

ESTA SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA PERTENECE AL LIBRO:

## **EL NIÑO CONQUISTA EL MEDIO**

**AUTOR: HUBERT HANNOUN**

EDITORIAL KAPELUSZ

BS. AS, 1977.

*Este autor nos dio las bases para empezar a pensar qué podemos enseñar en las clases de Educación Física para ayudar a todos los niños a situarse en el espacio. Si bien el libro es de 1977, muchas generaciones de colegas compartimos, a través de la capacitación, nuestro reconocimiento de la claridad de las ideas y el agradecimiento de lo mucho que nos ayudó...*

*Es desde allí que compartimos con ustedes parte de un capítulo:*

### **LA FORMACION DE LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES**

#### **APRENDER A SITUARSE Y A SITUAR LOS OBJETOS EN EL ESPACIO**

Acabamos de ver el proceso que nos permitiría ayudar al niño a reconocer el objeto físico y el ser vivo en su definición, a descubrir su causa fundamental, en una palabra, a aprehender el mundo físico ya no de una manera sincrética sino objetiva y hasta científica. Pero ese mundo exterior al niño es inseparable del espacio en que se mueve. Ese objeto, ese ser, el niño los percibe aquí o allí. Un fenómeno dado fue producido por su causa en un lugar determinado, todo sucede siempre en alguna parte. El espacio está por doquier, pero el niño no sabe aprehenderlo. ¿Qué quiere decir esto?

## A. Cómo el niño percibe el espacio

### *Los efectos del egocentrismo infantil sobre la percepción del espacio*

Al respecto, los efectos del egocentrismo infantil nos parecen importantes en tres áreas diferentes:

- El niño sólo puede percibir un espacio acorde con sus propias dimensiones.
- En razón del "realismo intelectual", el niño percibe el espacio tal como lo piensa y no como lo ve.
- La lateralización del niño, el reconocimiento de la derecha y la izquierda, presenta una dificultad no despreciable.

El niño, poco preparado para aprehender el mundo —y el espacio— de los adultos, lo transformará de alguna manera para reducirlo a sus propias dimensiones. Ese espacio donde se sentirá bien, ese espacio suyo será, ante todo, su propio cuerpo. Todos sabemos cuánto les gusta a los bebés descubrir su propio cuerpo con sus manos. Todo lo revisan: la mano derecha descubre la izquierda, luego el brazo, pronto las partes genitales o los pies. Igual que le sucedía al pequeño Jean-Christophe. Veámoslo:

*"Nadie se ocupa de él; no necesita a nadie... Su cuerpo le es suficiente. ¡Qué divertido es! Se pasa horas enteras contemplando sus uñas, riéndose a carcajadas. Todas tienen fisonomías diferentes, se parecen a personas que él conoce. Las hace conversar entre sí, bailar o pelearse. ¡Y el resto del cuerpo! ... Sigue la inspección de todo lo que le pertenece. ¡Cuántas cosas asombrosas! Algunas son muy extrañas. Queda curiosamente absorbido por su aspecto.*

*A veces se sintió sobrecogido cuando lo sorprendieron así."* (Romain Rolland, *op. cit.*, pág. 16.)

Esa importancia que el niño asigna a su propio cuerpo no se perderá jamás, aun cuando, más tarde, adoptará otros aspectos<sup>25</sup>. Estudiaremos las consecuencias pedagógicas de ello.

Ese espacio propio, que el niño descubre desde sus primeras semanas de vida, pronto se abrirá hacia el espacio exterior, el espacio de las cosas. En este plano, será fácil concebir que nuestro espacio de adultos, casas, muebles, calles y plazas, campos y montañas no corresponden a la dimensión de un ser que apenas acaba de salir de la estrechez de una cuna. El niño reconstruirá ese mundo extraño de acuerdo con sus propias dimensiones. Lo convertirá en su mundo; no transformándolo efectivamente, por supuesto, sino adaptándose a él mediante una imaginación transformadora de las cosas. Todos habremos comprobado, por ejemplo, cuánto les gusta a los niños de la escuela elemental jugar debajo de las mesas (los muy pequeños), o aislarse en rincones, chozas, desvanes, etc. (los mayores del ciclo

<sup>25</sup> Al comienzo de la pubertad, por ejemplo.

medio). Aunque la interpretación de tales actitudes no se refiere exclusivamente a cuestiones del espacio, puede afirmarse que, en todos los casos, el niño tiende a *limitar* el espacio de sus evoluciones con el fin de reducir el espacio objetivo a dimensiones aprehensibles para él. Es innegable que los "rincones-taller" de los jardines de infantes responden de alguna manera a esa necesidad del niño de ocupar el espacio. A los niños del curso preparatorio o del curso elemental, a veces hasta a los del curso medio, les resulta difícil organizar espontáneamente juegos que ocupen todo el patio de recreo (si es de tamaño normal), porque no *saben* ocupar un espacio tan grande. En la mayoría de los casos preferirán organizar juegos que requieran espacios más restringidos. Haremos una última observación: un niño ante una hoja de papel en blanco tiene dificultad en llenar con su dibujo toda ella. Nuevamente, esta vez sobre el plano gráfico, *no sabe ocupar* el espacio. Tenemos que enseñárselo.

No satisfecho con rechazar del espacio las dimensiones demasiado vastas para él, el alumno de la escuela elemental muchas veces transformará el espacio que conoce para darle una significación conforme con su personalidad y sus deseos. Muy pronto el rincón del comedor será el dormitorio de la muñeca, un rincón del jardín será el secreto lugar de reunión para ejecutar distintos juegos. En alguna medida, el espacio del adulto es transformado por el niño no sólo desde un punto de vista cuantitativo, en sus dimensiones, sino también desde el cualitativo, en su significación. Y en ese espacio, el niño se siente muy cómodo. Igual que le sucedía a Jean-Christophe:

*"Cuanto peor era el camino, tanto más hermoso lo encontraba Christophe. El lugar de cada piedra tenía un sentido para él; las conocía a todas. El relieve de un carril le parecía un accidente geográfico poco menos importante que el macizo del Taunus. Tenía en su mente el mapa de los hoyos y abultamientos de toda la zona en un área de dos kilómetros alrededor de su casa. Así, cuando cambiaba algo en el orden establecido de las huellas, no se creía menos importante que un ingeniero con una cuadrilla de obreros. Y cuando había aplastado con el tacto la arista seca de una gleba y llenado el hueco debajo de ella, sentía que no había perdido su jornada."* (Romain Rolland, *op. cit.*, págs. 22-23.)

El espacio es para el niño pequeño, en primer lugar, un mundo en el cual no quiere —o no puede— entrar. La porción de ese mundo en que decide aventurarse la conquistará sólo al precio de una transformación cuantitativa y cualitativa a la vez. Incumbe, pues, al educador ayudar al niño a penetrar en espacios cada vez más amplios y verdaderos.

En cuanto al "realismo intelectual" del niño se refiere, creemos poder retomar aquí las conclusiones de Jean Piaget acerca de la cuestión<sup>26</sup>. Piaget insiste, sobre todo, en la noción de perspectiva

<sup>26</sup> Jean Piaget, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, págs. 204-208.

que durante mucho tiempo resulta inconcebible para el niño, aun después de los ocho o nueve años. Si bien alrededor de esa edad, el pequeño, a quien se le muestra un grabado de una vía de tren, reconoce en él la perspectiva, durante mucho tiempo aún será incapaz de representar esos rieles teniendo en cuenta esa misma perspectiva. En su dibujo aparecerá el paralelismo, porque *sabe* que los rieles no se encuentran jamás. De modo que el niño *no sabe ver* el espacio. En él, el mundo exterior y su representación todavía se hallan mezclados. Expusimos anteriormente, en este mismo sentido, la tesis de Luquet sobre el dibujo infantil.

El problema de la distinción entre derecha e izquierda reviste, según nuestra opinión, una importancia mayor aún. En efecto, para el niño, y en general para los que adoptan una actitud antropocéntrica, el espacio se divide en cuatro partes: lo que se halla delante de mí, detrás de mí, a mi derecha y a mi izquierda. Esta distinción es el primer análisis que el niño hace de su espacio, instintivamente o con el fin de responder a necesidades exteriores. El reconocimiento de adelante y atrás suele ser fácil de lograr. Adelante es el sentido de la marcha, es lo que veo con los ojos, es lo que la mano alcanza con mayor facilidad, etc. Atrás es lo opuesto a adelante. Estos criterios son vivenciados íntimamente por el niño y como tales los adquiere con facilidad. No sucede lo mismo en cuanto a la distinción de derecha e izquierda, respecto de lo cual esos criterios muchas veces faltan<sup>27</sup>.

En su obra sobre *"Le jugement et le raisonnement chez l'enfant"* (Delachaux et Niestlé, págs. 137 y sigs.), Jean Piaget expone las conclusiones a las que llegó en este ámbito. Para él, y según sus apreciaciones, el niño de cinco a ocho años sólo distingue lo que se halla a su derecha y a su izquierda. En la mayoría de los casos le resulta imposible dar el paso de su derecha a la de su interlocutor. De los ocho a los once años, esto es posible: el niño distingue la derecha y la izquierda del interlocutor que se halla frente a él. Finalmente, a partir de los once o doce años, el niño sabrá situar los objetos en su relación recíproca: el escritorio del maestro se encuentra a la izquierda del armario, la puerta del aula está a la derecha de la estantería, etc., y esto independientemente de la posición propia del niño.

Señalemos los efectos del egocentrismo en cuanto al espacio. En un principio, el niño no es capaz de aprehender el espacio en sus dimensiones reales ni en su significación verdadera, no sabe representarlo ni analizarlo. Son estas imposibilidades o dificultades las que nos dictarán la gestión pedagógica para subsanarlas.

<sup>27</sup> El criterio más común es el de la escritura: la mano derecha es aquella con que el niño escribe. Pero el problema de los zurdos revela hasta qué punto ese criterio se muestra poco sólido.

### *Los efectos del sincretismo sobre la percepción del espacio en el niño*

Encontramos una definición perfectamente clara de lo que podríamos llamar el sincretismo espacial, en el siguiente texto de Burloud:

*"Por regla general se admite que el mundo, en un principio, aparece al niño como un panorama confuso, una continuidad coloreada en que los objetos no tienen contornos propios, o aun, hablando más exactamente, no hay objetos, sino solamente claros de luz que alternan con manchas de sombra."* (Psychologie, Hachette, pág. 193.)

Al leer este texto, casi nos sentimos inclinados a decir que la visión del mundo, a los ojos de un niño pequeño, recordaría aquella que se obtiene mediante una fotografía tomada con una cámara mal enfocada: borrosidad general, imágenes de contornos muy esfumados, colores entremezclados, etc. El sincretismo, en cuanto supone globalización y confusión, encuentra en esto su descripción más exacta.

Pero hay más. Ya hemos visto que, en cuanto al objeto físico, una de las consecuencias del sincretismo era el hecho de que las propiedades de un objeto se consideraban como "adheridas" a él: el sombrero rojo de una dama es parte integrante —no accidental— de la imagen de la mujer, así como el follaje verde de ese plátano está "adherido" a él, sea cual fuere la estación. Ese vínculo, esa confusión de lo accidental con lo esencial vuelve a encontrarse en el nivel de la aprehensión del espacio, en la medida en que el niño no sabe separar el objeto del espacio que ocupa. Para él, el espacio no es ese receptáculo que puede contener un objeto cualquiera. El florero que se halla en el anaquel no es concebible fuera de ese sitio. La ubicación espacial del florero —el hecho de hallarse en la repisa— constituye en la mente del niño una parte integrante de su imagen del florero. El florero está en el estante o deja de ser ese florero<sup>28</sup>. Una experiencia análoga se hizo en la psicología animal. Antes de la vuelta de las golondrinas a una aldea, se desplazaron sus nidos a una distancia de aproximadamente 50 centímetros. Al volver, los pájaros los abandonaron; no los reconocían. En efecto, la percepción que tenían de ellos no lograba separar los nidos mismos del espacio que ocupaban. René Hubert describe este fenómeno en el siguiente pasaje:

*"Esos conjuntos (de objetos vistos por el niño — H.H.) todavía no están ligados unos a otros por relaciones objetivas, sobre todo de espacio, tiempo, y menos aún, de causalidad o, mejor dicho, están*

<sup>28</sup> Por esta razón, sin duda, el niño es capaz de concebir la ubiunidad. El florero puede estar en el estante, en la cómoda o en el piso. Transporta cada vez "su espacio" consigo

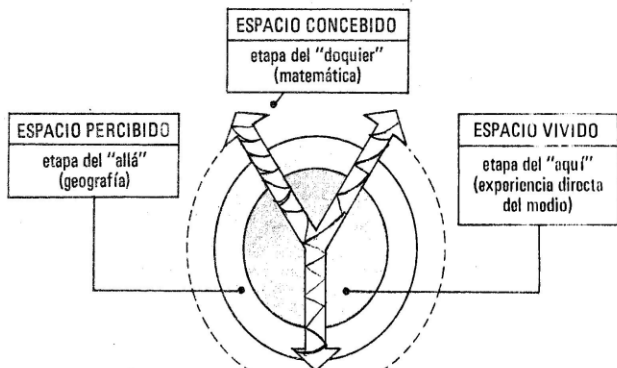
incorporados al lugar donde se presentan, al momento en que se perciben." (El desarrollo mental, vers. cast. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.)

La evolución de las formas de aprehensión del espacio en el niño

La percepción del espacio en el niño no escapa a la regla fundamental de su evolución general, que avanza en una dirección marcada por tres etapas esenciales:

- La etapa de lo vivido.
- La etapa de lo percibido.
- La etapa de lo concebido.

Primeramente, el niño vive el espacio. Vive las distancias y los recorridos. No percibe la distancia que separa la mano de la cuchara, puesta delante de él en la mesa. Necesariamente, no concibe esa distancia. Sólo la vive, por su imposibilidad física de alcanzarla. Este hecho, además, explica que a menudo el bebé parece no comprender que no puede asir un objeto colocado fuera de su alcance. Como no percibe ni concibe las distancias, como sólo las vive, las experimenta, no puede, por eso mismo, percibir ni concebir la imposibilidad de alcanzar los objetos. Experimenta esta imposibilidad al fracasar su movimiento. De ahí también la frecuente tentativa de los niños muy pequeños de alcanzar el cielo raso, la araña que está suspendida de él, las hojas de los árboles, etc. Esa etapa del espacio vivido es el estadio del "aquí". A causa de la forma de aprehensión del espacio, la única de la cual es capaz por ahora, el niño no puede superar el descubrimiento de un espacio "adherido" a su persona física.



Dirección de la evolución de la percepción del espacio en el niño

En la misma medida en que la experiencia primaria del niño es siempre experiencia directa del medio, su primera aprehensión del espacio será la del espacio vivido.

Es pues fácil de comprender que ese espacio vivido sólo puede ser un espacio físico con el cual el niño se halla en contacto biológico. Más aún, por lo general, el niño vivencia ese espacio mediante el movimiento. El niño vive el espacio del patio de recreo recorriéndolo, empezará a apreciar la diferencia entre las distancias que lo separan de dos objetos, que están ubicados lejos uno del otro, yendo a buscarlos. El niño de los jardines de infantes y del curso preparatorio vive su espacio, esencialmente por medio de su locomoción<sup>29</sup>.

A partir de allí, llegará a la segunda etapa de aprehensión del espacio: la del espacio percibido. En esa etapa el niño llega a ser capaz de percibir el espacio sin tener que experimentarlo biológicamente, como en el estadio anterior. Por lo tanto, si enseñar al niño a analizar el espacio (a distinguir las distancias, las posiciones, adelante, atrás, dentro, fuera, etc.) sólo era posible haciéndole vivir esas distancias y posiciones, ahora será suficiente haciéndole percibir. Se ha desarrollado lo que los psicólogos llaman la *distanciación* del niño con relación al espacio: el niño retrocedió ante su objeto para conocerlo mejor. En la edad del ciclo elemental y el ciclo medio el niño es capaz de distinguir las distancias al observar un paisaje o una fotografía, y de precisar la posición de los objetos por la mera observación<sup>30</sup>.

En esa etapa, el niño descubre no sólo el "aquí" sino también el "allá", ese "allá" que le transmiten sus sentidos, que su cuerpo —su movimiento— ya no tiene que experimentar en forma directa. Del "aquí" al "allá" existe, pues, una ampliación del campo empírico del niño, un ensanchamiento que nos dará el sentido de nuestra acción pedagógica posible, pues ahora, enseñar al niño a analizar el espacio significa pedirle que lo haga no ya mediante su movimiento, sino a través de la mera observación. El progreso es considerable, porque abre al niño el dominio de la geografía propiamente dicho, en cuanto ciencia de paisajes. Ahora es posible ir más allá del descubrimiento del espacio del aula o de la calle, para aprehender el de la colina cercana a la escuela, del panorama del pueblo visto desde una altura, de la fotografía aérea de la región, etc.

Es, pues, un adelanto considerable, pero no definitivo. Porque, a partir de ese estadio, hacia los once o doce años, el niño será cada vez más apto para aprehender el espacio concebido. Se trata del espacio matemático, del espacio abstracto, tal como se encuentra por

<sup>29</sup> Desde este punto de vista se comprenderá la importancia de los ejercicios rítmicos, psicomotores, de danza, etc., tan frecuentes en los jardines de infantes y que deberían seguir a lo largo de todos los cursos preparatorios. Volveremos sobre este punto.

<sup>30</sup> Por observación comprendemos, ante todo, lo visual, si bien, en última instancia, los demás sentidos no se hallan excluidos al respecto (apreciación de la distancia de un objeto por el ruido que hace, etc.).

*doquier*: las formas ya no reciben un contenido concreto. Sólo contienen relaciones. Se tratará del cuadrado, del rombo, del polígono regular, etc.

Del "aquí" al "allá" y luego al "por doquier", del espacio vivido al percibido y después al concebido, del conocimiento por el cuerpo y su movimiento al conocimiento por los sentidos (esencialmente la visión), y más tarde al conocimiento por el espíritu, asistimos a la misma manifestación de la gran ley de la evolución infantil: de lo concreto a lo abstracto, de lo físico a lo mental, de la experiencia a la reflexión. Respetar al niño con nuestra acción pedagógica significa, entonces, respetar esa ley que los psicólogos descubrieron para nosotros.

#### B. Cómo se debe enseñar al niño a situarse y a situar los objetos en el espacio

Se tratará de ayudar al niño a aprehender un espacio independiente de él, a "deslindar" el espacio de su propio punto de vista. Se tratará, además, de ayudarlo a considerar el espacio independientemente del objeto que en él se encuentra, o sea nuevamente, a "deslindar" los objetos exteriores del espacio que ocupan. Piaget llama *descentración* a estos fenómenos.

La primera dirección en que debemos ejercer nuestra labor pedagógica se referirá a la estructuración misma del espacio. Hemos visto que el sincretismo de la percepción del niño es la causa de que no pueda desprender el objeto exterior de su espacio y, por consiguiente, llegar a discernir las distintas categorías espaciales que se le ofrecen (nociones de "cerca de", "abajo", "al borde de", etc.). Ahora bien, puede decirse que mientras el niño no haya asimilado esas categorías espaciales (sobre las cuales volveremos), no podía situarse a sí mismo, ni a los objetos exteriores, de una manera objetiva. Nos incumbe ayudarlo a reconocer y clarificar esas categorías y relaciones, en una palabra, a descubrir la estructura objetiva del espacio y, finalmente, a cuantificar esas estructuras, penetrando en el mundo de la medida. Veremos, en efecto, que no podemos conformarnos con apreciaciones cualitativas de tipo "lejos de" o "cerca de". Una formación científica del niño requiere que establezcamos una relación entre el hecho de que  $(AB) = 6$  y  $(CD) = 8$ , por una parte, y  $(AB) < (CD)$  por la otra.

La segunda dirección en que deberá ejercerse nuestra acción deriva intrínsecamente de la anterior. Se referirá a la extensión del concepto de espacio. Se trata de ayudar al niño a situarse y a situar los objetos en espacios cada vez más extensos. Hemos visto que, en los primeros años, el niño sólo podía aprehender su espacio inmediato, vivido. Teniendo en cuenta al respecto su propia evolución psíquica, debemos ayudarlo entonces a *extender* ese espacio y permitirle desplazarse y que conozca un espacio cada vez

mayor: después de la habitación o el aula, será la calle, el barrio o el pueblo, la ciudad, la región, el país, el continente, el globo terráqueo, etc.

Lo que *aquí* importa es, en cierto sentido, la "cantidad de espacio", mientras que la búsqueda de la estructuración del mismo, considerada más arriba, se referirá a su "calidad". Por lo demás, esa extensión del concepto es un hecho que nosotros mismos, los adultos, conocemos muy bien. Admitamos que, en efecto, si podemos situar con alguna precisión la ciudad de San Francisco con relación a la de Belgrado, o los montes Urales con referencia al Nilo, esa situación de los objetos espaciales se volvería más delicada si se tratara de representar Júpiter con respecto a Urano o simplemente la Luna frente a Marte. Surge aquí, sin duda, un problema de formación. Sin embargo, no es menos cierto que el espacio que nosotros, los adultos, podemos aprehender, tiene sus propios límites subjetivos. Para el niño, esos límites son aún más estrechos. Nos incumbe ensancharlos. Con el fin de lograr una penetración más profunda tanto en la estructuración como en la extensión del espacio, pasemos revista a los siguientes aspectos de la cuestión:

- Ayudar al niño a tomar conciencia del espacio ocupado por su cuerpo.
- Ayudarlo a tomar conciencia de la orientación del espacio.
- Ayudarlo a tomar conciencia de la delimitación del objeto en el espacio.
- Ayudarlo a tomar conciencia de las posiciones relativas de los objetos en el espacio.
- Ayudarlo a tomar conciencia de las distancias de los intervalos y a penetrar en el mundo de la medida y la esquematización del espacio.

#### La toma de conciencia del espacio corporal

La toma de conciencia del propio cuerpo reviste en el niño esencialmente el aspecto de una educación psicomotriz orientada a la lateralización, por una parte, y al afianzamiento del esquema corporal, por la otra<sup>31</sup>.

La lateralización. Jean Tirman (*op. cit.*, pág. 4) toma de H. Pierón la siguiente definición de la lateralidad: "*Predominio de uno de los dos dispositivos de una mano, de un ojo, etc. que determina la existencia de diestros o zurdos, manuales u oculares*". Además, el autor destaca con razón la existencia de un predominio en los miembros inferiores.

<sup>31</sup> Para la práctica recomendamos a los maestros de enseñanza preelemental y elemental que consulten al respecto: "Gymnastique psycho-motrice", de Jean Tirman, profesor del IREM de Grenoble — Suplemento del N° 99 bis, setiembre de 1969, de la revista "Education physique et sports" — 11, Avenue du Tremblay, 75012 Paris.

Este problema de la lateralidad nos ofrece un ejemplo sorprendente de lo que hemos llamado el espacio vivido. Volverse diestro (o zurdo) significa *vivir* (a veces sin siquiera tener conciencia de ello) una primera división de espacio en dos partes asimétricas. Y esa división es el rudimento, aún muy débil, del futuro análisis que conducirá al niño al reconocimiento del espacio matemático.

Es, pues, indispensable que esa lateralización se produzca en forma conveniente, es decir, nítida. El niño debe tener una idea clara de su espacio vivido para poder superarla y concebir un espacio más elaborado. Tirman (*op. cit.*, pág. 4), citando a René Zazzo, recomienda al respecto que la norma de acción por seguir en ese ámbito consista en "ayudar al niño a lateralizarse netamente" y "si la lateralización es netamente zurda, estimular la zurdera y esforzarse por disipar en el niño todo lo que podría dar lugar a un sentimiento de inferioridad".

El esquema corporal. Tomamos de la obra citada de Jean Tirman la definición del esquema corporal: "*Basado en impresiones táctiles, cinestésicas, laberínticas y visuales, realiza, por medio de una construcción activa constantemente modificada de los datos presentes y pasados, la síntesis dinámica que provee, tanto a nuestros actos como a nuestras percepciones, el marco espacial de referencia en que adquieren su significación*" (Ajuriaguerra). Y Tirman agrega que el esquema corporal es "*a la vez la imagen intuitiva del yo físico y la representación del cuerpo que actúa en el mundo exterior*". (*Op. cit.*, pág. 6.)

Esa imagen, que el niño se hace de su propio cuerpo, se va generando poco a poco durante los diez primeros años aproximadamente. "*Es el resultado y la condición de la existencia de relaciones adecuadas entre el individuo y su medio*." (H. Wallon, citado por J. Tirman, *op. cit.*, pág. 6.) Desde los cinco a los siete años, el niño toma paulatinamente conciencia de su cuerpo con sus distintas partes, mostrándolas y nombrándolas. De los seis a los nueve años, aparece lentamente la posibilidad de transferir a los objetos y a otra persona lo que ha comprobado en sí mismo.

Comprobamos un ejemplo nuevo de ese espacio vivido por el cual se inicia necesariamente la educación motriz del niño. En última instancia, como dice muy bien Tirman, el esquema corporal no es, todavía, una toma de conciencia de sí mismo, sino una simple "imagen intuitiva" del propio cuerpo, de un cuerpo, por de pronto, tan sólo vivido. Pero es necesario que sea vivido en su totalidad, para que de él nazca una imagen cada vez más consciente de sí mismo y del mundo exterior.

Ese análisis del espacio, hacia el cual queremos encaminar a nuestros niños, empieza allí; el niño lo hace primeramente con su cuerpo, antes de hacerlo con los ojos, para acabar por hacerlo con la mente.

### La orientación del espacio

Digamos, en primer lugar, que el espacio, aunque sólo fuere con relación a uno mismo, tiene siempre una dirección fija: está centrado. Y con relación a ese centro pueden reconocerse en él distintas partes. Es posible analizarlo. Así podemos llegar a las siguientes categorías (ver el esquema siguiente)<sup>32</sup>:

	NOCIONES CORRESPONDIENTES A LAS CATEGORÍAS DEL ESPACIO Y RELATIVAS A:		
CATEGORÍAS DE LA ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO	el espacio ocupado por uno mismo o el objeto	la posición relativa de uno mismo o de un objeto con relación a un punto de referencia	el movimiento de uno mismo o de un objeto con relación a un punto de referencia
LATERALIDAD	a la derecha de... a la izquierda de...	a la derecha de... a la izquierda de...	a la derecha de... a la izquierda de...
PROFUNDIDAD	lo alto de... la cima de... lo bajo de... el fondo de...	encima de... debajo de... .....	sobre... bajo... .....
ANTERIORIDAD	el anverso de... el reverso de... la delantera de... la trasera de... el derecho de... .....	delante de... detrás de... .....	por detrás... por delante... hacia adelante... hacia atrás... al derecho... al revés... retrocediendo...

Esta aprehensión de las categorías del espacio se realizará en dos direcciones bien precisas:

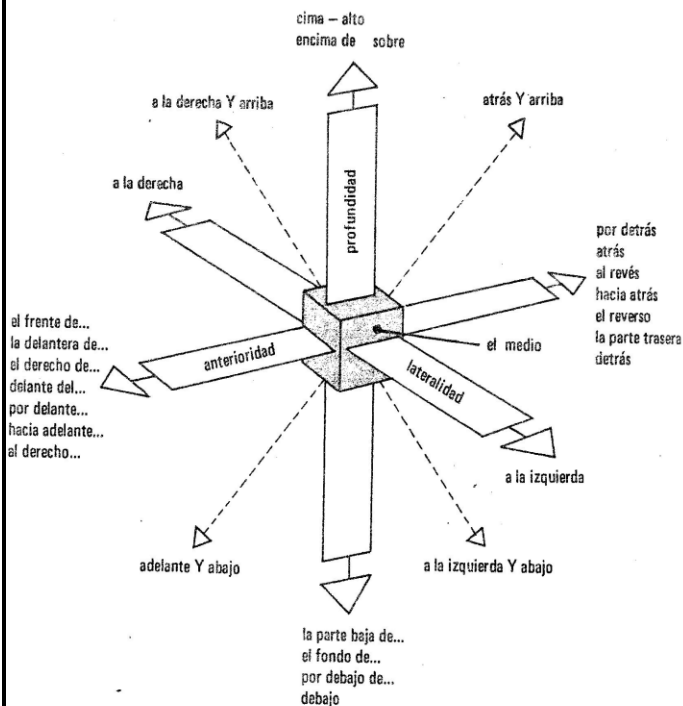
En el sentido de la descentración. Se trata de conducir al niño gradualmente de la sola consideración de su propio cuerpo, o de los objetos con relación a su propia ubicación, a la consideración de los objetos exteriores *independientemente* de sí mismo y de su propia situación. Así, esta descentración debería llevarse a cabo progresivamente de acuerdo con el siguiente esquema:

*Pasar del análisis del espacio ocupado por uno mismo al análisis del espacio ocupado por el objeto exterior.*

<sup>32</sup> Las categorías de orientación del espacio pueden mantener una perfecta interacción entre sí. Así puede haber un objeto situado a la vez a la derecha y por encima de un punto de referencia, o detrás y por encima, etc.

*Pasar del análisis de la posición de los objetos con relación a uno mismo, al análisis de la posición de los objetos con relación a otros objetos.*

*Pasar del análisis de la posición de los objetos con relación a uno mismo, al análisis del movimiento de los objetos con relación a un punto de referencia objetivo.*



Las principales categorías de la orientación en el espacio y las nociones referidas a ellas

Como se ve, se trata esencialmente de eliminar el egocentrismo del niño, conseguir de alguna manera que "olvide" referir todo a sí mismo. Y ese "olvido" es la condición indispensable de su evolución. ¿Cómo podremos lograrlo? Por medio de la segunda dirección que, según opinamos, debería tomar la aprehensión de las categorías de la orientación: la extensión del concepto.

En el sentido de la extensión del concepto. Como se ve, es la consecuencia inevitable de la descentración. Las nociones de izquierda y derecha, arriba y abajo, adelante y atrás, primeramente serán vividas por el niño, por su cuerpo en movimiento, en sus desplazamientos, saltos, corridas, brinco, etc. Lo de arriba es lo que sólo puede alcanzarse saltando, lo de abajo sólo lo consigue bajándose, etc. No interviene ninguna verdadera percepción, ni concepción real de esas nociones. El objeto es vivido, está allí, presente, muy cerca del niño, es casi siempre el niño mismo. El objeto lejano todavía no está a su alcance. Nos incumbe a nosotros ayudarle a transportarse hacia él.

En efecto, es menester que el niño llegue no sólo a *vivir* las categorías del espacio, sino a *percibirlos*, y ese paso de lo vivido a lo percibido permitirá la extensión del objeto de *aquí* al objeto de *allá*. El espacio que el niño puede comprender ahora ya no es el inmediato de su habitación o del aula, solamente. Es el espacio de su barrio o su pueblo, y pronto el de la ciudad, de la región y hasta del país. Es el percibido en la geografía en el cual va penetrando. Insensiblemente, por haber aprendido a analizar el espacio según las categorías de arriba-abajo, adelante-atrás, etc., llegará ahora con mayor facilidad a captar las nociones más elaboradas de los puntos cardinales<sup>33</sup>. Habiendo creado en sí mismo hábitos de pensar según las categorías de lo vivido, será capaz de proceder, en otro nivel, al análisis del espacio según las orientaciones norte-sur y este-oeste. Habiendo aprendido correctamente la posición de un objeto con relación a otro, será capaz de aprehender la posición de una parte del globo con relación al meridiano de Greenwich o a cualquier otro punto de referencia natural. Finalmente, habiendo aprendido a captar correctamente el movimiento con relación, no a sí mismo, sino a otro objeto, le será menos difícil captar los movimientos relativos de la Tierra y el Sol.

El análisis espontáneo del espacio vivido prepara al niño para aprehender, mediante un análisis más elaborado, el espacio percibido de la geografía, ya sea que éste se presente en forma de un paisaje o de un documento fotográfico o impreso.

Ese espacio percibido de la geografía, a su vez, prepara al niño para aprehender el espacio matemático. En el nivel del espacio concebido, aquel que ni siquiera admite el trazado de un mapa, sólo las formas importan. Su correcta aprehensión presupone una larga educación que, sin duda alguna, se origina en el modesto análisis del espacio vivido.

<sup>33</sup> No se trata, ni mucho menos, de enseñar al niño a utilizar las nociones de derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás, para situar los datos geográficos de un mapa. Estas últimas categorías pertenecen a un nivel de análisis que no es el de la extrínseca geografía del espacio.



En ese espacio, cuyas distintas orientaciones el niño aprende poco a poco a descubrir, hay objetos. Los psicólogos nos han dicho cuán poco se destacan en él los objetos según sus contornos. Si para nosotros los adultos, los objetos —por lo menos los comunes— se presentan en sí mismos, diferenciados de lo que no son ellos mismos, para el niño no es así. Para el niño del jardín de infantes, la ventana de la fachada de la escuela no existe sin esta fachada; los cristales de esa ventana no tienen aisladamente ninguna existencia real. Lo que él percibe es el todo. Los detalles se le escapan todavía<sup>34</sup>. Ese sincretismo debe superarlo con ayuda del maestro. En otro nivel, nuestros alumnos de las clases elementales —incluso los del ciclo medio— a veces tienen dificultades en delimitar los distintos elementos de un paisaje, en percibir los campos labrados, los terrenos baldíos, las carreteras y los canales, acantilados y playas, etc. Saber analizar es, en este sentido, saber delimitar los componentes. En un principio, el niño no lo sabe hacer. Tenemos que enseñárselo. ¿Cómo? Haciéndole tomar conciencia de esas categorías que utiliza todos los días, pero no siempre en forma consciente ni sistemática. En cuanto al objeto se refiere, consideramos que esas categorías son tres:

**La interioridad:** en esta categoría encontramos las nociones de "dentro", "adentro", "en el interior", etc.

**La exterioridad:** en esta categoría encontramos las nociones de "fuera de", "afuera", "al exterior", etc.

**La delimitación:** por último, en esta categoría encontramos las de "extremidad", "final", "límite", "perímetro", "a lo largo de", "alrededor de", etc.

Percibir un objeto es, esencialmente, distinguir lo que es (su interior, lo que comprende), de lo que no es (su exterior, lo que excluye). Ante un paisaje visto desde la cumbre de una colina, el maestro hará reconocer a los alumnos su pueblo. ¿Qué tendrán que descubrir? Deberán distinguir el pueblo (sus casas, el campanario, la escuela, las calles, etc.) entre todo lo que no es, que está fuera de él (los campos, las granjas vecinas, la ruta, la montaña, etc.). La confrontación de esos descubrimientos conduce a la delimitación precisa del objeto, en este caso el pueblo. (Además, creemos que deberían agregarse otras dos nociones a las que se refieren al objeto en el espacio: las de "centro" y de "medio". En efecto, la puesta en

<sup>34</sup> Es interesante señalar que el mismo fenómeno se produce, en el niño pequeño, al estudiar el idioma. A menudo, expresiones tales como "alambre de hierro", "flor del aire", "pie de palo" u otras más, cuyos componentes nunca se separan fonéticamente, las escribe como las percibe, es decir, todo junto. En este caso, la labor pedagógica será igualmente analítica, porque consiste en hacer descubrir los elementos separados de la expresión global.

relación de la estructura del objeto y de la medida traerá consigo (estas dos nociones.)

La aprehensión de las categorías del objeto en el espacio podrá realizarse de acuerdo con las orientaciones de la acción pedagógica que ya vislumbramos respecto de la orientación del espacio.

En el sentido de la descentración. "Descentrar" el objeto, en cuanto al niño se refiere, significa, en primer lugar, eliminar su egocentrismo, enseñarle a discernir, a distinguir las partes del todo confuso que se le presenta. Significa, además, ayudarlo a olvidar que los contornos o alcances de ese objeto no siempre están vinculados estrechamente con sus propias preocupaciones. Sabemos que el niño ve en los contornos o alcances de los objetos posibilidades de utilizarlos en relación con sus intereses del momento: una ramita será espontáneamente una pistola de cow-boy o una honda. Una piedra podrá ser un elemento de decoración, un pisapapeles, etc. Esto responde a una ley psicológica a la cual incluso el adulto no escapa. Pero, al respecto, la acción pedagógica consistirá no tanto en negar esa tendencia, que es fundamental, sino en conseguir que el niño lleve a cabo la experiencia de otros empleos de los objetos: la ramita podría ser (también) una percha, la piedra podría servir de "plomada", de la cual se habló en la clase dedicada al oficio de albañil, etc.<sup>35</sup>

El objeto descubierto por el niño es, ante todo, su objeto. Pero no es tan sólo eso. La labor educativa trata de hacerse reconocer.

En el sentido de la extensión del concepto. La extensión del concepto de objeto, en cuanto a su situación en el espacio, será la extensión de las categorías que descubrimos en él: interioridad, exterioridad y delimitación.

La extensión de la interioridad llevará al maestro a ayudar a sus alumnos a precisar en todo lo posible el análisis del objeto delimitado. Volvamos a nuestro ejemplo de la observación del pueblo visto desde la cumbre de una colina. Fue necesario, ante todo, distinguir el pueblo de lo que no pertenece a él, es decir, delimitarlo. Pero extender aún más las investigaciones consistirá en profundizar el reconocimiento de los detalles de las calles y plazas, lo cual significa, en términos generales, mejorar el conocimiento del objeto en sí mismo.

Si la extensión de la exterioridad del objeto persigue la misma acentuación del análisis, la delimitación a su vez hallará un contenido siempre renovado. Extender la categoría de la delimitación significa ayudar al niño a aprehender espacios cada vez más vastos, o sea,

<sup>35</sup> Este punto de vista es importante en la medida en que permite abordar la cuestión de la educación de los alumnos de las clases elementales, en el nivel tecnológico. Una área que, al parecer, entra sólo en las clases de transición y las prácticas, es rica en posibilidades para la formación general del niño, en la medida en que éste pueda participar eficientemente en el descubrimiento del mundo físico.

hacerlo pasar gradualmente de su espacio vivido, inmediato, el de su habitación, la escuela, la calle, a espacios que sólo puede descubrir por intermedio de documentos (planos, mapas, fotografías, etc.). Extender la delimitación, significa preparar al niño para aprehender primero el espacio geográfico, para llegar después al espacio geométrico mismo. Porque parece que el análisis de la campaña que rodea al pueblo, el análisis del barrio, con sus calles y callejuelas, las plazas y grandes conjuntos, será el mejor aprendizaje de ese ejercicio tan delicado que consiste en comprender una fotografía del paisaje, un documento geográfico cualquiera y, más aún, un mapa.

*Las posiciones relativas de los objetos en el espacio*

La aprehensión de la exterioridad del objeto en el espacio nos habrá permitido, por añadidura, situarlo con relación a otros objetos con los cuales mantiene ciertas relaciones espaciales. Estas relaciones las queremos abordar ahora con el fin de estudiar sus categorías y las consecuencias de la acción pedagógica en el sentido de la descentración y la extensión.

En cuanto a las categorías de las posiciones relativas, no causará extrañeza volver a encontrar las de interioridad y exterioridad que vimos con respecto a la situación espacial del objeto mismo. Es evidente que se habrá percibido este objeto como contenido en su interior otros objetos, y por ende esa interioridad será al mismo tiempo del objeto y de sus relaciones con sus componentes.

Podemos, pues, distinguir cuatro categorías referentes a las posiciones relativas de los objetos en el espacio:

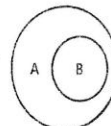
- 1) **La interioridad:** el objeto B está *dentro* del objeto A. Tendremos entonces las nociones de "en", "en el interior de", "dentro", etc. A esta categoría los matemáticos la llaman inclusión.
- 2) **La exterioridad:** el objeto B se halla *fuera* del objeto A. Tenemos entonces las nociones de "fuera de", "afuera", etc. Es la categoría que, en matemática, adopta la forma de exclusión o no pertenencia.
- 3) **La sección:** el objeto B corta o atraviesa el objeto A. Tendremos en este caso las nociones de "cortar", "atravesar", "a través de", etc.<sup>36</sup>
- 4) **La contigüidad:** el objeto B está en contacto con el objeto A. En este caso, tenemos las nociones de "tocar", "junto a", etc.

<sup>36</sup> Es lamentable que el idioma francés, o el castellano, no distingua las dos nociones de *atravesar* una superficie y *atravesar* un volumen como, por ejemplo, el inglés con sus voces de *across* y de *through*. Entonces la idea de "atravesar" habría permitido distinguir esas dos formas de ocupación del espacio.

Las principales categorías de las posiciones relativas de los objetos en el espacio

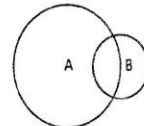
I LA INTERIORIDAD

- en
- en el interior de
- en medio de
- dentro



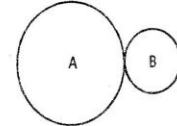
II LA SECCION

- que corta
- a través



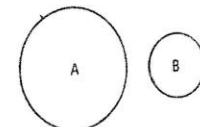
III LA CONTIGÜIDAD

- que toca
- junto a



IV LA EXTERIORIDAD

- fuera
- fuera de
- en el exterior
- entre



Tal como lo vimos con relación a la orientación del espacio, la aprehensión de las categorías propias a la posición relativas de los objetos se hará en dos direcciones precisas:

En el sentido de la descentración. Al respecto, el problema es todavía más claro que el referente a la orientación: como se trata de la posición o del movimiento de un objeto con relación a un punto de referencia, éste podrá ser el niño mismo u otro objeto. En el plano psicológico, hemos visto que el niño aprecia la posición y el movimiento primero con relación a su propia posición y su propio movimiento. La descentración consistirá, pues, en ayudarlo a apreciar la posición y el movimiento de los objetos exteriores ya no con relación a sí mismo, sino a los demás objetos.

En el sentido de la extensión del concepto. Aplicaremos el mismo esquema que antes. Ayudando al niño a seguir su evolución natural,

que lo hace transitar de lo vivido a lo percibido y luego a lo concebido, le permitiremos aprehender espacios cada vez más vastos. En un principio —y reconoceremos en esto actividades comunes de los jardines de infantes— se tratará de hacer *vivir* al niño su posición —o su entrada— en el aula o en el aro puesto en el piso o en la casa de la muñeca, etc. Ese mismo niño *atravesará* el patio de recreo, se *colocará* contra la reja del portón de entrada a la escuela, etc. Y de esta suerte, comenzará no sólo a familiarizarse, sino además —y esto es lo esencial— a tomar conciencia de esas nociones que ahora deberá superar para apreciarlas ya no *viviéndolas* sino *percibiéndolas*.

Esa percepción de los objetos, de sus límites, sus fronteras, su centro o sus bordes, etc., ayudará al niño a penetrar una vez más en el análisis de los espacios cada vez más extendidos, en una palabra, en el espacio geográfico antes realmente percibido (percepción de paisajes, barrios, pueblos, etc.) y después percibido a través del documento (fotografías aéreas u otras, mapas, etc.). Si las adquisiciones hechas a nivel del espacio *vivido* no son de la misma índole que las hechas a nivel del *percibido*, si el hecho de mostrar correctamente el medio o centro y los bordes de la pintura mural se ubica en otro nivel que el de seguir con el dedo los límites de la región en el mapa, no por eso es menos cierto que la experiencia de lo *vivido* prepara la de lo *percibido*. Antes que fuera apto para percibir convenientemente, era necesario crear en el niño los hábitos de discernir, analizar y reconocer las distintas partes de un todo. Esa necesidad de discernimiento y análisis se denomina, en términos de la psicología, eliminación del sincretismo de la percepción. Esa eliminación comienza en la edad de la escuela preelemental.

Pero no se detiene en la etapa de lo *percibido*. Si la educación de lo *vivido* dio al niño ese movimiento que le permitió abordar, en condiciones adecuadas, el estadio de lo percibido, ese movimiento ha de recibir un nuevo impulso hacia la etapa superior de lo concebido; de la aprehensión de los espacios geográficos cada vez más extendidos, el niño ha de ser capaz de proseguir su abstracción hacia los espacios matemáticos y, en particular, hacia las nociones que abarca una teoría de conjuntos matemáticos. En efecto, ya vimos cuán grande es la afinidad que existe entre la aprehensión del espacio y la elaboración matemática.

#### Las distancias, los intervalos y la medida

Las categorías que acabamos de establecer en cuanto a la exterioridad y la contigüidad de los objetos introduce de por sí las de la distancia. En efecto, si un objeto es exterior a otro, o a cierto punto, y si es contiguo a él, planteará de inmediato el problema de la importancia de la exterioridad o la contigüidad; con otras palabras, el problema de la distancia que separa los dos objetos.

Por lo demás, no nos fue posible separar, ni lógicamente ni psicológicamente, las tres áreas de distancias, intervalos y medida. En efecto, es

suficiente agregar la repetición a la distancia para obtener categorías de intervalo. Decir que encontramos plátanos a intervalos regulares a lo largo de la carretera que lleva a una localidad vecina, significa que la distancia que separa un árbol del que le sigue se repite  $x$  veces hasta el pueblo.

Sin duda se notará que, simultáneamente, distancias e intervalos no son concebibles sin pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo, lo cual presupone la medida: una distancia no es tan sólo la afirmación de un "más cerca de" o "más lejos de", sino que exige el número como elemento último de la precisión. El intervalo a su vez exige la precisión de su frecuencia. De todos modos, la estructura del espacio desemboca aquí en un enfoque matemático de las cosas<sup>37</sup>.

Las categorías de la distancia pertenecen a dos grupos:

- 1) **La proximidad:** relacionamos con ella las nociones de "cerca de", "al lado de", "más cerca de", "no tan lejos de", "aquí", "éste", etc.
- 2) **El alejamiento:** se refieren a él las nociones de "lejos de", "más lejos de", "menos cerca de", "allá", "aquél", etc.

Con la categoría de los intervalos espaciales relacionamos las nociones de "apartado uno de otro", "de lugar en lugar" y sobre todo las importantísimas nociones de "continuo" y "discontinuo". En efecto, el espacio geométrico auténtico no conoce la discontinuidad y, por ende, la continuidad que lo caracteriza podrá llevar al niño, más tarde, a concebir ese resultado último de toda extensión: lo infinito.

También en esta área, la acción pedagógica se realizará:

En el sentido de la **descentración:** las categorías de la distancia se conciben, tal vez, menos que cualquier otra, y ello será con relación a un punto de referencia, de la misma manera que las de la medida sólo se conciben en relación con una unidad métrica. Comprenderemos entonces que, en este campo, la acción de la descentración consistirá en ayudar al niño a apreciar las distancias ya no tan sólo con relación a su propia posición, sino con relación a los objetos mismos: se trata de llegar del empleo de "A está lejos de mí", "B está cerca de mí", al de "A está cerca de C" y "D está más cerca de M que de N". Además, esa acción de descentración aspira a lograr que el niño utilice una unidad de medida no vinculada con su persona (el largo de sus pasos, la separación de los dedos de la mano, etc.), para llegar poco a poco a la aprehensión de una unidad de medida objetiva.

En el sentido de la **extensión del concepto:** primeramente, el niño *vive* las categorías de lejos y de cerca. Juan sabe —o siente— que está más cerca de Pedro que de José. Verónica sabe que debe correr

<sup>37</sup> Encontraremos los mismos fenómenos en cuanto a la aprehensión del tiempo.

más tiempo para alcanzar a Miguel que a Andrés. El papel del educador consistirá, al principio, en precisar esas nociones en las mismas áreas de la vida del niño. Enrique, que ve mal, tiene que acercarse más al pizarrón, etc. En efecto, es necesario que los niños vivencien esas nociones, pero en forma clara y distinta.

A partir de esa claridad inicial, los alumnos pronto serán capaces de aprehender esas categorías de la distancia no sólo *viviéndolas*, sino *percibiéndolas*: apreciación (primeramente cualitativa) de las distancias que separan la escuela del hogar, de la distancia que separa el Ayuntamiento del mercado, etc.<sup>38</sup>. Desde la apreciación de las distancias de un paisaje se puede pasar a las representadas en un croquis o un mapa. Entonces ya estaremos muy cerca del espacio concebido, gracias al cálculo de esas distancias según la escala del mapa.

De la sensación muscular de la distancia al cálculo según la escala de un mapa (o de una distancia a partir de la escala), se desprende la significación de la gradación: de lo biológico a lo mental. El movimiento en esta dirección será, aquí, el aporte más fecundo a los maestros, en la medida en que les orienta respecto de toda su labor en este campo.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Piaget, comprobamos que semejante progresión hace surgir gradualmente lo cuantitativo de lo cualitativo. Después de haber apreciado aproximativamente las distancias, el niño llegará a medir y a reconocer el número como instrumento de apreciación. Sólo entonces penetrará más aún en el mundo del espacio concebido según todas las clasificaciones que esas actividades admiten, para llegar a la noción matemática del orden.

En ese campo de lo conceptual se abordará entonces la representación gráfica del espacio en el marco de la geometría. De la experiencia del movimiento a la geografía y luego a la geometría hemos seguido una gradación lógica y psicológica que a la vez conduce a una evidente interdisciplinariedad.

#### A modo de conclusión: la descripción verificadora

Todavía nos falta el medio de verificar las adquisiciones del niño concernientes a su aprehensión del espacio. Vimos esa verificación al

<sup>38</sup> Esta claro que a este respecto, siempre se aconsejará al maestro ayudar a la percepción de los niños mediante la experiencia vital que tienen de las distancias y, en particular, haciéndoles recorrer esas distancias por apreciar. Esta apreciación hará intervenir entonces, a un tiempo, los conceptos de tiempo y de espacio cuya unión es inevitable, como veremos.

nivel de la representación gráfica del objeto o del ser vivo y al nivel de la acción cuando se trataba de la causalidad. Ahora, nos parece posible verificar al nivel de la descripción si nuestro alumno está efectivamente en condiciones de situarse y de situar convenientemente los objetos en el espacio.

Describir es, ante todo, organizar un espacio.

Describir una granja o un rostro significa, en primer lugar, situar los distintos elementos de la granja o del rostro en el lugar preciso que les corresponde y que es siempre relativo al de los otros componentes del cuadro. La observación de las relaciones entre esos componentes será la prueba que necesitamos de esas adquisiciones del niño en la materia.

Haremos dos observaciones al respecto. Según la edad del niño, la descripción se dará en forma de dibujo o de texto. Después de haber realizado ejercicios de topología o localización pediremos a nuestros niños pequeños del curso preparatorio, y hasta del ciclo elemental, representar en una hoja de papel lo que observaron. Al final de tal trabajo, podremos apreciar los resultados obtenidos: ¿hasta qué punto reconoció Sergio la relación entre "delante" y "detrás"? ¿Cómo retuvo Anita la relación de las distancias entre el río y la casa, por una parte, y aquella que separa el puente del bosque, por la otra? Los alumnos mayores, que cursan el ciclo medio, podrán iniciarse en ese arte de la descripción escrita mediante el mismo ejercicio del dibujo, de la representación gráfica del paisaje (o del objeto) que se debe describir.

Se ha comprobado que esa iniciación en la descripción a partir del dibujo facilita el trabajo del niño en *la medida en que facilita la organización del espacio*.

No se tratará de convertir la descripción hecha en la escuela (dibujo o texto) en un simple ejercicio de organización espacial y quitarle toda finalidad en el plano artístico. El objetivo de esos ejercicios es siempre la belleza de la expresión. Pero no parece, más bien al contrario, que esa expresión de lo bello sea incompatible con un sólido conocimiento de la organización de los objetos en su interrelación.

De la misma manera, el rigor con que la bailarina observa sus líneas de evolución no quita nada a la estética de sus movimientos.

Finalmente, la apreciación de esos trabajos de expresión del niño siempre debe tener en cuenta el lugar que corresponde a su imaginación, cuya importancia evolutiva ya vimos. Recordemos que sólo gradualmente la faceta un tanto perturbadora de esa imaginación ha de disminuir con el fin de permitir la liberación total del niño con miras a una expresión plena de sí mismo.