sup> of toy library, but which took different forms and

---

<sup>449</sup> Being aware that the definition of toy libraries includes diverse projects that may differ substantially, a clear idea prevails: there are centres that share features with toy libraries although they are *something different*. For that reason places such as leisure centres, schools,





expressions as a leisure centre. Once having collected all stories narrated by the people involved and consulted available materials on this topic, I selected those that I thought to be more significant to do my research. The interviews I made lead us to places such as Catalonia, the Basque Country, Madrid and Andalusia, in order to contextualize when, how and why toy libraries emerged in these certain places.

Toy libraries did not emerge overnight: previous indispensable steps were taken until opening these places to families and communities. Conferences on Play and Toys hosted in Barcelona in 1976 and 1977, showed clear interest in supporting childcare development based on playing as a cultural and essential benefit in social development. The net of toy libraries promoted by the Regional Government of Catalonia was based on the thesis carried out by María Borja in 1979. After that, several texts were published in the academia on this topic and also the media started to pay attention to toy libraries as they became a reality in Spain.

Some of these toy libraries were closer to North European models, while others attempted to participate in their neighbourhood reality by providing a place for children to play away from the unsafe streets. Furthermore, the second model considered lending toys as a tool to make benefits of playing accessible to any person regardless his/her purchasing power. Both models were based on educational criteria and the benefits of playing.

They all were created in the same period at the beginning of the eighties. They all shared the need of creating a network and organised meetings on toy

---

kindergartens and other places available for playing that have not been recognized as toy libraries will not be covered in this research. They will be referred as something different from toy libraries but some of their common features that contributed to the setting up of toy libraries will be recognized. These places can be considered precedents accounting the importance given to playing as well as responses to the need of families demanding the development of other educational places different than schools. I would also like to explain in this introductory section that the research will address some public toy libraries as pioneering experiences because they reflect the social context of an emerging democracy within they were set up.





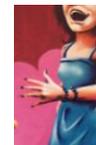
libraries to share their own experiences and grow together; playgroup tutors also met in their own context to share their experiences and carry out their professional duties. All these aspects are considered a fundamental key for the development of the current democratic state.

Toy libraries were set up in a historical period of Spain in which the feeling of identity and the need for change were present in everyday life; a large civic participation, and community children's care were demanded but also improvements in urban areas to make them suitable for children to play. Examples of toy libraries networks set up throughout Spain were the Regional Government of Catalonia Toy Library Network (1980), La Guineu (City Council of Barcelona, 1981), Vitoria Toy Library Network (1983), the Municipal Toy Library "El gusano" (Alcobendas, 1983), the Municipal Toy Library "Joan Miró" (Móstoles, 1984) and the Municipal Toy Library of Maracena (Maracena, 1988) counting with the first municipal position of a playgroup tutor.

These toy libraries offered a place to play and toys to all children since both elements are essential for the development of childhood since urban development occurred in Spain at the end of the seventies had deprived children from those two elements. Toy libraries followed principles of social and gender equality for they were open to both boys and girls and free of charge. They also kept up local traditions and languages through playing. This situation was possible due to the approval of the Spanish constitution. Toy libraries were part of the demand of the Spanish society for the reconciliation of women's family and working lives, and the protection of regional cultures and languages through playing. Toy libraries not only responded to the need of offering children a place to play, since they were part of the changes affecting Spain, but they also promoted an ideal society model that started in previous years.

The conclusions follow to gather the key concepts around the meaning of toy libraries in Spain. The final purpose of this research is to reflect on toy libraries as a starting point to move forward in the educational field. Therefore the conclusions of this thesis present new possibilities to approach a research





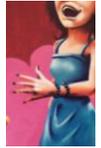
dealing with more well-known contents that may have been obviated, since literature on this topic is limited to just a few works, despite its importance from a diachronic view in terms of childhood and education. The potential of this research needs to be related to all the possibilities contained in toy libraries themselves in order to make full sense: using play as motivation and scope of the development of these places justify all the questions arose at the beginning of this thesis.

The objectives and hypotheses covered in these study show apparently unnoticed realities, although people are currently becoming more interested in this topic due to their family, social and economic situation. Whether public authorities assume or not this growing interest on toy libraries from an educational perspective people should demand and uphold toy libraries as an important element of the system. This might be possible taking base on a pedagogical approach that is able to analyse and support toy libraries and their importance. Thus, it is worth to bring up play not just as a mere alternative to traditional educational methodologies but considering their own nature and offering toy libraries potential as a suitable place, especially nowadays that educational institutions are being questioned. I would like to mention here that limited bibliography on this matter may have hindered the process of developing a more solid logical framework that integrates all the aspects covered on this research. Nevertheless, this thesis represents an opening up to broader and more ambitious considerations. For that purpose we should reformulate the meaning of childhood and hence, children development. That analysis must address on play benefits in relation with the educational approaches that favour them.

Two generations of toy libraries users have converged in this study. The second generation not only shares common features with its predecessor, but it is directly related to the aims that bring about the first toy libraries and the definition of their meaning. Considering the current social reality, it is necessary to theorize on the role played by toy libraries, the alternatives they offer through play and how they can contribute to the development of childhood and society.







## Main findings and conclusions

In the following pages, in order to conclude, I will attempt to verify the hypotheses of this research. Likewise, I will reformulate the objectives to verify their accomplishment.

This thesis took base on the interpretative reading of several key concepts which were essential to construct the concept of toy libraries in Spain. These concepts have been history, childhood and play. The combination of these 3 concepts led me to the reality of toy libraries: first, discussing on them as a whole, and then, once provided the existing variety of models and their peculiarities, researching on their presence in Spain from the eighties.

This research on the first toy libraries in Spain introduces a new feature: the fact that those who created them and actively participated in these projects are part of this study. No prior work has been carried out on the inception of toy libraries, and their backgrounds in connection with them regarding a historical perspective, or even a description of some of the first toy libraries. Toy libraries have been mentioned in previous researches, and they have been certainly included in several analysis of its current meaning. Nevertheless, I try to contextualize and reflect on them in order to build part of their meaning from their own history. This approach is precisely the new feature of this research as I mentioned before.

Although conclusions are the final part of my research project, its purpose is to begin with a discussion focused on toy libraries as a starting point to move forward within the educational field. Therefore the conclusions of this thesis present new possibilities to approach a research dealing with more well-known contents that may have been obviated, since literature on this topic is limited to just few works, despite its importance from a diachronic view in terms of childhood and education. The potential of this research needs to be related to all the possibilities contained in toy libraries themselves in order to make full sense: using play as motivation and scope of the development of these places justify all the questions arose at the beginning of this thesis.





This research is an attempt to answer some questions made in the introduction: When were toy libraries set up in Spain? Why? Can we rule free play? Can we consider toy libraries as an entertaining institution as we consider schools an educational institution? Can they be compared?

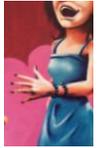
There is obviously a specific date for the opening of each toy library, but this research goes further and seeks its justification. Spanish society was changing in the eighties, combining all tendencies on leisure time developed so far and attempting to answer its new needs. These needs were something new, since all changes concerning family patterns, women rights, and the transformation of cities and housing were restored to normal after the arrival of democracy.

Schools, kindergartens, children's care institutions, public places, the media and all educational workers were demanded to prepare new generations for the future and modernity, breaking with the old and traditional educational system. Education on how to spend leisure time became more important as public authorities were becoming more democratic.

Examples of that are cities which were supporting toy library projects such as Barcelona, Vitoria, Alcobendas, Móstoles and Maracena or regions supporting toy library networks such as Catalonia. All these projects were led by people such as María Borja, Mercé Castaño, Ferrán Arbós, Mon Aguilar and Inma Marín in Catalonia; Pilar Arbella in Vitoria; María Aguirre in Alcobendas; Mercedes Romero in Móstoles; and Juan Antonio Díaz García and David Legaza in Maracena. Personal dreams, teams, and institutional support were integrated to make possible these projects of toy libraries which have been developing into the current toy library concept: a gradual process which has combined reality and experience, keeping its inherent purpose and similar objectives. All toy libraries mentioned on this research are still working and run by their founders or being involved with them to a great extent.

Thirty years seem not to be enough in the context of history, but means a lot for a brand-new project in terms of its consolidation and acceptance by





society. Toy libraries are needed as playgrounds subject to certain rules set up by playgroup tutors. Therefore a question arises: Can we rule free play?

In the realm of leisure time the answer to that question would be identical although with some particularities. Play is free because it is made without coercion: anyone may simply play. Anyone who does not want to play cannot be obliged to do so, and so anyone cannot be obliged to do something against his/her will. Therefore, free play is a game willingly played by anyone. But, does it have rules? Any play may have rules when players have agreed on that, thus free play may be played in a toy library. The fact of the matter that toy libraries are run by professionals does not mean that participants are obliged to play. Hence toy libraries are different to schools in the sense that “one must learn at school” and the fact that a grading criteria is applied. Toy libraries are places to play where people may play freely. Professionals at toy libraries will play using all material (toys), the place itself (the toy library), and the participants (the group and the professionals).

The fact that no obligation is needed for that matter does not mean that the game is not potentially effective, especially in terms of its educative value. Thus a non-formal teaching-learning process is willingly carried out in toy libraries, - although some models follow a specific plan. Toy libraries could be categorized as informal education, once we might make a clear distinction among all different stages of education: formal, non-formal, and informal education. However this classification might not be constructive, taking into account a possible change of the learning paradigm. Therefore I choose the education provided by non-formal institutions to boys and girls. A question of its effectiveness might arise, and even whether it is currently one more element within the educational system, although this approach might be considered old





fashioned in Northern European societies<sup>450</sup> since toy libraries are already part of the system.

A social model that harmonizes family life and professional life has been developed in some of these countries: children's centres make possible to reconcile children's needs with adult working life. In Spain parents did not usually have the option of reconciliation, and then toy libraries were doing their part. The fact that families leave their children in these centres makes me go back to the introduction where my initial question was formulated: why do boys and girls "need to go" to toy libraries after attending school all day long?

Reality sets up against the theory of education approach that is based on the division of it in formal, non-formal and informal education. Boys and girls attend school doing activities early in the morning until the late afternoon. Toy libraries are one among this range of children's centres. The history of them shows how they have perfectly been defined along the years, and how they have clearly been redefined in the present time since there are a wide range of models. However they are all different, they have a common element: they are places used as a playground with a load of toys to be borrowed (to play in or outside with) under the playgroup tutor's supervision.

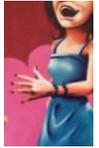
Toy libraries may be public or private. They may also be differentiated by the kind of project they follow. They may also have a social, educative or leisure time main component. Their social, educative components respond to the very first moment of toy libraries in Spain. The eighties were a changing decade but also showed its failings which were normal for a divided and unequal society in a totalitarian regime. Borrowing toys and the option of leisure time for children were becoming important elements for a society that was demanding social

---

<sup>450</sup> First toy libraries in Europe were opened in Scandinavia whose educational system is considered the most advanced in Europe. There are several research approaches on play which were proposed decades ago. Play is therefore one more aspect of education.



## Main findings and conclusions



equality. Thus, children would have the option of borrowing toys, -supporting their learning process began at school, and having a safe playground, -taking into account the social issues that they might confront in the streets such as drugs, heavy traffic and lack of green areas. The reality of urban areas was determinant to move forward into a more pragmatic and effective approach that could deal with the new situation: fewer children, lack of green areas, absenteeism, sophisticated and expensive toys only affordable for few people, school issues such as a lack of respect for teachers, new family roles, etc.

On the other hand, traditional education started to stagnate in comparison with the accelerated social changes. Childhood became more prominent in pedagogy, so this new approach did not match established educational models focused on teaching staff. Motivation, self-discovery learning or equal treatment of boys and girls needed to be changed within the school structure. As more flexible, dynamic and open models were demanded, so it was clear that schools, their structures and teaching staff were going through a slow process to undertake changes. The situation was completely different in newly-created spaces as toy libraries, providing an available place for children to develop themselves according to their interests and needs.

In toy libraries children had access to stimulating games that contribute to their development. Furthermore, they took part in peer groups integrated by people of different ages so coeducation was also promoted. The modernization process in Spain during the eighties could lean on leisure time and socio-educational projects, as it did in previous decades. However, it was not necessary to disguise it anymore as catholic morality, recreational activity or political indoctrination through catechism groups, charitable volunteering or excursion groups. City councils started to promote educational projects aimed at citizens so they could participate in different activities. Among these projects, toy libraries were useful tools to meet people's needs and promote freedom of speech.

As a result of the previous statements, we can assert that the first hypothesis presented has been confirmed. Toy libraries gather existing





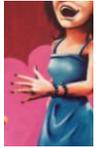
traditional games of different parts of Spain so they keep contributing to reinforce each place's culture and identity. The valuable role of traditional games played in Catalonia, the Basque Country, Madrid or Andalusia contributes to community needs and the role of toy libraries as well. Families and the educational community keep a close relation with the creation of toy libraries: there is a common awareness concerning children's education so new educational places different than schools are demanded. That is the main reason that led families and the community to get involved in the first toy libraries, directly participating as neighbourhood associations or supporting and promoting projects.

Toy libraries set up their own identity and characteristics in each region. Consequently we can confirm the second hypothesis: the context where toy libraries are set up determines the models developed by them. Places where toy libraries were located could vary: the ground floor of a school, a civic centre, a specific area for leisure time activities, or other places where children and youngsters used as a playground. In any event, these places show the aims of the projects toy libraries are based on. According to this context, the model and typology of toy library is designed.

Beyond these differences, we should take into account that all toy libraries have common features, since they were generally very connected in their inception. Even considering the fact that toy libraries were set up in different regions, we can assert that they eventually found their way to move closer all together by having meetings in forums and conferences. This necessarily led to search for common features to reach a consensus on a toy library definition. Hence, common features responding to a shared culture and understanding of playing has been found in those discussions. The third hypothesis is confirmed then: the model of Spanish toy libraries is inspiring and boosting similar toy libraries in other countries that may find our model adequate to their needs. Our model differs from other European toy libraries models, although Spanish toy libraries were inspired by them. We should address here the particular socio-historical development of European and



## Main findings and conclusions



Spanish models and understand the process of divergences between both of them. To a certain extent, social development in different countries has responded to different needs.

In my attempt to confirm these hypotheses, I can refer some features that have contributed to provide a proper meaning of toy libraries. In sum, there are several rough edges integrated within the history of Spanish education in the last decades supported by the description of each case carried out in this research. As previously explained, we must bear in mind essential cultural aspects such as play, childhood and their relation to define different concepts and determine how they have been interpreted. In this theoretical approach I attempted to explain the meaning of toy libraries, the reasons why they emerge in Spain, as well as the different contexts leading their development. In this respect, the objectives of this research have been accomplished since this research relate and interpret the first toy libraries in Spain and what their actual meaning is.

To conclude, I would like to highlight the limited bibliography on toy libraries. This has entailed some difficulties when developing my research but in the meanwhile it reveals two needs: first, to keep researching on this reality and second, to promote new researches dealing with more study cases for it will contribute to enrich this thesis.

Besides, to approach these hypotheses and attempt to confirm them in the last paragraphs may suggest highlighting the amount of perspectives combined to come to conclusions. This fact may, in a certain extent, diminish my initial objective, although it points out different possibilities to researching in the future from a triple perspective: a social, diachronic and gender perspective.

The objectives and hypotheses covered in these study show apparently unnoticed realities, although people are currently becoming more interested in this topic due to their family, social and economic situation. Whether public authorities assume or not this growing interest on toy libraries from an educational perspective people should demand and uphold toy libraries as an important element of the system. This might be possible taking base on a





pedagogical approach that is able to analyse and support toy libraries and their importance. Thus, it is worth to bring up play not just as a mere alternative to traditional educational methodologies but considering their own nature and offering toy libraries potential as a suitable place, especially nowadays that educational institutions are being questioned. I would like to mention here that limited bibliography on this matter may have hindered the process of developing a more solid logical framework that integrates all the aspects covered on this research. Nevertheless, this thesis represents an opening up to broader and more ambitious considerations. For that purpose we should reformulate the meaning of childhood and hence, children development. That analysis must address on play benefits in relation with the educational approaches that favour them.

Two generations of toy libraries users have converged in this study. The second generation not only shares common features with its predecessor, but it is directly related to the aims that bring about the first toy libraries and the definition of their meaning. Considering the current social reality, it is necessary to theorize on the role played by toy libraries, the alternatives they offer through play and how they can contribute to the development of childhood and society.

