

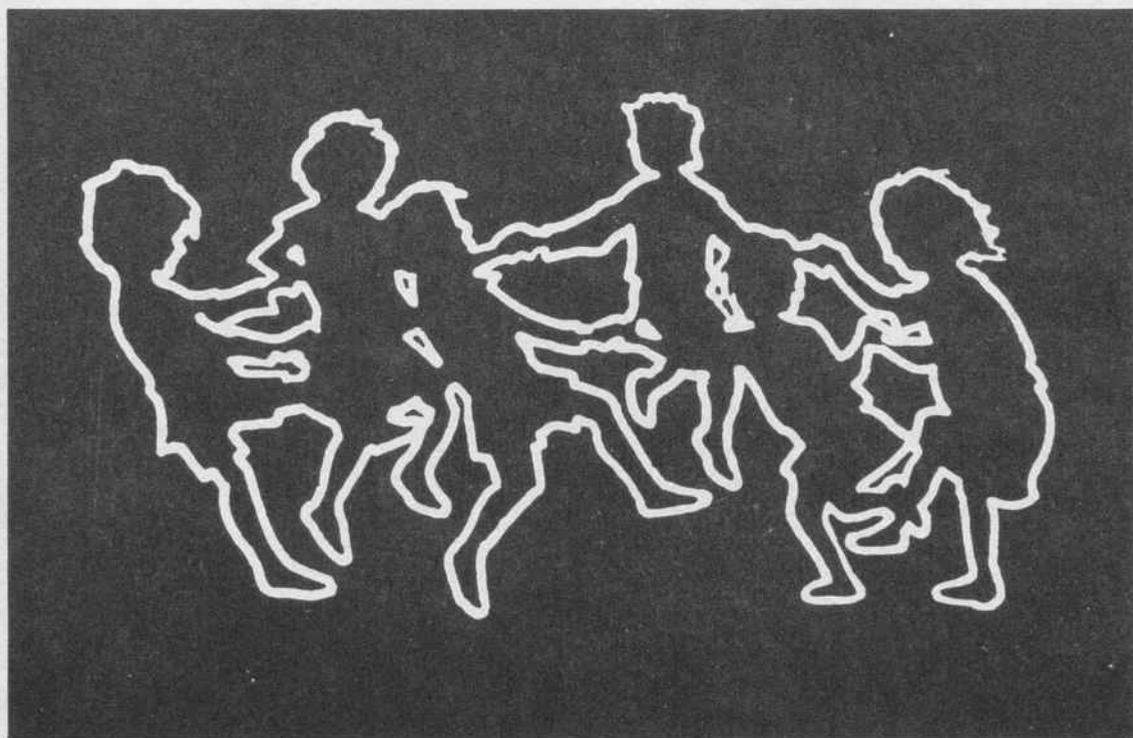


institut de ciències de l'educació
universitat de barcelona

el juego infantil en grupo

rosa maría cañadell

rosario garcia



col·lecció documents n.º a · 42
juliol · 78

“EL JUEGO INFANTIL EN GRUPO”

Trabajo realizado por:
ROSARIO GARCIA y
ROSA MARIA CAÑADELL

Este trabajo ha sido realizado durante el curso 1976-77 en las escuelas: Garbí, Lavinia, y Baló, a las que agradecemos su colaboración.

EL MUNDO DE ANTI Y DE LOS DIOS

Trabajo realizado por
Gloria María García y
Rosa María Gálvez

Este trabajo ha sido realizado
durante el curso 1976-77 en
las escuelas Cristo Pastora y
Español y las dos autoras
se colaboraron

Depósito Legal: B-23.587-78
Comercial Offset

Comercio Exterior
C. A. S.
Luz 1218

INDICE

1. INTRODUCCION	5
2. HIPOTESIS	14
3. MUESTRA	15
4. ANALISIS DEL JUEGO LIBRE Y DEL JUEGO EN EL PATIO	17
Relación de los juegos observados	
Tipos de juegos	
Material empleado	
Estructura interna de los juegos	
Diferencias en el juego según el sexo	
Estructura del juego	
Tiempo	
5. JUEGO PREPARADO	34
6. ANALISIS ESPACIO-TEMPORAL	36
Espacio y juego	
Normas espaciales en el juego del fútbol (cuestionario)	
Plano de un campo de fútbol	
Tiempo y juego	
Regulación temporal del juego del fútbol (cuestionario)	
7. CONCLUSIONES	52
8. CUADROS	57
9. BIBLIOGRAFIA	64

1. INTRODUCCION.

Si de cualquier esfuerzo que el hombre haga para comprender mejor el universo es importante conocer lo que lo motivó y las finalidades que persigue, en psicología es casi imprescindible, debido a que muchas veces el grado de subjetividad es mayor que en otras ciencias. Por ello iniciamos este estudio del juego infantil explicando cómo surgió nuestro interés por el tema.

La crisis institucional (Familia, Estado, Moral . . .), que se ha agudizado durante estos últimos años, ha tenido repercusiones pedagógicas por todos conocidas. La línea que va desde el reformismo representado por la Pedagogía Institucional de F. Oury y A. Vasquez, hasta "la mort de l'école" de I. Illich, es la expresión pública de la inquietud cotidiana de millares de educadores, entre los que nos encontramos nosotros.

Si bien existen diferencias más o menos profundas entre unos y otros, hay una preocupación común que es la de transformar unas relaciones pedagógicas que están basadas: —en el poder y la imposición (en vez de estarlo en el acuerdo y la participación), —en el mantenimiento de la dependencia (en vez de en la estimulación de la independencia), —en la uniformidad (en vez de en la personalización).

Paralelamente a nuestro interés por la Pedagogía Institucional, y en parte relacionado con él, quisimos conocer la Dinámica de Grupo, ya que en esta técnica se favorece un tipo diferente de relación entre las monitoras y los otros participantes, y un replanteamiento de los roles respectivos. Añadíamos a esto el convencimiento de que al individuo había que comprenderle y ayudarle como parte de una estructura cuya manifestación más simple y manejable es el pequeño grupo.

No es, por tanto, sorprendente que en Pedagogía, el grupo-clase adquiera para nosotros una gran importancia (que no niega la que puedan tener otros aspectos).

Si situamos este interés por una pedagogía menos directiva y por la Dinámica de Grupo en el marco concreto de la Escuela, tal como es hoy, veremos que hay unas actividades que reúnen condiciones favorables para quienes se interesan por los aspectos señalados: los juegos. ¿Por qué?

1º. Porque permiten iniciar el aprendizaje (cuya necesidad nosotros no negamos) a partir de la actividad que los niños realizan generalmente, cuando no hay imposiciones del adulto. Es decir, partir de lo que ellos hacen, y no de lo que nosotros creemos que deben hacer.

2º. Porque favorece una relación diferente entre maestro y alumnos, con una expresión más completa de la personalidad de ambos. Esto quizá se podría conseguir también partiendo de una clase centrada en la adquisición de conocimientos formales, pero entonces no cumpliría el punto 1º.

30. Porque en los grupos de juego, el niño establece una relación con sus iguales, diferente a la que establece en la familia o en la clase, donde los padres o el maestro son parte (con un estatus muy superior) de la relación.

“L'association avec d'autres enfants dans activités de jeux est une expérience de formation vitale, il développe son aisance dans les relations sociales, les manières de réagir avec les autres de façon à satisfaire ses désirs et à maintenir un sentiment de sécurité. En jouant avec les autres, il apprend de nouveaux rôles et il apprend ainsi à développer l'aptitude à donner et à recevoir. Son sens d'appartenance se développe. Il se détache plus facilement du groupe familial et devient plus indépendant encore. Son identification avec le groupe de son âge favorise le détachement (Bernier).”

Presisamente por esas tres características, la introducción de un adulto en un grupo de juego puede ser contraproducente si destruye la posibilidad de *jugar*, repitiendo las relaciones autoritarias que intentaba abandonar.

Con lo dicho no queremos negar la importancia que puede tener la transmisión de unos conocimientos, sino el modo en que esto se hace y, sobre todo, el valor de una actividad, la lúdica, que hasta ahora se ha marginado en las escuelas.

¿QUE ENTENDEMOS POR ACTIVIDAD LUDICA?

Si hablamos de juego tenemos que definir qué es lo que entendemos por tal, ya que, si bien en la práctica la distinción entre un niño que está jugando y otro que no lo hace no parece presentar grandes dificultades, en el momento de extraer lo esencial de esta conducta el acuerdo está lejos de ser tal.

Bajo el término de juego se encuentran diferentes nociones:

- el juego como recuperación después del trabajo (Schaller y Lazarus, siglo XIX)
- el juego como expresión, sin objeto, de un “surplus” de energía.
- como necesidad de practicar una conducta que no se ha ejercitado desde hace tiempo y debido, entonces, a una especie de tensión nerviosa (Spencer).
- transmisión de las experiencias de los antepasados, reproduciéndose en el juego los intereses y las ocupaciones en el orden que ellas se produjeron en la historia del hombre (Q.S. Hall. 1904)
- ejercitación y perfeccionamiento de habilidades necesarias para la vida adulta (Karl Gras. 1899)
- actividad social agradable, que atrae (James Sully, 1902)
- conducta manifiesta cuyo contenido latente debe ser descubierto por el analista.

- el juego es ante todo simple asimilación funcional o reproductiva (Piaget).
- acción libre, sentida como ficticia y situada al margen de la vida corriente, capaz de absorber, en mayor o menor grado, la atención del jugador. Carente de todo interés material y de toda utilidad (Dictionaire de la Langue Philosophique, Paul Foulqué)
- ensemble des actions Physiologiques, mentales, verbales et motrices par lesquelles un sujet, aux prises avec un entourage, cherche à résoudre les tensions qui le motivent à réaliser ses possibilités (Vocabulaire de Psychiatrie. Lagache)

Analizando definición por definición podemos ver que la mayoría de ellas no caracterizan el juego en general, sino un tipo de juegos o una cualidad posible pero no siempre presente.

Por ejemplo, cuando se dice que el juego es una actividad agradable, divertida, no se piensa en que los juegos pueden llegar a ser terriblemente serios, como sucede algunas veces con los juegos de azar, o, sin ir tan lejos, en un simple juego de vaqueros en que un niño desea interpretar el papel de jefe y se debe conformar con ser vaca o perro, es muy ingenuo pensar que se está divirtiendo, aunque siga jugando.

Para nosotros son tres las condiciones, necesarias y suficientes, que deben cumplirse para que una conducta pueda considerarse juego.

1. Que sea voluntaria.

Una actividad, aunque externamente corresponda a la que generalmente se realiza como juego (ajedrez, saltar a la cuerda, etc.), no puede considerarse como tal si se realiza bajo coacción; lo que no quiere decir que se juegue siempre que se quiera, ni que no existan presiones, sino que no se puede considerar juego si estas presiones exteriores son mayores que el deseo de jugar.

Se trata, como muchas veces en Psicología, del orden de importancia de los factores que intervienen en una conducta.

Aun dentro del "falso juego" obligado pueden presentarse graduaciones. Por ejemplo, si un individuo es presionado por un grupo para que participe en el juego, por un motivo cualquiera, pongamos por caso que el grupo necesita a ese elemento para poder realizar un juego determinado, y el sujeto cede por complacerles, sin que el juego despierte en él el más mínimo interés, podemos decir que esta persona está ayudando a sus amigos, pero no que está jugando.

Un caso extremo podría ser el de un individuo al que se le obliga a saltar a la cuerda durante horas. La palabra apropiada para definir esta acción sería un martirio y no un juego.

"Un certain degré dans le choix, une absence de contrainte dans la façon conventionnelle de traiter les objets, les matériaux et les idées, sont inhérents au concept de jeu. C'est ce qui le rattache principalement à l'art

et aux autres formes de creation” (S. Millar).

Esta característica del juego hace que sea una actividad importante en la evolución del individuo, ya que el niño, más débil física y psíquicamente que el adulto, se ve obligado a acatar las decisiones del adulto si éste realmente lo desea. En los juegos con los compañeros de su misma edad tiene nuevas posibilidades para ejercitar su voluntad, y de hecho, cualquiera que se haya molestado en observar el juego grupal sabe la importancia de todo ese proceso decisorio que se expresa con “el ¡juego!”, “¿puedo jugar?”, “Juegas si . . .”, “Juego si ? . . .”, “Tú no juegas”, etc.

Este proceso interviene en otras actividades infantiles, pero en menor grado, debido precisamente a que la presión del adulto es mayor y los niños no se esfuerzan en controlar una situación en la que saben que el adulto va a decir, más pronto o más tarde, su última palabra.

2. *Que la actividad no esté directamente encaminada al logro de un resultado final.*

Esta característica, junto con la siguiente, es la que permite diferenciar entre juegos y actos voluntarios que no son juegos. En los primeros el proceso es tanto o más importante que el resultado final; en los segundos sucede al contrario. Esto no quiere decir que no se busque algo cuando se juega (relaciones, afirmación del yo, superación, . . .) sino que esto se logra en el propio proceso del juego, no como producto final que recompensa la acción.

Pongamos algunos ejemplos que clarifiquen nuestras palabras: el señor que está estudiando un tema con la finalidad de informarse mejor sobre éste (aunque la lectura también produzca una satisfacción) está realizando un acto voluntario pero no un juego. El mismo señor que lee una novela por el placer que esa misma lectura le produce (aunque al final quizás esté más informado sobre algunos puntos) está jugando, en el sentido que nosotros damos a la palabra.

El niño que manipula el barro con la intención de fabricar un bonito cenicero, para regalárselo a su padre, no está jugando.

El deportista que se entrena cuidadosamente y cuya finalidad principal es conseguir una medalla en los Juegos Olímpicos no está jugando, a pesar de que se le denomine jugador olímpico.

Y en este sentido también podemos decir que la actividad artística se encuentra en la intersección de las dos conductas, puesto que el proceso y el resultado final deben tener la misma importancia. Es posible que la imagen del artista como personaje poco serio se deba, en parte, a estas características, y de hecho el grado de “seriedad” que se le reconoce a un artista depende de su éxito, y en términos más concretos, de la admiración y el dinero que consiga.

No es por ello sorprendente que en una época como la nuestra, en

la que se critica una sociedad basada en la producción, que persigue siempre un mañana inalcanzable que compensará la insatisfacción del hoy, se revalorice la actividad lúdica, el aquí y ahora, que repetía el pájaro en la Isla de Huxley, las actividades artísticas, el despilfarro material y moral (como predica nuestro R. de Ventos) y el ocio.

3. *Que el individuo, conscientemente, no arriesgue algo fundamental para él en el juego.*

Es decir, que el juego no implique una amenaza física o psíquica superior a la que el individuo está dispuesto a jugarse, a no ser que esté, precisamente, jugando con el peligro, como en el famoso juego de la ruleta rusa, en el que el jugador mete una bala en el cargador, lo hace girar, apunta a su sien y luego aprieta el gatillo, jugando con su vida a un juego de azar que puede ser mortal. Precisamente el carácter desenfadado (estamos simplificando conscientemente) con el que el sujeto quiere mostrarnos que trata su propia vida, muy diferente del sentimiento de amenaza del que hablábamos, permite seguir clasificándolo como juego. Al extremo de que podríamos decir que el significado de este juego sería demostrar que no hay amenaza posible para esa persona, puesto que la muerte no le produce ningún temor.

Se nos puede preguntar si, al intentar definir el juego, no se nos ha ocurrido preguntarles a los niños su opinión. Si bien no lo hemos hecho de forma sistemática, sí que hemos preguntado a diferentes niños lo que era jugar. La pregunta es demasiado difícil y, generalmente, nos respondían con una tautología o, en el mejor de los casos, citando algunos juegos. Intentamos también una pregunta más adaptada: ¿por qué juegas?; la respuesta fue, sin excepción, porque me gusta o porque me divierte, y era curioso ver que cuando les decíamos que no era verdad, que a veces los habíamos visto muy enfadados o llorando en un juego, se quedaban muy asombrados y llegaban a aceptarlo con la actitud del que acaba de descubrir algo completamente nuevo. Quizá si hubiéramos preguntado a adolescentes lo hubieran aceptado también, pero habrían insistido en que generalmente se divierten, lo que posiblemente sea verdad.

Lo que hemos ido diciendo hasta aquí no significa que las otras características que diversos autores señalan no intervengan en algún tipo de juegos o en algún momento de éstos, ya que es una actividad que realiza la persona, con sus múltiples facetas. Sólo en el análisis se descompone una realidad para poder definir las características especialmente significativas. Cuando el niño juega, puede reflexionar, sentir satisfacción, crear, relacionarse, etc.

EL JUEGO A DIFERENTES EDADES.

Bajo la palabra juego se agrupan diferentes conductas que, si bien responden a los criterios que hemos señalado, desarrollan más unos aspectos que otros. "Peut-être le jeu est-il utilisé en tant qu'adverbe, non comme le nom d'une classe d'activités ou comme étant distingué par

l'humeur qui l'accompagne, mais pour décrire comment et dans quelles conditions un acte est exécuté" (S. Millar)

El utilizar como juego un tipo u otro de actividades depende de la edad, del momento concreto, de las condiciones del medio físico y de las características del grupo.

Se han intentado clasificaciones más o menos afortunadas: juegos de imitación, de construcción, etc., pero estas clasificaciones estáticas son muy arriesgadas porque en la mayoría de los juegos intervienen diferentes actividades. Lo máximo que podemos decir es que una de ellas predomina sobre las otras en un juego determinado.

A nosotros lo que nos interesa señalar es el aspecto evolutivo, desde la infancia a la vida adulta.

Se suele afirmar que el adulto ha dejado de jugar, que el universo lúdico ha sido completamente sustituido por el trabajo, y que sólo algunos juegos, los de ejercitación física y los llamados de mesa, han sobrevivido al paso de nuestros cumpleaños.

¿Es cierto que la actividad lúdica ha desaparecido casi totalmente, o más bien continúa bajo otras formas?

¿Por qué las otras actividades del ser humano siguen a lo largo de toda la vida y el juego no?

Nosotros pensamos que el juego no desaparece, sino que se transforma.

Vamos a tomar algunos juegos y vamos a intentar mostrar esta evolución.

a) Juegos en los que predomina la imitación:

Hay unas edades, de los 3 a los 7 años, según Chateau, en las que este tipo de juegos se repiten con más frecuencia, presentando una evolución que P. Malrieu detalla y nosotros queremos resumir aquí porque nos parece acertada:

—a los 13 meses: "copia, reproduction action d'autres" (Lo que todavía no consideramos juego).

—a los 18 meses: "transfert d'autrui en soi ou de soi en autrui. Dissociation entre le symbolisant et le symbolisé. Moi alterocentre donc projection de schèmes symboliques sur des objets nouveaux". (En esta etapa ya podemos hablar de juego).

—a los 2 años: "L'assimilation du moi à autrui devient plus systématique et elle est susceptible de s'exprimer verbalement. L'enfant est autrui par le truchement d'un jouet".

—a los 5 años: "Les enfants en viennent à se donner des rôles et les fictions sont coordonnées".

En esta evolución vemos dos aspectos fundamentales:

- 1º) la significación de los juegos de imitación resulta del proceso de identificación y de proyección.
- 2º) la posibilidad de realizar esos procesos de forma cada vez más indirecta y socializada.

El origen estaría en la tendencia del hombre a una seguridad. Para lograrla debe conocer a los hombres que le rodean, no sólo para protegerse del mal que estos puedan hacerle (real o imaginario), sino también para conseguir su ayuda y su atención. Para ello debe prever sus actuaciones, estimular las respuestas que le convienen, conocer los límites, etc. Pero eso no es suficiente. El hombre también necesita una cierta seguridad respecto a sus propios impulsos, cuyos límites e intensidad desconoce.

La imitación permite ir creando unas formas de conducta comunes, conocidas, en muchos casos estereotipadas, en conjunto, segurizantes.

Si añadimos a esto que entre la conducta manifiesta y la latente existen estrechas conexiones, lo que hace difícil diferenciarlas, no es sorprendente que muchas veces se actúe "como si" para demostrar a los otros o a uno mismo que "se es", en un intento de compensación: "les enfants noirs (en E.E.U.U.) jouaient plus souvent au jeu de l'école que leurs condisciples blancs, ça qui s'expliquerait par leur besoin de compenser la condition inférieure dans laquelle ils se trouvent" (Lehman y Witty).

Si tenemos en cuenta los dos aspectos fundamentales citados anteriormente, podemos decir que estos juegos de imitación no desaparecen en el adulto.

El aspecto formal continuaría con la representación teatral y la moda.

¿Qué diferencia puede encontrarse entre la niña que juega a ser como su mamá, poniéndose su ropa y sus zapatos de tacón, y la mujer que se vista y se maquille como la última artista famosa? .

Algunos autores llegan a afirmar que "La culture dans sa forme, est jouée".

De forma menos superficial y más compleja, el juego imitativo continúa a lo largo de toda la vida "Cette représentation est vraiment un langage indispensable à l'enfant, non pas seulement pour exprimer sa subjectivité, intradmissible, dans le seul langage collectif (Piaget), mais pour se déclarer à soi-même autre que ce qu'il pensait être, pour exprimer la possibilité d'un changement" (P. Malrieu).

Lo que Winnicott denomina "le faux self" ¿qué es sino el personaje que cada uno vamos representando? La diferencia es que con los años se deja de representar múltiples y fabulosos personajes (el pistolero, la bailarina, el domador . . .) para representar, con menos audacia, un sólo personaje más en concordancia con las posibilidades propias (si no se es un "extravagante").

Eric Berner no duda en afirmar que los juegos continúan en la edad adulta: "Un jeu, c'est le déroulement d'une serie de transactions cachées, complémentaires, progressant vers un résultat bien défini, prévisible. Sur le plan descriptif, il s'agit d'un système récurrent de transactions, souvent répétitives, superficiellement plausibles, à motivation cachée; ou bien, en langage familier, d'une série de "coups" présentant un piège, ou "truc" On choisit pour amis, pour associés, pour intimes, des gens qui jouent aux mêmes jeux que soi".

b) Juegos en los que predomina la fabulación.

Están estrechamente ligados a los anteriores de los que la mayoría de autores no los diferencian pero así como los primeros serían sobre todo una acomodación de la propia conducta a los modelos exteriores, en éstos se trataría de "crear" un mundo que responda a los propios deseos, que no se traduciría en una transformación real de dicho mundo.

Los juegos de este tipo cumplen una triple misión:

- compensatoria, ya que se concede por el juego lo que ha sido negado por la realidad, o lo que no se llega a hacer.
- liquidatoria, que tendería a disminuir la angustia producida por una situación vivida, a base de irla "repetiendo" en sus múltiples variables.
- anticipatoria, evocando escenas deseadas o, por el contrario, temidas.

Respondería, en parte, a un deseo de poder e independencia: "Je veux ignorer quelque temps ce monde dur dans lequel je suis contraint, et comme sujet, je m'en tiens à cette autre monde dans lequel je suis comme roi" (J. Chateau). Esta actividad continuaría a lo largo de toda la vida, con la diferencia de que los niños utilizarían los objetos y el lenguaje hablado con más frecuencia que los adultos; ello, unido a una menor conciencia del ridículo, haría que en la infancia estos juegos fueran públicos y manifiestos, pasando, más tarde, a ser individuales y más o menos ocultos.

La expresión pública de esta actividad la encontramos en la poesía y en ciertas pinturas.

La forma más oculta correspondería a los fantasmas, en sentido psicoanalítico, que sería un "scenarion imaginaire où le sujet est présent et qui figure, de façon plus o moins déformée par les processus défensifs, l'accomplissement d'un désir et, en dernier ressort, d'un désir inconscient" (Vocabulaire de la Psychanalyse)..

No es por azar que los psicoanalistas, interesados en este tipo de producción psíquica, han escogido el juego infantil como instrumento en el psicoanálisis de los niños.

c) Juegos en los que predomina el ejercicio físico.

Según algunos autores, son los primeros que aparecen; se podría

llegar a considerar como tales los movimientos del niño en el útero.

Aquí nos encontramos con un problema casi nunca abordado: ¿Cuándo puede empezar a hablarse de actividad lúdica?

Para J. Piaget, desde principios del estadio sensorio-motor. Lo que permitiría clasificarlos como tales sería, principalmente, la facilidad de ejecución: "El juego procede . . . por aflojamiento del esfuerzo adaptativo y por mantenimiento o ejercicio de las actividades por el sólo placer de dominarlas y de extraer de ellas algo así como un sentimiento de virtuosismo o poderío". (Diccionario de Epistemología Genética).

Para nosotros la utilización, en la práctica, de este criterio, no nos parece posible. Por ejemplo: ¿cómo clasificaremos la conducta de un bebé que por primera vez intenta realizar una torre con sus cubos de madera? ¿Cómo equilibrada adaptación? ¿Cómo juego?

Aún constatando que una actividad la realiza el bebé con rapidez y facilidad ¿cómo sabemos que ya no hay dificultades, que no existe un perfeccionamiento o una fijación mnésica fundamental en el proceso adaptativo?

Este concepto parece inspirado en la idea adulta de que en el jugar no se realiza ningún esfuerzo, identificando esfuerzo con producción y obligatoriedad.

Para nosotros sólo puede hablarse de actividad lúdica cuando las características que hemos citado están presentes; para ello el sujeto debe haber llegado a una cierta evolución y ser capaz de empezar a distinguir entre él y el medio, entre lo impuesto por éste y lo deseado, entre el objetivo y la acción. La ejercitación sensorio-motriz de los primeros estadios no la consideramos como juego; está en la base del desarrollo total del individuo y sólo más tarde podrá diferenciarse.

Si tuviéramos que determinar el momento en que se puede empezar a hablar de juego, utilizaríamos las etapas descritas por R. Spitz, en concreto la aparición del segundo organizador, el no, en el sentido que este autor le confiere.

De lo dicho se deduce que no se puede hablar de juego en los casos de desestructuración profunda de la personalidad.

Respecto a la continuación de estos juegos en la edad adulta, quizá son los que se ven más claro, sobre todo en el deporte, por lo que no creemos necesario insistir.

2. HIPOTESIS.

Nuestro punto de partida fue el hecho, ya comprobado en otros trabajos y corroborado en éste, de que cuando a los niños se les deja hacer lo que quieren, juegan. El juego, pues, es la actividad que realizan con más frecuencia de un modo espontáneo y libre. Luego, se trataría de pensar en qué forma interviene esta actividad en el desarrollo total del niño, en contraposición a la idea de que el juego sólo significa diversión y reposo.

El conocimiento del juego permitiría:

- a) que el maestro orientara su actividad teniendo en cuenta el funcionamiento espontáneo de los grupos de niños (que se manifiesta en el juego), para adaptarse a él, evitando que sean los niños los que tengan que adaptarse siempre al funcionamiento de los adultos.
- b) Revalorizar la actividad lúdica en sí misma, como posibilidad de desarrollo total: afectivo, intelectual y social.

Partiendo pues, de estos presupuestos, pensamos que era imprescindible conocer la evolución del juego a través de las distintas edades. Era evidente que no contábamos con el tiempo ni con los medios suficientes para elaborar una evolución detallada y total del juego, pero sí creímos posible, y ésta ha sido nuestra finalidad, determinar unos aspectos fundamentales que intervienen en el juego y algunas características de su evolución, como primer paso en una nueva línea de investigación. El siguiente paso sería estudiar cada uno de los aspectos citados, en una muestra mayor y en diferentes situaciones de juego.

3. MUESTRA.

La experiencia se ha desarrollado con niños de 4 escuelas distintas, pero con características similares en cuanto a su medio económico-social (medio-alto), y en cuanto a la orientación de la escuela: pedagogía activa, pocos niños por clase.

El análisis se ha hecho a partir de 3 situaciones distintas:

1) *Juego patio*: se trata simplemente de anotar todo lo que sucedía en una hora normal de recreo. Así pues, nuestro papel en el grupo era de simples espectadoras, no interviniendo para nada en sus juegos, ni dando ningún tipo de norma. Previamente a los niños se les informaba de que estábamos efectuando un trabajo e íbamos a anotar lo que hacían mientras jugaban.

El interés de esta observación consistía en poder analizar, de una forma sistemática, la evolución de una situación determinada que se repite diariamente y en todos los cursos y colegios, de una forma similar y en función de las diferentes edades.

Las anotaciones se hacían por partida doble. Una de nosotras iba anotando con un intervalo de 5 minutos aproximadamente, los subgrupos que en aquel momento estaban formados, nº de componentes y sexo de los mismos, el nombre del juego a que se dedicaban y en dónde estaban situados. La otra, simultáneamente, iba siguiendo la evolución interna de los subgrupos, que iniciaban un juego estructurado, anotando cómo decidían el juego, cómo se establecían y acataban o no las normas, cómo se cambiaba de juego, se terminaba o empezaba, y quién y cómo se decidía la entrada de un nuevo elemento o la salida de otro.

De esta manera nos ha sido posible observar tanto la evolución a nivel de grupo, como la de la organización interna del juego, normas, situación especial, tiempo.

Esta situación se anotó en 5 cursos (de 1º de E.G.B. a 5º E.G.B.) en tres colegios distintos.

2) *Juego libre*: En esta situación se les decía a los niños que durante 1 hora podían hacer lo que quisieran (sin mencionar en ningún momento la palabra juego, diciendo que queríamos estar un rato con ellos), con una sola norma: no hacerse daño y no romper el mobiliario. Los niños se quedaban solos con dos monitores, en el comedor de la escuela. Una de ellas apuntaba y la otra participaba en las acciones si los niños lo pedían.

En este caso, se trataba de estudiar una situación de juego que no es la normal de cada día: la hora no era la del recreo, el lugar no era el patio y el adulto no desempeñaba ningún rol en la escuela. Los 2 primeros factores son los que lo diferencian de la situación anterior.

Se trataba aquí de ver cómo se organizaban ellos solos, ante un espacio de tiempo que no tenían programado; cómo respondían ante una

completa libertad de acción, cómo empleaban este tiempo, de qué manera y en qué cosas.

Esta situación solamente fue posible crearla en una escuela, desde preescolar hasta 8º de E.G.B., permaneciendo cada grupo 1 hora con nosotras.

Las anotaciones consistían en ir apuntando sucesivamente todas las acciones que realizaban y el nº de niños o niñas que participaba en ellas.

3) *Juego preparado*: En esta situación, a los mismos niños que en la situación anterior se les explicaba previamente que se les dejaría 1 hora para que jugaran a lo que quisieran, pero con una condición: que tenían que poner por escrito el nombre del juego y cómo se jugaba al mismo, y que luego tenían que atenerse a lo que habían escrito. La monitora estaba con ellos, jugando si lo requerían, pero en ningún momento imponiendo un juego, aunque sí evitaba que se empezara a jugar si no se había preparado.

Se trataba en esta situación de ver el proceso decisorio que se seguía a nivel de grupo, la capacidad de anticipación y de posterior cumplimiento, tanto a nivel de acciones como a nivel de normas y la capacidad de auto-organización que ello suponía.

Las anotaciones eran, pues, en este sentido: quién introducía el juego, cómo lo introducía, qué proceso de decisión se seguía y cómo se plasmaba esto en un papel o en una pizarra, y la evolución del juego propiamente.

Esta situación se hizo también en una sola escuela, de preescolar hasta 8º de E.G.B.

4. ANALISIS DEL JUEGO LIBRE Y EL JUEGO EN EL PATIO.

RELACION DE LOS JUEGOS OBSERVADOS.

"Juego patio"

Preescolar:

- pillar "tocar ferro"
- hacer una trampa con arena
- barcos con neumáticos
- padres y madres
- tris-tras
- subir al columpio

Primero (a):

- fútbol-balonmano
- gallinita ciega
- mamá ¿cuando vamos a comer?
- Tarzán y monos
- guerra
- escondite
- cuerda: "el cocherito leré"

Primero (b):

- todos contra uno
- carreras
- peleas por parejas
- con el alquitrán
- fútbol con una bata
- hacer la vertical
- hacer la barca

Primero (c):

- pistoleros
- avionetas
- latigazos
- cocineros
- "trencar fil"

Segundo (a):

- las cabras y el rebaño
- corro con canción
- juego de la corriente
- familia de monos (en un árbol)
- fútbol
- canción con palmadas

Segundo (b):

- carreras de canicas
- el oso polar (con el alquitrán)
- cuerda

- 1,2,3, nadie se puede mover sin permiso del rey
- torturas
- “pare carbacer” (en inglés)

Segundo y tercero (c):

- fútbol
- cuerda
- médicos
- mate
- tocar hierro
- estatuas

Tercero (a):

- cuerda
- fútbol
- al ligón
- hacer reir

Tercero (b):

- cuerda
- cocodrilo
- con el zapato de un niño

Cuarto (a):

- la cadena
- relevos
- “cavall fort”
- pelota

Cuarto (b):

- memo
- canción con danza y palmadas
- stop
- cuerda
- pelota, tirándola a la pared

Cuarto y quinto (c):

- caballos y cazadores
- cuerda

Quinto (a):

- la cadena
- el escondite

Quinto (b):

- la araña

"Juego libre".

Preescolar:

- Dar vueltas sobre sí mismos cogidos de la mano
- Moros y cristianos
- Peleas
- Cuerda engancho a una silla
- Saltar al suelo desde las mesas
- Cambiar sillas de sitio
- Tirar sillas al suelo
- Hacer un pasillo con mesas
- Tronos encima las mesas
- Andar sobre las mesas
- Carga y ataques con sillas
- Hablar con la monitora
- Saltar a cuerda
- Sillas en la cabeza y canción
- Antón Carolina
- Subir encima de las mesas
- Montar sillas y mesas y derrumbarlas

Primero:

- Tocar y parar
- Pasar por encima de las mesas
- Simular que se conduce
- Picar pared
- Simular comer
- Lucha por las escobas
- Dormir en las sillas
- Saltar la escoba
- Tirar sillas
- Familia con perro
- Desmontar mesa y jugar con las piezas
- A pesar la barca
- Con las escobas, simular gomas
- Golpear con maderas
- Barca y remo
- Saltar a cuerda
- Las mesas son barcas
- Equilibrio sobre caballetes
- Hablar
- A caballo y caballero (con las escobas)

Segundo:

- Tocar y parar
- Lucha
- Escondite
- Hacer ruido sillas
- Caballo-caballero
- Corro cantando

- Dibujar
- Dar vueltas cogidos de las manos
- Hablar
- Peleas con las bolsas del comedor
- Saltar a la cuerda
- Ordenación servilletas

Tercero:

- Ganchillo (dar vueltas cogidos de las manos)
- Corro
- A perseguirse
- A chocar con las niñas
- Al escondite
- La danza del esquimal
- Sentados en cuclillas sobre las sillas
- Chocar manos cantando canción
- Se llevan a caballito
- Carreras a la pata coja
- Carreras con sillas
- Gimnasia
- Danzar
- A la sillita de la reina
- Juego de mímica
- Cavall-fort
- Fútbol
- Representación: vender ante el grupo
- Marionetas

Cuarto:

- Tocar y parar
- Escondite
- Hablar sobre lo que se va a jugar
- Cavall-fort
- Con las manos cantando
- Guerra contra ejércitos
- Al teléfono
- Discusión
- Llegar a la ventana saltando
- Pasar la sortija
- Juego disparates
- Caballo-caballero
- Canto con ritmo de pies
- Con piedras

Quinto:

- Ganchillo (dar vueltas cogidos de la mano)
- Corro
- Saltar a cuerda
- Pelota
- Fútbol
- A los nudos

- A la correa
- Dibujar
- Picar de manos
- El cangrejo
- Básquet
- El pino en la pared

Sexto:

- Ritmo con las manos
- Ajedrez
- Leer cuentos
- Preparar mesas: casas
- Danza esquimal
- Hablar
- Saltar sillas
- Cput
- A la raya
- Tocar y parar
- Saltar escoba en movimiento
- Tirar la escoba para tocar a alguien

Séptimo:

- Tirarse por el suelo
- Tirarse sillas por la cabeza
- Leer libros
- Tirarse la pelota con fuerza
- Parapeto con sillas
- Organizarse
- A pelota
- Cantar fuerte
- Esconder pelotas
- Arreglar sala
- Cavall-fort
- Pelota

Octavo:

- Escribir
- Leer
- Ordenar
- Hablar sobre menú
- Insultar a un niño
- Juego disparates
- Discutir geografía de Italia
- Hablar sobre Menorca
- Comentario moral antigua
- Hablar de psicología
- Enfrentamiento y persecución
- Disparar papeles con goma
- Peleas: golpearse con pelota
- Discusión sobre un macuto que se ha roto.

TIPOS DE JUEGOS.

El clasificar los tipos de juegos resulta extremadamente difícil, ya que cada uno de ellos tiene muchas implicaciones a veces difícilmente separables y, además, porque la clasificación se puede hacer desde muchos puntos de vista. En este capítulo nos referiremos a dos grandes tipos que nosotros hemos definido, teniendo en cuenta básicamente el contenido formal y la "universalidad" del mismo. Hemos dejado de lado, pues, todas las diversas actitudes que implican cada uno de los juegos (agresión, dependencia, colaboración, etc.), así como el tipo de actividad que suponen (destreza física, habilidad manual, etc.). Pensamos, sin embargo, que un tipo de clasificación exhaustiva de todas las actitudes y actividades que implican cada uno de los juegos sería muy interesante. Si no lo hemos hecho es porque pensamos es imposible en este trabajo, que se basa principalmente en la observación desde el exterior de situaciones globales.

Así pues, las dos divisiones que hemos hecho son: "juego inventado" y "juego tradicional".

a) Llamamos "*juego inventado*" a aquel tipo de juego que no es "universalmente" conocido, o sea, que es algo propio de un pequeño grupo determinado y que muy raramente se repite en otro grupo, aun dentro de la misma clase, y por lo tanto, menos en otras clases o escuelas, aunque el contenido o la actitud que implique sea la misma. Así, por ejemplo, de niños que juegan a cuerda encontramos a todas las edades, clases y colegios, y en cambio niños que jueguen al "*ligón*" sólo los encontramos en un pequeño grupo, y aunque la muestra con la que contamos es muy pequeña, nos atrevemos a decir que sería muy difícil encontrar otro grupo que jugara a este mismo juego, con los mismos personajes y basándose en la misma historia.

El juego inventado es el que se basa en una historia representada sin unas normas pre-establecidas y fijas. En el capítulo de normas veremos que en un mismo juego éstas varían según la edad o la circunstancia, pero lo que es evidente es que en todos los niños que juegan al fútbol hay una estructura común y unas normas a seguir, se cumplan todas o sólo en parte. Nos referimos pues, al hablar de juego inventado, a aquellos juegos que carecen de esta estructura ya establecida de antemano.

Los definimos también como juegos "no tradicionales" en su forma, si bien somos conscientes que tienen un fondo tradicional. Por ejemplo, las historias de miedo son tradicionales, pero consideramos que en cada momento toman formas diversas que se inventan los niños y que no han llegado a ellos por "tradicción".

Son juegos que no "están acabados", o sea, que se van confeccionando a medida que se van jugando, introduciendo nuevos elementos e incluso terminan en algo totalmente distinto a lo que se había empezado, y en general, no terminan en un punto dado, sino que podrían continuar indefinidamente si no se acabara el tiempo o no se cansaran los niños.

Son juegos en los que sus nombres no son significativos. Cuando se dice el nombre de lo que se va a jugar, este no explica en absoluto

ni las acciones, ni las normas, ni los personajes que se van a poner en marcha. Al contrario de lo que sucede en los juegos tradicionales, en los que el nombrarlos basta para que cada uno sepa lo que tiene que hacer. Por ejemplo, cuando se juega a "estatuas", se sabe ya (por tradición) que existe un comprador, un vendedor y unas estatuas que van a ser compradas.

Cuando se dice que se juega a aviones, ello puede significar desde la representación de una escena de la guerra mundial a la historia de unos exploradores, a un salvamento de un barco, etc., y si no se define y explicita de qué manera se va a jugar, no se sabe en qué consiste el juego.

Debido a todo ello, los juegos inventados son también difícilmente repetibles, ya que al no estar estructurados, la variación puede convertir el mismo juego en algo totalmente distinto.

Llamamos "*juego tradicional*" al que, en contrapartida, es universalmente conocido y jugado de modo parecido por todos. El que se basa generalmente en actividades concretas destinadas a conseguir un fin (hacer goles, saltar sin tocar la cuerda, etc.), más que en la representación de un argumento. Poseen además unas normas claras y pre-establecidas que se siguen de una manera más o menos estricta. Son tradicionales en el sentido de que se van pasando de generación en generación.

Son también juegos "acabados", tienen un principio y un fin. Cuando se termina, se vuelve a empezar o se acaba el juego. No se van construyendo sobre la marcha, sino al contrario: no es válido introducir elementos nuevos o derivar hacia otra cosa distinta a la que se empezó.

Al contrario de los juegos inventados, los tradicionales tienen nombres muy significativos que por sí solos ya describen todo el juego. Y, en líneas generales, se repiten indefinidamente con las variaciones propias de la edad y el momento.

Dentro de este capítulo de juegos tradicionales, hemos hecho una subdivisión, basándonos también en criterios puramente formales:

- Cuerda: que incluye todas las variantes de la misma.
- Fútbol.
- Peñas: sin interpretación de escenas.
- Corro, canto, baile: todos aquellos juegos que consisten en una canción acompañada de pases, palmadas y ritmo.
- Correr: los que la actividad fundamental es la de correr para coger a otro o para ganar la meta.
- Otros: todos los que no están englobados en los demás capítulos.

ANÁLISIS.

En el cuadro nº 1 vemos la división de tipos de juego en el "juego patio".

Nos parece importante señalar que, en cuanto al juego inventado, abunda mucho más en los primeros cursos y disminuye considerablemente en cuarto y quinto. Pensamos que en ello pueden influir dos factores: por un lado, el juego inventado es mucho más individual en cuanto expresa una conflictiva y especial situación de cada niño, por lo que la necesidad de jugar con los demás niños hace que para ello se recurra a los juegos tradicionales. Por otro lado, si consideramos que justamente en el primer curso es cuando los niños juegan de una forma más espontánea y con una capacidad de fantasía mayor que cuando tienen 5 años más, nos podemos preguntar si en ello no ha influido la misma estructura escolar y familiar que coarta, más bien que desarrolla, la capacidad creativa de los niños. El juego inventado es un lenguaje individual, como muy bien han señalado los psicoanalistas, por tanto, no debe sorprendernos que la sociedad presione para que el individuo abandone (y oculte) este lenguaje a favor de otro común y más universal.

En cuanto a los juegos tradicionales, aparecen en todos los cursos. Dentro de ellos podemos ver que tanto el fútbol como la cuerda son juegos que se repiten casi en todas las edades, a partir de primero, y que, por el contrario, las peleas aparecen sólo en el primer curso. Pensamos que ello puede deberse a que una de las primeras cosas que acostumbran a definirse en una estructura de grupo es la "relación de fuerzas", en este caso se trataría de fuerza física. Por lo que no es extraño que este tipo de juego, en el que lo único que se pretende es saber quien es más fuerte, aparezca precisamente en primero, ya que es la primera vez que se organizan como clase propiamente "escolar", y por lo tanto como grupo.

Comentario sobre los juegos inventados.

Pensamos que una interpretación psicoanalítica de estos juegos nos podría aportar nuevos elementos, pero ni nuestra formación nos lo permite, ni entra dentro de nuestros objetivos. Sólo señalaremos dos cosas: de los 12 juegos inventados, hay 3 (ligón, latigazos, torturas) con un fondo marcadamente sado-masoquista y que además vimos en el capítulo de tiempo que duraban todo el recreo. Dos están basados en la persecución (juego con alquitrán, y caballos y cazadores), 3 que representan historias de aventuras (aviones, trampa y barcos) y 3 que siguen una estructura familiar (Tarzán y los monos, familia de monos en el árbol, y "mamá ¿cuando vamos a comer?"), uno que entra dentro de lo que podemos llamar imitación de oficios (médicos) y uno con un argumento muy pobre que sirve casi sólo como excusa para dar salida a manifestaciones emotivas: abrazos, besos (a cocineros).

A nivel de evolución, no encontramos diferencias significativas según las edades. Sólo una mayor complicación en el argumento y la introducción de elementos más cercanos a la realidad.

* * *

En el cuadro nº 2 analizamos los tipos de juegos en el "juego libre". En esta clasificación hemos añadido un apartado más, que lo denominamos "actividades". En el caso de "actividades motoras" nos referimos a aquellas acciones que realizan los niños, pero que no se llegan a estructurar como juego propiamente (subir y bajar de las mesas, arrastrar sillas). En las "actividades intelectuales" englobamos todas aquellas actividades que tienen un contenido escolar o para-escolar (escribir, pintar, hablar de geografía, etc.).

Si al analizar el juego del patio hemos omitido este apartado es porque allí no se daban o se dieron tan rápidamente que no fueron anotadas.

Si analizamos este cuadro y lo comparamos en el nº 1 vemos que los resultados, a excepción del capítulo de actividades, son bastante parecidos. Por un lado, los juegos inventados aparecen principalmente en el primer curso y luego descienden y desaparecen en los cursos superiores. Los juegos tradicionales, descienden en nº total, viendo que hay unos juegos que aparecen indistintamente en cursos superiores e inferiores: cuerda, fútbol; peleas y juegos de correr aparecen más en los cursos inferiores.

Encontramos dos diferencias remarcables: 1º) que el fútbol aparece con menos frecuencia en el juego libre que en el juego del patio, y 2º) el juego de corro le pasa exactamente al contrario. Tanto esto como el hecho de que aquí aparezca más número de "actividades" lo atribuímos básicamente al factor "espacio". El juego libre, como ya hemos dicho, se hacía en los comedores de la escuela, y ello potencia varias cosas:

- es un espacio difícil para jugar a fútbol ya que está lleno de obstáculos.
- es mucho más propicio a juegos de corro, que necesitan menos espacio y menos movilidad.
- existen mayores posibilidades de realizar actividades "intelectuales", ya que existe un material que lo potencia: sillas, mesas, libros, etc.

Merecen especial atención las "actividades motoras". Estas se refieren de una manera casi total a la utilización del material que hay en el comedor para fines que, en general, están terminantemente prohibidos en condiciones normales: arrastrar las mesas, subir las sillas encima de las mesas, tirarse las servilletas, etc. Se trata pues de una actividad francamente agresiva que creemos obedece a dos causas:

1º por un lado, el probar los límites de permisibilidad del adulto. El papel que jugaba la monitora era abiertamente no autoritario y era necesario saber hasta donde llegaba esta libertad.

2º por otro lado, se trata de una agresividad que provoca la misma situación de libertad. Está probado que cuando a los niños se les deja de golpe sin ningún tipo de normas, se angustian mucho y esta misma angustia les provoca agresividad. No queremos con ello decir que los niños sean incapaces de crearse ellos mismos unas normas, sino que lo que queremos remarcar es que el hecho de pasar de golpe de una situa-

ción "normativa" a una totalmente libre, les provoca cierto malestar, que pensamos viene motivado por la culpabilidad que provoca el saltarse unas normas que, de alguna manera, ya se han interiorizado.

MATERIAL EMPLEADO.

En los cuadros n^{os}. 3 y 4, clasificamos los juegos según el material empleado. Como puede verse, en el juego libre hay dos apartados que en el patio no figuran: el de mobiliario (sillas, mesas, escobas, servilletas) y el de material escolar (papel, colores, etc.). Si no lo hemos incluido es porque en el patio los niños no podían usar este material porque no estaba a su alcance.

En los dos cuadros vemos que el n^o de juegos con material y sin material es muy parecido, ligeramente superior los juegos con material en el juego libre, debido básicamente a que tenían muchas más cosas a su alcance. Creemos importante señalar que, siendo dos situaciones muy distintas, una en el patio prácticamente sin objetos y la otra en un comedor con un sinfín de material, la diferencia no es tan grande como cabía esperar. Deducimos de ello que existe una especie de "auto-regulación" de los niños que hace que si bien el medio les sea "condicionante", en absoluto es definitivo, puesto que los niños espontáneamente, o bien se buscan nuevos objetos (una serpentina olvidada en un rincón del patio), o bien prescinden de ellos (como en casi la mitad de los juegos en el comedor). Notamos también que los niños alternan con mucha facilidad los juegos con material y sin él.

En cuanto al material usado hay de 3 tipos: unos que son ya clásicos: cuerda y pelota, que aparecen en casi todos los cursos; otro muy condicionado por el medio: mobiliario y material escolar. Un tercer tipo sería el que constituyen todos aquellos objetos más o menos anodinos que los niños recogen y usan en un momento determinado; este tipo de objetos, en general, no son usados como tales, sino con fines simbólicos (un neumático hace de barca, una bata de pelota). También encontramos esta utilización simbólica en el mobiliario (una escoba hace de caballo, un montón de sillas de casa, etc.)

Si lo analizamos a nivel de cursos, vemos que no existe una línea común. En el juego patio, los cursos en los que predominan los juegos con material son 2^o y 3^o, mientras que en el juego libre, son básicamente preescolar, 1^o y 7^o. Pelotas y cuerdas aparecen en casi todos los cursos. Material escolar aparece sobre todo en los últimos cursos, aunque con poca frecuencia. Mobiliario aparece con una proporción considerable en preescolar y primero, lo que vendría explicado por todo lo dicho en el capítulo anterior.

A partir de todo esto pensamos que los niños deberían disponer de más material en el lugar en donde van a realizar sus juegos, y no sólo material "definido" o expresamente creado para jugar, sino cualquier tipo de objetos que ellos pudieran manejar y utilizar a nivel simbólico. Ello enriquecería los juegos y estimularía la capacidad imaginativa.

ESTRUCTURA INTERNA DE LOS JUEGOS.

En este apartado analizamos cada uno de los juegos clasificándolos según su estructura grupal, o sea, mirando qué tipo de relación implica cada juego. Encontramos las siguientes variantes:

- 2 grupos: cuando el juego se establece sobre la base de 2 bandos (moros y cristianos, fútbol, etc.)
- 1-resto: cuando hay un papel predominante que recae en un sólo individuo frente al resto del grupo, cambiando sucesivamente estos papeles (al escondite: uno para y el resto se esconde).
- 2-resto: lo mismo que el anterior, pero cuando en vez de 1 son dos los papeles importantes que se distinguen del resto del grupo ("plantats", dos que paran y el resto que corren).
- parejas: cuando se organiza el juego agrupándose de dos en dos (hacer la barca, ganchillo, etc.)
- todo el grupo: cuando en el juego se reparten los papeles de forma igualitaria para cada uno de los miembros del grupo (corro, carreras)
- individual: cuando se trata de una acción que, aunque la realicen varios a la vez, no existe una interrelación entre las acciones del resto de los individuos. Son juegos que aunque un individuo se quedara solo podría continuar jugando (subir y bajar de las mesas, hacer la vertical).

Queremos señalar que en este capítulo no analizamos cuántos niños juegan (que lo estudiaremos posteriormente), sino lo que supone la estructura misma del juego que los niños han elegido, independientemente de que sea jugado por todo el grupo o sólo por un reducido subgrupo.

Analizando el cuadro nº 5 vemos que, a nivel de evolución según los cursos, no hay diferencias significativas, ya que en todos los niveles hay un nº de juegos parecido en cada apartado o bien se reparten sin una norma definida. Resalta sólo el caso del primer curso con 10 juegos en el apartado de individual, justamente en el juego libre, lo que se debería a que es en este curso cuando aparecen muchas "actividades" que no llegan a estructurarse como juego, o sea, que ya de por sí mismas se definen como acciones paralelas más que como de conjunto.

A nivel de totales siguen una línea parecida en las dos situaciones, apareciendo el nº mayor en el apartado de "todo el grupo", siendo además ligeramente superior en el juego libre con respecto a los otros apartados.

Podemos deducir, pues, que espontáneamente los niños tienden a jugar a aquellos juegos que parten de una estructura de grupo total, siendo esto aún más marcado cuando la situación es menos estructurada, como en el juego libre.

DIFERENCIAS EN EL JUEGO SEGUN EL SEXO.

Sea por razones funcionales o estructurales, es bastante obvio que los niños de diferente sexo, a edades determinadas, pueden jugar juntos, mientras que en otras juegan separados. Para analizar este aspecto hemos confeccionado el cuadro n° 6 en el que contabilizamos el n° de juegos en el que participan niñas solas, niños solos o todos juntos. Como el número de juegos en sí no era significativo en este apartado, ya que la muestra no es igual en n° para todos los cursos, hemos sacado el porcentaje de juegos en conjunto sobre el total, con ello tenemos el gráfico n° 1.

En las dos situaciones, tanto en el juego libre como en el patio, vemos que nos da una curva muy similar con características comunes. El porcentaje en preescolar es muy alto, bajando considerablemente en los cursos medios, para aumentar otra vez en cursos superiores. La diferencia entre las dos situaciones es que, en el juego libre, el punto más bajo se sitúa en 4º curso, mientras que en el juego del patio, es en el 2º curso cuando el porcentaje es menor.

El alto porcentaje en pre-escolar lo interpretamos como una fase de indiferenciación sexual, lo que daría agrupamientos mixtos de una forma espontánea. El descenso de la curva en primer curso lo atribuimos a que es precisamente a los 6 años cuando se considera que el niño ha superado ya la fase edípica y empieza la identificación con su propio sexo. O sea, que sería en primer curso cuando se daría la consolidación personal del propio sexo, provocando una diferenciación muy marcada entre niños y niñas y una fase de autoafirmación, tanto femenina como masculina. Una vez superada esta fase, las diferencias se van suavizando y no es ya tan imprescindible agruparse los del mismo sexo frente a los del sexo opuesto. Por otro lado, en los últimos cursos, la aparición de la pubertad, con la consiguiente búsqueda del sexo opuesto, justifica que aumenten nuevamente el porcentaje de juegos en los que participan los dos sexos.

A nivel cultural es también en la época propiamente escolar cuando empiezan los niños a imitar los roles socialmente establecidos, con la consiguiente diferenciación de las pautas a seguir según el sexo, provocado por todo un ambiente francamente discriminatorio, desde los diferentes valores promocionados para cada sexo, hasta los juegos "propios" de niños y niñas.

Otro aspecto estudiado en este apartado son los diferentes juegos, patrocinados por cada uno de los sexos. Analizando los juegos en los que participan niños solos, niñas solas o bien ambos a la vez, nos encontramos con las siguientes peculiaridades:

- 1) Los niños se dedican a juegos que requieren más actividad física (peleas, pistoleros, tirar sillas, a caballo, etc.), mientras que las niñas se dedican preferentemente a juegos más tranquilos y menos movidos (padre calabacero, dormir en las sillas, chocar manos, juego del anillo, etc.)

- 2) En los niños encontramos mayor número de juegos imaginativos, mientras que en las niñas abundan preferentemente los juegos típicos organizados.
- 3) Los juegos en los que entra melodía, canto o danza, aparecen preferentemente y casi únicamente en las niñas.
- 4) Las niñas prefieren juegos con una colocación más rígida, o bien de corro (juego disparates, gallinita ciega), o bien de pareja (saltar a cuerda, ganchillo, hacer la barca), mientras que los niños preferentemente escogen juegos con una colocación más movil (fútbol, peleas).
- 5) Los juegos que representan a la familia son reproducidos básicamente por las niñas (familia de monos, "mamá ¿cuándo vamos a comer?"), mientras que los niños imitan más acciones fuera del marco familiar (a médicos, a guerras).
- 6) Finalmente hay dos juegos que tradicionalmente son propios de un sólo sexo: el fútbol para los niños y canto y danza para las niñas. Vemos que esto también queda patente en nuestra muestra, si bien hay que señalar que, esporádicamente, en juegos que generalmente son jugados por un sólo sexo intervienen elementos del otro sexo (corro, saltar a cuerda).

Con todo ello podemos ver que el juego no hace más que reflejar la distribución de actividades que se da en la vida adulta: actividades típicamente masculinas, típicamente femeninas y actividades mixtas.

ESTRUCTURA DEL GRUPO.

En este apartado estudiamos cómo evoluciona la estructura interna del grupo que forma cada clase, observando cuántos subgrupos se han reformado a lo largo de todo el tiempo que han jugado, por cuántas personas estaban formados y si se trataba de grupos mixtos o bien formados por un sólo sexo. Finalmente analizamos la duración y la evolución de cada uno.

Para ello contamos sólo con una muestra: la del juego en el patio, ya que es el único en que nos fue posible tomar datos exhaustivos de cada uno de los personajes y de cómo se agrupaban a lo largo de toda la sesión. Resumiendo estos datos por cada uno de los cursos, tenemos:

—Preescolar:

4 subgrupos, mixtos todos ellos, 3 de los cuales duran todo el tiempo y 1 que se extingue. El número de elementos por subgrupo que se repite con mayor frecuencia es el de 4 niños.

—Primero (a):

Tres grandes grupos: unos de niños, uno de niñas y uno mixto. El número de elementos que más se repite es de 10 en el grupo de niños y en el mixto, y de 7 en las niñas. Aparece además un pequeño subgrupo formado por dos niñas solas. Los grupos duran todo el tiempo,

excepto el de niños que se escinde formando subgrupos aún más pequeños. En el grupo de niños, además, participa una niña todo el tiempo.

—Primero (b):

Empiezan 3 pequeños subgrupos, uno de ellos mixto, que van evolucionando hasta formar un sólo grupo de 8 niños, diseminándose los demás en pequeños subgrupos no estructurados o en elementos sueltos.

—Primero (c):

Dos grandes subgrupos con ligeras variaciones, uno de niños solos, de 4 a 6 elementos, y otro de niñas solas, de 4 a 5 elementos, que duran todo el tiempo. Otros dos pequeños subgrupos de 1 a 3 elementos, menos estructurados.

—Segundo (a):

Dos grandes subgrupos: uno de niñas, con 6 a 8 elementos, y uno de niños, de 12 a 13 elementos, con una niña entre los niños. Otro pequeño subgrupo de 2 a 3 elementos, formado por niñas solas, y alguna vez mixto. Los 3 subgrupos duran todo el tiempo.

—Segundo (b):

Dos subgrupos: uno de niños, de 4 a 7 elementos, uno de niñas, de 4 a 6 elementos, y un gran subgrupo mixto, con 11 elementos al principio, que va desapareciendo. Otro pequeño subgrupo, también mixto, que va creciendo, primero de dos elementos, y al final con 6 elementos.

—Segundo y tercero (c):

Dos grandes subgrupos que duran todo el tiempo, con ligeras variaciones: uno de niños, de 4 a 6 elementos, y uno de niñas, de 5 a 7 elementos.

—Tercero (a):

Tres grandes grupos bien definidos que duran todo el tiempo, observándose una ligera evolución de algunos elementos de los grupos uni-sex que se pasan al grupo mixto. Los tres grupos se estructuran así: uno de niños, de 5 a 4 elementos, uno de niñas, de 6 a 5 elementos, y uno mixto, de 10 a 12 elementos.

—Tercero (b):

Un sólo grupo mixto, de 8 a 11 elementos, con algunas variaciones, que dura todo el tiempo. Y alguna pareja suelta.

—Cuarto (a):

Un sólo grupo central mixto, formado por 16-18 elementos, y un pequeño subgrupo con 2-3 niñas marginadas.

—Cuarto (b):

Un gran grupo central, de 5 a 11 elementos, con muchas oscilaciones, con una marcada tendencia a ser mixto, pero sin serlo durante todo el rato. Dos pequeños subgrupos, uno de niños, de 1 a 5 elementos, y otro de niñas, de 1 a 3 elementos.

—Cuarto y Quinto (c):

Dos subgrupos, uno con todos los niños, que son 4, y otro con todas las niñas, que son 7. Los dos siguen sin ninguna variación durante todo el tiempo.

—Quinto (a):

Un sólo grupo central y mixto, de 20 a 26 elementos, que dura todo el tiempo, y algunos niños sueltos sin llegar a formar ningún subgrupo.

—Quinto (b):

Un solo grupo, mixto, que engloba a todos los elementos y que dura todo el tiempo.

A partir de estos datos podríamos describir la evolución del grupo como a tal, pasando por las siguientes fases:

- 1º.) Una primera fase, en la que se subdividen en varios pequeños subgrupos mixtos que van cambiando casi constantemente.
- 2º.) Dos subgrupos bien definidos, de un sólo sexo, y algunos elementos sueltos.
- 3º.) Una tendencia a construir 3 subgrupos, dos de un sólo sexo y uno mixto, que cuenta aún con pocos elementos.
- 4º.) Un grupo central y mixto, con la mayoría de elementos, pero que no los agrupa aún a todos.
- 5º.) Un grupo central permanente y que agrupa ya a todos los elementos: "imagen de grupo"

TIEMPO.

Al analizar este factor pretendemos averiguar cómo reparten el tiempo que se les da para jugar, o sea, qué cantidad de tiempo dedican a cada uno de sus juegos. Este análisis lo hacemos, tanto cuantitativo, por el número de juegos que desarrollan en las diversas edades en un intervalo de tiempo determinado, como cualitativo, o sea, a qué tipo de juegos dedican más o menos tiempo.

En el cuadro nº. 7 nos hemos limitado a apuntar la cantidad de juegos que han realizado durante el rato que se les dio. En el caso del juego libre, el tiempo era de 1 hora, y en el caso del juego en el patio era de media hora, lo que tenemos que tener en cuenta al hacer la comparación entre las dos situaciones.

En el juego libre, el número de juegos es mayor en preescolar y en primero, siendo en este curso en el que más veces cambian de actividad, disminuyendo luego la cifra para los cursos superiores, aunque no de una manera uniforme.

Lo mismo ocurre en el caso del juego en el patio. El mayor número de juegos lo encontramos en primero, disminuyendo de una manera

muy uniforme, hasta 5º curso, en donde juegan sólo a 1 o 2 juegos durante todo el tiempo.

Si comparamos las dos situaciones vemos que, si bien el tiempo es el doble en el caso del juego libre, el número de actividades es superior a ello, lo que nos hace pensar que el número de juegos depende, no solamente de la edad, sino también de la situación.

Para ello encontramos dos tipos de explicación. En primer lugar, viene condicionado por el espacio físico que ocupan; como ya hemos dicho, en el juego libre los niños estaban en el comedor, lo que ofrece más posibilidades de medios, puesto que tienen un material de juego nuevo para ellos y que realmente utilizan mucho: se trata del mobiliario, básicamente, (mesas, sillas) y de todos los accesorios allí presentes (escobas, servilletas, etc.). En segundo lugar, creemos influye el hecho de ser una situación nueva, en la que las pautas aún no han sido establecidas. Los niños salen al patio cada día, a la misma hora y en el mismo patio, por lo que, en general, ya llevan toda una dinámica de juego, que más o menos se repite de una forma similar, habiendo sido ya exploradas todas las posibilidades, o al menos la mayoría; sin embargo, en el caso del juego libre, el hecho de que en una hora "anormal" para el juego se les deje libre en un lugar considerado por ellos y por los adultos como "no lúdico", hace que tengan que buscar aún las pautas y las posibilidades que les ofrece la nueva situación, lo que conlleva un mayor número de ensayos (tirar las sillas, hacer girar las escobas, subirse a las mesas, tirarse las servilletas, etc.)

En el cuadro nº 8 hemos analizado, no sólo la cantidad de juegos en un tiempo dado, sino la duración de cada uno de ellos. Lo hemos dividido en fracciones de 5 minutos, ya que en este intervalo de tiempo la monitora iba apuntando si seguían con la misma actividad o ya habían pasado a otra. Ello hace que algunos de los juegos que tenemos reseñados con duración de 5 minutos quizá duraron 3, pero pensamos que la diferencia no es importante.

Hemos analizado el juego de patio. Como se ve en el cuadro, los juegos que duran 5 minutos aparecen sólo en los primeros cursos, disminuyendo a partir de tercero y desapareciendo totalmente en quinto. Paralelamente a esto, encontramos juegos que duran todo el recreo, casi en todos los cursos. Sin embargo, la línea general es que aumenta la cantidad de tiempo empleado en cada juego a medida que aumenta la edad.

Finalmente, analizando a qué juegos dedican más o menos tiempo, vemos, en primer lugar, que cualquier tipo de juego puede durar 5 minutos, incluido pelota y cuerda, con la sola excepción de los "juegos inventados", que en todos los cursos duran, como mínimo, más de 10 minutos y, en general, les ocupan todo el tiempo.

Señalamos también que el mismo tipo de juego que se repite en todos los cursos, como por ejemplo fútbol y cuerda, va aumentando de duración a medida que aumenta la edad.

Pensamos que esto puede ser importante como guía a nivel pedagógico a la hora de programar las clases o las actividades, según las diversas edades. Así, si los niños de primero, cuando espontáneamente se les deja hacer lo que quieren, resulta que cambian de actividad cada 5 minutos, será muy difícil poderlos mantener atentos durante 1 hora o incluso media, en una misma tarea. También es importante el constatar que cuando ellos mismos inventan y representan una historia es el único momento en que persisten durante más tiempo seguido. O sea, que el tipo de estímulo requerido para que continúen más tiempo en una actividad, no es solamente considerarla como "apropiada a su edad", sino que realmente sea algo que ellos mismos elaboran o participan en su ejecución.

5. JUEGO PREPARADO.

Esta situación la tratamos aparte, puesto que las condiciones en que se desarrolla hacen muy difícil la comparación con las demás situaciones en los capítulos que hemos analizado. Así, no es posible el análisis del tiempo, ya que la norma era jugar todo el rato al mismo juego; tampoco lo es la del grupo, ya que se trataba de que todos jugaran a lo mismo, y por esto mismo tampoco es posible el análisis del sexo, pues quedan incluidos todos dentro del grupo.

Lo que sí podemos analizar es el tipo de juego, que queda resumido como sigue:

Preescolar	moros y cristianos
Primero	tocar y parar
Segundo	escondite
Tercero	juego disparates
Cuarto	lucha de caballos
Quinto	salto de altura
Sexto	asesinato
Séptimo	cavall fort
Octavo	cavall fort

Si los englobamos en las clasificaciones hechas en las otras situaciones, vemos que todos los juegos corresponden a los "juegos tradicionales", y que no se dan en ningún caso ni cuerda, ni fútbol, ni juegos inventados.

El hecho de que no aparezcan ni cuerda ni fútbol, que son dos tipos de juegos que, como hemos visto, aparecían siempre en todas las situaciones, pensamos que es debido, básicamente, a que estos juegos aparecen en su gran mayoría jugados por un sólo sexo, y en el juego preparado, en principio, se trataba de jugar todos juntos. Es curioso observar cómo de una forma muy espontánea se relegaron aquellos juegos que se consideraban privativos de un sexo, para buscar otro tipo de actividad que tradicionalmente fuera más común a ambos sexos.

El que no aparezcan juegos inventados lo atribuimos a la dificultad de organizar "a priori" algo desconocido. El hecho de que tuvieran que decidir antes de empezar a qué iban a jugar, y que esto lo tuvieran que escribir junto con todas las acciones en que consistía el juego, hace que se atuvieran a juegos que ya están organizados y que tienen unas normas ya establecidas, puesto que resultaba mucho más fácil. Vimos que una de las características de los juegos inventados era la de ir improvisando sobre la marcha, introduciendo constantemente nuevos elementos; por ello resulta mucho más difícil que aparecieran en esta situación.

Debemos decir, sin embargo, que no es que los niños sean incapaces de inventarse y estructurar "a priori" este tipo de juegos, sino que para ello necesitan un cierto aprendizaje. Así, en otras experiencias realizadas con niños que reiteradamente jugaban en esa misma situación, al cabo de un tiempo aparecieron muchos juegos inventados, y eran perfectamente capaces de anticipar todas o la mayoría de las acciones.

Es importante señalar, aunque ya se haya dicho, que, pese a que en ningún momento se les dijo que tenían un tiempo “para jugar”, sino solamente que “tenían un tiempo para hacer lo que quisieran”, lo que hicieron justamente fue jugar.

Al analizar el tiempo, en el juego preparado, cuando se les preguntaba: ¿cuánto tiempo va a durar el juego? (ya que espontáneamente no lo indicaban), nos encontramos con dos tipos de respuestas:

a) las que aluden al juego mismo:

- “cuando hayan cogido a todos los cristianos”
- “cuando el policía descubra al asesino”

b) las que se refieren a la norma externa, generalmente controlada por el adulto:

- “cuando se acabe la hora de jugar”
- “hasta que tengamos que ir a clase”
- “hasta que sea la hora de marcharnos”

Vemos que en ningún caso son ellos mismos los que fijan el control del tiempo, y, en algunos casos, no tienen ni siquiera idea del mismo: “100 segundos”, “hasta mañana”, contestaron también . . .

Hay dos cosas importantes a resaltar: por un lado, es evidente que el niño tiene otros medios de control del tiempo, distintos a los del adulto, en concreto, al reloj. En ningún caso hacen referencia al mismo, sino a otras medidas, válidas para ellos: “cuando hayamos cogido a todos”, etc.; por otro lado, el hecho de que se remitan al control externo “cuando se acabe el tiempo”, no hace más que reflejar una situación real: la de que ellos nunca pueden controlar su propio tiempo. En general, siempre hay un adulto que les dice que “ya es la hora”, y, por tanto, se debe terminar lo que se estaba haciendo. Esto hace que les sea muy difícil tener una idea de la realidad temporal, en todos sus aspectos.

Pensamos, a nivel pedagógico, que sería importante introducir en las actividades de los niños nuevos elementos que les permitieran conocer y controlar su propio tiempo.

6. ANALISIS ESPACIO-TEMPORAL.

En este capítulo analizaremos, en la medida de lo posible, el aspecto espacio-temporal del juego, desde el punto de vista afectivo, intelectual y social. Somos conscientes de que se trata de una división artificial del sujeto, que el observador hace para simplificar su tarea.

El análisis ha sido realizado en las diferentes situaciones descritas al principio de este trabajo: juego espontáneo en el patio, juego libre en una sala y juego preparado. Añadimos a lo anterior el análisis de las respuestas pertinentes de un cuestionario sobre el juego del fútbol que pasamos a un sujeto de cada curso, desde párvulos (5 años), hasta octavo de E.G.B.

El material recogido ha sido clasificado del siguiente modo:

ESPACIO:

- . Distribución del espacio, límites y dimensiones dentro del juego.
- . Posición relativa de los jugadores dentro del juego.
- . Distribución del espacio entre subgrupos que desarrollan diferentes juegos simultáneos.
- . Distribución del espacio en el juego del fútbol.
- . Plano de un campo de fútbol.

TIEMPO:

- . Orden de sucesión temporal.
- . Duración.
- . Duración de un partido de fútbol.

ESPACIO Y JUEGO.

Distribución del espacio, límites y dimensiones dentro del juego.

Si clasificamos las diferentes organizaciones especiales que aparecen en los juegos encontramos los siguientes tipos:

a) Juegos en los que se utiliza la dimensión arriba-abajo.

Estos juegos son todos los que giran alrededor de las acciones siguientes:

- . subir-bajar
- . saltar desde
- . saltar un obstáculo
- . lanzar hacia arriba
- . lanzar desde arriba

Aparecen en todas las edades. En los primeros meses con los "juegos" (ya hemos indicado que en esta etapa es difícil diferenciar entre juego y no juego) de lanzar objetos desde cierta altura, normalmente desde los brazos del adulto, al suelo. En la edad adulta son los juegos de acrobacia o alpinismo. Posiblemente existe un período en que esos juegos son más frecuentes, pero para determinarlo con seguridad sería necesario el estudio de una amplia muestra.

Estos juegos contribuirían a la construcción de las coordenadas espaciales, pero también intervendrían en ellos las sensaciones propioceptivas (recordemos el columpio) y la ejercitación motora.

Uno de los más generalizados es el salto de alturas progresivamente mayores. En él aparece la medida, la medida del "vacío" entre el suelo y la cuerda, la distancia, no la longitud, en términos piagetianos.

Es el único juego en el que los niños de nuestra muestra introdujeron un instrumento objetivo de medida: el metro, y aunque su utilización distara bastante de la objetividad, no deja de ser importante. Vemos que, una vez más, la dificultad que presenta el medio, obliga al sujeto a buscar nuevas soluciones, ya que en este juego no se puede utilizar una forma más común y menos objetiva de medir longitudes como son los pasos y los palmos.

De todas formas no es necesario recurrir a la medida para que los niños sean capaces de aumentar progresivamente la distancia entre el suelo y la cuerda; para ello pueden utilizar un mecanismo más sencillo: la referencia a su propio cuerpo, elevando, un poco más cada vez, la mano que sostiene la cuerda.

En este ejemplo vemos como un juego que se va repitiendo en diferentes edades no es el mismo juego, ya que, tomando sólo ese aspecto y dejando de lado otros como la organización de la fila, los relevos, los diferentes modos de saltar, etc., vemos una progresión, desde los niños que marcan con la cuerda una distancia que varía irregularmente, los que son capaces de mantener una distancia que aumenta una vez que toda la fila ha saltado y los que son capaces de aumentar esa distancia de un modo cuantitativamente igual.

Un enfoque diferente del estudio de la dimensión arriba-abajo sería el relacional: el "estar arriba" es una expresión espacial de dominio. En otra experiencia realizada con anterioridad a la que nos ocupa ahora, pudimos presenciar repetidas veces como el líder y sus "ayudantes" se sentaban encima de la mesa y algunas veces colocaban, además, una silla encima y no dejaban que los otros miembros del grupo participaran de dicha posición privilegiada. El significado de esta posición había llegado a explicitarse claramente: "yo soy el que mando y tu no me bajas de aquí".

Un juego que corresponde a dicho simbolismo es el llamado "fuera de mi montaña", en el que un niño se sitúa en la cima de un montón de tierra y expulsa, o es expulsado, de dicha posición por todo aquel con fuerza suficiente.

No es necesario insistir sobre este punto. El simbolismo continúa a lo largo de la vida adulta: el orador sobre la tarima, el rey en el trono, la Cámara alta y la Cámara baja, el marido debe ser más alto que la esposa, etc. Pero es interesante señalar que a esa relación altura-poder-superioridad se puede añadir otro término, el de espiritualidad: cielo-infierno, utopía-realidad, super yo-ello . . . siempre representados en el extremo superior e inferior del eje vertical. Los juegos de carácter sexual

aparecen generalmente "debajo de" (aunque en ello también intervendría la ocultación) y en las actitudes regresivas los niños se lanzan al suelo. Las conexiones que puedan existir entre estos dos significados se escapan a nuestro estudio.

En otro lugar y momento podríamos, además extendernos sobre la relación de estas dimensiones con la personalidad del niño. Las dificultades que pueden aparecer en determinados individuos en juegos que requieren saltar o un equilibrio psicomotor pueden ser el reflejo (salvo si existen deficiencias neurofisiológicas) de una problemática afectiva, quizá temor a una de las figuras parentales o/y tendencias autodestructivas.

Lo que nosotros intentamos mostrar es que en un juego, centrándonos sólo en el aspecto espacial, intervienen diferentes factores, y que está lejos de ser, únicamente, una actividad agradable.

b) Juegos en los que se definen dos zonas o líneas.

No lo consideramos como una división del espacio en zonas delimitadas, sino como unos lugares o señales que vienen determinados por las acciones de partir, llegar, empezar o acabar; en este sentido habría una estrecha conexión con el aspecto temporal.

Para nosotros se trata de un inicio de la delimitación del espacio. El juego de las carreras es quizás el más representativo de este tipo. En él hemos observado tres etapas:

- 1º. Se parte de una zona escasamente definida, en una dirección.
- 2º. Se llega a determinar el punto de llegada, que al principio suele ser un elemento fijo (pared, árbol, fuente, . .).
- 3º. Se traza una línea de salida y una de llegada y se controla que todos respeten esos límites.

En el control del tiempo también se observa una evolución. En un principio los jugadores salen aproximadamente a la vez, siendo un participante (generalmente el líder) el que inicia la carrera a la que se añaden todos los demás, sin que se le conceda demasiada importancia al hecho de que alguno espere en medio del campo el avance del pelotón para añadirse a los más adelantados. En la siguiente etapa se dará una señal para iniciar la carrera ("¡ya!") y hasta puede llegar a marcarse un tiempo de preparación ("1, 2, 3"), así como la demanda de un árbitro que dé la señal de salida en evitación de la desigualdad que representa el que la dé uno de los participantes; un ejemplo de esta evolución se observa en el llamado "juego del pañuelo".

Nuestra observación de los juegos de carreras apoyan las conclusiones de la Escuela de Ginebra, extraídas de situaciones muy diferentes; "Or, nous avons précisément constaté, en plusieurs des études précédentes déjà citées, que l'enfant commence par concevoir les déplacements en fonction de leurs points d'arrivée et sans s'occuper de mettre en relations les points de départ eux-mêmes avec ceux d'arrivée ni tous deux avec un système de références plus vaste" (La géométrie spontanée de l'enfant).

Lo cual está en relación con otra conducta que se describe en el mismo estudio: "l'enfant juge d'abord des longueurs par une extrémité des lignes sans se soucier de l'autre et surtout comment il détermine un point sur une ligne sans se soucier du point d'origine de celle-ci".

Si añadimos "qu'en cas de vitesses différentes l'enfant n'était certain, jusqu'à 7-8 ans, ni de la simultanéité des départs ou des arrivées, ni surtout de l'égalité des durés synchrones" (Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant") vemos que un juego que puede parecer tan simple como el de que dos niños tracen una línea de salida y otra de llegada, y a una misma señal temporal salgan corriendo hacia la meta, si se analiza con detalle, implica una serie de nociones espacio-temporales que requieren toda una construcción, que corresponde a un desarrollo intelectual y relacional, porque realizar una carrera en la forma descrita requiere, además, un cierto grado de socialización, y presenta dificultades en grupos de niños inadaptados (como nosotros mismos hemos podido constatar en otro estudio). Se habla del aspecto competitivo de los juegos de carreras, pero no del participativo: los niños deben colocarse todos al mismo nivel, formar un pelotón, es decir, aceptar que sólo son una parte, con los mismos derechos de ese todo que es el grupo; deben ajustar sus conductas a unas normas comunes, aceptar que van a ser juzgados igual unos que los otros y, en el caso de perder, controlar su agresividad, reconocer sus límites, su no omnipotencia en relación a sus iguales y llegar a construir y situarse en esa escala social, que tanta importancia tiene para cada individuo, en este caso concreto, con un "corro más que . . . pero menos que . . ."

A nivel temporal, saber cuándo se inicia y cuándo se acaba una acción también requiere un aprendizaje, del que no sabemos las etapas, pero sí el que existe una relación entre cubrir un espacio y acabar, como veremos cuando hablemos del tiempo en los juegos.

c) Juegos en los que se construyen espacios cerrados.

Estos pueden ser de tres tipos: rincones formados por muros o vallas preexistentes, espacios abiertos al que los niños ponen límites imaginarios, rincones construídos por los niños con el material disponible. Estos espacios suelen denominarlos casa, meta o prisión, según cumplan una función protectora o limitadora (a veces ambas a la vez). En el caso de la "prisión" su extensión y rigidez depende del niño o niños que controlen dicho espacio y, en algunos casos, los únicos límites son el campo de acción psicofísica de los "guardianes".

En el juego del escondite, tan practicado por los niños de diferentes edades, se encuentran a la vez las casas y la meta, lo que, a nuestro modo de ver, explica la continuidad y generalización de este juego. Hay un punto que es el lugar de llegada y salvación, pero también el de peligro, puesto que está defendido por el niño que "para", y además los rincones donde los niños se han escondido, que son en cierto modo las casas, limitadas por líneas invisibles que corresponderían a las zonas que el niño que "para" puede ver. En esos espacios el niño está libre de la vigilancia del "guardián" (y de hecho se prestan a una serie de contactos físicos)

pero, en un momento y otro, deben abandonar su refugio, unirse a los otros, salir al exterior arriesgándose, ya que su escondite no puede ser eterno. Nosotros hemos observado que los niños menos seguros de sí mismos son los que se mantienen más tiempo ocultos, y también los que han encontrado una compañía agradable en su refugio.

Otro juego muy frecuente, el fútbol, combina también los dos elementos: una línea de llegada, meta para el balón, y un espacio "cerrado" que es el campo. También aquí pueden aprovecharse los límites naturales del terreno o, si ello no es posible, imaginar unos límites, que suelen ser bastante imprecisos. Nunca hemos observado que se trazaran las líneas del campo, y mucho menos, las diferentes áreas que dividen el campo de fútbol.

d) Juegos en los que se marca una línea central divisoria.

Aparecen a partir de 3º de E.G.B. y posiblemente están ligados a la capacidad de formar dos equipos coherentes.

Es la distribución más simple, partir en dos una unidad. Esta división no se realiza siempre de forma perceptiva, puede ser un niño que se sitúa en medio del campo como en el juego llamado "el cocodrilo".

Nunca hemos encontrado divisiones del espacio más complejas, si exceptuamos las "casas" que, a nuestro modo de ver, tienen un carácter mucho más subjetivo. Esto no quiere decir que los niños de cuarto o quinto curso no sean capaces de dividir el espacio de juego en 3, 4, 5 . . . zonas, ya que interviene otro factor y es que en los juegos suelen repartirse los jugadores en dos bandos (como máximo hay también uno o dos individuos con un rol específico), lo que indudablemente debe influir en la generalización de esta organización bipartita del espacio.

Posiciones relativas de los jugadores dentro del juego.

Lo que hemos analizado en el primer apartado de este capítulo es la posición del espacio, pero también podemos analizar la posición de los jugadores en relación a los otros jugadores, que es indudablemente un aspecto de la organización espacial. De ello nos ocupamos en el presente capítulo.

Una posición que se repite a lo largo de todos los cursos es la colocación frente a frente de dos individuos. Suelen ser las niñas las que practican más juegos que requieren esta colocación. Es quizá la posición más primitiva (en nuestra población aparece ya en preescolar) en cuanto al nº de individuos y a la posición.

No es demasiado arriesgado tomar la aparición de esta posición en el juego como un índice de la capacidad de relación, colaboración o socialización, como quiera llamársele.

Significaría un grado de evolución social cuando se presentara en los niños pequeños o en niños con serias deficiencias intelectuales o afectivas. Pero también puede ser la manifestación externa de un conflicto relacional en niños mayores, si es la única posición que establecen con sus

compañeros o con el adulto. Hemos observado que los niños más retraídos tienden a establecer juegos de este tipo, con un compañero, y que los niños que son marginados por el grupo, o que buscan insistentemente un contacto afectivo, adoptan frecuentemente esta posición relacional respecto a la monitora.

Aun a riesgo de ser acusados de tendenciosos, también queremos señalar que los juegos que corresponden a la posición descrita suelen tener un carácter competitivo entre los niños (jugadores-portero, boxeo, toro-torero) y no entre las niñas (Anton Carolina, los nudos) y aún hay que añadir que juegos de dos, con un contacto físico no agresivo, no se encuentran generalmente entre los subgrupos que no están dominados por las niñas, como si ya en esta edad las barreras que la sociedad impone en el trato entre los individuos de sexo masculino estuvieran bien establecidas. En nuestra experiencia sólo encontramos dos niños que jugaban a Anton Carolina (frente a frente se entrecruzan palmadas al ritmo de una canción), lo cual era tan sorprendente que lo hicimos notar a nuestra colaboradora, que conociendo bien la clase, nos dijo que los compañeros se burlaban continuamente de estos dos niños . . . ! llamándoles niñas ;

En la colocación frente a frente puede variar el n^o. de elementos; es bastante frecuente que se trate de 1 individuo frente a un subgrupo, defendiendo el primero un espacio o un objeto.

Otras posiciones que también aparecen en todos los cursos son: delante-detrás, encima-debajo y al lado.

En cuanto a la colocación de todos los elementos del subgrupo de forma organizada, lo más frecuente son los círculos y la fila.

Aquí también debemos señalar que el primero aparece con más frecuencia en los subgrupos en que predominan las niñas. Esto podría prestarse a la hipótesis de que hay una menor jerarquización entre las niñas, pero no lo creemos así, puesto que hemos visto que siempre existe uno o varios elementos dominantes que pueden colocarse en el centro del círculo (o semicírculo) o bien formando el círculo pero iniciando el juego y, a veces, siendo el punto de comienzo y el final de éste (por ejemplo en el teléfono o en los disparates).

En las filas el orden de colocación es muy importante para los niños, y se discute acaloradamente la situación de cada uno. Nosotros también creemos que es una operación importante en la vida del niño. Si nos basamos en la teoría genética de la inteligencia vemos que para J. Piaget el orden de sucesión es la noción que se halla en la base de los desplazamientos, ya que estos suponen haber adquirido esta noción; los desplazamientos son, en efecto, "plazamientos" sucesivos en un cierto orden.

Nuestra hipótesis es que existe una relación entre las nociones de movimiento físico y de movimiento social. Es decir, que el niño también llega a aprender que existe una movilidad dentro del grupo que viene dada por los diferentes lugares que pueden ocuparse en la escala grupal, desde el líder hasta el marginado, y que la fila sería un instrumento que

permitiría al niño ir controlando y manipulando el orden de sucesión (no entramos a discutir lo negativo o positivo de estas nociones).

La colocación en configuraciones geométricas (cuadrado, pentágono . . .) casi no aparecen, así como tampoco la colocación en subgrupos que mantengan posiciones relativas determinadas. Dos subgrupos pueden colocarse frente a frente, frente a frente en dos filas, de lado en dos columnas o en dos círculos concéntricos. Aquí también la división dualista rige la vida de los niños.

Distribución del espacio entre subgrupos que desarrollan diferentes juegos simultáneos.

Como era de esperar, el subgrupo dominante ocupaba el lugar central de la sala, siendo su movilidad en el espacio total mayor que la de los otros subgrupos, que tendían a ocupar un lugar lateral más pequeño y realizaban menos incursiones al exterior de éste. Esto no dependía del juego, puesto que juegos que necesitaban poco espacio se realizaban en medio de la sala si el subgrupo que las jugaba era dominante. Este dominio estaba, en parte, ligado al sexo, pero también al número, ya que el de niños, ocupaban el centro del espacio.

Lo que sí parece ligado al sexo es la calidad expansiva del juego; las niñas tendían más a juegos que nosotros denominamos de "piña", adivinanzas, la familia, la zapatilla por detrás . . . Quizás esto esté relacionado con el rol social de cada sexo, el hombre más dirigido hacia el exterior y la mujer educada para permanecer en casa.

NORMAS ESPECIALES EN EL JUEGO DEL FUTBOL. (Cuestionario)

Distribución del espacio en el juego del fútbol.

El juego del fútbol tiene unas características particulares que hacen que su estudio presente un interés especial, si se trata de analizar el aspecto espacial: a) es un juego con una estructura espacial compleja y definida que influye decisivamente en la normativa del juego; b) los niños han podido presenciar numerosas veces (en nuestra amena e interesante T.V.) el desarrollo de un partido tal como lo juegan los adultos, con toda su complejidad normativa; c) han visto una serie de imágenes del campo de fútbol enfocado desde todos los ángulos; d) es un juego que practican frecuentemente, no sólo como elementos del equipo sino también manejando jugadores a escala reducida (futbolines).

Por todo ello decidimos pasar un cuestionario sobre el fútbol a un niño de cada curso, desde primero hasta octavo. Del análisis de sus respuestas inferimos unas ciertas líneas evolutivas que, dada la reducida muestra, son sólo hipótesis que necesitan una posterior comprobación.

Son las siguientes:

La limitación del espacio en campos con áreas se hace gráficamente

primero y sólo más tarde verbalmente. En primero ya nos encontramos un plano que presenta un área central con su punto de saque, pero sólo en segundo se habla de ello. El ángulo de corner, que es el que se dibuja más tarde, en 4^o. curso, es también el que se alude más tarde, en 6^o. curso.

Hemos de tener en cuenta que nos referimos a la utilización del nombre, no a su significado. Cuando un niño menciona un espacio definido no quiere decir que conozca sus características, y esto sucede a todas las edades, según la dificultad que presente la definición.

“Hay una cosa que se dice área que los porteros no pueden pasar de área porque si no los otros jugadores les marcarían un gol” (1^{er}. curso) “y hay un área pequeña (se refiere al semicírculo desde el que se marca el penalty) que no se para qué sirve, puede ser por donde puede salir el portero” (6^o. curso).

Los niños de 5 años parecen pensar que el campo no tiene divisiones, es una unidad con una o dos porterías. En 1^o. de E.G.B. se inicia la diferenciación fuera y dentro del campo, aunque sin tener una mínima idea de cómo se regula esto en el juego, dicen simplemente que “fuera del campo no vale”. En 5^o. curso ya encontramos, de forma casi exacta, la normativa que regula este “fuera de campo”, nos dicen “si están jogant i tiren la pilota cap el costat del camp es fora, i llavors l'equip contrari del que ha fet fora la tira desde el lloc on ha fet fora amb les mans?”. Vemos que olvida que los dos pies deben estar tocando el suelo, que hay que lanzar por encima de la cabeza y que debe estar situado en la parte de fuera del campo, pero una norma completa no la hemos encontrado, ni aun en los más mayores.

Resumiendo respecto a los límites del campo aparecen cuatro etapas:

- 1^a. No hay ningún tipo de límites ni verbal ni gráficamente.
- 2^a. Aparecen unos límites gráficos y verbales, pero ninguna normativa referente a estos.
- 3^a. Límites gráficos y verbales con una sola normativa.
- 4^a. Límites gráficos y verbales con una normativa que tiene en cuenta varios elementos, aunque no todos.

Respecto a las áreas vemos que, si bien a partir de 2^o. se habla de la central y del punto de saque, sólo en 4^o. se empieza a determinar su significado, pero siempre teniendo en cuenta una sola posibilidad, por ejemplo si se debe sacar desde el área central cuando se inicia el juego, cuando se inicia una prolongación del partido o cuando se ha marcado un gol, los niños de esta edad dirían una de las tres posibilidades, pero no las tres. Lo mismo podemos decir del área de la portería, de la que ya se habla y dibuja en 1^o., pero de la que se empiezan a dar algunas normas en tercero.

Esta evolución podemos verla más claramente en el caso del penalty, puesto que en el cuestionario hemos preguntado concretamente “¿qué es un penalty?”.

Párvulos (5 años): “un penalty es quan et fas mal. Té que xutar sol el que li ha fet mal, a la portería”

Tercero E.G.B.: “Es quan vas a xutar i vols marcar un gol i la pilota passa per sobre la portería, “alty”, vol dir que ha passat alta, per sobre la portería i la “pe” no ho sé”.

—“¿qué es fa després?”

—“No m'enrecordo”.

Más adelante se llegan a decir algunos elementos, pero nunca todos:

Octavo E.G.B.: “Es una falta dentro del área. Se chuta desde delante de la portería”.

Llegar a saber una norma, o parte de esta, no quiere decir que se razone su justificación lógica:

—“¿Qué es un penalty?”

—“Cuando se hace falta o se toca con las manos dentro del área” (Remarquemos que tocar con las manos no está incluido dentro de las faltas).

—“¿Por qué en el área es penalty y fuera no?”

—“No lo sé, pusieron las reglas así”.

Tanto de las áreas como de las reglas, se empieza mencionando ciertos aspectos, y a medida que los niños son más mayores van teniendo en cuenta aspectos que podríamos clasificar como más marginales.

En el siguiente cuadro vemos como hay un grado de dificultad creciente, según se trate de dibujar, nombrar o dar una normativa de una misma línea o área. Indicamos el curso en que estas distribuciones espaciales aparecen; se sobreentiende que se continúan teniendo en cuenta en los cursos posteriores.

Area o línea	Plano	Nominación	Normativa
Campo-portería	Párvulos	Párvulos	1º.
Area-portería	1º.	1º.	3º.
Area central	1º.	2º.	4º.
Punto saque	1º.	2º.	4º.
Línea media	1º.	2º.	4º.
Punto penalty	2º.	3º.	3º.
Línea fondo	2º.	3º.	3º.
Semicírculo penalty	2º.	6º.	nadie
Angulo corner	4º.	6º.	6º.

Respecto a la determinación de cuándo y dónde debe sacarse, encontramos también una evolución:

<i>Saque</i>	<i>curso</i>
Saque lateral	2º. curso (se menciona) 3º. curso (se define)
Corner	4º. curso
Saque desde el centro	4º. curso
Saques del portero	Nadie

Por último queremos señalar que hay aspectos especiales que ningún sujeto ha mencionado; estos son: las proporciones del campo (que presentan una evolución que sólo puede constatarse en los planos) y las prohibiciones (o permisiones) de centrar sobre la portería según el momento.

Respecto a la situación de los jugadores, también puede apreciarse una evolución: en un principio se habla sólo del portero que está en la portería y de los jugadores que están en el campo (párvulos); luego se añade alguna distinción en la situación de los jugadores (1º., 2º. y 3º.) y a partir de 4º. ya se citan los porteros, defensas, medios y delanteros.

El modo en que definen la situación de los jugadores varía según la edad. Al principio utilizan términos indefinidos: "El portero en la portería y los otros en el campo, uno está allá, otro allá, otro en el medio"(1º.).

En una etapa intermedia intentan definir con más precisión el lugar que ocupan, pero sin tomar ninguna referencia externa: "El 1 es portero, el 2 a un lado, depende con que pierna chuta, si va a la derecha y chuta con la izquierda irá mal, el 3 al otro lado, el 4 según con la pierna que chuta, el 5 al otro, el 6 en el medio, el 7 un poco más adelante que el 6, el 8 en el lado que chuta, 9, 10 y 11 no me acuerdo"(4º.).

En la tercera etapa ya utilizan referencias externas: "Normalment hi han: 3 defenses, a devant de la porteria propia, 3 mitjos a la mitad del camp, 4 delanteros a la portería contraria, 1 porter a la portería propia"(7º.).

Respecto a la situación de los árbitros, sólo en 6º. curso se mencionan los árbitros de línea que controlan el fuera del campo.

PLANO DE UN CAMPO DE FUTBOL.

Al final de la encuesta sobre el fútbol se les pidió a los niños que dibujaran un plano. La consigna fue "Ahora dibuja un campo de fútbol con todo lo que hay en él".

Antes de presentar nuestras conclusiones queremos señalar que un plano de este tipo tienen unas características especiales:

—Se trata de la representación de un espacio cuadrangular relativamente pequeño, cerrado y regular, dividido en dos partes iguales y con

una superficie plana.

—La mayoría de niños han visto repetidas veces estos planos o han podido abstraerlos de las imágenes de la T.V. o de esas pequeñas maquetas que son los futbolines.

—Cuando los niños juegan reconstruyen cada vez, de forma más o menos definida, un campo de fútbol.

—Por último, y como hemos dicho, las características de la organización espacial que se recogen en el plano determinan directamente las normas del juego.

Veamos, a continuación, las líneas evolutivas que el análisis de nuestra reducida muestra nos permite señalar, siempre como hipótesis que pueda orientar futuras investigaciones sobre este aspecto.

Aparecen dos tipos de dibujo: los que representan todo el campo, de una a otra portería, y los que muestran una escena parcial. El primer tipo lo encontramos en 1º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. El segundo en 2º y 3º. Nuestra hipótesis es que, si dispusiéramos de una amplia muestra, encontraríamos un predominio del plano parcial en los tres primeros cursos, que iría abandonándose progresivamente a favor de una perspectiva total, lo cual coincidiría con la evolución infantil, tanto afectiva como intelectual, que parte de un egocentrismo inicial hacia una progresiva capacidad de descentración.

Al principio pensamos que podía ser debido a que los niños pequeños prestaban más atención a lo anecdótico, pero desechamos la idea porque en 5º curso aparecía un dibujo en que lo anecdótico era fundamental (era en realidad una viñeta cómica) pero la visión del campo era total. Las escenas parciales mostraban, ambas, el momento de marcar un gol, lo que es el momento fundamental y casi único en esta edad.

Ahora bien, el que el niño dibuje todo el campo no quiere decir que tenga una visión de conjunto del juego, influye una buena memoria visual o, simplemente, la facilidad para dibujar.

Como era de esperar, ya desde los primeros cursos los niños son capaces de dibujar el rectángulo que forma el campo de juego. Lo que quizás es más interesante es que, si bien el campo es enfocado desde arriba, los personajes son presentados desde una perspectiva lateral hasta 6º curso, con una excepción que se da en segundo, en que los jugadores se presentan simbolizados por círculos. Esta capacidad de simbolización no sabemos si es una excepción o si, en una muestra más amplia, un pequeño porcentaje de niños, que iría aumentando con la edad, ya recurrirían en segundo curso a esta simbolización que, a nuestro modo de ver, es más evolucionada.

Otra diferencia que hemos constatado es la mayor desproporción de los dibujos, en relación a las proporciones habituales de un campo de fútbol, en los primeros cursos, especialmente en párvulos y en primero. A partir de cuarto, las proporciones se ajustan a la realidad.

Por último señalamos que el movimiento es, algunas veces, represen-

tado, pero, si bien en 2º. y 3º. se indica el movimiento de la pelota, sólo en 5º. se indica el de los jugadores, lo que podría marcar una evolución en la representación, aunque es arriesgado generalizar, ya que las capacidades personales de cada niño, el mayor o menor interés y práctica del juego, así como también sus motivaciones en el momento de la entrevista influyen indudablemente en la ejecución del dibujo.

TIEMPO Y JUEGO.

El análisis de la estructura temporal de los juegos infantiles que recogimos en esta experiencia nos lleva a distinguir dos aspectos, aunque éstos están estrechamente relacionados entre sí.

A. Orden de sucesión temporal.

Cuando los niños juegan, realizan una serie de acciones que se suceden en el tiempo, lo mismo que en otras actividades. "El tiempo procede de la organización de los movimientos" (J. Piaget).

Una de las dificultades que pueden presentarse en dicha organización proviene del número de acciones que se suceden. Nosotros hemos observado que muchos juegos infantiles pueden clasificarse como bitemporados, bien sea por el paso de una acción a otra (disparar-morir, preguntar-responder) o por un cambio de dirección de la misma acción (perseguir-ser perseguido).

La serie más larga de acciones que hemos encontrado en estos juegos es de cuatro elementos. Por ejemplo, en "la gallinita ciega" tenemos: 1. buscar, 2. sujetar, 3. inspeccionar, 4. dar el nombre. Nos referimos por ahora a la serie que realiza un individuo o un subgrupo, en este caso, el subgrupo en intervención también realizaría cuatro acciones como máximo: 1. ocultarse, 2. provocar a la gallinita ciega, 3. escaparse, 4. disimular su identidad.

Hemos encontrado algunos juegos en los que el número de acciones diferentes es mayor, pero presentan una característica especial: son series lineales, en las que se imita siempre la acción del cabecilla. Por ejemplo, en el conocido juego de saltar a la cuerda, es posible (a partir de los 8 años) que la primera niña salte 1 vez, luego 2 veces, luego toque el suelo al saltar, etc., etc., siendo cada una de estas acciones imitada por toda la fila. Otro juego con estas mismas características es el llamado "a lo que haga el rey"; se trata de imitar al primer niño de la fila que va haciendo cosas diferentes.

Podríamos considerarlo como una adición de elementos sucesivos con un mismo valor, lo que le diferencia de los primeros juegos en los que hay una interacción entre individuos que realizan una acción diferente simultáneamente. En éstos señalamos que no se realizan más de dos acciones a la vez: uno cuenta, los otros se esconden; unos dan a la cuerda, los otros saltan; unos son porteros, los otros son jugadores, etc. Existe una tercera posibilidad que no es propiamente una acción en interrelación:

mirar, ser árbitro, sostener, pero nunca hemos observado juegos en los que haya tres o más subgrupos que hagan cosas diferentes *coordinadas* entre sí.

Otro fenómeno muy frecuente en los juegos infantiles es la repetición. "Aussi n'est-il étonnant que le jeu des enfants les plus âgées soit commandé sans cesse par cette amour du rythme et de la répétition" (J. Chateau).

Aquí distinguimos entre la repetición de una acción breve y la repetición de un juego que está formado por varias acciones.

La mayoría de los juegos se repiten varias veces, lo que puede parecer monótono, pero un juego no es nunca igual que el anterior, porque una vez se puede ganar, la otra perder, se pueden replantear los equipos, pasar a ocupar otros puestos, etc. Por otro lado, un juego no se juega igual a los cinco años que a los siete, y de hecho, si un niño se ve obligado a jugar con otros más pequeños, intenta introducir las modificaciones propias de su edad o se empieza a aburrir.

Respecto a los juegos propiamente de ritmo (Antón Carolina, saltar a la cuerda) suelen ir acompañados por canciones y, lo que es más sorprendente, suelen ser juegos más frecuentes entre las niñas.

El interés pedagógico que puede tener constatar ese amor a la repetición y al ritmo ya lo hemos explicado en otro estudio sobre el juego: la escuela debe permitir que el niño repita un mismo ejercicio las veces que sea necesario y no presionarlo continuamente a nuevos ejercicios. Forzando el aprendizaje sólo se ajusta al ritmo del maestro, porque cada tarea necesita una ejercitación para llegar a ser controlada y memorizada y porque, además, es importante que el niño se sienta seguro de lo que sabe y no se vea siempre enfrentado con situaciones desconocidas.

B. Duración.

Hemos querido saber cómo se determinaba el fin de un juego, cómo se controlaba la duración de una actividad y se pasaba a realizar otra.

Los mecanismos que influían o que eran utilizados fueron los siguientes:

La fatiga. Entre los niños de Preescolar a 1º. de E.G.B. parecía un factor importante, realizaban una acción hasta que se cansaban, y, si bien esto sucede siempre, aquí era más acusado, dado el breve tiempo que permanecían con la misma actividad. Hacia quinto curso los niños eran capaces de continuar con el mismo juego hasta que se acababa el recreo, como ya dijimos en otro capítulo.

Lograr el objetivo. El llegar a hacer lo que se ha decidido es una forma de regulación temporal que interviene en todos los juegos que responden a un mínimo proyecto, pero aquí nos referimos a aquéllos en los que sólo aparece este regulador. Por ejemplo, en "tocar y parar", en que se cambia de situación si el que "para" ha conseguido tocar a

alguien.

Una forma especial de este tipo de regulación es el ligado al espacio: el objetivo es llegar a un punto; la duración del tiempo de juego corresponde al tiempo que los sujetos tardan en recorrer este espacio. Lo vemos en los juegos de carreras, en los equilibrios sobre muros y pasarelas.

Agotar la serie. Puede tratarse de agotar un material (cartas, bolas . . .) en algunos juegos específicos, pero aparece en todo tipo de juegos cuando lo que se trata es de agotar la serie de jugadores. O bien todos tienen que hacer la misma cosa y hasta que todos lo han hecho la partida no se acaba, o bien deben eliminarse todos los individuos menos uno, que será el ganador, con lo que la partida se acaba también.

En nuestros grupos esta forma de regulación aparecía en 3^o de E.G.B. y a partir de entonces fue la más frecuente. En ello no sólo interviene la capacidad de regular la duración de una actividad, sino también la formación de la noción de justicia social que requiere el que todos y cada uno tenga las mismas posibilidades.

Medición directa de la duración de un juego o de un momento de éste.

Son formas de controlar la duración, que nosotros consideramos una etapa anterior a la medición objetiva del tiempo.

Si tenemos en cuenta que “En effet, le postulat fondamental sur lequel repose la mesure du temps est qu’il existe des mouvements tels qu’en se reproduisant dans les mêmes conditions, ils emploient le même temps” (J. Piaget), comprenderemos por qué una canción, una frase, o una serie numérica que se repite invariable en el mismo juego pueden considerarse como una forma rudimentaria de medir el tiempo.

Por ejemplo, el tiempo que se concede, en el juego del escondite, para que los jugadores puedan esconderse, suele fijarse de antemano haciendo que el que para recite una serie de cuarenta, cincuenta, treinta . . . números.

En el juego llamado “picar pared” el niño que para se tapa los ojos y permanece de cara a la pared el tiempo de decir “1, 2, 3, pica pared”, que es el que los otros pueden utilizar para avanzar hacia él.

En los juegos de saltar a la cuerda, cuando se trata de que salte una niña sola, se suele cantar una canción, que marca el tiempo que puede saltar y también el que debe ser capaz de permanecer saltando.

Respecto a la duración total de la actividad lúdica, no es posible saber sus límites en el tiempo, si es que los hay, porque son los adultos los que regulan siempre la duración.

REGULACION TEMPORAL DEL JUEGO DEL FUTBOL (Cuestionario)

En el cuestionario sobre el juego del fútbol incluimos la siguiente

pregunta:

¿Cuándo se acaba de jugar al fútbol?

¿Y en los partidos serios? (en caso de que hablaran sólo de sus juegos).

Con ello intentábamos averiguar cómo se definía, en las diferentes edades, la duración de la actividad y en qué momento se recurría a la hora para indicar el tiempo.

Los resultados son los siguientes:

—Ya en primero se recurre a la hora para indicar el fin de la partida.

—Se puede señalar una evolución, que pasaría por cuatro etapas:

1^a.) Ninguna referencia a la hora: “s’acaba quan ha marcat molts gols” (Párvulos)

2^a.) Referencia inexacta (1^o. y 2^o. curso)

3^a.) Referencia aproximada (4^o. y 5^o. curso)

4^a.) Referencia exacta (6^o., 7^o. y 8^o.).

Vemos cómo, progresivamente, su respuesta se ajusta a la realidad; sólo en los tres últimos cursos saben el tiempo que suele durar un partido de fútbol; a pesar de que podría parecer una pregunta muy fácil, que podría contestarse automáticamente, sin ninguna noción de las horas, señalamos que el momento en que aparecen las respuestas correctas corresponde al momento en que los niños son capaces de medir el tiempo, lo que no parece pura coincidencia.

Hemos hablado del tiempo que suele durar un partido de fútbol, porque es posible que haya prórrogas, pero esto no ha sido indicado por ningún niño. Como señalábamos cuando hablábamos del espacio, las respuestas son siempre incompletas como si a esta edad todavía no les fuera posible imaginar todas las posibilidades.

COPIA DEL CUESTIONARIO SOBRE FUTBOL QUE SE PASO A LOS NIÑOS.

1. ¿Sabes jugar a fútbol?
2. ¿Cómo lo has aprendido?
3. ¿Tu juegas al fútbol?
4. ¿Con quién? ¿Por qué?
5. ¿Te gusta? ¿Por qué?
6. Explicame el juego del fútbol
7. Cuando jugáis, ¿quién decide que se juega al fútbol y no a otra cosa? ¿Cómo se sabe?
8. ¿Qué vale y qué no vale? ¿hacen caso todos? ¿qué se hace?
9. ¿Cómo se ponen los que juegan? ¿quién lo decide?
10. ¿Cómo se reparten los que juegan? ¿cómo se decide?

11. ¿Gana alguien? ¿Cómo se sabe?
12. ¿Qué quiere decir que un niño juega bien al fútbol?
13. ¿Qué es lo más importante del fútbol?
14. ¿Cuándo se acaba de jugar al fútbol? ¿y en los partidos serios?
15. ¿Vosotros jugáis exactamente igual que los profesionales? ¿Por qué? .
16. ¿Quién puede jugar al fútbol? (niños, niñas, viejos, mayores).
¿Hay límites? .
17. ¿Qué es un penalty?
18. Dibuja el plano de un campo de fútbol.

7. CONCLUSIONES.

Una vez más queremos señalar que las conclusiones que de este trabajo sacamos lo son a título provisional, hasta que sean confirmadas o anuladas en posteriores investigaciones.

Entre los múltiples aspectos que intervienen en el juego, hemos podido analizar solamente algunos de ellos, debido, no a su mayor o menor importancia, sino a la posibilidad de recoger datos suficientes para su interpretación.

Las conclusiones a que hemos llegado han sido las siguientes, para cada uno de los apartados:

a. Tipos de juegos.

1) De los dos grandes tipos que hemos definido, juego inventado y juego tradicional, a nivel evolutivo es de notar que el primer tipo es observable con mayor frecuencia en los primeros cursos, desapareciendo, casi, en los cursos superiores. Creemos, sin embargo, que no es que desaparezca este tipo de juegos, sino que se oculta mayormente a la mirada del adulto.

Chateau señala cómo hay una etapa, que él sitúa hacia los 8-9 años, en que los niños crean sus lenguajes, rincones y personajes secretos, que sólo comparten amigos muy íntimos. Para nosotros, esto marcaría el inicio de la ocultación de este tipo de juegos, que se continuaría hasta la edad adulta.

2) Existen dos tipos de juegos que aparecen de una forma regular en todas las edades: fútbol y salto a la cuerda. Ello, pensamos, es debido a distintas causas: por un lado, son un tipo de juegos que permiten ser realizados en los distintos grados de complejidad que el niño va siendo capaz de ejecutar, lo que hace que sea adaptable a todas las edades y además casi siempre capaz de perfeccionarse y adquirir nuevas normas de regulación cada vez más complicadas.

Así, por ejemplo, el fútbol jugado por niños de 4 años consiste solamente en tirarse la pelota el uno al otro, mientras que para niños de 9 años ha adquirido ya un grado de complejidad muy superior, con unas normas, que sin llegar a ser las mismas que las del adulto, son mayores, tanto en número como en exactitud.

Lo mismo ocurre con el saltar la cuerda, que puede ser, desde intentar saltar sin tocar la cuerda, las veces que sea y de la forma que sea, hasta saltar sin perder pasada un número determinado de veces, con un orden de fila y con unos gestos a realizar (recoger pañuelo, seguir una canción, levantar la mano, etc.).

Por otra parte, los dos juegos permiten que el grupo en sí mismo pueda ir organizándose mejor: formar dos equipos, escoger porteros, defensas, etc. E igualmente los dos suponen un lucimiento personal, dentro del mismo grupo. Cumplen, pues, una doble función que los hace mucho

más atractivos que otros tipos de juego: se pueden jugar en grupo (desarrollo del sentimiento social) y a la vez se destacan las habilidades personales.

El juego del fútbol posee, además, otro gran atractivo, y es la imitación del adulto. Es uno de los pocos juegos infantiles que también juegan los adultos, lo que permite a los niños identificarse plenamente con ellos, con lo que cumplen sus objetivos.

3) Finalmente, y tal como hemos visto en el análisis, el tipo de juego está condicionado, no sólo por la edad, sino también por el lugar en donde se juega y por la situación en que se encuentra el grupo.

b. Material empleado.

Una de las cosas más importantes que hemos notado es que cuando a los niños se les deja en libertad para usar un material escolar, que hasta el momento había sido prohibido, tienden de una forma muy espontánea a manipularlo y a jugar con él. Aparte de otras consideraciones, que ya se han mencionado al hacer el análisis, pensamos que al niño se le obliga, a veces demasiado, a jugar con un material que no es el real o cotidiano. A los niños se les dan balones o muñecas, pero no se les deja manipular tranquilamente un despertador o una máquina de escribir. Ello hace que se les niegue una posibilidad que sería muy positiva para su desarrollo: la de investigar y conocer los objetos por su propia experiencia. El niño debería poder experimentar cómo funciona una máquina de escribir o para qué puede servir un compás, de una manera "no seria", y mucho antes de que le enseñaran cómo usar estos objetos para fines escolares. Esta es, además, la tendencia natural de los niños, el conocer las cosas manipulándolas, ya desde que cumple su primer año; se trataría pues, solamente, de no coartar esta tendencia, y se lograría así que de una forma "divertida" y "jugando" los niños supieran mucho más sobre los objetos que les rodean, adquiriendo, seguramente, un mayor gusto por todo tipo de investigación.

Además, los niños deberían tener también a su alcance elementos simples que permitieran hacer construcciones superiores, así por ejemplo, tablas que los niños convertirían en casas, cajas con las que pudieran hacer barcos y coches, trapos, plásticos, etc.

Otro aspecto a señalar es el relativo a la limpieza: a los niños se les tendría que dejar jugar con cosas que estimularan su sensualidad, aunque ellas ensuciaran. El tacto, el olfato y el oído, en general, son sentidos que quedan muy relegados en los juegos de las escuelas. Sería muy importante que los niños manejaran barro, pintura, sustancias olorosas y pudieran hacer todo el ruido que quisieran. Ya sabemos que la limpieza es importante, pero pensamos que es más fácil que el niño tienda espontáneamente a lavarse las manos cuando las tiene llenas de alquitrán, que si solamente las lleva sucias de polvo.

En cuanto a esto, hemos notado que las niñas tienden a ensuciarse menos que los niños, pero pensamos que ello no es una tendencia natural,

sino que responde a los esquemas sociales vigentes en los que la mujer tiene que estar en todo momento "limpia y compuesta", mientras que a un hombre se le puede perdonar, y hasta puede llegar a ser símbolo de virilidad, el ir sucio en un momento determinado. Las niñas, pues, tienen ya mucho más interiorizada la limpieza y ello se refleja en los juegos (en nuestra muestra, de las dos veces que jugaron con el alquitrán, ninguna niña lo tocó con las manos, lo que sí hicieron varios niños).

c. Estructura de juego.

Cuando el grupo se estructura en un juego, hemos visto que existen dos posibilidades:

- . estructura bipartita: dos bandos, 1 contra el resto, 2 contra el resto, etc.
- . acciones lineales, de todos los componentes del grupo.

Pensamos que es importante tenerlo en cuenta cuando se organice el trabajo en clase, partir primero de estas dos estructuras, antes de pasar a organizaciones más complejas.

d. Diferencias en el juego según el sexo.

Existen tres grandes grupos:

- . Juegos típicos de niños
- . Juegos típicos de niñas
- . Juegos mixtos

Siguiendo la evolución, encontramos tres etapas: en preescolar los juegos acostumbran a ser mixtos; en primero de E.G.B. empiezan a separarse, agrupándose los niños por sexos distintos, y a partir de quinto empieza la integración de los dos sexos, apareciendo con mayor frecuencia los juegos mixtos. Todo ello teniendo en cuenta que la muestra está formada por escuelas mixtas, en las que se tiende más bien a favorecer esta integración.

Hay pues una primera etapa de indiferenciación respecto al sexo, una segunda etapa en la que empieza la separación y una última etapa de integración, que sigue ya hasta la edad adulta.

Lo más importante es el hecho de que el juego no es en ningún modo neutro, sino que aparece, desde muy temprana edad, la división de roles que existe en la sociedad, y que los niños traducen a su mundo de juego. Vemos, pues, que la coeducación no basta para que los niños escojan libremente sus juegos, sino que los modelos imperantes en la sociedad en que están viviendo juegan un papel trascendental en cuanto a los modelos que imitan e interiorizan. Así, las niñas tienden a juegos menos movidos y a juegos en los que interviene el ritmo, la danza y la canción, mientras que los niños continúan jugando a actividades con una ejercitación motora mayor y de más brutalidad física.

Encontramos también un tipo de acciones bipartitas, basadas en una

organización muy primitiva: la división por sexos. Son los juegos en que "los niños van contra las niñas", o las niñas atrapan a los niños, etc.

A igual número de elementos, los niños tienen un poder superior que las niñas a la hora de organizar los juegos, su papel es mucho más activo y asumen las funciones de mando. Existen algunas excepciones, pero casi siempre es en los casos en que el número de niñas es francamente superior.

En cuanto a los líderes, existen tanto en los grupos de niños como en los de niñas, lo que nos indica que la idea de jerarquía está integrada por igual en los dos sexos.

e. Estructura de grupo.

En nuestra muestra, la evolución seguida por el grupo ha sido la siguiente:

- 1) Una primera etapa en la que el grupo se subdivide en pequeños subgrupos, con indiferenciación del sexo, y que van cambiando constantemente.
- 2) Una segunda etapa en la que el grupo se subdivide en dos grandes subgrupos según el sexo, dejando algunos elementos sueltos.
- 3) Una tercera etapa en la que continúa la estructura bipartita según el sexo, pero nace ya un tercer subgrupo formado por elementos de los dos sexos.
- 4) Una cuarta etapa en la que el grupo mixto va creciendo, pero sin desaparecer los pequeños subgrupos de un solo sexo.
- 5) Una etapa final en la que el grupo mixto se implanta, abarcando a todos los elementos y de una forma permanente.

f. Espacio.

Lo primero que queremos señalar es que en la organización del espacio no se suelen utilizar señales que marquen los límites, ni siquiera se suelen especificar verbalmente y, en muchos casos, estos son muy inestables. Esto ocurre de modo casi general hasta 2º o 3º curso.

Por ejemplo, cuando hablamos de refugios, nos referimos, casi siempre, a espacios con límites imaginarios que un observador inadvertido no podría considerar como espacios cerrados, y de hecho, no lo son físicamente, pero sí psíquicamente, ya que su violación es reconocida por todos los jugadores.

Esta escasa explicitación también puede verse en el juego del escondite: no se elige previamente el lugar, el que empieza a contar se coloca en un sitio u en otro, y éste pasa a ser la meta, el lugar de salvación; puede ser un muro, un árbol, una puerta, pero sólo los mayores (5º y 6º E.G.B.), pueden definir con más precisión un punto de aquella superficie.

Las mismas porterías del juego del fútbol, tan claramente delimitadas

en los juegos de los adultos, lo son mucho menos entre los pequeños. La imagen del grupo de niños que utiliza sus carteras y abrigos como postes imaginarios que limitan los extremos de la portería, corresponden a los 10, 11 años; para los pequeños, una portería es el lugar donde está el portero y, en la etapa siguiente, es una línea imaginaria, sin límites laterales.

Queremos señalar que, en otras situaciones de juego, en las que los niños podían manipular una serie de objetos: maderas, colchonetas, sillas, telas . . . la construcción de espacios cerrados utilizando este material fue muy frecuente y, en un principio, ligado a la defensa y al dominio, pero también al inicio de subgrupos y amistades. De modo menos frecuente, este fenómeno surgió también en algunas de las sesiones, incluidas en el presente trabajo, que se celebraron en el comedor escolar.

En nuestras observaciones se confirma que:

1) La organización del espacio externo psico-físico se inicia en el espacio próximo, en una organización subjetiva que se irá objetivando progresivamente. Lo que puede ser interesante estudiar es si las etapas que se presentan a nivel individual se vuelven a reproducir, con un retraso más o menos importante, a nivel de grupo.

2) El poner a disposición de los niños un material de gran volumen que pueda ser manipulado, del que se pueda salir y entrar, reorganizar de acuerdo a los juegos, o a la estructura del grupo, es necesario en tanto que etapa intermedia entre el espacio subjetivo definido simplemente por el cuerpo y un espacio más objetivo para cuya organización se utiliza material simbólico: palos, rayas en el suelo, cuerdas, etc.

3) La división primera del espacio está basada en el dominio y la defensa, aunque no podemos decir si ello corresponde a una 1ª etapa de la evolución del grupo en la que los individuos definen sus poderes respectivos.

4) El que los límites no se definan exteriormente no quiere decir que el niño no tenga "su" espacio psíquico y que no se sienta amenazado si éste es violado.

5) La organización espacial de los grupos de niños es, generalmente, bipartita: arriba-abajo, salida-llegada, refugio-prisión, 2 campos, etc. Ya hemos dicho que esto correspondía a la división en 2 subgrupos, o en grupo-individuo con un rol específico.

Es la organización más simple y común a toda la vida (el bien y el mal, la tristeza y la alegría, la verdad y la mentira . . .)

Pocas estructuras de otro tipo se encuentran en los juegos, quizás una excepción es el llamado de "las 4 esquinas", de todos conocido; sin embargo, ésta puede existir en los juegos llamados de mesa (ajedrez, damas, parchís) pero porque debe ser mucho más fácil manipular un pequeño objeto en un espacio ya estructurado, que al individuo total en grupos.

CUADRO Nº. 1.

TIPOS DE JUEGOS.

Situación: juego patio.

TIPO JUEGO	CURSO					
	Pre-esc.	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.
JUEGO INVENTADO:						
Total	2	6	4	2	1	1
JUEGO TRADICIONAL:						
Total	4	13	14	11	10	4
-cuerda	0	1	2	3	2	1
-pelota	0	2	2	2	1	0
-peleas	0	4	0	0	0	0
-correr	1	1	1	1	1	0
-corro	0	0	3	0	1	0
-otros	3	5	6	5	5	3

CUADRO Nº. 3

TIPO DE MATERIAL EMPLEADO.

Situación: juego patio.

MATERIAL	CURSO					
	Pre-esc.	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.
Pelota	0	1	4	3	2	0
Cuerda	0	1	1	3	2	1
Otros	3	4	5	2	0	0
TOTAL JUEGOS CON MATERIAL .	3	6	10	8	4	1
TOTAL JUEGOS SIN MATERIAL. .	3	13	8	5	7	4

CUADRO N° 2

TIPOS DE JUEGOS. Situación: Juego libre.

TIPO DE JUEGO	Preesc.	CURSO							
		1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.
JUEGO INVENTADO									
Total	0	6	0	3	0	0	1	0	0
ACTIVIDADES									
Total	11	9	4	5	5	6	7	8	9
. motora	10	8	2	5	3	2	4	6	1
. intelectual	1	1	2	0	2	4	3	2	8
JUEGO TRADICIONAL									
Total	6	6	8	10	9	6	4	4	3
. cuerda	2	2	1	0	0	1	0	0	0
. pelota	0	0	0	1	0	0	0	3	1
. peleas	1	1	2	0	1	0	0	0	0
. carreras	0	2	1	1	1	0	1	0	0
. corro	1	0	1	3	1	2	1	0	0
. otros	2	1	3	5	6	3	2	1	2

CUADRO N° 4

TIPO DE MATERIAL EMPLEADO.
Situación: juego libre

MATERIAL	Preesc.	CURSO							
		1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.
Pelota	0	0	1	0	3	0	4	2	
Cuerda	2	1	0	0	2	0	0	0	
Otros	0	0	0	2	0	2	0	2	
Escolar	0	1	0	0	1	2	0	2	
Mobiliario	10	3	3	0	0	1	3	0	
TOTAL JUEGOS CON MATERIAL	12	18	4	2	6	5	8	6	
TOTAL JUEGOS SIN MATERIAL	5	3	15	11	6	6	4	8	

CUADRO N°. 5

ESTRUCTURA INTERNA DE LOS JUEGOS.

Situación: juego patio y juego libre.

CURSO	2 bandos	1-resto	2-resto	parejas	todo grupo individual
Juego libre					
Preescolar	2	0	1	1	4 9
Primero	0	2	2	0	7 10
Segundo	1	2	1	2	5 1
Tercero	3	2	0	3	10 1
Cuarto	2	2	0	1	9 0
Quinto	3	0	1	3	3 2
Sexto	0	3	0	1	6 2
Séptimo	4	1	0	0	6 1
Octavo	4	1	0	0	7 3
Juego patio					
Preescolar	1	1	0	0	4 0
Primero	3	6	1	2	6 1
Segundo	3	4	3	1	7 0
Tercero	6	1	3	0	3 0
Cuarto	6	1	2	0	1 1
Quinto	1	3	1	3	0 0

CUADRO N° 6

JUEGOS SEGUN EL SEXO.

CURSO	N° de juegos jugados por			
	Niños	Niñas	Mixtos	% mixtos/total
Juego libre				
Preescolar	2	6	9	53 %
Primero	11	6	4	19 %
Segundo	6	3	3	25 %
Tercero	5	10	3	16 %
Cuarto	6	7	1	7 %
Quinto	2	8	2	16 %
Sexto	5	3	4	33 %
Séptimo	6	1	5	41 %
Octavo	1	3	10	71 %
Juego patio				
Preescolar	0	0	6	100 %
Primero	8	4	7	36 %
Segundo	7	9	2	11 %
Tercero	6	3	4	30 %
Cuarto	2	5	4	36 %
Quinto	1	1	3	60 %

CUADRO N^o. 7

N^o. de juegos.

CURSO	Número de juegos
Juego libre (una hora)	
Preescolar	17
Primero	21
Segundo	12
Tercero	18
Cuarto	14
Quinto	12
Sexto	12
Séptimo	12
Octavo	14
Juego patio (media hora)	
Preescolar	6
Primero	19
Segundo	18
Tercero	13
Cuarto	11
Quinto	5

CUADRO Nº: 8

DURACION DE LOS JUEGOS.

Situación: juego patio.

CURSO	Nº. de juegos que duraron				
	5 min.	5-10 m.	10-15 m.	15-20 m.	20-30 m.
Preescolar	4	1	1	0	1
Primero A	4	1	2	0	0
Primero B	5	2	0	0	0
Primero C	2	0	1	0	2
Segundo A	5	0	0	0	1
Segundo B	3	2	1	0	1
Segundo y Tercero C	2	2	0	1	1
Tercero A	0	1	1	0	2
Tercero B	1	1	1	0	0
Cuarto A	1	2	1	0	0
Cuarto B	3	0	2	0	0
Cuarto y Quinto C	0	0	0	0	2
Quinto A	0	1	1	0	0
Quinto B	0	0	0	0	1

9. BIBLIOGRAFIA.

- J. PIAGET: "La construction du réel chez l'enfant" – Delachaux Niestlé. Suiza 1963.
- PIERON-HENRI: "Vocabulaire de la Psychologie" – P.U.F. 1968.
- LAPLANCHE, JEAN ET PONTALIS, J.B.: "Vocabulaire de la Psychanalyse" – P.U.F. 1973.
- BATTRO, Antonio: "Diccionario de Epistemología Genética" – Proteo 1971.
- PIAGET J., INHELDER B., SZEMINSKE A.: "La géométrie spontanée de l'enfant" – P.U.F., 1948.
- PIAGET J.: "Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant" – P.U.F. 1946.
- BERNE, ERIC: "Des jeux et des hommes" – Stock. Paris 1975.
- CHATEAU, JEAN: "L'enfant et le jeu" – Ed. du Scarabée. Paris 1967.
- MALRIEU, PHILIPPE: "La construction de l'imaginaire" – Charles Dessart Edit. Bruxelles 1967.
- SCHUTZENBERGER, ANNE: "Introduction au jeu de rôle" – Colection Mésapé. Ed. Privat. Toulouse 1975.

