



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*LA INFANCIA Y EL JUEGO EN LA  
DICTADURA FRANQUISTA (1939-1965).*

*UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN  
EL CONTEXTO SEGOVIANO*



**Autor:** Antonio Arcadio García García

**Tutora académica:** Miriam Sonlleva Velasco

Julio, 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría dedicar unas palabras de agradecimiento a todos los que, desde la infancia, me han acompañado en el juego del aprendizaje. A todos los que hicieron crecer en mí una gran vocación por la educación y hacen que cada día me guste más el camino que he elegido.

Gracias a mi familia y amigos, que siempre tuvieron claro que algún día sería maestro. Especialmente a mi abuela, la que fue mi primera alumna pese a ser yo el que más aprendía jugando, y mis abuelos, quienes me han contado tanto de lo que aprender.

Gracias a mis maestros de la escuela, que también vieron en mí ese interés por la educación, haciendo del colegio uno de los lugares en los que más feliz he sido.

Gracias a mis profesores del instituto, que también me ayudaron a centrarme en mi objetivo y crecer como persona.

Y gracias a los profesores de esta titulación, a todos los que me han hecho sentirme más seguro que nunca de estar en el lugar adecuado y ver las bondades de una educación con la que ni en los mejores días jugando a ser maestro soñaba.

Gracias a todos ellos, pero especialmente a Miriam, la tutora académica de este trabajo. Sin ti no hubiera podido entregar algo así. Gracias por tu empatía, tu comprensión, tu apoyo, tu sinceridad, tu capacidad para motivarme y tu cercanía conmigo. Gracias por creer en una formación de calidad para los futuros docentes, implicándote en tu profesión al máximo y teniendo en cuenta realidades que muchos olvidan. Gracias por haberme empujado a dar el paso a la investigación y ser la culpable de horas y horas de historias con gente a la que quiero y de la que aprendo en cada conversación. Gracias por poner en valor los testimonios de tantas personas.

Especial mención merecen también los protagonistas de este trabajo. Maruja, Társilo, Iluminada, Tomás y Blas. No tengo palabras para agradeceros vuestra generosidad conmigo. Jamás podré devolveros todo lo que me habéis enseñado en estas y otras tantas horas juntos. Gracias por abrirme las puertas de vuestras casas y por permitirme hacer de este trabajo una vivencia única.

Muchas gracias a todos.

## **RESUMEN**

El juego es una actividad unida al ser humano desde la infancia. En esta etapa tiene especial relevancia y contribuye a la adquisición de los valores de la sociedad en la que se contextualiza. Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo analizar el testimonio biográfico en torno al juego de 5 personas cuya infancia se desarrolló en la provincia de Segovia durante las dos primeras décadas del franquismo. Siguiendo una metodología cualitativa basada en el método biográfico-narrativo analizamos las experiencias de los protagonistas frente al juego en la infancia a partir de tres contextos: la familia, la escuela y la sociedad. Concluimos advirtiendo que los adultos, el género y los problemas económicos a los que se enfrentaba la clase popular de la época franquista condicionaban el juego en el ámbito del hogar, la escuela y el espacio social. Además, las actividades lúdicas suponen uno de los principales medios para el aprendizaje de cuestiones de clase y género utilizados por el Régimen, aunque son poco consideradas por los adultos.

## **PALABRAS CLAVE**

Juego, franquismo, infancia, educación, Segovia, relatos de vida

## **ABSTRACT**

Playing is an activity linked to human beings since childhood. At this stage, it is especially relevant and contributes to the acquisition of the values of the society in which it is contextualised. The objective of this Final Degree Project is to analyse the biographical testimony about play of 5 people whose childhood took place in the province of Segovia during the first two decades of francoism. Using a qualitative methodology based on the biographical-narrative method, we analyse the protagonists' experiences of childhood play in three contexts: family, school and society. We conclude that adults, gender and the economic problems faced by the working class in the francoism conditioned play in the home, school and social space. Moreover, play activities are one of the main means of learning about class and gender issues used by francoism, although they are little considered by adults.

## **KEYWORDS**

Game, francoism, childhood, education, Segovia, life stories

# ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	1
OBJETIVOS .....	2
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA.....	2
MOTIVACIÓN PERSONAL .....	4
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. UNAS LÍNEAS INICIALES DE CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA. ESPAÑA BAJO LA DICTADURA FRANQUISTA.....	5
1.2. LA INFANCIA EN EL FRANQUISMO .....	6
1.3. EL JUEGO EN EL FRANQUISMO.....	10
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	14
2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO.....	14
2.2. LIMITACIONES Y VACÍOS TEMÁTICOS.....	17
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	18
3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	18
3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO .....	19
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	20
3.4. CRITERIOS ÉTICOS Y DE RIGOR.....	23
CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....	25
4.1. EL JUEGO EN EL HOGAR.....	25
4.2. EL JUEGO EN LA ESCUELA.....	30
4.3. EL JUEGO EN EL ESPACIO SOCIAL.....	35
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	43
5.1. EL JUEGO EN EL HOGAR.....	43
5.2. EL JUEGO EN LA ESCUELA.....	44
5.3. EL JUEGO EN EL ESPACIO SOCIAL.....	45
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	47
6.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	47

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	49
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE DESARROLLO .....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
ANEXOS .....	59

# ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Resultado de búsquedas en bases de datos. Descriptor "Juego y franquismo" y "Game and Francoism"</i> ..14	14
<b>Tabla 2</b> <i>Categorías y temas empleados para el análisis de las entrevistas</i> .....23	23
<b>Tabla 3</b> <i>Información sobre las entrevistas realizadas a los participantes de la investigación</i> <b>Error! Marcador no definido.</b>	

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Dibujo que ilustra una “lección” sobre el juego</i> .....	50
---	----

# CAPÍTULO INTRODUCTORIO

*“En los juegos observaremos estricta lealtad. Preferiremos los juegos que no sean peligrosos y dedicaremos a ellos el tiempo cabalmente, pensando que también hay que estudiar y trabajar.”*

Cuaderno escolar de Laura López Fraile, año 1957, Valledado (Segovia)

El juego ha sido siempre una actividad ligada al ser humano. Desde que somos niños jugamos. Jugamos en casa, jugamos en la escuela, jugamos en la calle... Jugamos dónde y cuándo podemos jugar hasta que la sociedad consigue que dejemos de hacerlo. La educación no es ajena a esta realidad y también en ella el juego ha de estar muy presente.

Pero el juego infantil y sus características no son estáticas. El contexto histórico y social en el que se enmarca la práctica lúdica condiciona su desarrollo. Pero también el juego transforma la realidad y tiene la capacidad de transmitir mensajes, preparar para la vida, educar. Es por tanto una herramienta educativa que está unida, por su naturaleza lúdica, a experiencias positivas.

Este poder educativo del juego no pasó desapercibido para el gobierno de Franco, que desarrolló un engranaje de actuaciones mediante las cuales cuidó la educación de niños y jóvenes con el fin someterlos a la ideología de la Nueva España. El adoctrinamiento presente dentro y fuera de las escuelas terminó por afectar al juego, siendo utilizado como elemento transmisor de ideas, valores, roles y mensajes políticos y culturales propios de la dictadura.

Algunos de estos valores llegaron para quedarse y aún hoy podemos observar situaciones y comportamientos que no hemos sido capaces de superar o incluso hemos asumido como naturales, sin que nos hayamos parado a pensar en la trascendencia de los mismos.

Vivimos en una sociedad en la que el juego infantil ha perdido su protagonismo desde la primera infancia. Nuestros padres y madres ya no cantan a sus bebés para dormirlos y sustituyen los juegos rítmicos, balanceos, cosquillas y sonajeros por pantallas que, tal y como claman muchos científicos, son perjudiciales para el desarrollo de los niños. Recursos que siguen aún más presentes conforme avanzan en edad, ocupando la mayoría del tiempo libre de la infancia.

Un tiempo que a su vez se ve reducido por la acumulación de obligaciones “infantiles”. Muchos maestros cargan de tareas las tardes de los niños y las niñas, como si el horario escolar de la Educación Primaria no fuese suficiente para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En el ámbito familiar, se aprovechan los tiempos de ocio para promover la participación de los pequeños en tareas extraescolares que enriquezcan su formación en distintas disciplinas, olvidando sus necesidades de descanso, movimiento y disfrute. Así pues, como indicábamos, al terminar el tiempo diario dedicado a la escuela y las actividades extraescolares —muchas veces impuestas— apenas queda espacio para el juego.



Afirmar que los niños de hoy no juegan sería faltar a la verdad, pero, asumiendo que estamos en un momento en el que el juego no está tan presente, como adultos y como futuros docentes nos resulta imperativo preguntarnos a qué y cómo juegan nuestros pequeños. Para ello podemos mirar a nuestro alrededor y echar un vistazo a las aulas y los patios de recreo escolares.

Consideramos que actualmente existe una marcada separación de género en el juego infantil, visible en la ocupación de espacios lúdicos y el uso de determinados juguetes que, desde los propios medios de comunicación, son presentados siguiendo estereotipos machistas que no parecen corresponderse con los valores del siglo XXI, contribuyendo a la adquisición de aprendizajes culturales que, tras ser adquiridos lúdicamente, no son fáciles de superar.

Mirando a nuestra historia advertimos que parte de estos aprendizajes fueron transmitidos en el periodo de la dictadura franquista.

Cuadernos escolares como el del fragmento citado en las primeras líneas, conservado por mi abuela paterna, evidencian el mencionado adoctrinamiento ligado a la cuestión de género, a la anteposición del trabajo y las tareas adultas durante la infancia y a la transmisión de ideas políticas a través de la práctica lúdica. Por todo ello, decidimos emprender esta investigación convencidos de la necesidad de escuchar la voz de personas que vivieron en esa etapa siendo niños, centrándonos en un aspecto tan concreto e importante como el juego y confiando en que sus relatos nos ayuden a comprender el presente de manera crítica.

## **OBJETIVOS**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es analizar el testimonio biográfico en torno al juego de cinco personas cuya infancia se desarrolló en la provincia de Segovia durante las dos primeras décadas del franquismo.

De este objetivo general, se especifican los siguientes:

- OE1. Indagar en la actividad lúdica que se presenta en el espacio familiar.
- OE2. Estudiar cómo era el juego en el espacio escolar y qué agentes estaban implicados en el mismo.
- OE3. Conocer qué características tenía el juego en el ámbito social infantil.

## **JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA**

El presente documento se enmarca dentro de la legislación vigente en materia de enseñanza universitaria, además del propio reglamento de la Universidad de Valladolid y el Grado en Educación Primaria al que se adscribe. Así, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge que las titulaciones universitarias de Grado “concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado” (p.10); lo que se

concreta y ratifica en la Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado (TFG), diciendo que “todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios” (p. 27266). Además, este estudio se ciñe a lo recogido en la Guía Docente de la asignatura TFG para el curso 2021/2022 en la modalidad de “Proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación” (p. 7), constituyendo una iniciación a la investigación en el ámbito de la historia de la educación. Su desarrollo contribuye al desarrollo de algunas competencias del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid y la mención de Educación Musical, recogidas en su Memoria del Plan de Estudios, destacando particularmente las siguientes, extraídas del mencionado Proyecto docente de la asignatura:

– CG1<sup>1</sup>: este trabajo contribuye a la familiarización y comprensión de terminología del ámbito de la educación y de la investigación; indaga en las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas de la infancia poniendo el foco en la época franquista, periodo clave en la historia de la educación española; permite conocer distintos principios y procedimientos utilizados en la mencionada época y compararlos con los actuales; y profundiza en los rasgos estructurales del sistema educativo español franquista, conociendo su organización y su legislación.

– CG2: la investigación facilita la identificación de determinadas prácticas educativas valorándolas desde una perspectiva histórica y fundamentada, de manera crítica y argumentada. Esto posibilita desarrollar prácticas de enseñanza-aprendizaje de calidad en las que las decisiones tomadas por el docente sean conscientes y adecuadas, contribuyendo a la eliminación de determinados problemas educativos y sesgos que venimos arrastrando desde hace décadas.

– CG3: en todo el estudio se reflexiona sobre el sentido y la finalidad de la educación comprendiendo su valor.

– CG4: el TFG en sí mismo se enmarca en una actividad de inicio a la investigación, por lo que pone en valor el espíritu de iniciativa y la actitud de innovación y creatividad propia de un docente interesado por las contribuciones de este tipo de trabajos a la educación.

– CG5: la consulta de distintas fuentes y su posterior análisis y reflexión permite ser críticos con toda forma de discriminación en el sistema educativo y el juego como ámbito central del estudio, tanto actualmente como en el periodo histórico estudiado.

– CE1: la investigación tiene muy en cuenta el papel desarrollado por la música en el entorno del juego en el franquismo. Esta competencia nos ayuda a conocer y comprender el papel de la música

---

<sup>1</sup> Las competencias a las que contribuye la realización de este TFG serán especificadas siguiendo la numeración presente en el Proyecto/Guía docente 2021-2022 de la asignatura TFG de la Universidad de Valladolid. CGN<sup>o</sup>: Competencia General y el número asociado a la misma. CEN<sup>o</sup>: Competencia específica de la Mención “Educación Musical” y el número asociado a la misma.

para la sociedad y también a analizar críticamente cómo se utilizó este recurso para el adoctrinamiento de la infancia durante la dictadura.

## MOTIVACIÓN PERSONAL

Uno de los aprendizajes que he adquirido durante mi paso por el Grado en Educación Primaria y parte del Grado en Educación Infantil es la importancia de las emociones y la motivación para el aprendizaje. Todos parecemos tenerlo claro a la hora de enfrentarnos a nuestro alumnado en edades de la etapa escolar, pero muchas veces olvidamos tenerlo en cuenta en la propia Universidad, desde donde paradójicamente se predica. Autores como Ibarrola (2014), Elizondo et al. (2018) o Mora (2019) afirman que para aprender hace falta emocionarse, y, si esto es así en nuestros alumnos, ¿por qué no tenerlo más presente en nosotros mismos? Es por ello que la elección de este trabajo, además de por los fines académicos, se sustenta en diferentes motivaciones de índole personal.

La primera de ellas es la realidad observada como maestro en prácticas durante las clases y tiempos de recreo, en los que hemos advertido que existe una marcada distinción de género a la hora de ocupar los espacios del patio escolar y elegir los propios juegos infantiles. Además, esta y otras cuestiones se mantienen presentes en el ámbito familiar y de la educación no formal manteniendo una distinción cuya presencia se hace especialmente evidente en el periodo histórico del franquismo. Considero que es de vital importancia conocer nuestra historia para aprender de ella.

La segunda motivación está relacionada con mis intereses externos al ámbito universitario que abarcan el amplio mundo de la tradición oral de nuestros pueblos. En este sentido el juego es un importante elemento que quizá no haya sido tratado siempre con la importancia que merece, componiendo, a mi juicio, uno de los principales medios de educación y transmisión sociocultural. A la edad de 11 años realicé mi primera entrevista “seria” a mi abuela, nacida en 1930. Lo hice para aprender más sobre su infancia, de la que incesablemente hablaba con ella, y publicar algo en el primer número de la revista escolar de mi colegio. Esta entrevista, de escasas ocho preguntas, versaba sobre el aspecto de su escuela, sus maestras, el patio y los juegos con los que se entretenía. ¿Quién me iba a decir que 11 años más tarde iba a hacer lo mismo que empecé con ella desde la seriedad y el rigor de una investigación universitaria?

La tercera razón es mi vinculación como participante en el Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea. Fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente* de la Universidad de Valladolid. En el curso 2018/2019 fui formado en la propuesta «*Vivir la infancia en tiempos de guerra*» desarrollada en la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*. Esta formación me hizo dar el paso a la grabación y búsqueda de voces que merecen ser alzadas. Es algo que me apasiona y este trabajo es una oportunidad para poder continuar con esta labor y formarme como maestro.

# CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En este capítulo pretendemos realizar un breve recorrido por los pilares que sustentan nuestro tema de investigación, para lo que presentaremos una breve contextualización histórica del periodo de la dictadura franquista. A continuación, aportaremos una visión general de la infancia en dicho momento y del juego como eje principal del estudio.

## 1.1. UNAS LÍNEAS INICIALES DE CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA. ESPAÑA BAJO LA DICTADURA FRANQUISTA

Si la trágica Guerra Civil (1936-1939) ya había dejado al país lo suficientemente roto y dividido, durante los 36 años posteriores a la misma el poder ejercido por el General Franco, sus gobiernos y políticas marcaron la vida de los españoles. Así, desde el fin de la Guerra hasta la muerte del autoproclamado Jefe del Estado, Jefe de Gobierno y Generalísimo de los Ejércitos en 1975, el Régimen franquista gobernará España pasando por distintas fases en las que el poder personal de Franco siempre estuvo presente, lo que nos lleva a utilizar el término “franquismo” para referirnos al periodo histórico del gobierno del dictador (Di Febo y Juliá, 2005).

Son muchas las clasificaciones históricas realizadas en este sentido, basándose en criterios y actuaciones sociales, económicas y políticas, pero utilizaremos la de Sonlleve (2013) basada en Tusell (2007b) para organizar los periodos que, aunque con unos límites algo difusos, nos ayudan a comprender la evolución de la dictadura. Así, autores como Viñao (2014) recogen cómo el propio régimen del General Franco cambió considerablemente el modo de autodenominarse utilizando expresiones y eufemismos como: “Cruzada”, “Estado totalitario”, “Democracia orgánica” o “Dictadura constituyente o de desarrollo” (p.20). Sin embargo, como hemos podido apreciar en el desarrollo del trabajo y tal y como afirma Sonlleve (2018), los marcados cambios en el gobierno franquista a lo largo de su paso por el poder que posibilitan la definición de etapas en función de las políticas desarrolladas no son significativamente determinantes para el pueblo, en el que apenas existe una verdadera o clara percepción de cambio.

El primer periodo comienza en 1939 y finaliza en 1951, abarcando los primeros años del dictador al frente del gobierno y aquellos en los que el dolor y la pobreza causados por la Guerra estaban más presentes. Durante esos años, Franco, dirigente de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, se ocupará de imponer sus ideales y dominar a los vencidos (Tusell, 2007b). La Iglesia tuvo un papel importante dentro de este periodo, apoyando al gobierno franquista y sus políticas represoras (Vega, 2004, 2005).

El segundo periodo de la Dictadura abarcaría desde el año 1951 hasta 1965, constituyendo los años de mayor apogeo del Régimen (Tusell, 2007b). En este tiempo el franquismo pretende dar la apariencia al exterior de que España es una democracia y realiza significativos pactos como el

Concordato con la Santa Sede o el Acuerdo Ejecutivo con Estados Unidos en el año 1953, que vinieron acompañados de importantes avances “en los organismos internacionales del sistema de Naciones Unidas” (Di Febo y Juliá, 2005, p.66), donde fue admitido como miembro de la organización en 1955 (Tusell, 2007b). En relación con la política económica del momento cabe mencionar la desaparición de las cartillas de racionamiento en 1951, suceso provocado por un crecimiento generalizado motivado, entre otros factores, por el cambio en relación al peso de la industria y el apoyo de potencias exteriores como Estados Unidos. Sí bien, es a partir de 1957 y de manera más decisiva en 1959 cuando el nuevo equipo de ministros puso en marcha una serie de medidas que permitieron al país salir de la crisis en la que se encontraba inmerso (Tusell, 2007b).

El tercer y último periodo distinguido se corresponde con la apertura definitiva del Régimen al exterior, comprendiendo desde el año 1966 hasta 1975. El presente trabajo no abarca esta etapa de la dictadura, pero conviene terminar esta breve introducción mencionando que durante esos años España vivió una sucesión de gobiernos que desencadenarían en la instauración de la Monarquía tras la muerte de Franco en 1975, terminando con el régimen dictatorial y a un paso de la esperada democracia.

## **1.2. LA INFANCIA EN EL FRANQUISMO**

¿A qué nos referimos con la palabra *infancia*? UNICEF (2005) en el *Estado Mundial de la Infancia de 2005* recoge, quizá de manera poco convencional, que “la infancia, que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años” (p.3). A esta definición le sucede un listado de ejemplos mostrando realidades que impiden a niños y niñas disfrutar de su infancia, como pueden ser: situaciones de guerra, esclavitud, exilio, pobreza, hambre o falta de un lugar donde vivir. Hemos decidido partir de esta definición con el fin de contextualizar este periodo vital que, para muchos niños y niñas, cuya infancia se enmarcó en la dictadura, dejó una importante huella en sus vidas.

La infancia fue uno de los colectivos más vulnerables durante el periodo de posguerra. Los niños y las niñas estaban en una situación de total dependencia y absoluta desprotección en el caso de pertenecer a familias de clase popular. A la escasez a la que se vieron sometidos se unió el adoctrinamiento que sufrieron por parte de la Iglesia y el Estado y en muchos casos la carga del peso de la derrota, que arrastró a familias y niños que sufrieron en primera instancia la dureza “de la mendicidad en las calles y del castigo y el crimen en las cárceles y centros de acogida” (Sonllea, 2018, p.95). Estos espacios sirvieron como agentes adoctrinadores y “el hambre, el frío, el miedo y la falta de amor son sensaciones que aún ahora perduran en la mente de los chicos y chicas internados” (Ràfols et al., 2010, p. 1174).

Aunque tal y como recoge el preámbulo de la Ley sobre Educación Primaria de 1945 el Estado garantizaría “una inexorable justicia social” y proclamaría “el derecho del niño pobre al alimento y al

vestido” (p.386), autores como Trescastro-López y Trescastro-López (2013) ponen de manifiesto que la mala nutrición de muchos niños fue un gran perjuicio para la salud infantil del momento, principalmente en la década de los años 40. Desde los años 50 el gobierno empezó a interesarse por la salud de la infancia. En el año 1952 se creó el *Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil* y en 1954 el *Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición*, que se encargaba de la alimentación adecuada de los escolares y la educación alimenticia de sus familias. Posteriormente, en 1961, con la intención de seguir mejorando la limitada salud general infantil, enmarcado en los acuerdos llevados a cabo entre el Gobierno de España y entidades como la *Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación* (FAO) y UNICEF, se inició el *Programa de Educación en Alimentación y Nutrición*, que actuaba a través de organismos como la Sección Femenina, Acción Católica, la Dirección General de Enseñanza Primaria, Auxilio Social o Cáritas (Palacios, 1969).

La pobreza y el hambre afectaron a adultos, ancianos y niños de todo el país, pero el lugar de residencia condicionó en buena parte la realidad económica de los núcleos familiares, existiendo una clara diferenciación entre zonas rurales y urbanas y las distintas provincias del territorio (Sonllea, 2018). Así, Sonllea (2018) señala cómo Segovia, al igual que otras provincias cercanas, como Soria, Valladolid, Zamora, Palencia o Salamanca, eran territorios con indicadores socioeconómicos más bajos que otras como Barcelona, Madrid, Gerona, Guipúzcoa, Lérida, Sevilla, Tarragona o Valencia. De acuerdo con Di Febo y Juliá (2005) cabe destacar el cambio de rumbo producido con la llegada de nuevos dirigentes al gobierno en 1951, que consiguieron un gran avance en el comercio exterior y un aumento exponencial de la superficie cultivada; sin embargo, la agricultura redujo su presencia en el Producto Interior Bruto dejando parte de su lugar a la industria, lo que haría que en la década de los 60 se produjesen grandes cambios sociales como el éxodo rural a las capitales de provincia.

Una vez tratada la cuestión económica es el momento de centrarse en las políticas relacionadas con la transmisión cultural e ideológica defendida por el Régimen. Consideramos muy acertada la afirmación de Sonllea (2018) al decir que para las personas que vivieron en el franquismo sin ser condenadas por su ideología “el Estado propuso un modelo de homogeneización cultural, desde el que se pretendía reconstruir la nación a través de dos planos: la destrucción de la obra republicana y la efervescencia de la religiosidad popular” (Sonllea, 2018, p.132). Así, autores como Moreno (2017) o Viñao (2014) documentan cómo desde sus inicios el gobierno franquista desmanteló todo lo que la República defendía en materias como la educación, directamente relacionada con la infancia y por tanto un ámbito importante de perpetuación del poder. Para ello, no dudaron en depurar a aquellos docentes que a ojos del Régimen suponían un impedimento para su estabilidad. En Segovia, teniendo en cuenta las cifras mostradas por Vega (2005), 703 maestros se vieron afectados por la depuración llevada a cabo en las escuelas desde los primeros años de la Guerra.

Además de la escuela, de la que hablaremos más adelante, fueron otras muchas las estrategias empleadas para adoctrinar e inculcar las ideas franquistas a los más vulnerables, principalmente niños, jóvenes y mujeres. Sonllea (2018) menciona el uso de publicaciones en revistas como uno de los

medios más importantes para ello, así como la música emitida por la radio y después la televisión o la emisión de películas y noticiarios como el NO-DO. Numerosos autores como Moreno (2017) han evidenciado la importante transmisión de ideas políticas y culturales a través de estos medios en los que: Franco siempre era tratado como el salvador de la patria; el catolicismo era religión y ley suprema; el hombre y el niño debían asumir el rol de la valentía, la fortaleza, el liderazgo y el poder; y la mujer y la niña debían ser o llegar a ser una buena esposa, sumisa, cuidadora de su casa, madre y cristiana (González, 2009). Todo ello para conseguir perpetuar los valores del Régimen (Mauri, 2014) y afianzar así su lugar en el poder, moldeando y construyendo una sociedad presa de un dictador y su gobierno.

Pese a que pueda parecer algo evidente, creemos imperativo destacar que la infancia se encontraba reprimida y silenciada. El Régimen, y por ende las familias, adoctrinaban a la infancia desde los primeros años de vida, castigando todo tipo de comportamientos que se salieran de la norma (Sonlleve, 2018). De acuerdo con Alted (1986) la dictadura de Franco compartía con otras similares “principios de autoridad, obediencia, disciplina, jerarquización de las relaciones e intromisión en la vida privada” (p.425). Para su transmisión directa a niños y jóvenes sobre los que construir las bases del “Nuevo Estado” totalitario (Mauri, 2014), los dirigentes falangistas crearon desde los primeros años del conflicto organizaciones con similares estructuras y una rígida división de género (Di Febo y Juliá, 2005), entre las que destacan: el *Frente de Juventudes* y la *Sección Femenina*; así como, las diferentes agrupaciones de *Acción Católica*, con sus ramas femeninas y juveniles que contribuían a la propagación del nacionalcatolicismo (Montero, 2005).

El Frente de Juventudes actuó como instrumento para construir una nueva identidad en jóvenes y niños influyendo decisivamente en su educación (Mauri, 2014, 2016b). Centrándonos ahora en el ámbito extraescolar, esta organización promovía actividades como marchas, desfiles, competiciones deportivas, fiestas conmemorativas, lecciones y conferencias políticas dirigidas a inculcar los valores del franquismo. Era habitual el uso de himnos, uniformes militarizantes, símbolos, campamentos y una cierta “psicología de la fiesta” que resultaban especialmente útiles para adoctrinar al público infantil y juvenil (Mauri, 2016b).

Dávila (1941) en un pequeño artículo para la *Revista Nacional de Educación* dedicado a “La Juventud en la Falange” afirma que la organización tenía como fin a través de estas actividades formar a una juventud que ofreciera su vida a “la unidad, la grandeza y la libertad de la Patria” (p.8). Respecto a las niñas, Dávila (1941) menciona que, “sin descuidar ningún aspecto de su formación, las hacemos vivir en un ambiente de alegre y delicada feminidad que las hace sentirse cada día más mujeres y más españolas” (p.8). Y es que, tal y como recoge la Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes, “es intención expresa de la Ley que el mando, la formación y el estilo de las juventudes femeninas tengan asegurada toda la diferenciación que corresponde a las exigencias de la doctrina de Falange sobre la educación de la mujer” (p. 8392) evidenciando una vez más la posición del Régimen. Aunque autores como Cañabate (2004) plasman en sus publicaciones cómo entre la Iglesia y el partido

único existía una cierta rivalidad y conflicto oculto de intereses en ámbitos como la educación, ambos influyeron decisivamente en la transmisión de los valores franquistas y la usaron como arma para la creación de una nueva identidad de clase y género (Mauri, 2014). Si todo esto ocurría fuera de la escuela, la educación formal fue desde el principio uno de los objetivos prioritarios del Régimen. En ella el papel del *Frente de Juventudes*, la *Sección Femenina* o *Acción Católica* fue determinante para la elaboración de la ley de Educación Primaria de 1945. A pesar del carácter obligatorio de la etapa educativa elemental, no fueron pocas las familias que decidieron que algunos de sus hijos —o la totalidad de los mismos— no acudieran a clase con el cometido de contribuir a la economía familiar (Sonlleva, Sanz y Rabazas, 2018; Sonlleva, Sanz y Torrego, 2018).

La publicación de legislación relativa a la infancia y las mejoras de su condición estuvieron presentes en normativas como el Fuero del Trabajo de 1938 o la posterior Ley de Contrato de Trabajo de 1944. Estos reglamentos impedían la contratación de menores en trabajos nocturnos y establecieron la edad de 18 años para poder trabajar, aunque también “permitían la ocupación de menores de catorce años, en tareas agrícolas y familiares” (Sonlleva, Sanz y Rabazas, 2018, p.319). Los hogares de economía baja eran apoyados por la mano de obra de sus hijos desde que sus cualidades se lo permitían, siendo la infancia “uno de los grupos sociales más débiles e invisibles de la sociedad y la principal víctima de la pobreza” (Sonlleva, 2018). No fue hasta 1964 cuando se decretó la obligatoriedad de la escuela hasta los 14 años, haciéndose realidad a finales de los 70 (Viñao, 2014).

La falta de rigurosidad en el control del alumnado por parte de la administración y la posible distorsión de los datos realizada por los órganos de gobierno responsables hace que las estadísticas oficiales no sean fiables. Si bien, “se puede inferir que en 1952 estaban escolarizados un 69,15% de la población en edad escolar” (Cruz, 2016, p. 43). Las condiciones de las escuelas y las altas ratios condicionaron las experiencias formativas de aquellos niños y niñas, que vieron en la escuela la posibilidad de olvidar la realidad que vivían cotidianamente (Sonlleva y Torrego, 2014; Viñao, 2014).

De acuerdo con Sonlleva (2018), los hijos de familias trabajadoras del campo y la ciudad apenas terminaron la escolaridad obligatoria “y sus probabilidades de obtener un título universitario fueron significativamente menores que las de los hijos pertenecientes a la clase de servicio” (p.100). Además, la autora repara en la poderosa brecha de género observable en la primera etapa de la dictadura, existiendo más de 50.000 mujeres menos que hombres cursando estudios superiores.

La escuela era uno de los lugares, si no el que más, en los que la transmisión de los valores políticos y religiosos del franquismo tenía mayor presencia. Se ponía especial énfasis en esa educación política en la que la propia vida cobraba un sentido militante, disciplinar y moral para servir a la patria y a Dios. Además de estos valores políticos y religiosos del Movimiento, tenían importante presencia otros contenidos que compartían los mismos objetivos, como los relacionados con la Geografía y la Historia, basados en el pasado imperial español (Mayordomo, 1997) o determinados personajes mitificados como héroes y unificadores del territorio o el cristianismo como Santa Teresa o Isabel la



Católica (Maza, 2014). Para la transmisión del cristianismo se estudiaba el Catecismo y la Historia Sagrada, se leía el Evangelio en las aulas, se llevaban a cabo celebraciones religiosas y, en definitiva, se impregnó todo de religión y patria (Mayordomo, 1997; Guichot, 2010; Fernández, 2012).

Durante buena parte del franquismo las jornadas en la escuela se caracterizaban por un cierto componente ritual que marcaba ciertas rutinas dentro de la enseñanza. Tal y como recoge Mauri (2016b), era habitual desarrollar acciones de exaltación cristiana y patriótica como el izamiento de la bandera, el canto de himnos como el *Cara al sol* en el patio de la escuela, los vivas a Franco o las oraciones por los caídos “por Dios y por España”. Además, las propias aulas estaban cargadas de símbolos regulados por disposiciones del gobierno entre los que destacaban “un crucifijo, una imagen de la Inmaculada Concepción y los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera” (Sonllea, Sanz y Torrego, 2018), contribuyendo a la interiorización del “imaginario social” de la infancia estudiado por Mauri (2016b).

No sería hasta los últimos años de la Dictadura cuando el Régimen empezara a plantearse determinadas reorientaciones técnicas y transformaciones pedagógicas (Mayordomo, 1997). Hasta entonces, el currículo estaba claramente marcado por la distinción de género, que también era tajante en la separación por sexos dentro de la escuela y puede evidenciarse en los propios fines establecidos por la Ley de Educación Primaria de 1945 para el alumnado masculino y femenino (Guichot, 2010) o la información relativa a los postulados de Falange en cuestión de género.

En definitiva, la infancia fue tratada por el franquismo como la base sobre la que perpetuar el ideal de los hombres y las mujeres del “Nuevo Estado”, imponiendo los ideales políticos y religiosos del general Franco para transformar la sociedad presente y futura.

### **1.3. EL JUEGO EN EL FRANQUISMO**

Igual que ocurre con la infancia, tampoco resulta una tarea sencilla definir qué es el *juego*, pues de acuerdo con Gallardo y Gallardo (2018) “no existe una única y universalmente aceptada definición de juego que abarque todas sus características” (p.42). Quizá una de las definiciones más citadas y próxima al periodo histórico que nos ocupa sea la realizada por Huizinga en 1938:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente. (Huizinga, 2007, p.45-46)

Escojamos una u otra definición, el juego es una actividad ligada al ser humano desde su existencia con un claro componente formativo, cultural y social. Por todo ello, es imposible concebir el sistema educativo —formal y no formal— sin el juego, a pesar de que desde el ámbito de la historiografía hasta casi la segunda década del siglo XXI no se le había prestado mucha atención (Payà, 2019).

Revisando algunas de las publicaciones relativas al estudio del juego y la concepción del mismo en las primeras décadas del franquismo, encontramos distintas perspectivas e ideas en torno a su papel en la educación. De acuerdo con Payà (2006) en este periodo los documentos relativos al juego no son frecuentes, pero existen educadores que defienden su presencia en la educación, entre los que cita a Rodríguez (1949), Álvarez (1950) o Trillo (1957), que aportan distintas visiones y una cierta confianza en el potencial educativo del mismo. En muchos casos estos y otros autores se centran exclusivamente en la idoneidad del juego en las primeras edades, pero algunos pedagogos de gran repercusión como Jacquin (1958), citado en Payà (2006), refieren que la escuela no debe contentarse con divertirse, pero debe usar el juego seleccionándolo en base a su potencial educativo.

Una de las publicaciones clave en esta materia y que empezó a hablar sobre el juego en el periodo de la dictadura bajo el amparo del Ministerio de Educación y Formación Profesional español es la *Revista de Educación*. El número 32 de la entonces *Revista Nacional de Educación* recoge una reseña sobre el libro de F. Schneersohn *Jeu et nervosité chez les enfants* editado en 1954. En ella observamos cómo el pedagogo franquista Adolfo Maíllo indica que las teorías del juego defendidas por Schneersohn son también teorías de la infancia, pues defienden que el juego es un derecho del niño y tiene un papel fundamental. Él mismo ya había recogido en su *Manual de educación de párvulos* de 1950 la importancia de la actividad lúdica para la infancia. Maíllo (1955) apoya la idea de que “la represión de la tendencia al juego en el niño produce desequilibrios neuróticos” (p.268); defiende la necesidad de valorar la importancia de los tiempos de recreo como algo más que un mero descanso, calificándolos como las “coyunturas en que el niño “se expresa” (...) y restablece el equilibrio entre coacción y libertad, roto por las exigencias de los programas recargados y la disciplina constrictiva” (p.268).

Años más tarde, Gándara (1960) hace referencia en la misma *Revista de Educación* a un texto de Lino de Pablo dentro de la *Revista Española de Pedagogía* donde se recoge que el juego y el deporte tienen valor educativo, destacando la utilidad del primero para transmitir disciplina, remediar el cansancio o estimular el espíritu deportivo. Ya en los últimos años de la Dictadura, Olle (1967) escribe para el número 191 de la mencionada revista un artículo en el que clasifica diferentes juegos y juguetes atendiendo a sus características, funciones y edades. Además, defiende el valor del juego, considerándolo una necesidad directamente relacionada con el desarrollo físico-psíquico.

Dentro del mismo artículo se recoge la necesidad de dejar jugar en libertad, sin que el adulto imponga un determinado juego o intente “enseñar a jugar” al pequeño; dotando de mucha importancia al ejercicio de observación por parte de los mayores para conocer al niño:

Observando cómo el niño juega y se desenvuelve en esta actividad tan espontánea, nos formaremos una idea muy aproximada, no de sus aptitudes y preferencias futuras, opinión muy generalizada, pero errónea, sino de los principales elementos que predominan en su carácter, de la facilidad de reflejos en sus iniciativas, del valor de sus emociones, del poder de concentración de que es capaz para imponer unos intereses a otros, etc. (Olle, 1967, p.191)

A pesar de que en el mismo artículo pueden encontrarse cuestiones machistas, consideramos relevante la publicación de esta idea para evidenciar cómo el juego se convierte en un importante espacio para conocer lo que el niño piensa y siente.

Payà (2019) recoge que, dentro de publicaciones especializadas en pedagogía durante la Dictadura, entre las que destacan la mencionada *Revista de Educación, El Magisterio Español, La Escuela en Acción o Escuela Española*; el juego tradicional es utilizado como un elemento identificador y distintivo para crear un mayor sentimiento patriótico, relacionándolo incluso con la vida cristiana promovida por el Régimen. En esta idea encontramos cómo el juego ha sido también utilizado en cierto modo como un nexo de identificación cultural al igual que lo hizo previamente, aunque con distintos matices, la Dictadura de Primo de Rivera o la Segunda República (Jiménez, 2019). Lo mismo ocurrió con otros elementos del folklore como las danzas, la música o la indumentaria, en muchas ocasiones manipulados por las propias instituciones que, como Sección Femenina, se dedicaron a promoverlos con un fin propagandístico y de ensalzamiento del país.

Conocidas algunas de las teorías en torno al juego defendidas por diferentes autores es el momento de preguntarse: ¿qué importancia otorgaba la legislación educativa vigente al juego durante la Dictadura? Y lo que es más importante, ¿cuál era la realidad del aula respecto a este importante objeto de estudio? ¿Y fuera del aula? ¿Cómo era concebido el juego por la población española de la época?

Pese a la importante presencia de la Institución Libre de Enseñanza desde finales del siglo XIX, caracterizada por sus adelantadas ideas y propuestas metodológicas en diferentes ámbitos educativos, los responsables y gobernantes políticos franquistas no apoyaron sus propuestas (Otero et al., 2013). De acuerdo con Cáceres-Muñoz (2019), esta institución presentaba una idea en torno al juego muy positiva, otorgándole beneficios sociales, higiénicos y educativos para adultos y niños; tanto en la dimensión moral como en la física y psíquica. Por todo ello, apoyaban y defendían la presencia del juego en el día a día tanto dentro como fuera de las aulas constituyendo un “elemento pedagógico de relevancia para los institucionistas” (Cáceres-Muñoz, 2019, p.99). Sin embargo, esta visión del juego no caló en la legislación promulgada por los gobiernos franquistas.

Así, la concepción del juego por parte de los responsables políticos educativos desde 1939 también contrarió la de muchos maestros y pedagogos relegándolo a un lugar incluso inexistente en las aulas. Sirva como reflejo de esta idea la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, en la que tras una lectura y análisis de la misma encontramos la palabra “juego” en ocho ocasiones, siendo los contextos presentados a continuación aquellos que acompañan al término:

Dentro del capítulo segundo de la normativa, dedicado a los “Caracteres de la Educación primaria-Educación religiosa”, en el artículo diez se menciona la importancia de la Educación Física para fomentar la higiene y “formar una juventud fuerte, sana y disciplinada” (Jefatura del Estado de España, 1945, p. 388). En esta materia toman presencia la gimnasia, los juegos y los deportes seleccionados por sus ventajas pedagógicas para desarrollar física, moral e intelectualmente a los

discentes (Jefatura del Estado de España, 1945). Los juegos parecen estar enmarcados exclusivamente dentro de la Educación Física, algo en cierto modo contradictorio a excepción de que los “juegos” sean entendidos como tal únicamente cuando el interés está en lo motriz.

En la misma línea, dentro del artículo 37 se menciona que la primera enseñanza ha de abarcar distintos grupos de conocimientos, entre los que se encuentran los calificados como de instrumentales, los formativos y los complementarios. Entre los segundos, que abarcan “la base de la educación moral e intelectual”, aparecen tanto la formación religiosa y del espíritu nacional como la formación en Lengua, Matemáticas y “la Educación Física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos” (p.394). De nuevo aparece el juego en el ámbito de la Educación Física, en este caso en plural y acompañado por el adjetivo “dirigidos”, algo que podría interpretarse como una referencia a actividades y propuestas que evocan imágenes de ejercicios repetitivos. Por otro lado, en el artículo 51, “Edificio escolar”, se especifica que toda escuela ha de contar con “campos de juego y deportes” (p.398).

Más adelante, en el artículo 54 del capítulo primero dedicado a los “Derechos educativos del niño” se enumera un decálogo en el que se recoge que “el niño español tiene, en el orden educativo y cristiano”, derecho “a una comunidad local que reconozca sus necesidades, le ampare contra los peligros físicos y morales, le proporcione lugares sanos y seguros para sus juegos y recreos y proteja las instituciones escolares y sociales donde realiza su educación” (p.399). Así como “a ser eximido durante la edad escolar de todo trabajo que impida su normal crecimiento físico o mental, le prive de su debida asistencia a la Escuela y le arrebathe el derecho al compañerismo, al juego y a la sana alegría” (p.399). Quizá sea en estas dos afirmaciones, donde de manera más clara podamos interpretar la referencia literal al juego como una actividad lúdica, divertida e incluso libre.

Distintos autores apoyan las ideas plasmadas en los anteriores párrafos referidas al currículo de la enseñanza primaria. Sonlleva (2016) afirma que el juego no está presente en esta normativa cuyas características potencian la pasividad y el orden en los discentes, alejándolo de manera mayoritaria del aula como metodología o estrategia didáctica. Es la Educación Física el ámbito reglado donde el juego y el deporte tienen una mayor presencia, pero, principalmente durante las primeras décadas del franquismo, estos eran utilizados como una herramienta de preparación física y militar (Vizuet, 2013). Por su parte, los recreos eran aquellos momentos de mayor libertad lúdica, aunque los castigos también coartaban ese espacio de “libertad” en algunas ocasiones. Entradas y salidas de clase se convertían en los periodos de tiempo más propicios para jugar evitando la supervisión de los maestros que dentro del horario escolar no permitían estas actividades (Sonlleva, 2016).

En suma, el juego es un ámbito de especial relevancia social y educativa, inevitablemente condicionado por el contexto en el que se desarrolla. La realidad vivida por los niños y las niñas del franquismo en este ámbito es compleja y abarca distintos espacios, tiempos y referentes.

# CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras la revisión de la literatura previa en relación con el tema central del estudio, en este capítulo se pretende hacer un recorrido por el estado de la cuestión, analizando cuantitativa y cualitativamente las publicaciones alojadas en las principales bases científicas de datos nacionales e internacionales del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Esto nos permitirá detectar, teniendo en cuenta ciertas limitaciones, posibles vacíos temáticos que afectan a nuestra investigación.

## 2.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

De acuerdo con Esquivel (2013) el estado de la cuestión puede definirse como:

el análisis crítico de un acervo de conocimiento impelido especialmente por la investigación existente alrededor del objeto de estudio, lo que a su vez propicia articularlo con una argumentación que se entretaja con los intereses de quien diseña la pesquisa, teniendo como meta final la obtención de una coherente y consistente propuesta para trascender el saber existente. (p. 68)

Para localizar las fuentes secundarias se ha utilizado el descriptor de búsqueda “Juego y franquismo” también traducido al inglés “Game and Francoism”. A través del mismo hemos encontrado un total de 112 documentos de los cuales 19 son de interés para nuestra investigación (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Resultado de búsquedas en bases de datos. Descriptor "Juego y franquismo" y "Game and Francoism"*

Base de datos	Artículos de revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Total	Fecha de publicación	De interés para el TFG
DIALNET	71	36	4	9	120	1979-2021	17
ÍNDICES CSIC	43	-	-	-	43	1998-2020	4*
SCOPUS	5	-	-	-	5	2005-2021	1**
TESEO	-	-	-	-	-	-	-
WOS	6	-	-	-	6	2013-2021	2**
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>174</b>	<b>1979-2021</b>	<b>19</b>

\*De los 4 artículos de interés, 2 de ellos han sido seleccionados previamente en otras bases de datos, por lo que sólo computarán en una de ellas a la hora de realizar el sumatorio total.

\*\*Los artículos de interés de SCOPUS y WOS han sido seleccionados previamente en otras bases de datos, por lo que sólo computarán en una de ellas a la hora de realizar el sumatorio total.

**Fuente:** elaboración propia

Como puede observarse, las publicaciones relacionadas de manera directa con nuestra investigación no son abundantes, siendo la mayoría artículos de revista publicados en las dos últimas décadas. A juzgar por la actualidad de los trabajos más recientes, estamos ante un objeto de estudio que posiblemente esté en fase de crecimiento. Además, es importante señalar que en las bases de datos internacionales (Scopus y WOS) apreciamos un reducido número de trabajos sobre nuestra temática.

A continuación, procederemos a realizar un breve recorrido por las líneas de investigación de los documentos considerados “de interés” para el presente TFG. Estos han sido consultados y analizados dando lugar a cuatro categorías o líneas temáticas:

**El juego en la escuela franquista.** Partimos de los artículos de Galera (2016, 2017) en los que se

hace un recorrido por los libros de texto escolares anteriores al franquismo centrandolo el punto de mira en la Educación Física de la escuela. Encontramos un profundo análisis de estos materiales que nos da una idea de la presencia del juego entendido como parte de la Educación Física junto a otras prácticas como las excursiones, ejercicios gimnásticos, el canto o la música.

Así, cabe destacar, a modo comparativo con lo que ha podido plasmarse en la fundamentación teórica del trabajo, que el juego era la principal práctica defendida desde los inicios del siglo XX, destacando ideas como las de Niño y Viñas (1915) citado en Galera (2017) donde se recoge que es la actividad principal de la infancia y a través de la misma se presentan intereses y aspiraciones de los pequeños. Galera (2017) aporta la visión sobre el juego de otros autores y entre ellos destacamos también a Navarro (1934) que explica lo siguiente: “al niño sano le gusta jugar, y todos los niños tienen derecho al juego: primero, porque jugar es divertirse y la alegría es saludable” (p.28-29) y “todos los juegos son a propósito lo mismo para los niños que para las niñas, mientras son pequeños, hasta los 12 o 13 años por ejemplo; después de esta edad no deben hacer las niñas ejercicios tan violentos” (p.28-29).

Continuando por los artículos analizados, Devís et al. (2010) se centran en la figura de Rafael Chaves como autor relevante en el campo de la Educación Física en la época franquista, con publicaciones referidas siempre en el juego entendido como “predeporte” o preparación para el deporte de adultos en una época en la que, tal y como él mismo indicaba, los juegos estaban “claramente dirigidos a los valores y roles que debían mantener los alumnos y alumnas dentro de la sociedad” (p. 91). Para seleccionar este tipo de juegos se nutría de algunos populares, otros de tradiciones foráneas y juegos inventados para lograr los objetivos deportivos propuestos (Devís et al., 2010). Por su parte, Vizueté (2012) vuelve a hacer referencia a esa apropiación política de la Educación Física en la escuela y otros centros de educación formal y no formal para los que se formó a jóvenes que dirigiesen las actividades deportivas de clara tendencia militar, único reducto del juego en esta área.

Zagalaz y Cachón (2012) inciden en la diferenciación impuesta por el Régimen a través del Frente de Juventudes y la Sección Femenina en lo relativo a la Educación Física para las mujeres, centrada en la gimnasia, la danza, los “deportes femeninos”, etc. Manrique (2014) hace referencia a competiciones como los Juegos Nacionales Escolares absolutamente deportivos y masculinos hasta casi los años 70, donde las mujeres también tuvieron finalmente su competición deportiva escolar. Una tardanza que el autor atribuye, entre otras causas, a la mayor importancia de “los juegos (dirigidos y libres), el ritmo, la gimnasia educativa, los paseos y excursiones y los bailes populares y clásicos” (p.440).

**Politización de la infancia en espacios no formales.** En esta categoría incluimos artículos de distinta índole, comenzando por el de Sánchez (1998) dedicado a la imposición del ya mencionado nacionalcatolicismo en el específico contexto del País Vasco. Así, se menciona la importante labor de depuración de cargos realizada por el Régimen y el adoctrinamiento que sufrieron los jóvenes a través de catequesis, escuelas, desfiles, espacios de juego, cines o salones de las parroquias (Sánchez, 1998).

Por su parte, Torrebadella e Ingés (2021) se centran en la politización de la infancia llevada a cabo

por la Organización Juvenil de Falange en espacios no formales como los campamentos de verano, también estudiados por Mauri (2016a), cargados de ejercicios deportivos premilitares. En ellos se desarrollaban competiciones gimnásticas, danzas regionales y competiciones como los Juegos Nacionales, de nuevo vinculados al deporte y al adoctrinamiento de la infancia para perpetuar la Nueva España (Torrebadella e Inglés, 2021). Si los mencionados autores se centraban en el ámbito de los campamentos de verano, vemos como Manrique (2014), Mauri (2016a) y Torrebadella-Flix (2019) inciden en la politización de la juventud a partir de la actividad física de manera global o en el tratamiento de un deporte concreto dentro de la escuela y el ejército. Todos ellos pueden servir para evidenciar la importancia del Frente de Juventudes y la Sección Femenina como responsables de “una pedagogía corporal instrumentalizada a través de la educación física y los deportes, de los cuales tenía el control absoluto tanto en el escenario escolar como en el extraescolar” (Mauri, 2016a, p.87). Así, cabe destacar la importancia dada por Mauri (2016a) al control del cuerpo ejercido por el Régimen a través de la disciplina y la militarización de los espacios de ocio del ámbito extraescolar.

Por último, queremos hacer una especial mención al número de artículos encontrados relacionados con los Juegos Olímpicos a lo largo de nuestra búsqueda documental. Ya ha quedado clara la vinculación y consideración del juego como deporte durante el franquismo y son muchas las fuentes que, como Viuda-Serrano (2015), López (2012) o Simón (2013, 2014, 2015), inciden en que el deporte —y en este caso los Juegos Olímpicos— suponía un escaparate político excelente para la Dictadura. Siguiendo las líneas investigadas por Machado y Fernández (2015), el papel de la mujer en el olimpismo franquista fue muy distinto al del hombre, participando la mujer “sólo en aquellos deportes considerados femeninos y no masculinizantes” (p.218) y ahondando en las desigualdades de género existentes, aún hoy, en materia deportiva.

**La Literatura y su relación con el juego.** Para comprender la inclusión de la literatura infantil en un trabajo centrado en el juego es imperativo tener clara la condición que aportan autores como Cervera (1984) en torno a este tipo de narrativa, en la que “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (p.15). Por tanto, la Literatura como arte ha de servir para entretener, llegando a alcanzar la categoría de juego si los autores logran implicar al lector, incluso de manera activa y creadora, en sus obras. Así, dentro de los artículos de interés albergados en la Tabla 1, vemos cómo se repara en que “la naturaleza educable del receptor infantil introduce una marca específica en la literatura a él destinada” (Sotomayor, 2007, p.237), que fue aprovechada por el régimen franquista como instrumento adoctrinador para transmitir las ideas del nacionalcatolicismo, pues los espacios de educación formal no eran suficiente para ello (Sotomayor, 2007; Sanchidrián, 2019). Por tanto, ese control político llegó a los tiempos de ocio infantil (Sanchidrián, 2019).

Ambos autores recogen distintos títulos literarios infantiles que tuvieron mucha presencia en el régimen de Franco y que contribuyeron de distinto modo a este adoctrinamiento, en el que la distinción de género también era evidente. Así, Sotomayor (2007) hace un recorrido por las distintas

etapas de la dictadura revisando la presencia del humor, uno de los elementos muchas veces presentes en el juego infantil, en publicaciones como revistas, tebeos, libros de historietas, poemarios, etc.

**La Música y su importancia como agente politizador.** Creemos de especial interés la presencia de una tesis doctoral entre las publicaciones recogidas en la Tabla 1 dedicada a “La Educación Musical en el franquismo” (Castañón, 2009). La música juega un papel fundamental en la vida del niño y el adulto, con especial presencia en el tiempo de ocio y juego. Además, forma parte de la educación formal y no formal y fue asimilada durante el franquismo utilizándola como agente politizador para transmitir el nacionalcatolicismo (Castañón, 2009). En las escuelas, la Ley de Educación Primaria de 1945 dejó un panorama muy diverso, con centros en los que eran instituciones del Régimen las encargadas de impartir los contenidos musicales y centros en los que, o bien era el maestro el que impartía todas las clases, como en la mayoría de centros rurales, o bien era profesorado concreto del propio colegio (Castañón, 2009). De acuerdo con Castañón (2009) “si hay algo que caracteriza a la educación musical del periodo franquista es la diferenciación de género” (p.491). El repertorio seleccionado estaba muy cuidado y abarcaba desde himnos a canciones folklóricas recogidas principalmente por la Sección Femenina (Castañón, 2009). Tal y como indica la autora, este repertorio estaba cargado de ideología, presente también en otros ámbitos donde “muchas de estas canciones, precisamente por ser aprendidas en un entorno lúdico y no ser asociadas a un proceso de aprendizaje puramente musical, son recordadas y permanecen en los repertorios de la generación” (p.69).

## **2.2. LIMITACIONES Y VACÍOS TEMÁTICOS**

La selección de un único descriptor de búsqueda a la hora de consultar las principales bases de datos quizá constituya una limitación para la elaboración de este capítulo. Además, estas bases, pese a tener gran prestigio científico y académico, no cuentan con toda la bibliografía publicada, constituyendo en sí mismo un error propio que debemos tener en cuenta. Sin embargo, el estudio y análisis de la bibliografía existente en distintos repositorios y archivos documentales por parte del investigador para la elaboración del trabajo complementa esta búsqueda inicial y orientativa. Estos trabajos, igual que los que aparecen aquí expuestos, han sido utilizados a lo largo del estudio. También ha podido observarse cómo la gran mayoría de resultados obtenidos no estaban directamente relacionados con la investigación, encontrando así un vacío temático en torno al juego en el periodo franquista.

La puesta en valor del juego más allá de su relación con el deporte es otro de los vacíos temáticos encontrados, siendo además conscientes de la falta de investigaciones cualitativas que usen el método biográfico-narrativo como línea de trabajo. Trabajos previos en el contexto de nuestro estudio (Sonlleve, 2016, 2018) hablan de cómo el tema del juego debería ser estudiado en profundidad en el marco geográfico segoviano. Estas conclusiones son las que nos hacen presentar este trabajo, cubriendo una laguna de investigación explícita. Por tanto, consideramos que la presente investigación es novedosa y de interés, pues aporta conocimiento a la sociedad y al ámbito que nos ocupa contribuyendo a la formación del investigador como maestro de Educación Primaria e Infantil.



# CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación es analizar la práctica de juego de personas segovianas en las primeras décadas del franquismo. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación cualitativa que utiliza el método biográfico-narrativo para la recogida de datos. En este capítulo desarrollaremos cómo se vertebra la investigación y cuáles son sus principios metodológicos básicos.

## 3.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En primer lugar, definiremos en qué consiste la *investigación cualitativa* con el fin de caracterizarla y entender la base metodológica del presente estudio. Sandín (2003) afirma:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

De acuerdo con Krause (1995) en la metodología cualitativa el objeto de estudio se conoce realmente después de realizar el propio proceso de búsqueda de manera exitosa y el análisis de datos se lleva a cabo comparando dos o más casos para extraer similitudes o diferencias significativas. Además, en la investigación cualitativa “el investigador se constituye en el instrumento principal de recolección y análisis de datos” (Krause, 1995, p.27), lo que implica que tenga unas características y siga unos procedimientos concretos. En este sentido, la primera particularidad que menciona Krause (1995) y que también es recogida por numerosos autores como Alvarez-Gayou (2003), Sandín (2003), Atkinson (2005) y Schenkel y Pérez (2018) es su carácter flexible y abierto.

Otras de las características del investigador cualitativo recogidas por Krause (1995) y Alvarez-Gayou (2003) son la necesidad de tratar a los participantes y fenómenos estudiados como un todo y no como una variable, siendo además conscientes de lo que el propio investigador puede condicionar la respuesta de los mismos. Las investigaciones cualitativas permiten alcanzar un “conocimiento directo de la vida social” (p.7) con una rigurosa validez interna a la que se otorga mucho más valor que a la reproducibilidad del estudio (Alvarez-Gayou, 2003).

Si nos centramos en el papel de la investigación cualitativa en educación, autores como Cerrón (2019) inciden en que “las prácticas cualitativas significan la transproducción de conocimientos, auténticos, originales y libres” (p.2), configurándose “de manera pertinente para la Educación” (p.2) porque permite “comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de huellas pedagógicas” (p.2). Además, el mismo autor enuncia que la investigación cualitativa en educación “es una necesidad metodológica investigativa para transmutar las limitaciones históricas” (p.7) lo que permite a la comunidad educativa superar ciertas carencias y lastres surgidos en el pasado

y arrastrados en diferentes niveles de profundidad hasta la actualidad mermando la calidad de nuestro sistema educativo (Cerrón, 2019).

### 3.2. MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

El *método biográfico-narrativo* como principal forma de investigación surge a principios del siglo XX en el contexto de la Antropología, siendo la Escuela de Chicago de Sociología, con autores como W. I. Thomas y D. S. Thomas, un referente en sus inicios durante los años 20, 30 y 40 del siglo pasado (Taylor y Bodgan, 1987; Sanz, 2005; Moriña, 2017). De acuerdo con Bolívar (2012) este método de investigación comparte ciertos principios generales con la investigación cualitativa, destacando la “perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos” (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006, citados en Bolívar, 2012, p. 79). Y es que el método biográfico-narrativo, tal y como hemos podido extraer o deducir de las publicaciones anteriormente citadas y de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se centra en el género discursivo del relato mediante el cual se expresa “una experiencia humana vivida” (p.19) tras un proceso de reflexión personal.

Bolívar (2012) recoge que los componentes que esencialmente reúne cualquier investigación biográfico-narrativa son: el narrador o narradores, que verbalizan su experiencia de vida; el investigador, que elabora un informe a partir de la lectura e interpretación de datos; textos, entre los que se incluyen tanto las narraciones como el propio informe del investigador; y lectores, que son las personas que recibirán la publicación de la investigación. Son muchos formatos los que alberga este método, por lo que seguiremos la clasificación realizada por Pujadas (1992 y 2000) en la que se distingue entre: “documentos personales” no incentivados por el investigador, pero significativos para el estudio y las personas protagonistas como objetos, fotografías, diarios, correspondencia o autobiografías; y “registros biográficos obtenidos por encuesta” dentro de los que se encuentran las *historias de vida*, los *relatos de vida* y los *biogramas*.

El método biográfico-narrativo tiene un gran valor en el ámbito de la educación, pues “ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores” (Bolívar et al. 1997, citado en Huchim y Reyes, 2013, p. 14) a partir del punto de vista y “la verdad” de las personas protagonistas del propio sistema educativo. A esa “verdad” hacen referencia Santamarina y Marinas (1999) utilizando el testimonio de un hombre de 75 años que contaba su experiencia en la Guerra Civil (1936-1939) verbalizando que su historia quizá no era la misma que la oficial, la tomada como cierta:

No sé yo cuánto le pude importar a usted esto que le estoy diciendo, no sé si esto le puede importar a alguien, porque estas cosas no las cuentan los libros, esto no sale nunca en la historia, pero ¿sabe lo que le digo?, esta es mi verdad. (p.275)

*Historia de vida y relato de vida* son las formas más comunes de investigación narrativa. La *historia de vida* es una narración en la que el investigador estructura y complementa el relato de la persona protagonista utilizando otras fuentes y sin plasmar de manera literal lo expuesto por el participante; por su parte, el *relato de vida* recoge de manera literal lo expuesto por las personas que han vivido la realidad investigada (Moriña, 2017). Siguiendo a la autora, el relato de vida “es un proceso de reflexión en el que las personas valoran su propio pasado desde su situación presente” (p.26).

Antes de especificar las fases que han definido el diseño de investigación de este estudio, creemos conveniente destacar la importancia de los principios éticos y la subjetividad en los relatos e historias de vida. Así, al tener como protagonistas a personas que regalan su testimonio (Sonllewa, 2018), de acuerdo con Plummer (2001) citado en Moriña (2017), es imperativo que el investigador tenga en cuenta principios como: el de respeto y reconocimiento a los entrevistados y a sus ideas; el de “promover el cuidado o preocupación hacia los otros y otras”; el de “equidad, imparcialidad y justicia”; el de “autonomía, libertad y elección”; y el de “minimizar el daño” (p.97) protegiendo la identidad y el testimonio de los participantes. Además, debe quedar clara la naturaleza subjetiva del estudio tanto por parte de los entrevistados, que narran sus historias desde su individualidad presente, como por parte del investigador, que las plasma y analiza conforme a su punto de vista.

### **3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta lo anteriormente recogido en relación con la metodología que guía esta investigación, a continuación, detallaremos de manera sintética las fases desarrolladas durante la elaboración del estudio siguiendo las etapas propuestas por Pujadas (1992):

#### **1. Etapa inicial**

La presente investigación comienza con el planteamiento de una serie de interrogantes generales e hipótesis en torno al tema de este TFG motivados por las inquietudes manifestadas en el Capítulo Introductorio del documento. Después de este paso, procedimos a revisar distintas fuentes y la literatura previa para realizar un marco teórico. Además, esto permitió conocer el estado de la cuestión a través de la búsqueda en distintas bases de datos nacionales e internacionales y plasmarlo en el presente trabajo. A continuación, se decidió usar el método biográfico-narrativo como método de investigación para obtener los datos que satisfacen nuestros planteamientos considerando que es el método más adecuado para el propósito del estudio siguiendo a Sonllewa (2016). Conforme a lo anterior, se decidió que los protagonistas fuesen personas nacidas en la provincia de Segovia entre los años 1935 y 1947, desarrollando su infancia entre la primera y segunda etapa de la Dictadura, periodos establecidos por el autor de referencia Tusell (2007b). La razón por la que se decidió establecer esta horquilla de edad fue que autores como Sonllewa (2018) señalan que hasta finales de la década de 1950 no se aprecian cambios significativos en España en torno a la educación de la infancia.

## 2. Fase de encuesta

Después del desarrollo de la primera fase se procedió al diseño de una entrevista, principal técnica de recogida de datos en el método narrativo según autores como Moraña (2017), que la define como “un diálogo abierto” mediante el que el investigador ha de “estimular al protagonista de la historia para que proporcione respuestas (...) en las que se detallan de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, y a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios” (p.50) de su biografía. Tras elaborar una primera batería de preguntas se procedió a organizar un borrador de entrevista que después de pasar por distintas revisiones constituyó la base para guiar los encuentros con los entrevistados (Anexo I).

En base a los objetivos de nuestra investigación se procedió a elegir a los participantes del estudio, aspecto de especial trascendencia para autores como Pujadas (1992), y a contactar con ellos personalmente. Una vez seleccionados, comenzó el desarrollo de las entrevistas, que en todos los casos se inició con la presentación de los objetivos del estudio; así como con la explicación del modo de proceder para registrar, tratar y publicar los datos extraídos de las entrevistas. Para ello, además de realizar un “contrato verbal” se procedió a la entrega de un consentimiento informado para garantizar la conformidad de los protagonistas y el compromiso del investigador para utilizar los datos con fines investigadores y sin violar los derechos de privacidad y anonimato (Anexo II).

Se realizaron un total de ocho entrevistas con 5 participantes, de los cuales 2 son mujeres y 3 son hombres, uno de ellos nacido en Segovia capital y seleccionado con el objetivo de poder contrastar los datos proporcionados por las personas que vivieron su infancia en el medio rural. En el Anexo III pueden encontrarse los detalles sobre la fecha, el lugar y el horario de las entrevistas realizadas. A continuación, presentamos de manera sintética a los protagonistas de la investigación con el fin de comprender mejor el posterior análisis y la propia investigación en sí misma:

– *Társilo* es un hombre nacido en 1945 en un pueblo de la provincia de Segovia situado a unos treinta kilómetros de la capital, en la Tierra de Pinares. Es el menor de 7 hermanos, su familia era humilde y el oficio tejero requería el trabajo de todos los miembros de la casa. Comenzó a ir la escuela a los 6 años y la abandonó a los 12, acudiendo de vez en cuando a la “escuela de paga” donde iban adultos y otros niños con posibilidades. A los 17 años se marchó a otra comunidad a trabajar en la industria y allí vivió con su mujer y sus hijos hasta que se mudaron, también por motivos laborales a otra ciudad. Actualmente vive con su esposa en el pueblo natal de esta, cercano al del protagonista.

– *Marija* es una mujer nacida en 1945 en un pueblo de la Tierra de Pinares. Es la mayor de 4 hermanas y vivió su infancia en una familia humilde que vivía del oficio panadero y algunas tierras que en ocasiones tuvo que ayudar a trabajar. Comenzó en la escuela a los 6 años y a los 12 se marchó a aprender un oficio a Segovia, del que ha vivido desde su juventud hasta su jubilación. Se casó en el pueblo y actualmente vive en él acompañada por sus hijos y nietos.

– *Illuminada* es una mujer nacida en 1939 en un pequeño pueblo de la provincia de Segovia situado a unos veinte kilómetros de la capital, en la Campiña Segoviana. Es la menor de 3 hermanos. Vivió su infancia en una familia labradora y comenzó a ir a la escuela con 3 o 4 años. Al finalizar, con 14 años, se fue a aprender labores y pintura a Segovia y a los 21 años se casó, viviendo en su pueblo natal junto a sus hijos y su marido, al que siempre ha ayudado en su oficio de ganadero. En la actualidad sigue viviendo allí acompañada por sus hijos y nietos y realizando un sinnúmero de laboriosos trabajos artesanales.

– *Tomás* es un hombre nacido en 1935 en un pueblo de importante tamaño en la provincia de Segovia, situado a unos 35 kilómetros de la capital cerca de la Sierra de Guadarrama. Es 3 años mayor que su única hermana y ha vivido siempre en su pueblo. Sus padres llevaban la posada del lugar y tenían algunos animales. Comenzó la escuela a los 6 años y aunque no recuerda muy bien a qué edad la abandonó, estuvo un tiempo yendo a la escuela de adultos. Después comenzó a trabajar como empleado público en su municipio, donde formó una familia. Actualmente vive acompañado por sus hijos y nietos.

– *Blas* es un hombre nacido en la ciudad de Segovia en 1947. Vivió su infancia en una familia humilde de 4 hijos. Con 3 años fue a una guardería y posteriormente a la escuela y un instituto. En su juventud practicó varios deportes y perteneció a Falange. Con 18 años realizó un curso de electricidad y empezó a trabajar de ello. Posteriormente se casó y formó una familia. Actualmente vive en Segovia, donde ha pasado su vida.

### **3. Registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida**

Las entrevistas realizadas fueron grabadas. Además, en el desarrollo de estas se realizaron algunas fotografías y se tomaron notas en un cuaderno de campo con el fin de recordar gestos, emociones y otros datos de interés. Después de cada entrevista mantenida con los protagonistas se procedió a la transcripción de las grabaciones en un documento de texto individual (Anexo IV) dentro de un plazo de dos días con el fin de recordar con el máximo rigor posible los detalles que no pueden recogerse en el registro de audio. Se trata de un proceso que, tal y como recogen autores como Moriña (2017), es complejo y conlleva tiempo. En él se han mantenido las expresiones y palabras pronunciadas por los protagonistas con el fin de ser lo más fieles posibles a su relato, así como las propias intervenciones del investigador, las interrupciones y otras situaciones que condicionan el sentido de los testimonios.

### **4. Análisis e interpretación**

Teniendo en cuenta las características de esta investigación y los testimonios recogidos se procedió a analizar los relatos de vida. Existen diversos tipos de análisis propios del método biográfico-narrativo y en esta ocasión se ha seleccionado el análisis temático, en el que, siguiendo las palabras de Pretto (2011), las entrevistas se individualizan para aislar temas o categorías y subtemas que permitan tratar los testimonios individualmente y compararlos con otros (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Categorías y temas empleados para el análisis de las entrevistas*

<b>Categorías</b>	<b>Temas</b>
El juego en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Espacios y tiempos de juego</li> <li>b) El juego y los iguales</li> <li>c) El adulto en el juego de la infancia</li> <li>d) Recursos de juego en el hogar</li> <li>e) Trasmisión de tradiciones lúdicas y estereotipos a partir de la experiencia de juego en el hogar</li> <li>f) Privación del juego ante otras tareas adultas</li> </ul>
El juego en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Inhibición de la actividad lúdica en el aula</li> <li>b) El patio de recreo como espacio de libertad</li> <li>c) Las relaciones de juego en el espacio escolar: género y edad</li> <li>d) Recursos que se utilizan para el juego en el espacio formal</li> <li>e) El docente en el juego en el espacio formal</li> <li>f) Actividades complementarias a la escuela y el juego</li> </ul>
El juego en el espacio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) La música y el elemento lúdico</li> <li>b) Relaciones entre iguales en espacios sociales</li> <li>c) El juego y la formación político-social</li> <li>d) Espacios y tiempos de juego en el espacio social</li> <li>e) Carencia de recursos para el juego</li> <li>f) La presencia adulta en el juego</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 5. Presentación y publicación de los relatos biográficos

La última etapa de la investigación es la presentación y realización de un informe final en el que quedan recogidos y analizados los relatos biográficos de los protagonistas teniendo en cuenta los objetivos e intereses de la misma. Para ello, se ha utilizado como soporte este TFG en el que, en su capítulo de análisis, los testimonios son presentados siguiendo el denominado como *sistema polifónico*, consistente en la explicación “a varias voces” de una misma historia narrada por diferentes protagonistas de un mismo entorno o características que permiten ahondar en las realidades estudiadas y validar los hechos presentados (Pujadas, 1992). Por tanto, en el mencionado capítulo se mezcla la voz de los protagonistas con la del investigador y otros autores que enriquecen el análisis. Para facilitar su comprensión, después de cada *verbatim* indicaremos el nombre de su protagonista seguido de la abreviatura CU, si pertenece a un contexto urbano —Segovia—, o CR, si pertenece a un contexto rural —pueblo de la provincia de Segovia—.

### 3.4. CRITERIOS ÉTICOS Y DE RIGOR

Tal y como recogen autores como Sandín (2003) o Noreña et al. (2012), las investigaciones cualitativas, que suelen requerir interaccionar con personas participantes, conllevan distintas “relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas” (Sandín, 2003, p.203) que hacen imperativo preservar la *ética* del estudio tanto en el diseño como en la recogida, el análisis o la publicación de resultados. Para ello, se han seguido los siguientes criterios éticos:

– *Consentimiento informado*. Los protagonistas de la investigación han sido informados, tanto de manera oral como escrita, de su naturaleza, objetivos y procedimientos, accediendo a colaborar con el investigador libremente.

– *Confidencialidad*. Los testimonios de los informantes han sido tratados preservando la identidad de sus protagonistas y otras personas implicadas, de acuerdo con su voluntad y la expresada por el investigador.

También se han tenido en cuenta otros criterios recogidos por González (2002) como: la aportación de *valor social o científico* mediante la investigación, aspecto recogido en la justificación del tema elegido; la *validez científica* apoyada por las implicaciones metodológicas plasmadas en este capítulo; la *selección equitativa de los sujetos* de acuerdo a los objetivos del trabajo; la *proporción favorable del riesgo-beneficio* maximizando siempre beneficios tanto a los protagonistas como a la sociedad frente a los perjuicios; las condiciones de diálogo auténtico; la *evaluación independiente* en este caso llevada a cabo por la tutora del trabajo, con trayectoria dentro del campo investigado; y el *respeto a los sujetos inscritos*, reconociendo su protagonismo y respetando sus testimonios y decisiones durante todo el proceso de investigación y posteriores etapas del estudio.

En lo referido al *rigor* del estudio encontramos distintas opiniones en torno a los criterios de validez requeridos por la investigación cualitativa. Siguiendo las palabras de Moral (2006) existe una cierta polémica en este ámbito y distintas tendencias que van desde la aplicación de criterios convencionales a la de criterios propios (Sandín, 2000, 2003). Es por ello que tomaremos como referencia los criterios marcados por Guba (1989) que consideramos oportunos:

– *Credibilidad*. El estudio ha de manifestar veracidad. Para ello se han seguido pautas como el contacto durante un tiempo prolongado con los protagonistas, tanto durante el tiempo de entrevistas como previa y posteriormente; la observación persistente de los testimonios; la revisión del trabajo por parte de personas distintas al investigador y los propios protagonistas; o la comprobación y triangulación de datos proporcionados por los entrevistados.

– *Dependencia*. La explicación e inclusión en el estudio de los procedimientos por los que se han obtenido los testimonios de los protagonistas, así como la citación de distintas fuentes y el uso tanto de la entrevista como de fotografías, permiten dar solidez a la investigación y sus resultados.

La naturaleza de la investigación implica cierta subjetividad, pues, de acuerdo con Sonllea y Torrego (2014), pretendemos realizar un estudio desde el lugar en el que se encuentra el investigador, sus circunstancias, sus inquietudes y sus posicionamientos; que no pueden ser neutrales por el hecho de pertenecer a la propia sociedad estudiada y manifestar interés por realizar el presente trabajo.

# CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En el presente capítulo procederemos a analizar los resultados obtenidos. Para ello seguiremos las tres categorías presentadas: el juego en el hogar, la escuela y el espacio social.

## 4.1. EL JUEGO EN EL HOGAR

No cabe duda de la importancia del hogar en la vida del niño. Dentro de la clase popular a la que pertenecen todos los protagonistas de nuestra investigación, la economía y las características socioculturales de sus familias, así como las historias vividas por cada una de ellas marcarán diferencias en el desarrollo de su infancia. Estos rasgos identitarios se verán directamente relacionados con el juego, condicionando su desarrollo, los tiempos y espacios lúdicos.

Pues que fue una infancia... Muy bonita, pero muy dura. Bonita porque no teníamos nada y jugábamos con todo lo que teníamos y dura... Porque no teníamos lo que queríamos. (Blas, CU)

Si nos centramos en los espacios del hogar donde nuestros protagonistas jugaban, debemos tener claros dos aspectos: el propio contexto de la vivienda y sus características. Así, la Segovia rural descrita por los entrevistados se caracteriza por tener casas amplias con espacios destinados a guardar el grano y mantener a los animales, necesarios en la ganadería o para la propia subsistencia familiar. A estos espacios deben añadirse los propios para la familia —cocina, salón, alcobas, etc.—. Por su parte, la Segovia urbana hace referencia a viviendas pequeñas con poco espacio para familias numerosas.

Aunque todos los protagonistas indican que la mayor parte de su tiempo lúdico se contextualiza en el exterior de la vivienda, podemos apreciar dos realidades: la manifestada por Blas (CU), que afirma que en su casa no podía jugar porque molestaba a sus vecinos y no le dejaban; y aquella presente en el contexto rural, donde muchas veces el juego tenía lugar en los corrales:

En el corral. En el corral, pero a juegos igualmente de... De entretenerme con cualquier cosa, pero en el corral. No es decir en la cocina o en esta habitación... No, no, no, cada cosa estaba para lo que estaba y no había nada asignado para juegos de críos, porque todas las viviendas estaban preparadas y planificadas para el servicio de la familia, de las necesidades de la casa, de las necesidades del trabajo, de tener los machos en la cuadra, de tener el carro... Todo estaba para eso. No había un sitio para jugar. (Társilo, CR)

La puerta de la calle también se convertía en un espacio casi considerado como de la casa, en el que los niños jugaban sin alejarse de los adultos. El lugar de trabajo también era para muchos niños un espacio propicio para el juego, pues a veces permanecían tiempo allí con sus padres. De este modo, los adultos transmitían la importancia de la actividad laboral privándolos de la actividad lúdica, considerada como algo sin importancia y supeditado al trabajo:

Nosotros estábamos en la tejera y había mucho crío... Y mi madre y mis hermanas, que eran las que se ocupaban en este caso de mí, como iban a la tejera, pues yo iba con ellas y estaba allí. Como no hacía nada útil pues nada, estaba al lado de mis hermanos, o al lado de... No tenía actividad propia, pero estaba por allí, con cuidado de no estar estorbando o de no hacer nada que molestase al trabajo en sí y por allí andábamos... (Társilo, CR)



Todos los protagonistas coinciden en la distinción entre una primera infancia en la que el tiempo de juego en casa abarcaba la totalidad del día y aquella infancia marcada tanto por la escuela como por las responsabilidades asignadas por los adultos. Así, en los años en los que los niños eran aún bebés y daban sus primeros pasos hemos recogido cómo la presencia de un objeto denominado de distintas formas —carretón, andador, pollera...—, utilizado a modo de trona o andador condicionaba la posibilidad de juego y movimiento:

Lo que sí que me acuerdo es que aquí había un andador de madera. Era dos palos a la larga y entre medias uno que corría para allá y para acá a lo largo. Entonces metían al niño, no se podía caer, y tan pronto estaba aquí como ¡Pum! Se ponía aquí y estaba aquí. Caerse no se podía caer nunca porque era como una carretilla. (Tomás, CR)

Társilo (CR) recuerda un objeto similar estático:

Entonces estaban los carretones, y entonces se le metía al carretón al crío y allí se tiraba... A veces yo estaba dormido sobre el carretón, de cualquier manera, pero claro, era la manera de cuidarlos... O sea, no de cuidarlos, de que... De que no... Que no se fuesen de ahí. Tenerlos controlados. Y allí se estaba dos o tres años seguro. Y luego ya pues... Luego a la escuela. (Társilo, CR)

Superado este periodo, los protagonistas apenas son capaces de identificar recuerdos de juego en el espacio del hogar, quedando reducidos a momentos en los que no estaban ni en la escuela ni en la calle, pero sin una temporalidad concreta.

A la hora de establecer estos tiempos de juego son los iguales quienes protagonizan las actividades lúdicas de los entrevistados —también el juego en solitario cobra especial presencia en el ámbito del hogar—. El número de hermanos y hermanas será clave en este sentido por ser las personas que compartían el espacio de juego con los protagonistas, siendo defintorios la edad y el género de los niños. De este modo, encontramos marcadas distinciones entre aquellas personas que sí jugaban con sus hermanos en casa por estar próximos a ellos evolutivamente y aquellos que no lo hacían por lo contrario —actuando como adultos— o por pertenecer a distinto sexo. Así lo demuestra el testimonio de Iluminada (CR):

Ella estaba pendiente de mí y con las gallinas o jugar al escondite o... Y eso así en casa con mi hermana... Vamos, ella lo organizaba porque yo era más pequeña, pero... Mi hermana siempre me entretenía y me vestía y me... Fíjate, cuando se murió mi tío el cura, te voy a contar un detalle, antiguamente se ponía todo el mundo de luto. Yo tendría cuatro años como máximo. Mi madre se fue porque estaba en un pueblo y fueron allí pues a misa o... Y cuando vino mi madre... Mi hermana ya me había tintado un vestido y me había puesto de luto. ¡No me digas tú que no es un detalle! ¡Una cría! Por eso te digo que sí, mi hermana siempre...

A través del juego familiar vemos cómo se transmitían valores como el cuidado, la responsabilidad o el fervor religioso de una manera lúdica. Por su parte, Társilo (CR), el menor de sus hermanos, muestra la transmisión de valores como la separación del mundo adulto —considerado como el importante— y el de los niños:

¿Con ellos te refieres? Pues... No... Sinceramente no. De pequeño yo estaba en casa... Me limitaba a ver lo que hacían mis hermanos, porque además luego mis hermanas y mis hermanos estábamos conviviendo bien, pero cada uno, dentro de las posibilidades que se podían tener, cada uno tenía su mundo. El mundo de las mujeres y los hombres estaba muy separado entonces, muy muy separado. Incluso entre hermanos. Los hermanos tenían cada uno sus cuadrillas, sus diversiones y sus entretenimientos... Pero nunca se mezclaban ni con las hermanas ni con... Entonces pues yo,

sinceramente, no. Yo con mi hermano el siguiente a mí me llevaba cinco años, pero no convivíamos en juegos. No convivíamos... Así como había chicos que se llevaban una diferencia de menos, de dos años, pues estaban juntos jugando todos ellos allí, eso sí. Pero yo con mis hermanos no. Yo les veía a ellos jugar a sus cosas, a su...

Si tuviésemos que resumir el papel del adulto en el juego del hogar podríamos definirlo como *escaso*, a excepción del rol desempeñado por las madres, las abuelas y las hermanas mayores; centrado en el periodo de la primera infancia y ligado al rol del cuidado de los hijos, que como ya se ha expuesto en anteriores capítulos, era una tarea esencialmente femenina. Son las mujeres quienes más recuerdan aquello que sus antepasadas hicieron para entretenerlas cuando eran niñas, algo que también interpretamos como una continuidad de la tradicional distinción de género. Así, Maruja (CR) nos cantó y recitó numerosas oraciones infantiles y juegos con balanceos, cosquillas y retahílas; en el caso de los hombres sólo pudimos recoger un ejemplo. A la pregunta de si sus padres jugaban con ellos alguna vez, todas las respuestas fueron esencialmente similares:

No tenía tiempo la mujer... Y mi padre ya te digo que estaba en el campo y no tenía tampoco tiempo el pobre hombre para jugar... (Tomás, CR)

Lo mismo ocurrió a la hora de preguntar sobre la visión que los protagonistas pensaban que sus padres y otros adultos tenían del juego infantil, demostrando que ha sido tratado como un asunto menor y al que no era necesario prestar mucha atención:

El juego... Pues como cosa de niños... (Maruja, CR)

Para terminar con este tema nos gustaría destacar el testimonio de Iluminada (CR), en el que se menciona que su padre no solía jugar con ella, algo análogo al resto de los entrevistados. El padre solía hacerle regalos que, de alguna manera, pretendían demostrar el amor que sentía hacia ella y también compensar el tiempo que no pasaba con ella por motivos laborales.

Jugar conmigo no, no, no... Estaba trabajando y... Mi padre me daba muchos caprichos... Caprichos de... Quiero esto, y hala... De las pocas veces que iba... Me acuerdo una vez, fíjate, que todavía lo tengo, así como un bichito, que se llamaba, de piel blanco... Diría yo a mi madre: madre, quiero esto, porque se lo viera... Pues lo vio y me lo trajo (*Rié*). Pero ya te digo que era humilde, no era... Era muy trabajador... (Iluminada, CR)

Pero, ¿con qué jugaban en casa los niños en la dictadura franquista? De nuevo la economía marcará la realidad de nuestros protagonistas, en este caso a la hora de contar con ciertos recursos para el juego. Santos y Saragossi (2000) recogen cómo el juguete no determina el juego, pues “el juguete es durante el juego sostén de representaciones, al mismo tiempo que se presta para tomar en él la significación que el niño quiera darle, siendo de ese modo también incorporado a una distinta legalidad” (p.145). Sin embargo, consideramos que sí lo condiciona y así lo hemos recogido en nuestras entrevistas, en las que puede observarse cómo la falta de recursos desarrolla la inventiva de los niños para utilizar como juguetes objetos cotidianos que no lo eran.

En lo referido a los juguetes para los bebés y los niños y las niñas de primeras edades, nuestros protagonistas recuerdan algún muñeco y, principalmente, sonajeros:

Tenían a veces unas bolas que tenían... Tenían dentro piedrecitas muy pequeñas y se daba... Sí, sonajeros sí, pero otra cosa para los críos... Pues nada. (Társilo, CR)

Si avanzamos un poco en edad, nos encontramos como elemento común y fecha referente en la vida infantil el día de Reyes, en el que todos recibían algún regalo que la mayoría de las veces consistía en algún dulce —como las famosas anguilas de mazapán—, frutos secos o una naranja.

Yo me acuerdo ahí en la ventana, pues mi pobre madre a lo mejor subía cuatro higos, unos piñones... Y cosas de esas también... Poníamos los zapatos y por la mañana... ¡A verlo! (*Manifiesta alegría y emoción*) Si no andabas con cuidado, eso mismo volvía para otro año... (Tomás, CR)

En ocasiones aparecen los juguetes, recursos especialmente emotivos e influyentes para los niños:

Para Reyes, mi hermana, que va detrás de mí, claro, pues el día de Reyes, el día seis, me levanto antes de lo normal y me voy al comedor, que era donde poníamos los zapatos con el Nacimiento allí y demás. Y entonces vi una bolsa de papel y entonces la cogí con las manos, la moví y lo primero que hice fue llamar a mi hermana, que estaba en la habitación siguiente y la digo: ¡que nos han traído caramelos los Reyes! ¡Que nos han traído caramelos los Reyes! (*Con mucha alegría y emoción*) Cuando abrimos la bolsa para ver lo que había, eran unas bolas redondas que eran para un juego de esos de la lotería... Un Bingo... ¿Tú sabes qué desilusión porque no eran caramelos? (Blas, CU)

Mientras que a las niñas solían regalarles muñecas, útiles de costura o juguetes que facilitaban el juego de imitación de las mujeres adultas, los niños recibían juguetes como:

Lo clásico que te traían los Reyes un caballo de cartón, como mucho, y una rosquilla. Y... A lo mejor una peseta, a lo mejor... Pero... Juguetes como tal... A lo mejor a alguno los Reyes le traían un pequeñito juego de Parchís o La oca.... Y eran los juegos de tablero que había al alcance de los críos. (Társilo, CR)

Otros acontecimientos importantes en la vida familiar, como podían ser las matanzas<sup>2</sup> realizadas en los pueblos, se convertían en celebraciones que propiciaban el juego entre adultos y niños. Aunque los testimonios recogidos en la capital y la Sierra no hacen referencia a ello, sí lo contaban los protagonistas de la Tierra de Pinares y la Campiña Segoviana, quienes reconocían que era uno de los momentos de más alegría, en los que cantaban y jugaban con familiares y vecinos. Los mayores solían jugar a las cartas y los más pequeños, además de divertirse, sacaban cierto partido a la fiesta:

Esta sí que iba bien para los críos... El que hacía la matanza llevaba un poco de sangre, un poco de hígado y un poco de... Unos entrijos o algo así, lo ponía entre dos platos y se lo llevaba a las familias. Y entonces íbamos a llevarlo los críos y la familia te daba una perra o una... (...) Nos ponían los mayores en una viga de allí una cuerda como te digo, bien atada. Y entonces ponían un trozo de tela y a columpiarnos. Y, ahora que lo dices, lo que hacíamos también que era un juego era la zambomba. La vejiga se limpiaba bien, se la inflaba de aire, se la ataba y... ¡A jugar a la zambomba! ¡Hala! A darla... A eso sí, el juego de la zambomba, con eso nos entreteníamos bastante, era un juego típico de la matanza... (Társilo, CR)

Los juegos de cartas, entretenimiento para los adultos, empezaban a enseñarse a los niños varones en el propio hogar cuando tenían unos 9 años, momento en el que también algunos de nuestros protagonistas recuerdan empezar a intercambiar con sus amistades, leer —y releer— ciertos libros o revistas como: *Roberto Alcázar y Pedrín*, *El guerrero del antifaz*, *El amanecer*, *El Tebeo* o *El Purgarito*. Más allá de estos recursos, en el juego del hogar nos encontramos con un total aprovechamiento de lo cotidiano, siendo las mujeres quienes más detalles nos han aportado en este sentido, evidenciando un continuo juego de imitación de las adultas:

---

<sup>2</sup> Acontecimiento familiar en el que se sacrificaban uno o varios cerdos con la intención de aprovechar su carne como alimento durante varios meses.

También se jugaba que hacías casas... Vamos a ver, eso sí que me acuerdo que, por ejemplo, estabas en el corral y hacías así una señal en el suelo y esta era la casa. Y luego hacías otra señal y era la cocina o la yo que sé... Y luego pues.... Vendías algo o... (Ríe) Y luego te voy a decir cómo hacíamos el peso: antes venía el betún en cajas redondas. Entonces cuando se acababa, las limpiábamos y de la caja hacíamos dos. Y hacíamos tres agujeros, poníamos así tres hilos y aquí otros tres y un palo así y ya era la balanza esa. Y todo eso, pues nos entreteníamos... Y luego pues jugábamos y vendíamos y arena que era arroz y esas cosas así... Y eso así en casa con mi hermana... (Iluminada, CR)

Esos pesos o balanzas que servían como juguete utilizado en el juego simbólico femenino fueron del mismo modo referenciados por Maruja (CR), que detalló otros muchos juegos y juguetes como la imitación de una bicicleta con rodilleros y tablas de lavar, la creación de unos zancos con botes de conserva y cuerdas y la elaboración de unas zapatillas:

¡Y zapatillas nos hacíamos también en los ratos libres! ¿Eh? (Ríe) Aquello era de traca... Mira, mi hermana se cogía un cartón. Y cogía un zapato, lo ponía encima, lo marcaba... (Ríe) Y luego... Con las tijeras, cosía dos tiras o las atravesaba así para que quedaran bien. Y luego otra atrás para que no se la salieran... Y ahora, con la zapatilla todo el verano o casi todo. Se la ponía y hala... Si no teníamos ni calzado ¿qué te crees?... Teníamos unas para todo el año, y aunque no éramos... Todavía nuestra generación no era de pasarlo mal, pero luego... ¡Esa era nuestra vida! Pero ya no porque las tuviera... Era por la ilusión de hacerlas... (Maruja, CR)

Todos estos juegos y juguetes servían también para inculcar ciertos valores y roles en los que la realidad de género del momento comenzaba a hacerse evidente. Santos y Saragossi (2000) afirman que “como objeto producido por los adultos para los niños, el juguete se inscribe en el proceso de producción y transmisión de significaciones perteneciente a un universo social” (p.143) y en nuestros protagonistas vemos que, por ejemplo, las niñas solían hacerse sus propias muñecas con trapo, granos de cereal, lana de las ovejas e hilo; algo que no ocurre en el caso masculino, que encuentran en otras actividades la respuesta a las necesidades de juego impuestas por la sociedad y el Régimen:

Juguetes como tal no teníamos... ¡Pero luego les hacíamos nosotras! ¡Hombre! ¡Yo me hacía mi muñeca de trapo! Hacía la cabeza así... Y luego la hacía unos dibujos... (...) Y luego, yo era muy aficionada, claro, luego de ahí ha salido la cosa... (Ríe) (Se refiere a que quizá por eso luego haya sido tan aficionada a las labores) Porque de pequeña, pues yo le hacía los vestidillos y eso. (Iluminada, CR)

Por su parte, Tomás (CR) menciona la muñeca de su hermana y asume que uno de sus entretenimientos era hacerle enfadar:

Sí, hombre... Se jugaba... Mi hermana tenía una muñeca de trapo y jugaba con ella. Y yo se la escondía o se la quitaba, o... Cosas de críos, claro... (Tomás, CR)

También observamos esta distinción de género a la hora de elegir y crear juguetes por parte de los adultos, destacando que las dos mujeres entrevistadas recordaban e incluso conservaban algunos muebles del hogar en miniatura —comprados y hechos por sus propios padres— que utilizaban para jugar a las muñecas o a “los cacharritos”, desempeñando el rol de madre que intentaba transmitirse desde la infancia.

El último tema a analizar en este apartado es la privación del tiempo de juego ante la imposición de ciertas tareas adultas que durante la dictadura eran entendidas como parte de la función de los niños de la clase popular en el hogar. Así, todos los protagonistas coinciden en que antes de los 8 años eran encargados de realizar tareas sencillas para contribuir con la labor de los adultos. De este modo, el tiempo de juego se veía considerablemente mermado a partir de estas edades y, cuando era necesario,

los niños abandonaban la escuela y comenzaban a trabajar en el oficio familiar, momento en el que, si la voluntad y economía lo permitían, los menores acudían después del horario laboral a la *Escuela de Paga*, junto a algunos adultos.

La gente que iba a la escuela y era constante, pues aprendía... Pero como entonces no se daba importancia si faltabas un día o faltabas dos y resulta que el día que faltabas o si faltabas dos días... Luego ya... No lo cogías... También les habría que no fueran... ¿Sabes lo que pasaba? Que como entonces enseguida te agarraban para trabajar... La gente enseguida... A los chicos, a lo mejor, como yo, a los doce o trece años... (...) Mira, entonces, cuando ya valías un poco y eras un poco mayorcito, ya los padres enseguida te apañaban para ir al campo, para... Y no te creas que se jugaba tanto... (...) Entonces menudos trabajos había, en todas las casas... O a preparar un tejado, o a meter leña... Yo he ido mucho a lavar al río, que mi madre me preparaba una tanda de... Era yo bien jovencilla, íbamos en un burro... (...) Y lo de ir a segar a mano con la hoz... De eso nos ha tocado muchísimo... Porque en mi casa no había chicos y teníamos que ir las chicas... Y lo de ir a trillar, que a los niños eso les encantaba... Porque subían al trillo ¿sabes? Todos los que venían de Madrid les encantaba subir al trillo... Y cuando se aventaba... (...) Y siempre nos tenían liadas. Si no había que ir a por agua había que ir a otra cosa... Y yo he jugado muy poco por eso, ya te digo... Y todo eso... (...) ¿Qué no han trabajado las mujeres entonces? Las mujeres han trabajado mucho... ¿Sabes tú lo que era ir a segar? Si eso era morirte... (Maruja, CR)

En el contexto urbano, donde como hemos podido observar el juego apenas estaba presente en el hogar debido a las características de las propias edificaciones, encontramos el siguiente relato, bastante distinto, pero con características similares:

Ojo, que yo me acuerdo que, el primer sueldo que yo he ganado fue con los gigantes y cabezudos, en las fiestas de aquí. Me apunté a llevar un chisme de esos y con la zambomba y el palo, para dar con la zambomba en el suelo. La zambomba que es lo de los cerdos... Y cuando me dieron las pesetas que me dieron, yo salí corriendo, con las pesetas en la mano, pero solo... (...) Y le dije a mis padres: ¡Mira, mira lo que me han dado, dinero! (Blas, CU)

Sirvan estos testimonios para poner en valor la importancia de los momentos de juego en el hogar durante este periodo histórico en el que la economía y la transmisión de valores sociales condicionaban la vida en todos sus ámbitos.

## 4.2. EL JUEGO EN LA ESCUELA

Si el hogar es un espacio fundamental en la vida del niño, la escuela es un lugar clave en su desarrollo. A continuación, analizaremos la presencia del juego en el colegio, un espacio al que los niños solían ir a la edad de 6 años para abandonarlo en torno a los 12 años, en función de las necesidades económicas de la familia y la posibilidad de disponer de los menores como mano de obra.

En todos los testimonios encontramos una respuesta común tras indagar sobre la presencia del juego en el aula. Este espacio, organizado para el adoctrinamiento del menor, no propiciaba momentos lúdicos debido a sus características físicas. Los pupitres ocupaban casi la totalidad del espacio y no existía una zona libre para el juego.

Tras realizar un repaso por las áreas del currículo con todos los protagonistas observamos cómo las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia eran las más importantes junto al estudio de la Historia Sagrada y los momentos dedicados al rezo y otras actividades religiosas. En todas y cada una de ellas la memoria y la repetición eran las estrategias didácticas empleadas por los docentes,

destacando la presencia de canciones y retahílas cantadas para facilitar ese aprendizaje memorístico, aparentemente único reducto de la Música en el aula más allá de las canciones religiosas. Los entrevistados se quedan sorprendidos al preguntarles por el juego en este ámbito y responden contundentemente:

No... Nada, nada de eso... No... No... Nada... En la pizarra, en la pizarra... Luego ya pues eso, las teníamos que copiar de la pizarra para luego hacerlas en casa ¿Sabes? Deberes, que los hiciéramos en casa. Pero nada distinto... (Maruja, CR)

Sólo en una ocasión conseguimos detectar un aparente juego didáctico empleado por la maestra de Iluminada (CR) para que sus alumnos aprendieran el mapa de España:

Quitábamos todas las mesas del medio, y en el suelo, eso a lo mejor se hacía... Una vez al mes o menos... ¡El mapa, en el suelo! Y luego teníamos que hacer... Pues las provincias. Y cuando estaba ya todo eso, luego decía la maestra: pues, Fulana, ¡a tal provincia! En el suelo con una tiza en grande lo hacíamos. ¡Enorme! Grande, grande, y luego pues las provincias... Y tenían que moverse de una a otra... Sí, luego a cada una a lo mejor nos mandaban: ¡vete a Galicia! O... ¡Vete a esto! O... ¡Busca lo otro...! Fíjate, que eso no es muy normal, ¿a que no? (*Se la ve muy feliz y orgullosa*) (...) Teníamos que buscar, como si fuese un juego para aprenderlo, en vez de ser en los mapas esos grandotes que teníamos, pues ese detalle...

Decimos que aparentemente era un juego porque, tal y como recogen autores como Payà (2006), una propuesta lúdica, “si se realiza como una actividad carente de dicha actitud lúdica, se acaba convirtiendo en monótona, rígida y ausente de alegría (...), degenerando en un ejercicio escolar rutinario más, carente de la motivación que provoca el juego en el educando” (p.6). En este caso apreciamos que la rigidez de la maestra y las posibles consecuencias del error hacían de esta propuesta una práctica negativa para el alumnado, relacionando el juego didáctico con un conjunto de sentimientos y sensaciones como el miedo, la ansiedad y la inseguridad:

Y decías... Madre mía, a lo mejor no lo encontrabas... ¡Hasta una vez que fuimos de excursión al pinar! ¡Le hicimos en el pinar! Y empezamos a decir: ¡que no se ve, que no se ve! Porque no queríamos salir. (*Ríe*) Las cosas como son... A veces no nos gustaba porque si lo ponía complicado... Aunque era así, era muy difícil, que no queríamos. Y no lo hacía todo el mundo. Yo sé de maestros que no hacían eso ni mucho menos. Esta yo no sé por qué... No todos los días, al cabo del año pocas... Porque no nos gustaba, que no nos gustaba... Hacerlo todavía pero luego... Muchas veces pues no lo sabíamos, pero era un detalle ¿a que sí? (Iluminada, CR)

Analizada la inhibición de la actividad lúdica en el aula, procedemos a centrarnos en el patio de recreo como principal espacio de juego en libertad dentro del espacio formal. En la escuela se dedicaban 30 minutos al juego libre. En cuanto al espacio con el que contaban nuestros protagonistas para este juego, encontramos 4 modelos muy diferenciados en cuanto a tamaño y disposición. Iluminada (CR) nos cuenta que la propia plaza del pueblo, donde estaba la escuela, era utilizada para el recreo. Y Maruja (CR) y Társilo (CR) nos aportan una detallada descripción de este espacio, en el que, al igual que en los de todos los protagonistas, no aparecen elementos de juego:

En la parte de atrás... Eso era todo hierba, o sea... Sí, porque jugábamos a eso y había los panecillos esos que se decía de... En la hierba, que salían así como unas bolitas que decíamos que eran panecillos... Bueno, pues eso estaba lleno de hierba. Y luego era todo de tierra, y entre los dos bloques de los chicos y las chicas, en el recreo, había toda una fila de rosales. Fíjate... Aquellos rosales tan bonitos de olor, que daban unas rosas... De un olor... Riquísimo, que separaban los dos lados. Y había la fuente... (Maruja, CR)

Apreciamos en la mayoría de los testimonios un gran espacio dedicado al juego de pelota u otro tipo de entretenimientos que invadían el patio y estaban protagonizados por los chicos, dejando espacios más pequeños para los juegos de las chicas. En el caso descrito por Tomás (CR) parece que todos los alumnos de la escuela se juntaban porque el patio de recreo no era muy amplio, pero el resto de entrevistados hacen hincapié en la separación por género existente. Así, aunque no hubiese separaciones físicas en los patios, los maestros y las maestras eran los encargados de supervisar esta separación:

Y en la plaza cuando salíamos a jugar, la maestra como se pasaran los chicos al lado de nosotras... ¡Eso era muy sagrado, eso era muy sagrado! Sí, sí, a parte que la maestra era muy... (...) Bueno, bueno... Eso lo llevaba a rajatabla... Como se metiera algún chico allí a algo... Les daba cada leche... ¡Eso era muy sagrado! (Iluminada, CR)

Tanto en los testimonios femeninos como en los masculinos encontramos siempre que son ellos quienes intentaban pasarse al lado de las niñas y no al revés, teniendo los maestros que poner correctivos para evitarlo.

Como no podía ser de otra manera, la marcada separación por géneros extendida al tiempo de recreo marcará las relaciones entre iguales durante las actividades lúdicas. No hemos encontrado ningún testimonio que haga referencia a la interacción de niños y niñas en el patio de la escuela, diferenciándose rígidamente los juegos y tipos de relaciones establecidas por cada uno de ellos. Antes de analizar cómo se desarrollaba el recreo por ambos sexos creemos que es importante mencionar cómo se establecían los grupos de juego atendiendo a la edad, algo común a niños y niñas:

Estar envueltos entre ellos... No. Normalmente los mayores ya tenían una zona donde iban a jugar: los que jugaban al fútbol se metían donde el futbol, los que nos dedicábamos a correr o a pillar estábamos donde... O sea, teníamos más o menos establecido por zonas... No porque estuviere decidido así de antemano, sino porque donde estaban jugando los mayores no nos metíamos los pequeños porque: ¡quita de aquí mocoso, que te pego una patada! (*Imita a un niño mayor*). (Társilo, CR)

Como hemos expresado, las alumnas también solían juntarse para jugar con las niñas de su edad, aunque ninguna de las entrevistadas hace referencia a la distinción de espacios en función del juego o la imposición de un determinado lugar lúdico por parte de las más mayores. Como puede observarse en el último *verbatim* es algo que sí ocurría en el caso de los niños, lo que de nuevo asociamos a esa intención de demostrar poder por parte del género masculino.

Si nos centramos ahora en las relaciones de juego masculinas, dentro del espacio escolar del patio vemos que son protagonistas las actividades físicas que implican movimiento, resistencia y fuerza. Tártilo (CR) resumía así las principales distracciones de los niños en el recreo:

Eso, la pelota, a correr, a pillarse... En definitiva, a correr de una forma u de otra, pero lo clásico era correr. No es decir: es que se salía y hacían un corro sentados... No, no, lo clásico era correr: unos correr, otros andar, otros pillarse... Pero correr, lo clásico era eso. (...) A La píndola<sup>3</sup> también se jugaba. Y lo que luego a veces se hacía, pero eso se hacía ya más en días determinados... Si había alguna fiesta o tal, a lo mejor se hacían carreras de sacos... Pero en eso intervenían los más mayores siempre, los pequeñines pues no. Carreras de sacos era algo que también podían hacer los chicos...

---

<sup>3</sup> Juego en el que los participantes van saltando por encima de los demás, que se encuentran en fila y encorvados.

Respecto a los juegos y relaciones lúdicas establecidas por las chicas hemos podido recopilar un mayor número de actividades realizadas en el patio del colegio. La mayoría de ellas limitan la actividad física a saltos, empleando un menor espacio de juego. Iluminada (CR) explica diferentes juegos como: La llave<sup>4</sup>, La soga<sup>5</sup>, El rectángulo<sup>6</sup>, Las tabas, Los chatos<sup>7</sup>, El corro, etc. Maruja (CR) recuerda jugar sentadas a *Arranco pelitos de mi melonar*<sup>8</sup> y La zapatilla por detrás; otros de saltos como La truca<sup>9</sup>; con los ojos cerrados como La gallinita ciega; y distintas canciones de comba, corro y filas. Algunos de estos temas musicales unidos al juego acompañaban a las niñas sin que ellas repararan en el significado de sus letras, contribuyendo a transmitir los roles de género establecidos en la dictadura. Ejemplo de ello pueden ser algunos conocidos temas infantiles referenciados por ambas protagonistas como: *Al pasar la barca* o *Tengo una muñeca vestida de azul*.

Tal y como puede deducirse de las descripciones de los espacios de recreo mencionadas, ninguno de los centros contaba con recursos directamente relacionados con el juego en sus patios, como: porterías, canastas, columpios, tableros pintados en el suelo, etc. Sin embargo, muchos de los juegos descritos requerían recursos que, generalmente, eran llevados por los propios alumnos. Blas (CU) sí referenciaba que en el colegio había una pelota que compartían todos los chicos:

No había más que una (*pelota*) y si la tenía uno no la tenía tú. Pero en cuanto la cogías y echabas mano a la pelota esa... ¡Golpes para arriba a ver quién la daba más fuerte! Porque era así... (Blas, CU)

El resto de los materiales eran pertenencia de los alumnos. Entre estos juguetes, todos ellos de escaso valor económico por tratarse de objetos cotidianos, destacan: pelotas —muchas veces hechas por los propios niños o sus familiares—, cuerdas para jugar a la comba, las tabas —limpiadas y recogidas en las propias casas— y piedras. La sencillez de lo popular se hace evidente en estos materiales. Pese a que la gran mayoría de juguetes eran de este tipo, aquellos de más valor económico estaban reservados al ámbito privado.

Llegados a este punto nos preguntamos qué papel jugaba el docente en relación con el juego en el recreo. Nuestros protagonistas no parecen recordar con mucha nitidez este aspecto, pero todos ellos coinciden en que los maestros estaban pendientes de lo que ocurría en todo momento, vigilando el cumplimiento de las normas establecidas en este espacio formal. Así, era frecuente castigar la presencia de algunos juegos que implicaban cierto peligro o alteraban el orden de género establecido. Esta cuestión ya se ha analizado previamente, por lo que ahora nos centraremos en señalar algún ejemplo que ilustre cómo el juego en el espacio formal se ve condicionado por la presencia del adulto, en este caso los maestros. Así, Blas (CU) señala que en el patio del colegio la elección de juegos venía casi impuesta por las normas y acciones marcadas por los alumnos más mayores, no pudiéndose salir

---

<sup>4</sup> Juego similar a La rayuela con un determinado dibujo en el suelo sobre el que lanzar una tanga (piedra o similar) y saltar *al quiricojo* (pata coja).

<sup>5</sup> Saltar a la Comba.

<sup>6</sup> Juego variante de La rayuela cuyo dibujo está compuesto por un rectángulo dividido en seis partes.

<sup>7</sup> Juego similar a Las tabas consistente en realizar una serie de lanzamientos con piedras de pequeño tamaño.

<sup>8</sup> Juego consistente en decir una pequeña retahíla mientras arrancas el césped marcando el ritmo.

<sup>9</sup> Juego similar a La rayuela con un determinado dibujo en el suelo sobre el que lanzar una piedra y saltar.



de lo establecido. Por su parte, Társilo (CR) indica que:

A lo mejor, fíjate, estaban más pendientes, porque entonces también los más mayores... Había esta forma de hacer... De que no se metieran los chicos en las clases de las chicas... Sí... (...) Y a veces jugaban contra la pared de la casa, a pelota, porque a los mayores les gustaba jugar a pelota. Pero claro, allí no había frontón, entonces ¿dónde daban algunas veces con la pelota? A la casa aquella... Pero también tenían que andar con cuidado a ver si rompían algún cristal. Si les veían los maestros también jugando decían: ¡eh! ¡Vosotros! ¡Venga, fuera de ahí! (*Imita a los profesores*).

En este ejemplo podemos detectar tanto el control ejercido por los maestros en cuestión de género como la limitación derivada de un posible riesgo material. De manera similar ocurre con las palabras de Iluminada (CR), que reflejan lo siguiente:

Los maestros se quedaban dentro o ella se iba a su casa... Como la casa estaba enfrente... Pero sí, sí, sí que nos vigilaban... (...) No, no, es que no podíamos jugar (*con los chicos*), y como ya lo sabíamos pues... No jugábamos, ni de pequeñas ni de mayores. Porque luego... Cogimos también un vicio de jugar a La chirumba<sup>10</sup> que decíamos... Y a eso sí que no podíamos jugar aquí. Eso en la escuela no podíamos, no, no, no, no... ¡Bueno...! (Iluminada, CR)

El juego de La chirumba realizado por las chicas implicaba dos aspectos que hacían de su presencia en el patio del recreo algo imposible según el testimonio de Iluminada (CR): se trataba de un juego peligroso porque el objeto utilizado podía golpear a alguien o romper algo; y, aquello que la entrevistada destaca con énfasis, se trataba de un juego asociado a los chicos, algo totalmente prohibido y castigado por la que fue su maestra, a pesar de que suscitaba el interés de las niñas.

Otra de las actividades recordadas en el patio de recreo es la clase de Educación Física. Según la Ley de Educación de 1945, la Educación Física comprendía “la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos” (p.394). Aunque alguno de nuestros protagonistas como Maruja (CR) no recuerda haber tenido esta materia, tanto hombres como mujeres omiten la palabra juego al referirse a ella. Recogemos a continuación el testimonio de Társilo (CR), que evidencia la consideración de la Educación Física como una materia distinta a otras “propias de la escuela”:

Sí... Seguramente... Me suena algo de que a lo mejor en algún recreo nos hacían salir y estando... Nos tenían formados y a echarnos a un lado, a otro... Pero no... Eso era como pasatiempo más bien, no como una cosa estricta de enseñanza, de educación ni nada. No hacíamos ningún deporte ni nada...

También Iluminada (CR) nos muestra una Educación Física en la que la repetición de movimientos de manera sincronizada y sería protagonizaba las sesiones:

Las manos altas, la cabeza, luego los pies... Para delante, para detrás... (*Hace los movimientos, mostrando ejercicios de movilidad repetitivos*). Cantando de pequeñas... Luego ya de más mayores ya no... Con ella misma también (*su maestra*), ella sola todo.

Como podemos deducir de estas líneas, la música a veces acompañaba los ejercicios gimnásticos, siendo uno de los pocos ámbitos de los que formaba parte. Autores como Muñiz (1998) aportan una explicación que justifica el uso de la Música como elemento propagandístico y adoctrinador utilizado por la política y la dictadura franquista, describiendo seis características que, unidas a la edad de los

---

<sup>10</sup> Juego consistente en golpear un determinado objeto de madera con una tabla lanzándolo por el aire con intención de llevarlo lo más lejos posible del punto de partida y que el equipo contrario no pueda devolverlo, del mismo modo, al lugar del que partió.

escolares, hacen de la Música en la escuela un elemento clave. Estas cualidades son: su poder para reducir la capacidad crítica del receptor debido a su cercanía con lo emocional; su capacidad para simbolizar el poder; su implicación en el entretenimiento y la diversión facilitando la inclusión de mensajes; su posibilidad de reforzar y validar el orden establecido; su poder para cohesionar a un grupo; y la implicación de mensajes (Muñiz, 1998).

Por último, hemos podido recoger otras actividades complementarias a la escuela y el juego que consideramos de interés para el estudio como son las salidas del centro con intención didáctica o lúdica. El alumnado rural era partícipe de la vida religiosa del pueblo acudiendo con los maestros a actos como el rezo del Rosario o la celebración de Rogativas para pedir agua. Por tanto, el poder e influencia de los maestros traspasaba las fronteras de la escuela poniendo especial atención a la transmisión de enseñanzas religiosas. Además, se han recogido palabras referidas a visitas al entorno natural del pueblo o lugares cercanos, que a veces eran aprovechadas por los propios maestros para realizar alguna tarea pendiente:

Sí, al pinar sí que íbamos más veces. Por lo menos una vez al año, si no más. Sí... ¡Pero claro! Cuando íbamos teníamos que coger leña para ella. Nada, cuatro piñotes y cuatro... Y otras veces pues nada, íbamos solamente y ya está... Y allí también hacíamos lo del mapa en el suelo que te dije... Y luego pues yo no sé qué nos diría... A lo mejor también hacíamos gimnasia o algo así... Pero ahí ya no llego... Pero el ir sí me acuerdo. Y que cogíamos para ella leña para la estufa... Dice que para la escuela, pero era para su casa. Hay que decirlo también (*Ríe*). Pero bueno, ¡qué trabajo nos costaba, si íbamos cincuenta chicas, coger cuatro piñotes cada una! (Iluminada, CR)

Társilo (CR) asociaba la ausencia de estas salidas didácticas a la frecuencia con la que los niños recorrían los espacios del pueblo:

Entonces, como te digo, los lugares... Los chavales los teníamos todos pateados, por iniciativa o por sugerencia o por decir: vamos a ir una excursión a ver... Pues no, eso no... Entonces los maestros estaban dedicados... Su enseñanza estaba centrada en las escuelas... Cuando se hablaba de la Historia, de la Geografía, de eso... Pues no se decía vamos a ir a tal sitio que hay esto... Lo hacíamos todo en clase. Por ejemplo, yo no sé de cuándo será, pero en el monte hay unas pizarras donde hay dibujos y tal... (...) Se podía haber pensado o lo que sea de haber ido con los chicos, a nivel educativo, a ver eso que hay o... (...) Pues no, no se hizo... Nunca, nunca, nunca...

Pese a que no parecen ser salidas didácticas programadas, creemos que es importante destacar cómo en ellas el tiempo de juego también estaba presente y el alumnado podía socializarse de una manera distinta, jugando a “hacer tareas de adultos” en un contexto diferente al del colegio.

Podemos concluir este apartado indicando que la presencia del juego en la escuela estuvo relegada principalmente y casi en exclusividad al recreo, donde la libertad del alumnado para jugar se veía limitada no solo por la falta de recursos, sino por la vigilancia de los docentes.

### **4.3. EL JUEGO EN EL ESPACIO SOCIAL**

Comenzaremos esta categoría de análisis hablando de la presencia de la música y su relación con el elemento lúdico en el espacio social. Así, hemos podido observar cómo en la primera infancia música y juego van de la mano a través de diferentes instrumentos como sonajeros, campanas y otros artefactos que permiten al niño desarrollar sus sentidos de manera lúdica. También la música estaba

muy presente en el juego de interacción con los adultos, algo que ya pudimos analizar en el espacio del hogar y que ahora referimos en el espacio social. Más adelante, cuando el niño empieza a hablar y a caminar los juegos cantados siguen siendo claves en sus recuerdos, aprendiendo juegos rítmicos y composiciones literarias utilizadas a modo de juego, como lo eran trabalenguas o adivinanzas.

En todas estas manifestaciones musicales el componente lúdico es acompañado de mensajes e implicaciones que reflejan la realidad social del momento y adoctrinan a niños y niñas en cuestiones como las actitudes, las cualidades y los comportamientos que han de desempeñar según el género. Especial relevancia tienen aquí los juegos de corro, filas o comba presentes en las actividades de las niñas desde edades tempranas y hasta la adolescencia. En ellos, las letras ocultan mensajes machistas y perpetúan los valores del Régimen. Encontramos canciones con temáticas relacionadas con las tareas del hogar, el cuidado de los hijos, las profesiones y la cuestión religiosa con un único objetivo: transmitir a las niñas el prototipo de mujer ama de casa, cuidadora de la infancia y fiel creyente.

Nos centramos ahora en analizar las relaciones entre iguales establecidas en los espacios sociales. Tal y como ocurría en la escuela y hemos visto a través de varios testimonios, estas relaciones se establecían teniendo en cuenta criterios como la edad y el género. Así lo contaba Iluminada (CR):

Las que tomábamos la Comunión éramos luego las que seguíamos, que luego ya de más mayores, de dieciocho o eso, pues ya no. A lo mejor venían algunas que tenían dos años menos o uno más... Pero las de la Comunión, que éramos nueve, pues son las que estábamos siempre... (...) Y en la calle tampoco nos juntábamos con los chicos.

En los pueblos de menor tamaño establecer estos grupos era algo sencillo, pues los niños y las niñas se conocían y realizaban otras actividades juntos. Por su parte, en el entorno urbano y los pueblos grandes los barrios tenían gran importancia, llegando a constituir verdaderos espacios de identidad entre sus vecinos que influían en la actividad lúdica de los más pequeños.

Estábamos catalogados por barrios. Había... Los críos manteníamos muchas riñas entre barrios, pero riñas a pedradas, no te lo pierdas (*riñe*). Los de la plazuela eran terribles... Y los chicos de mi barrio no éramos muy fuertes, y cuando teníamos que pelear con los de otro barrio, porque hacíamos como te he dicho, riñas, pues... (...) Pero riñas a pedradas, sí, de críos por cualquier tontería se empezaba una riña... Y luego también la convivencia: las cuadrillas no estaban mezcladas. Ahora una cuadrilla puede ser uno de aquí y otro de allá, antes no... (...) Estaba muy muy marcado. Más que por edades era por barrios. Había diferencia de edad, podía haber una diferencia de dos, tres, como mucho cuatro años, porque de seguida había otra cuadrilla, pero del barrio. La vida de los chavales era esta... En cuanto a competir. Nos llevábamos muy mal entre los barrios, no sé por qué razón... (Társilo, CR)

En las relaciones lúdicas del género masculino la violencia estaba muy presente. Era común entre los niños competir demostrando fuerza física y verbal, lo que relacionamos de manera directa con el rol masculino transmitido durante la dictadura, opuesto al de las mujeres.

Todos los informantes han hecho hincapié en la separación entre niños y niñas y los juegos asociados a cada género. Sin embargo, advertimos en las palabras de los entrevistados que los pequeños sí tenían la voluntad de jugar juntos.

Sí, las chicas jugaban a saltar... Y los chicos pues muchas veces íbamos y saltábamos con ellas. Y otras veces las quitábamos la cuerda... (Tomás, CR)

Quizá fuese común que de vez en cuando se produjesen encuentros entre ambos sexos en los que, a juzgar por la afirmación de Tomás (CR), no siempre había un juego amistoso y cordial. Sin embargo, todos verbalizan haber practicado en alguna ocasión juegos asociados al género opuesto y es aquí donde nos damos cuenta de que, pese a ser algo deseado por todos los niños, estaba socialmente castigado y podía tener consecuencias. Iluminada (CR) nos contaba que para jugar a La chirumba se iban a las eras más alejadas del pueblo para no ser vistas por los adultos:

No, nada más la Chirumba, a la Chirumba jugábamos unas cuantas. No todas. Que otras eran más diplomáticas y no jugaban. (...) Íbamos allá... Íbamos a unas eras ahí a las afueras, no... Bueno, yo que sé... Y si decían algo... Yo no sé si se enteró la maestra, ahí ya no llego, yo no sé si se enteró o no... (...) Eso era... Aunque ahora eso, pero entonces pronto te habían puesto, yo que sé... De la acera de enfrente dirían entonces... Yo me recuerdo de haberlo oído así, pero ya de los mayores claro, de cuando hablaban ya... Que eran mayores y decían: pero si es que Fulano... Que entonces no caías qué era la acera de enfrente... ¿Entiendes? Y no, y no jugabas... Y se comentaba, sí, sí, sí... Lo comentaban... (...) Y, pues... ¡oías hablar!

La sociedad utilizaba —tal y como lamentablemente sigue ocurriendo en la actualidad— la orientación sexual como arma psicológica para ridiculizar y herir a los niños que se salían de la norma establecida en la actividad lúdica, haciendo que los niños y las niñas ocultaran sus gustos personales en el juego por miedo a la crítica.

Igual que ocurría con La chirumba en el relato de Iluminada (CR), Maruja (CR) nos contaba que las chicas jugaban a La pínola, juego de fuerza asociado a los chicos. Ella misma razonaba y asumía con total normalidad que, al igual que ellas jugaban a juegos “masculinos”, ellos, pese a que se ocultara, lo harían con los “femeninos”:

Los chicos... Podría ser a La truca... ¿Te acuerdas que te dije que se hacían los cuadros? Que eran: pata, oreja... Cada cuadro tenía un nombre... Ya no me acuerdo, pero ibas pasando con un canto y con el pie ibas dando al cacho de ladrillo para que escurriera por el suelo mientras saltabas a la pata coja. (...) Jugarían los chicos, pero no nos enterábamos... (Maruja, CR)

La verbalización de este asunto por parte de las mujeres entrevistadas y su ocultación por parte de ellos nos hace pensar que durante el franquismo existía una mayor dureza descalificativa hacia los hombres que se salían de los rasgos asociados a la masculinidad que hacia las mujeres. Consecuentemente, ellas sí se atrevían a jugar a juegos masculinos y ellos no lo hacían, lo ocultaban o lo disfrazaban, tal y como hemos recogido en algunos relatos.

Así resumía Társilo (CR) el momento en el que, manteniendo aún una clara distinción de género en cuanto a juegos y entretenimiento, chicos y chicas comenzaban a establecer relaciones, que en ningún caso eran de juego y que se producían al comienzo de la adolescencia:

Entonces empezaban a convivir o juntarse un poco cuando ya empezaban con sus trece o catorce años, cuando se empezaba a tener inquietudes o sensaciones ya de no tan niños... Entonces ya pues a lo mejor se juntaban las cuadrillas en el domingo... Se juntaban, iban a (...) darse un paseo... Pero yo era con otras edades... Antes no... Se jugaba individualmente...

Conocida esta realidad llega el momento de preguntarnos a qué jugaban nuestros protagonistas en el espacio social, juegos que, según nos cuentan, aprendían de los niños y las niñas de mayor edad. De la multitud de juegos identificados en las entrevistas, podemos destacar aquellos que ambos géneros

compartían, pese a jugar siempre por separado: La maya<sup>11</sup>, guiar el aro, carreras, saltos a la pata coja y El pañuelo<sup>12</sup>. Además, Társilo (CR) hace referencia a cómo cualquier acontecimiento en el pueblo se convertía en una distracción para los niños rompiendo su rutina de juegos:

Entonces yo recuerdo de niño que esas cosas como los fuegos eran... Eran cosas para chavalines de ocho diez años pues... Efemérides... Eran cosas... Yo recuerdo, fíjate, de crío, (...) un paredón inmenso y a un lado se jugaba a pelota y a otro también, y me acuerdo que enfrente de El juego de pelota que lo llamábamos hubo un incendio muy grande. (...) Y se quemó una casa y yo de niño recuerdo estar por allí los críos y los mayores nos decían: ¡Venga mocosos, fuera de aquí! (...) Entonces pues... de crío...

Las niñas del contexto rural nos describen como principales juegos femeninos a los que jugaban fuera de la escuela los siguientes: Los alfileres<sup>13</sup>, La truca, La comba, La gallinita ciega y distintos juegos de rol. De entre los mencionados consideramos que tienen especial interés aquellos relacionados con la simulación de actividades y profesiones que realizaban las mujeres de su entorno.

Sí... A las muñecas... ¡Yo soy la mamá! ¡Yo quiero ser la mamá! Todas queríamos ser la mamá... Y jugar a las enfermeras... Y ¡trae que te pongo una inyección! Y... Fíjate que yo... Lo he pensado tantas veces... Se ve que yo tendría la idea de ser peluquera... No sé... Pero yo a una niña de aquí, que era vecina, yo la quería hacer la permanente, y se la hacía con barro... (...) ¡Y tendríamos cinco años! (...) Fíjate... Luego decimos que de pequeños... Pero sí que saben... Cada uno lo que quiere decidir... (Maruja, CR)

Lo cierto es que son los protagonistas masculinos aquellos que durante sus relatos han hecho mayor referencia a lo económico unido al juego, relación manifestada en las apuestas, pérdidas y ganancias de un bien preciado al que los jugadores otorgan un valor común y que condicionan al resultado de un determinado juego. Así manifestaba Társilo (CR) este entretenimiento habitual entre los chicos:

Jugábamos los críos, pero jugábamos de márchamos. El márchamo era una chapita que iba en el chorizo y entonces cuando... Todas las estas del chorizo llevaban esta chapita, y los partíamos y nos quedábamos con el redondel. Los había márchamos de uno, de dos, de tres, en fin, se jugaba a márchamos. (...) Y se jugaba también con otra cosa que se llamaba “a las cartas”. Pero no las cartas de naipes, no. Había unas cajas de cerillas más pequeñas que las de ahora que tenían un dibujo, el dibujo de una bandera o de algo así. Y cuando se terminaba la caja, eso lo cogíamos los chavales y le dábamos un valor, y luego jugábamos haciendo valer la caja esta como moneda, como moneda de cambio. (...) Tenían nombre, cajas de cerillas unas eran las españolas y otras no sé cuál. Las que tenían bandera de España eran las españolas, que eran las que más valían. (...) Era una moneda digamos, una moneda de cambio y de pago, esto y los márchamos.

Tal y como se lee en este fragmento, los niños utilizaban recursos cotidianos —posteriormente analizados— como objetos de valor con los que jugar a diferentes juegos. A uno de estos objetos, los márchamos, hace referencia Maruja (CR) refiriéndose a que los chicos los llevaban a la escuela:

Aquellos márchamos que había en los chorizos entonces, se jugaba con aquello... Y los chicos lo llevaban al colegio y jugaban en el patio...

En esta narración vemos cómo las chicas no llevaban estos objetos a la escuela, deduciendo que en el espacio formal las niñas no jugaban a juegos que implicasen apuestas. Creemos que, de nuevo, se aprecian diferencias entre aquellos juegos cuyos protagonistas eran solo los niños y aquellos otros

---

<sup>11</sup> Juego conocido como El escondite, En él se descubría a los escondidos al grito de: *¡Alza la maya por (nombre)!*

<sup>12</sup> Juego también recogido como La bandera.

<sup>13</sup> Juego consistente en mezclar alfileres en un montón de arena e intentar sacarlos lanzando una piedra sobre ellos.

que solo realizaban las niñas. Esa politización iba creciendo conforme las niñas avanzaban en edad a través de diferentes cursos y actividades propuestas por la Sección Femenina, que anulaban el tiempo de juego en favor del aprendizaje de labores propias de su género:

Pues me acuerdo que vinieron unas de Sección Femenina y nos enseñaron muchas cosas también... Bueno... Yo aprendí pues el corte para hacerme unas batas, unas faldas... Labores... Otras aprendieron a bordar... (...) Lo dábamos en el salón de actos de la escuela también. Trabajos manuales con las chicas jovencitas para entretenernos yo creo... (Maruja, CR)

Por su parte, los protagonistas masculinos de la investigación hablan de juegos en el espacio social como: carreras de chapas o corchos con imágenes de deportistas conocidos; El gua<sup>14</sup>; El tango o El chito<sup>15</sup> en diferentes variantes; Juego de Pelota<sup>16</sup>; Ladrones y Policías<sup>17</sup>; Churro, media manga, manga entera, Burro o Píndola; juegos con peones<sup>18</sup>; Las cartas<sup>19</sup>; Fútbol; carreras; etc. Puede observarse cómo la mayor parte de ellos se distinguen de los de las chicas por implicar una mayor actividad física o demostrar cualidades masculinas. Al igual que ocurría con la Sección Femenina, en el caso masculino fueron muchos los centros dirigidos por Falange —referenciados por Blas (CU) y Társilo (CR)— destinados al ocio de los jóvenes. En ellos, aprendían a jugar a juegos de estrategia como Las damas o El ajedrez, desconocidos por las niñas y que permitían ejercitar la memoria y otras habilidades como la atención o la toma de decisiones. Además, se realizaban diferentes campeonatos deportivos en los que las niñas y adolescentes no participaban.

Si nos centramos en los espacios en los que se desarrollaba el juego social debemos indicar que la mayoría del tiempo lúdico de la infancia tenía lugar en la calle. El testimonio de Blas (CU) nos hace ver que su principal zona de juego se situaba en las inmediaciones de su casa y las zonas cercanas al colegio, alejándose en ocasiones a campos y huertas no demasiado apartadas y también a un río de la ciudad. Además, a diferencia de los protagonistas del contexto rural segoviano, hace mención a las instalaciones y atracciones propias de Las fiestas o Ferias de Segovia y a determinados bares, lugares donde solía acudir acompañado por sus padres, siendo un mero acompañante.

Por su parte, en el medio rural vemos cómo las plazas, eras y paseos de los municipios acogían a los niños para establecer sus relaciones lúdicas, algo análogo a lo ocurrido en la ciudad, aunque ampliándose el espacio a la totalidad del pueblo. Sí bien, en todas las entrevistas hemos podido recoger un especial énfasis en las zonas próximas a la vivienda o el lugar de trabajo de los padres. Zonas de tierra o hierba eran idóneas para poder jugar, así como aquellas en las que había árboles, lagunas, cuevas o cualquier otro espacio para fomentar el juego. Asimismo, destacan los frontones o juegos de pelota como lugares específicamente creados para el juego, donde adultos y niños también se concentraban; sirviendo cualquier otra pared de gran tamaño para lo mismo en el caso de no contar

---

<sup>14</sup> Juego de canicas

<sup>15</sup> Juegos en los que se lanzaban diferentes fichas con el objetivo de tocar un pequeño objeto de madera alargado. Solía ser un juego practicado por los adultos.

<sup>16</sup> Juego que solía practicarse en un frontón o pared golpeando las pelotas con la propia mano, sin raqueta.

<sup>17</sup> Juego por equipos en el que uno de ellos se esconde y el contrario ha de encontrar a todos los participantes.

<sup>18</sup> En algunos de ellos estaban implicados los mencionados márchamos a modo de objeto de valor.

<sup>19</sup> Juego referido a las mencionadas cajas de cerillas utilizadas también como objeto de valor.

con ellos, por ejemplo, la de la iglesia. Társilo (CR) nos muestra cómo el propio suelo de la plaza del pueblo contaba con marcas para el juego infantil creadas con el paso del tiempo:

Luego también el Mis tres en raya... Fíjate, para eso, incluso, cuando estaba la iglesia... La plaza antigua, que había unos escalones muy grandes muy altos de piedras... Pues las piedras, tenían unos rayados ya del tiempo, de los años, de todo, se habían ido rayando y hacían un cuadro. Un cuadro con tres puntos, tres puntos y otros tres puntos. Un cuadrado de tres por tres, pero con una raya uniendo todos en diagonal, vertical y horizontal. Y entonces se jugaba con tres chinas, con tres piedrecitas.

Cualquier lugar que supusiese algo novedoso, misterioso o propiciase la curiosidad de los niños se convertía en un marco idóneo para el juego. Así lo vuelve a manifestar Társilo (CR), al hablar de un paraje de su localidad:

La Muela la teníamos todos pateada... Había un algo que... No sé si habrás oído hablar de ella, pero en La Muela Chica (...) hay unas cuevas. Bueno, pues de críos, yo he entrado en esas cuevas. De críos, pues con la inquietud... Decían: vamos a las cuevas de La Muela Chica. Y aquello es curioso... Yo no sé cuál sería el origen de aquello, pero decían que bajaban a... Que esas cuevas bajaban abajo al pueblo y no sé qué más. Pues se entraba en una boca y había unas cuevas en piedra, en piedra... No es que estuviesen echas, por lo menos al principio, manualmente. Pero entonces pues bajábamos, entrábamos a lo mejor... Yo recuerdo haber entrado a lo mejor quince o veinte metros... Y entonces había unas piedras, una pared puesta (...) y ya los chicos no pasábamos ninguno de allí, porque, además, (...) no se veía nada. Y (...) a lo mejor los que se habían quedado fuera cogían y tapaban, ponían un canto y... ¡Me cago en la mar! Salíamos corriendo todos de allí asustados... Y por ejemplo eso nos atraía mucho, las cuevas de La Muela Chica...

En lo relativo a la distinción de espacios por cuestión de edad o género todos coinciden en que no existían lugares a los que exclusivamente acudieran los más mayores, los pequeños, las chicas o los chicos. Observamos aquí una diferencia importante entre el espacio formal y el espacio informal, pues en la escuela sí había dos zonas diferenciadas: una para el juego de niñas y otra para el de niños. En las palabras de Társilo (CR) sí hemos podido observar cómo los grupos de niños más mayores del barrio solían ocupar, al igual que pasaba en la escuela, las eras más grandes para jugar al fútbol; así como adultos y adolescentes eran los que tenían preferencia en lugares como los frontones.

Pasada la edad de los doce años aproximadamente, todos los protagonistas mencionan “el baile” como principal espacio de ocio e interacción con las personas del sexo opuesto, pues casi hasta ese momento sus relaciones lúdicas se limitaban a las acontecidas en casa o momentos puntuales como el camino a la escuela o la salida del Rosario, al que Iluminada (CR) nos cuenta que estaban obligadas a ir. En ese baile, al producirse en el tiempo libre, los niños desarrollaban juegos mientras escuchaban música y se relacionaban entre iguales, pudiéndose definir como una actividad lúdica de la infancia.

En lo relativo al tiempo de juego, queremos partir del testimonio de Társilo (CR), que muestra el enorme deseo infantil de salir a jugar y relacionarse con sus iguales tras caer la tarde, lo que a veces le llevaba incluso a trasgredir las órdenes de su padre:

Cuando el tiempo era bueno la calle era el mundo de los chavales. Todo. Tanto de día como de noche, porque de noche... De noche, después de cenar en las casas, los chavales salíamos hasta las once o... Porque la hora de estar en casa tenía que ser pronto, pero claro, venía la gente de hacer los trabajos y cenaban. Y luego al otro día la mayor parte de ellos tenían que madrugar y tal... Y entonces los críos nos salíamos... Yo recuerdo porque a lo mejor mi padre, que en paz descansa, nos decía: ¡no, hoy no sales! (*Imita a su padre*) Y yo oía jaleo fuera por allí, y yo cogía y sin abrir la puerta... (...) Cuando mi padre se descuidaba, abría el cuarterón y salía. Cuando volvía: ¡Mocoso! (*Imita a su padre enfadado*) Me

daba un pescozón... (...) Pero claro, necesitabas... Porque la calle era el punto de diversión de todos... Y salía y estaban todos, y jugar... Hasta las once o las doce jugando...

En general, desde que empezaban la escuela, al terminar la jornada niños y niñas merendaban y se iban a la calle a jugar. En invierno esto ocurría cuando el tiempo lo permitía. Maruja (CR) e Iluminada (CR) hacen referencia al escaso tiempo de juego que tenían las niñas tras salir del Rosario, que quedaba condicionado por estas actividades religiosas.

Pronto. Pronto. Luego pronto... Bueno, antes de ser de noche... Pero y era igual que luego ya de eso... (...) Me acuerdo que ibas al Rosario, que entonces era... (...) Nada más salir del Rosario, si te dabas una vuelta o ibas al baile, que teníamos aquí un baile de piano, de... (...) Pero a las diez... ¡Uy a las diez! O antes... Cuando era de noche ya estabas en casa. Sí, sí, eso sí... ¡Pero hasta muy mayores! Eso hasta muy mayores teníamos que ir pronto a casa... (Iluminada, CR)

Por su parte, los hombres, tal y como hemos visto en el testimonio de Társilo (CR), amplían esta franja horaria de las diez de la noche, aunque teniendo en los casos de Blas (CU) y Tomás (CR) la misma referencia que ellas para marcar la hora de llegada a casa:

Al anochecer... Al anochecer salían los padres y decían: ¡estos hijos! ¿Dónde están que no vienen, que ya es de noche? ¡Que tal y que cual, venga, vamos para casa! Pero eso eran los padres los que... O tú... Llegaba de noche y decías, para casa que luego llevo allí y me ponen firme... (Tomás, CR)

Aunque aparentemente la diferencia horaria por género no era muy marcada, sí consideramos que existe una mayor rigidez en el control del tiempo fuera de casa en el caso de las niñas, lo que contribuía a la educación y modelación de su carácter de acuerdo con los principios propios de la dictadura.

Analizado el cuándo y el dónde se producía el juego, nos preguntamos con qué recursos jugaban nuestros protagonistas. En una época marcada por la escasez económica, los elementos cotidianos que estaban al alcance de los pequeños eran los principales objetos utilizados, al igual que en el hogar, a modo de juguete para facilitar el juego social. Entre los juguetes masculinos elaborados a partir de lo cotidiano encontramos: chapas de botellas, canicas, peonzas hechas por adultos, carros con cajas de madera, aros con ruedas de bicicletas, monedas, pelotas de lana, trineos con cajas, silbatos con cañas de madera o huesos frutales, márchamos, cajas de cerillas, tacos<sup>20</sup>, piedras o tirachinas. Blas (CU) nos contaba cómo se hacían las canicas:

Y luego, pues, por ejemplo, ahora ya que era verano y tal, pues cogíamos barro, barro de la calle. Y entonces le hacíamos unas bolas y las metíamos al horno de dentro para que se cocieran las bolas allí un poco, se quedaran mucho más duras. Y luego con eso... Le dábamos y como canicas, jugábamos a las bolas.

También había ciertos juguetes masculinos que eran comprados por los adultos, como podían ser algunos balones, canicas de cristal o metal, cepos o incluso una pequeña máquina de cine. Las bicicletas también aparecen en los relatos recogidos —femeninos y masculinos—, pero todos nos cuentan que no eran consideradas como un juguete, sino un útil para el trabajo:

Mi hermana cogía todas las bicicletas que pillaba por ahí y la encantaba... Era de miedo... Y sólo la tenía mi prima. Fíjate, cogía la bicicleta de sus hermanas, que tenía barra así, y metía los pies entre la barra e iba como una fiera a repartir periódicos. ¿Ves? Pues esas cosas (*se refiere a que todo iba enfocado al trabajo, más que al juego*). Sin embargo, ¿ves?, mi marido, que era de mi edad, tenía una bicicleta bien

---

<sup>20</sup> Objeto realizado con cañas y utilizado para disparar pequeños proyectiles como garbanzos.



joven, pero es porque iban a repartir costillas y espinazo y todo eso... Se dedicaban a eso y tenían que ir a estos pueblos y llevaban un cajón atrás de la bicicleta mi cuñada y él. Y esos son los que tenían bicicleta... (Maruja, CR)

Si nos centramos en los juguetes femeninos cotidianos, los protagonistas del juego son: alfileres, muñecas de trapo, cuerdas, clavos<sup>21</sup>, tabas, pelotas, botones<sup>22</sup>, piedras o cajas. Respecto a los juguetes comprados y utilizados en el espacio social destacan el diábolo y los saltadores<sup>23</sup>. Una vez más, observamos que algunos de estos juguetes dotan de realismo al juego simbólico femenino.

A pesar de estar analizando el ámbito de juego en el que menos presencia adulta encontramos, es evidente que el papel que desempeñan estos en la sociedad condicionará determinadas actitudes y comportamientos infantiles que se verán reflejados en su juego. Los propios protagonistas se dan cuenta de esta diferenciación entre los juegos de los anteriores ámbitos y los de la calle:

Y qué sería, que luego después, cuando íbamos fuera de la escuela, eso ya no jugábamos. Ni a esto ni a lo otro... Jugábamos a La chirumba o jugábamos al escondite, que era La maya... (Iluminada, CR)

En este sentido debemos tener en cuenta cuatro figuras distintas: la de los maestros —con influencia en el contexto rural—, la de los guardias civiles, la de los miembros de la Iglesia y la de los propios padres o vecinos adultos. Todas ellas condicionaban el juego desarrollado en el espacio social, pues eran los que tenían la posibilidad de castigar o frenar ciertas actuaciones o comportamientos que no siguiesen las normas establecidas. Así reflejaba Iluminada (CR) una de las pocas oportunidades que de pequeñas tenían para ver a los chicos, condicionadas a estar en un espacio público concurrido:

¿Y sabes también cuándo nos veíamos con los chicos? Cuando íbamos al Rosario. A la salida nos juntábamos en la puerta de la iglesia. ¡Pero allí en la plaza todos! La pandilla con los de mi época. Y decían: nosotros no entramos en el Rosario, venga, os esperamos aquí. Bueno, pues nosotras entrábamos y estábamos deseando, de pequeñas, ir para estar en la plaza. Íbamos y ya nos quedábamos un rato hablando con ellos. ¡Pero todas juntas y todo eso! (Iluminada, CR)

Blas (CU) hacía referencia a los guardias, que no dejaban jugar a la pelota por suponer esta una molestia para los adultos:

Y lo que sí que es cierto es que cuando veíamos un guardia, que iban andando los guardias municipales, y estábamos jugando al fútbol, el primero que tenía la pelota la cogía y salíamos todos corriendo para que no nos la cogiera él, claro, porque si no nos quedábamos sin pelota... O sea que...

En las ciudades, las madres acompañaban en el juego a sus hijos pequeños en el espacio social, algo de nuevo referido únicamente por Blas (CU). Esto evidencia una gran diferencia entre los niños del entorno rural, que solían jugar sin una continua vigilancia adulta, y los del entorno urbano:

Ya te digo que de pequeño pequeño... Con tus padres a todos los lados y de la mano. Nada de decir como ahora que va el chico con el patinete para allá y cruza la calle y todo. Nada, de la mano y ponte aquí y de ahí no te muevas.

Esta presencia adulta tan continuada limitaba las posibilidades de juego de los niños y las niñas, reduciendo la interacción social con sus iguales.

---

<sup>21</sup> Maruja (CR) nos indica que jugaban a clavar clavos en el suelo cuando este estaba húmedo.

<sup>22</sup> Maruja (CR) nos indica que a modo de juguete metían un botón en un cordel y lo hacían girar.

<sup>23</sup> Juguete utilizado para saltar a la comba de manera individual, con dos mangos en los extremos.

# CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Este capítulo tiene como propósito discutir los resultados de la investigación comparándolos con publicaciones previas y analizando los puntos de encuentro y desencuentro con las conclusiones que se han derivado de nuestra línea de investigación. Para ello, procederemos del mismo modo que en el propio análisis, siguiendo el orden de las categorías que han guiado el estudio.

## 5.1. EL JUEGO EN EL HOGAR

Tal y como hemos podido observar en el análisis, para hablar del juego en el hogar debemos hacerlo pensando en el espacio de la propia vivienda, diferenciándose las posibilidades lúdicas de los niños del medio rural, con un amplio espacio disponible, y las del medio urbano, con edificaciones reducidas que apenas permitían jugar en el interior. Por un motivo o por otro, jugar en las inmediaciones de la vivienda fue una realidad manifestada tanto en el contexto urbano como en el rural. Autoras como Sonllewa (2016) apoyan que fuera del hogar se establecían relaciones con los iguales que eran fundamentales para la infancia, como también hemos comprobado en nuestro estudio. Al mismo tiempo, los adultos ejercían en ellos un control sobre el niño limitando sus formas de juego, especialmente en el caso de las madres.

Las protagonistas son quienes mejor recuerdan el juego de la primera infancia, cuya vertiente oral era transmitida por las mujeres de la familia. De acuerdo con González (2009) el rol de madre era fundamental para la socialización de la infancia y este aspecto se evidencia en la investigación, pues son ellas quienes principalmente se relacionan con los hijos estableciendo también momentos de juego. Así lo recoge Sonllewa (2016), quien además puntualiza que, de acuerdo con lo que hemos recogido en la investigación, madres, hermanas y abuelas se convierten en los principales referentes de la infancia y a través de sus juegos empiezan a transmitir roles de género asumidos por la sociedad.

Aunque muchos autores como Sonllewa (2016), Cáceres-Muñoz (2019), Flórez-Romero et al. (2019) o Andrade (2020) apoyan la importancia que tuvo el juego para la infancia, en la investigación recogemos que los adultos de la época franquista trataban las actividades lúdicas como un asunto menor que quedaba supeditado a las labores del hogar. Consideramos que es algo generalizado, como también lo destaca Sonllewa (2016) indicando que no participaban en el juego infantil. Sin embargo, esto no significaba que no lo vigilaran y trataran de coartar la libertad del menor ante cualquier conducta que se alejara de la norma.

Pese a esa posible concepción del juguete como un mero entretenimiento, tal y como demuestran los relatos de vida de nuestro estudio estos tenían un gran valor para la infancia. Los problemas que se presentaban en la economía de las clases populares hacían que los objetos cotidianos fuesen los protagonistas del juego, convertidos en juguetes por los propios niños. Podemos corroborar esta afirmación comparando los testimonios de nuestros entrevistados con las conclusiones de Sonllewa

(2016) o Guichot (2010), estudios centrados en el juego y el juguete en la época franquista. Siguiendo las palabras de la segunda autora, apenas se concebía la posibilidad de comprar juguetes a los menores, a excepción de momentos destacados también por nuestros protagonistas, como el día de Reyes.

La mencionada transmisión de valores y roles de género impuestos en el régimen franquista se hace de nuevo evidente en nuestro estudio al hablar de los juegos realizados por los niños y los practicados por las niñas a partir de los 5 o 6 años. Sin embargo, a partir de los 8 o 9 años, aunque esa distinción de género se mantiene, aparece en el ámbito del hogar otra cuestión de especial relevancia: la iniciación en las actividades de trabajo adultas, consideradas de mayor importancia que el juego. En nuestra investigación hemos visto cómo los niños eran requeridos para aprovechar su mano de obra y ayudar a la familia, algo reseñado por Sonlleva (2018) o Sonlleva, Sanz y Rabazas (2018), quienes también mencionan que afectaba a la escolarización de los pequeños, a su socialización y a su desarrollo.

## **5.2. EL JUEGO EN LA ESCUELA**

Nuestra investigación hace referencia a una escuela en la que los niños pasaban mucho tiempo con sus iguales, siempre separados por género y; el maestro tenía un papel autoritario —analizado en profundidad en publicaciones como la de Mayordomo (1997), Sonlleva y Torrego (2014) o Sonlleva (2018), que argumentan y corroboran los datos de nuestro estudio— que no facilitaba el desarrollo de relaciones lúdicas en el aula. Además, las clases descritas por los protagonistas no contemplaban la inclusión de actividades de juego ni espacios destinados a este fin, siguiendo los resultados de publicaciones como las de Sonlleva, Sanz y Torrego (2018).

Aunque la investigación de Sonlleva (2016) afirme que “a lo largo del horario escolar cualquier actividad lúdica era prohibida y castigada” en nuestro estudio hemos podido recoger un ejemplo de juego didáctico que nos hace pensar que, a pesar de los criterios de enseñanza homogéneos impuestos por el Régimen, cada maestro empleaba en su aula recursos diferentes para transmitirlos. Sí bien, como hemos reseñado en el análisis del mismo, su mal uso conllevaba el rechazo y desinterés de los alumnos por realizarlo, así como sensaciones contrarias al juego como el agobio, el temor o la ansiedad. Por tanto, hemos apreciado cómo el juego era inhibido dentro del aula de acuerdo con un currículo basado en principios metodológicos que no lo tenían en cuenta y desencadenaban en el uso exclusivo del patio de recreo como zona lúdica de mayor libertad, algo ya expresado por Sonlleva (2016) y a lo que añade los momentos de entrada y salida del aula.

Los espacios de recreo de nuestros protagonistas se corresponden con los modelos citados por otros autores que han estudiado la organización y recursos de la escuela franquista, destacando espacios amplios en la zona rural y más reducidos en la capital. Como hemos recogido en nuestro estudio, algunas escuelas tenían como patio la propia plaza del pueblo, algo análogo a lo reflejado en investigaciones como la de Sonlleva (2016) o Sonlleva (2017), también realizada en el contexto

segoviano. En estos espacios la separación de género establecida durante las clases también estaba muy presente, desarrollando actividades lúdicas diferenciadas de acuerdo con lo establecido e impuesto por los docentes de la dictadura.

Mientras que el alumnado masculino solía protagonizar juegos de fuerza o mayor actividad física, el femenino ocupaba un menor espacio dedicándose a realizar juegos como la comba, la Rayuela o las canciones de corro y filas. Esta realidad es también analizada por Sonlleve, Sanz y Torrego (2018) demostrando cómo, desde la infancia, en el contexto escolar se transmitían actitudes y valores diferenciados en cuestión de género. Los juguetes empleados dentro de la escuela para el momento de recreo son de nuevo escasos, destacando las cuerdas o las pelotas hechas por los propios alumnos, tal y como recogimos en las entrevistas o destacan estudios como el de Sonlleve (2016). Nuestra investigación, además de refrendar estos datos expone cómo mayoritariamente los niños eran los que hacían uso de estos recursos.

El papel del docente en el patio del colegio demuestra que, tal y como ya recogió previamente Sonlleve (2016), el adulto condicionaba las relaciones lúdicas del alumnado en el espacio formal, teniendo especial cuidado en la posible interacción entre discentes de distinto género o la presencia de juegos no considerados propios del espacio formal. La Educación Física es entendida por nuestros protagonistas como una asignatura distinta al resto y en la que el juego no estaba tampoco presente, dedicándose exclusivamente a la repetición de ejercicios que autores como Herrero (2002) califican como militarizados. La Música tampoco era debidamente tratada en la escuela y su presencia en el juego contribuía a extender los valores nacionalcatólicos. Autores como Fernández (2006) nos invitan a reflexionar sobre este asunto y coinciden con nuestro análisis reflejando la realidad contenida en muchas letras infantiles que generalmente las niñas cantaban en el patio de recreo.

Por último, en nuestra investigación se han analizado las escasas salidas didácticas manifestadas por los protagonistas como una oportunidad de juego y socialización distinta a la cotidiana y muy ligada, en el entorno rural, a lo religioso. Esta misma apreciación es realizada por Sonlleve, Sanz y Torrego (2018) indicando además que en los centros privados de primera enseñanza las excursiones solían desarrollarse acudiendo a “campamentos, bailes o prácticas vinculadas a la pintura” (p.37), de las que no hemos encontrado ninguna referencia en el contexto público analizado de la provincia de Segovia y su capital.

### **5.3. EL JUEGO EN EL ESPACIO SOCIAL**

Como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, la música tenía un papel fundamental dentro del juego infantil, pues servía para transmitir ciertos valores y comportamientos afines a los de la sociedad del franquismo. Aunque no existen muchos estudios centrados en este aspecto, autoras como Castañón (2009) hacen referencia a esa politización de la música en la dictadura y Muñiz (1998) explica el porqué de esta efectividad para transmitir ideas a través de una serie de características propias. Las

niñas eran quienes más jugaban cantando, y, consecuentemente, eran las principales receptoras del adoctrinamiento del Régimen (Sonlleva, 2016; Jiménez, 2019).

Al igual que en la escuela, aunque con mayor libertad y cierta variación en edad, en el espacio social los niños y las niñas establecían relaciones lúdicas colectivas manteniendo la distinción de género y edad, algo referenciado por autores como Guichot (2010) y estudios locales como el de Yagüe (2002), centrado en Segovia. Además, siguiendo la línea de Sonlleva (2016) reflejamos la importancia de las relaciones vecinales forjadas en los barrios de la capital y algunos municipios, donde los vecinos eran los principales compañeros de juego.

Entre los juegos masculinos destacamos aquellos relacionados con la fuerza y cierta violencia, como recoge Martínez-Reina y Vélez (2005), ocurriendo lo opuesto en el caso femenino, centrado en los roles propuestos por el nacionalcatolicismo (Sonlleva y Torrego, 2014). Sin embargo, aunque las mujeres manifiestan haber jugado a juegos “de chicos”, ellos no verbalizan lo contrario o lo niegan. Lo hacen porque reconocerlo implica recibir insultos y descalificativos hacia aquellos niños que preferían jugar a algo que por su género no les correspondía (Sonlleva y Torrego, 2018).

Autores como Yagüe (2002) y Jiménez (2019) aprueban que los juegos más característicos de la infancia de clase popular eran aprendidos de los mayores, contribuyendo a la transmisión de lo establecido. Al igual que en la escuela, los niños en el espacio social jugaban a juegos de mayor actividad física que los de ellas, usando juguetes elaborados manualmente con útiles cotidianos, algo que también hacían las niñas, aunque con menor frecuencia. De acuerdo con Sonlleva (2016) en la elaboración de estos recursos los niños y las niñas desarrollaban su potencial creativo manteniendo los roles de género aprendidos en la familia.

Aunque tanto en el contexto urbano como en el rural los niños jugaban en eras, plazas y otros espacios naturales, en la ciudad el control de los adultos hacia la infancia era mayor, acudiendo con él al espacio social y coartando su libertad lúdica, tal y como también lo hacían otros adultos y personalidades como la Guardia Civil. En nuestra investigación no encontramos la relación establecida por Sonlleva (2016) respecto a la vivencia de una mayor “variedad de experiencias lúdicas en diferentes entornos” (p.15) por parte de los niños de contextos urbanos, pero sí compartimos que “los vínculos emocionales de amistad eran mayores en estos núcleos rurales” (p.15) debido a la convivencia en ámbitos como la escuela, las celebraciones locales, los actos religiosos y los culturales.

Por último, respecto al tiempo dedicado al juego en el espacio social, coincidimos con investigaciones como las llevadas a cabo por Sonlleva (2018) o Marcos (2021) en las que se indica que las niñas tenían que volver a casa, dando por finalizado su tiempo lúdico en la calle, en torno a las diez de la noche, ofreciendo a los niños un mayor margen temporal que les permitía jugar después de ponerse el sol. Además, ellos no tenían la obligación de asistir por las tardes a las liturgias religiosas ni de colaborar en el cuidado de sus hermanos o en las tareas del hogar, lo que hacía que, hasta la edad de 8 o 9 años, tuvieran más tiempo de juego que las niñas.

# CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este capítulo se recogerán las conclusiones del trabajo, que tratarán de dar respuesta a los objetivos de la investigación. A continuación, se presentarán algunas limitaciones que creemos conveniente mencionar y se expondrán posibles líneas de desarrollo para continuar ampliando el estudio.

## 6.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Para elaborar nuestras conclusiones tomaremos como referencia los objetivos planteados al inicio de la investigación, comenzando por aquellos específicos que, con su respuesta, permitirán alcanzar aquel de carácter general.

En lo relativo al primero de ellos: *indagar en la actividad lúdica que se presenta en el espacio familiar*, podemos afirmar que la familia constituye un agente de primer orden en el aprendizaje del juego en los primeros años de vida. En este contexto, la madre es la figura que inicia en el juego a los hijos a través de juguetes sonoros y juegos musicales transmitidos oralmente. También destacamos en este sentido cómo los hermanos, en función del sexo y la edad, tendrán un papel protagonista en las prácticas de juego en los primeros años de vida, introduciendo a los menores en modelos de juegos sexuados que constituirán un referente en la formación de su identidad.

A partir de estas primeras experiencias el tiempo dedicado al juego aumenta, convirtiéndose en el protagonista de espacios que varían en función del entorno en el que se desarrolle. Es importante señalar en este sentido que los espacios de juego no eran exclusivamente destinados a este fin y que los niños contaban con escasos recursos para desarrollar la actividad lúdica. El espacio de trabajo familiar era también ámbito de juego para los niños, que desarrollaban esta práctica cuando no estaban ayudando a sus familias. Sea como fuere, los juguetes empleados, creados con materiales cotidianos y sencillos o comprados en ocasiones especiales como el día de Reyes, fijaban los roles que desde el hogar consideraban que el niño y la niña debían asumir en consecuencia a su género.

Por último, en cuanto a los tiempos de juego, señalamos que a partir de la primera infancia el juego queda condicionado por el desempeño de otras actividades y que serán las niñas las que menos momentos tengan para realizar actividades lúdicas por tener que desempeñar otros roles de género, aprendidos de las propias mujeres adultas.

Por su parte, el segundo objetivo específico es *estudiar cómo era el juego en el espacio escolar y qué agentes estaban implicados en el mismo*. Dentro de este espacio formal, las aulas no disponían de lugares propios para el juego. El juego libre solo tenía espacio en el horario de recreo, a pesar de que realmente no podemos hablar de juego libre en toda su plenitud, pues las relaciones infantiles estaban condicionadas por el control del profesorado. Existían espacios diferenciados para niños y niñas que

permanentemente eran vigilados por los maestros y maestras, con el fin de que las prácticas lúdicas que realizaban los escolares respondieran a los patrones de género nacionalcatólicos.

En este espacio de recreo, que tampoco tenía un fin lúdico, los recursos eran escasos. El juego se producía entre personas del mismo sexo, lo que limitaba las actividades de los niños y las niñas y también su socialización. Destacan en el tiempo de recreo aquellos juegos de mayor actividad física y fuerza para los niños y los juegos musicales de corro, filas o comba para las niñas.

Las actividades complementarias a la escuela no eran muy comunes, produciéndose en las inmediaciones del municipio en el caso de la escuela rural. Estos momentos servían también a los escolares como marco lúdico para socializarse con los iguales en un contexto menos formal, a pesar de que sus prácticas seguirán condicionadas por la atenta mirada de los docentes.

El tercer objetivo específico plantea *conocer qué características tenía el juego en el ámbito social infantil*. Concluimos que, pese a ser el espacio con menor presencia y control adulto, los niños y las niñas se veían limitados por las normas sociales del momento, siendo esta limitación mucho mayor en el contexto urbano, donde los adultos acompañaban a los menores en sus juegos más frecuentemente. La calle era el lugar central del juego infantil, sin distinguir marcadamente espacios en función de la edad o el género, pero manteniendo esa separación entre niños y niñas. Ellos mismos habían aprendido a través de la familia y la escuela que no debían desarrollar sus juegos con personas de distinto sexo, por lo que, hasta la adolescencia, se perciben escasas interacciones entre sexos. Con cierta asiduidad las chicas realizaban juegos asociados al género masculino, algo que ocurría con menor frecuencia en el caso masculino e intentaba ocultarse.

Juegos de apuestas o con mayor violencia y riesgo podían desarrollarse en el espacio social por parte de los chicos. El análisis de estos juegos nos lleva a ver cómo los pequeños, a través de su práctica lúdica, representaban acciones propias de su género en la vida adulta. Ese tiempo abarcaba el disponible después de la jornada escolar y las tareas laborales exigidas a la infancia. El juego terminaba en torno a las diez de la noche, momento en el que ellas tenían que volver a casa y ellos aún podían seguir jugando, principalmente en verano. Los recursos utilizados para el juego vuelven a ser cotidianos, elaborando los propios niños sus juguetes, que complementaban los escasos objetos propiamente lúdicos que tenían.

Todos los juegos permitían a los menores desarrollar actividades propias de su género. Juegos musicales y de imitación serán importantes para que las niñas asuman su papel en el hogar y en el cuidado.

Estas conclusiones nos permiten dar respuesta al objetivo general de la investigación, *analizar el testimonio biográfico en torno al juego de 5 personas cuya infancia se desarrolló en la provincia de Segovia durante las dos primeras décadas del franquismo*. Podemos afirmar que la presencia del juego en la infancia de los protagonistas del estudio está condicionada por la familia, el género y los problemas económicos a los que se enfrentaba la clase popular. Sin embargo, esta práctica queda muy marcada en la memoria

de los pequeños, pues parece ser una de las pocas actividades que les servían para evadirse de la realidad represiva que estaban viviendo ellos y sus seres queridos. Además, supone una de las fuentes principales para su aprendizaje en cuestiones de clase y género y les sirve para entender que la infancia no es una etapa especialmente considerada por el adulto.

## **6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

En estas líneas se exponen las limitaciones y problemáticas encontradas en la investigación. La primera de ellas es el tiempo del que se ha dispuesto para la puesta en marcha y realización de la misma. Consideramos que esta investigación requiere un mayor espacio temporal para poder realizar de manera más profunda los análisis de los testimonios.

La segunda limitación encontrada es la obligatoriedad de cumplir con un determinado formato, compartido por todos los alumnos que realizan su TFG. Consideramos que el mismo ha condicionado mucho la manera de presentar los distintos puntos de la investigación y ha mermado en cierto modo la riqueza del análisis de los datos.

## **6.3. FUTURAS LÍNEAS DE DESARROLLO**

Tras la enumeración de distintas limitaciones encontradas es el momento de plasmar cuáles pensamos que son las futuras líneas de desarrollo del estudio.

Creemos conveniente escribir que se está procediendo a recopilar y analizar fotografías correspondientes al espacio temporal y geográfico estudiado tanto de los pueblos visitados durante las entrevistas como de otros municipios de la provincia. Las aportaciones que estos documentos gráficos hacen al estudio complementan considerablemente los resultados, por lo que puede ser interesante publicar futuros trabajos que unan ambas fuentes.

Además, son muchos los aspectos que no han podido analizarse por los motivos anteriormente expuestos —algunos de ellos pueden apreciarse en la categorización de las entrevistas expuesta en el Anexo V y el listado de juegos, juguetes y actividades de ocio recogidos en el Anexo VI—, dejando al descubierto nuevas líneas de investigación. Entre ellas podrían destacarse: el estudio del juego desde la perspectiva de los propios docentes a través de la revisión y análisis de distintas publicaciones; la recogida de testimonios de escolares de otras regiones, con el fin de establecer comparaciones con los datos aquí expuestos; o el análisis de los juguetes que utilizaban los niños y las niñas de clase popular en la dictadura franquista.

Asimismo, consideramos que queda pendiente un mayor análisis del juego desde la perspectiva de género, recogiendo testimonios de mujeres para hacernos una idea mucho más concreta y completa de la realidad de las segovianas que vivieron su infancia en el franquismo.

Por último, creemos oportuno destacar la riqueza y cantidad de juegos populares recogidos durante la investigación, siendo necesaria una profunda recopilación del patrimonio inmaterial de la provincia,



que cuenta con escasas publicaciones en este ámbito. Es necesario que instituciones e investigadores se vuelquen en la salvaguarda de la voz y del patrimonio inmaterial que nuestros mayores conservan en su memoria. Sólo así podremos conocerlo, valorarlo, recuperarlo y reutilizarlo aprendiendo de nuestros errores para progresar como sociedad. Una sociedad en la que los maestros tenemos mucho por hacer y mucho de lo que aprender. Esperamos que esta investigación pueda ayudar a conseguirlo. No puedo terminar sin decir que este TFG me ha permitido ser más consciente de la necesidad que la educación tiene de conocer su historia. Gracias a la elaboración del trabajo he podido aprender sobre la realidad social y educativa vivida durante buena parte del siglo XX en nuestro país, comprendiendo mejor la realidad actual en un ámbito tan concreto como el juego. Además, he podido profundizar en cómo la música, muchas veces olvidada, que acompañaba estas prácticas lúdicas tenía gran influencia en la infancia y contribuía a su adoctrinamiento.

El juego presente en el franquismo ha arrastrado características que podemos observar en los hogares, la calle y la escuela de nuestros días. Conocer cómo se desarrollaba a partir de la voz de sus protagonistas es el primer paso para intentar no volver a repetir aquello que hizo que, casi 50 años después, la infancia siga rodeada de prejuicios, inseguridades y creencias negativas; y los adultos sigamos sin dar al juego infantil la importancia que merece.

### **Figura 1**

*Dibujo que ilustra una "lección" sobre el juego*



**Fuente:** cuaderno escolar de Laura López Fraile. Valledado, Segovia, año 1957

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alted, A. (1986). La mujer en las coordenadas educativas del Régimen Franquista. En *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres. Siglos XVI a XX. Actas de las cuartas jornadas de investigación interdisciplinaria* (pp. 425-437). Técnicas Gráficas, S.L.
- Alvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3), Art.26.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi & M.H. Abrahao (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II (pp. 79-109) Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, S.A.
- Cáceres-Muñoz, P. (2019). Presencia y relevancia de los juegos populares en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 38, 77-99. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2019387799>
- Cañabate, J. A. (2004). La pugna entre la Iglesia Católica y el Frente de juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 23, 105-121.
- Castañón, M. R. (2009). *La Educación Musical en el franquismo* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-7. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cíncel.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, 35-62.
- Dávila, S. (1941). La juventud en la Falange. *Revista Nacional de Educación*, 3, 7-9.
- Devís, J., Atienza, R., Peiró, C. & Sánchez, R. (2010). Rafael Chaves Fernández y el predeporte en la Educación Física del franquismo. *Citius, Altius, Fortius*, 3(1), 81-96.

- Di Febo, G. & Juliá, S. (2005). *El franquismo*. Paidós.
- Elizondo, A., Rodríguez, J. V., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3 - 11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10631>
- Fernández, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y cultura*, 26, 35-68.
- Fernández, S. (2012). La educación como objetivo estratégico en los primeros años del franquismo. En C. Navajas & D. Iturriaga (coords.), Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo, 211-216.
- Flórez-Romero, R., Castro-Martínez, J., Camelo, I. R., Martelo, F., & Salazar, I. (2019). *El juego: un asunto serio en la formación de los niños y las niñas*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Galera, A. D. (2016). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): obras generales. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 16, 24-47.
- Galera, A. D. (2017). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (II): cartillas y manuales específicos. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, 17, 96-125.
- Gallardo, J. A. & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 41-51.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- González, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. *Bordón*, 61(3), 93-105.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Guichot, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 215-245.
- Herrero, H. (2002). “Por la educación hacia la revolución”: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(4), 21-36.

- Huchim, D. & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula* (Vol. 5). Ediciones SM España.
- Jefatura del Estado de España. (1940, 6 de diciembre). *Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes*. Boletín Oficial del Estado 342, de 7 de diciembre de 1940, 8392-8394.
- Jefatura del Estado de España. (1945, 17 de julio). *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 199, de 18 de julio de 1945, 385-416.
- Jiménez, E. (2019). Retrospectiva histórica del juego y deporte tradicional a través de la cultura segoviana. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 38, 127-154. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201938127154>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-36.
- López, C. J. (2012). España en los Juegos Olímpicos de Helsinki 1952. La utilización del deporte y la prensa por el franquismo. *AGON. International Journal of Sport Sciences*, 2(1), 33-46.
- Machado, C. M. & Fernández, J. M. (2015). La mujer en el olimpismo durante la época franquista. *Materiales para la Historia del Deporte*, 2, 207-219.
- Maíllo, A. (1955). Reseña de libros: *Jeu et nervosité chez les enfants* de F. Schneersohn. *Revista Nacional de Educación*, 32(11), 268-269.
- Manrique, J. C. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (55), 427-449.
- Marcos, R. (2021). *Formación del profesorado en los años setenta del siglo XX. Historia de vida de dos maestras* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Martínez-Reina, M. C., & Vélez, M. (2005). Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo. En *Actas del VI Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*, 1-8.
- Mauri, M. (2014). El Flecha. La politización de la infancia durante el franquismo. En F. Comas, S. González, X. Motilla & B. Sureda, Universitat de les Illes Balears. Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació, 221-230.
- Mauri, M. (2016a). Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960). *Historia Crítica*, 61, 85-103. <https://doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05>

- Mauri, M. (2016b). Frente de Juventudes y escuela: la construcción del *imaginario social* de la juventud durante el franquismo (1940-1960). *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 35, 321-334. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201635321334>
- Mayordomo, A. (1997). Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975). En A. Escolano & R. Fernandes (coords.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975): Actas del II Encuentro Ibérico de História de la Educación* (Zamora, 1995), patrocinado por la fundación hispano-portuguesa “Rei Afonso Henriques”, 147-174.
- Maza, E. (2014). El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 31, 167-192.
- Montero, F. (2005). Origen y evolución de la acción católica española. En A. L. López & J. de la Cueva, *Clericalismo y asociacionismo católico en España, de la Restauración a la Transición*, 133-159.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama*. Editorial Alianza.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moreno, M. R. (2017). *La Educación Primaria durante el primer franquismo. Libros de lectura para niñas. Cuestión de género* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid].
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muñiz, J. A. (1998). La Música en el Sistema Propagandístico Franquista. *Historia y Comunicación Social*, 3, 343-363.
- Navarro, M. L. (1934). *Cartilla higiénico-sanitaria para las escuelas*. Dalmau Carles.
- Niño y Viñas, L. (1915). *La Escuela Primaria y la Educación Física para niños y niñas*. Imp. Andrés Iglesias.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es).
- Olle, F. (1967). El juego y los juguetes. *Revista de Educación*, 191(65), 109-113.
- Otero, E., Navarro, R. & Basanta, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 140-157.
- Palacios, J. M. (1969). *Información sobre el Programa de Educación en Alimentación y Nutrición en España*. Gobierno Español (CIBIS)-FAO-UNICEF.
- Payà, A. (2006). La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositori de Contingut Lliuri.

- Payà, A. (2019). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 38, 39-57. <https://doi.org/10.14201/hedu2019383957>
- Pretto, A. (2011). Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa*, 15, 171-194. <https://doi.org/10.25058/20112742.103>
- Prieto, M.A. (1973). El juego en la edad preescolar: conceptualización. *Revista de Educación*, 229, 12-21.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección “Cuadernos Metodológicos”, Núm. 5.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Ràfols, E., Verdú, M. & García, N. (2010). El control social de la infancia durante el franquismo: la obra de protección de menores. En M. C. Fuentes, J. Contreras & P. López (eds.), Universidad de Granada. II Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea, 1172-1191.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013). <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2013/04/25/pdf/BOCYL-D-25042013-2.pdf>
- Sánchez, J. (1998). El nacionalcatolicismo como instrumento cultural y legitimador del franquismo en el País Vasco (1936-1945). *Vasconia*, 27, 235-244.
- Sanchidrián, J. C. (2019). Los cómics en la construcción de la propuesta educativa en el primer franquismo. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 38, 291-310. <https://doi.org/10.14201/hedu201938291310>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Santamarina, C. & Marinas, J.M. (1999). Historias de vida e historia oral. En J.M. Delgado & J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-287). Editorial Síntesis.

- Santos, G. & Saragossi, C. (2000). Juguete e infancia. *Revista de psicología y psicoterapia de grupo*, 23(2), 139-156.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–116.
- Schenkel, E. y Pérez, M.I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica, Boa Vista*, 30(12), 227-233. <https://doi.org/10.5654/acta.v12i30.5201>
- Simón, J. A. (2013). Madrid-72: relaciones diplomáticas y Juegos Olímpicos durante el franquismo. *Movimento*, 19(1), 221-240.
- Simón, J. A. (2014). Los Juegos Olímpicos de Franco: un análisis de la candidatura frustrada de Barcelona 72. *Citius, Altius, Fortius*, 7(1), 123-146.
- Simón, J. A. (2015). Entre la apertura y la resistencia. Juegos Olímpicos, diplomacia y franquismo en los años sesenta. *Materiales para la Historia del Deporte*, 2, 310-326.
- Sonllewa, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la escuela primaria (1939 – 1951) desde las voces del alumnado segoviano* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Sonllewa, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida. *Lúdicamente*, 9(5), 1-16.
- Sonllewa, M. (2017). La escuela rural (1939-1951) y su contexto. Entrevista a una alumna segoviana. *Cabás*, (17), 150-167.
- Sonllewa, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la Educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid.
- Sonllewa, M. & Torrego, L. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 52-81. <http://doi.org/10.17583/MCS.2018.2560>
- Sonllewa, M. & Torrego, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285-306.
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Rabazas, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas en el franquismo. *Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, 4(2), 306-324. [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v4i2.9669](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669)

- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torregro, L. (2018). Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. *Social and Education History*, 7(1), 26-54. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.2903>
- Sotomayor, M. V. (2007). El humor en la literatura infantil del franquismo. *Anales de Literatura Española*, 19, 237-251.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torrebadella, X. (2019). Los orígenes del voleibol en España en el contexto escolar, militar y civil (1920-1938). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(56), 187-208.
- Torrebadella, X. & Inglés, E. (2021). II Demostración Nacional y los primeros campamentos de verano de la Organización Juvenil (1937-1939) de FET y de las JONS. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 66(17), 321-344. <https://doi.org/10.5232/ricyde2021.06603>
- Trescastro-López, E. M. & Trescastro-López, S. (2013). La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 17(2), 84-90.
- Tusell, J. (2007a). *Historia de España en el siglo XX* (Vol 2. La crisis de los años treinta: República y Guerra Civil). Taurus.
- Tusell, J. (2007b). *Historia de España en el siglo XX* (Vol 3. La dictadura de Franco). Taurus.
- UNICEF. (2005). *Estado Mundial de la Infancia de 2005. La Infancia amenazada*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Nueva York.
- Vega, S. (2004). La represión en la provincia de Segovia en los orígenes del régimen de Franco. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 4.
- Vega, S. (2005). *De la esperanza a la persecución. La represión franquista en la provincia de Segovia*. Crítica.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 51, 19-35.
- Viuda-Serrano, A. (2015). España en los Juegos Olímpicos del primer franquismo: lo importante fue participar. *Materiales para la Historia del Deporte*, 2, 257-262.
- Vizuete, M. (2013). El deporte escolar del franquismo. Los juegos escolares nacionales. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 4 (3), 95-113.
- Yagüe, V. (Ed.). (2002). *Juegos de ayer y de siempre. Juegos populares tradicionales en Segovia*.



Zagalaz, M. L. & Cachón, J. (2012). La escuela de profesoras de Educación Física “Julio Ruiz de Alda” de Madrid. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 3(3), 144-168.

## ANEXOS

Los anexos de este estudio se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://n9.cl/1rapo>

También pueden consultarse mediante el siguiente código QR:

