

Ya hace muchos años que se sabe que sea cual sea la calidad de las atenciones que se proporcionan y de las normas de higiene que se aplican a los niños y niñas pequeños, éstas no bastan para asegurarles un desarrollo armónico. Para llenar este vacío, los profesionales han comenzado a buscar otras prácticas. Las actividades organizadas han hecho su aparición en las colectividades de pequeños para responder a este deseo de mejorar el bienestar de los niños y las niñas. Mayoritariamente, estas actividades se han extendido bajo la forma de juegos dirigidos, de actividades musicales colectivas, de aprendizaje de actividades manuales o de gimnasia. Una observación atenta de los resultados de estas prácticas permite verificar hoy que no responden a las esperanzas que se habían depositado en ellas y que se debe continuar buscando en otras direcciones.

Con el nombre de actividades dirigidas se entiende en general el tiempo durante el cual se muestra o se presenta o se enseña alguna cosa a los pequeños. Se considera algo muy importante organizar actividades para compensar el hecho de que los pequeños que están en maternidades tengan estímulos. Por medio de las actividades dirigidas, pues, se persigue ensanchar su campo de conocimientos.

Seguro que esta reflexión es justa, pero es incompleta. Las posibilidades limitadas de adquisición de conocimientos del pequeño que vive en grupo en una maternidad no son sólo consecuencia del hecho de que los objetos que

forman parte de su entorno son menos variados, sino también del hecho de que sólo raramente tiene ocasión de poder conocerlos experimentando con ellos. Sus posibilidades de actuar son claramente limitadas. En efecto, lo que se puede permitir a un pequeño no siempre es posible hacerlo con diez o doce. El pequeño en el contexto familiar no sólo está en disposición de conocer sitios diferentes, mobiliarios

## Las actividades dirigidas

Anna Tardos

variados, de observar lo que pasa en la cocina, en el patio; tiene también la posibilidad de acercarse a cada objeto, de intentar desplazarlo y devolverlo a su lugar, o sea, de explorarlo todo: los juguetes que se encuentran en el rincón que se le ha preparado o en la habitación, los objetos del mobiliario y de uso diario, las herramientas o los utensilios de trabajo de los adultos. Por el contrario, en un grupo, es difícil que el pequeño disponga de un juguete para él solo, corre el riesgo constante de que alguno de sus compañeros le moleste. Prácticamente nunca tiene ocasión de acercarse

a muebles u otros objetos no destinados a los niños. En el grupo, el pequeño no sólo no es que no vea al adulto barriendo la habitación, sino que aún tiene menos posibilidades de coger la escoba y experimentar por su cuenta. No sólo no es que no vea cómo se prepara el almuerzo en la cocina, sino que aún tiene menos ocasiones de tocar los platos o los cubiertos.

Y aun en el caso de que, por ejemplo, vea barrer o preparar la comida, no es su madre quien lo hace, sino un adulto neutro. No sólo no es que no encuentre animales domésticos en su entorno, aunque los vea de vez en cuando en una salida, cuando va con la escuela, sino que sobre todo no puede observar, experimentar su comportamiento, su reacción, etc.

Las experiencias de los primeros años constituyen las condiciones de base de la formación ulterior de los conceptos del pensamiento abstracto. Cada vez hay más datos que prueban que los objetos, es decir, las imágenes visuales de los objetos, todo aquello que

rodea el niño, tiene un sentido para él cuando puede servirse de ello, cuando «hace» con ello alguna cosa; cuando la imagen del objeto se asocia a alguno de sus movimientos, a alguna de sus actividades. Para que las nociones, incluso las más elementales, se desarrollen en los niños, tienen que haber vivido unas experiencias concretas. Es preciso que dispongan de

**Anna Tardos analiza el resultado de las actividades dirigidas que se llevan a cabo desde hace algunos años en las maternidades de Hungría. Hoy, sin duda, la situación no es del todo la misma ni en Hungría ni entre nosotros, pero pensamos que aún hay semejanzas y que el análisis de Anna Tardos da pie a la reflexión para toda persona que tenga responsabilidades educativas con niñas y niños en colectividad.**

conocimientos adquiridos por exploraciones prácticas —«actuadas»— de la naturaleza, de los materiales del entorno a partir de los cuales podrán hacer abstracciones y generalizaciones.

Las adquisiciones de experiencias prácticas a través de los objetos en el decurso de los primeros años revisten también una importancia capital en el desarrollo de las capacidades intelectuales. Como demuestran las búsquedas psicológicas, los procesos necesarios para el establecimiento de nuevas aptitudes y de nuevos conocimientos son operaciones de la inteligencia que se forman a partir de las actividades materiales exteriores. Reciben una forma definitiva por medio de variaciones y reducciones sucesivas.

La limitación de las posibilidades de actuar, además de retardar la adquisición de los conocimientos y la formación de los conceptos elementales, dificulta también el desarrollo de las funciones psíquicas y las aptitudes que constituyen la base de la actividad cognitiva. Queda, por lo tanto, justificado intentar poner remedio a esta situación de desventaja resultante de la vida en grupo.

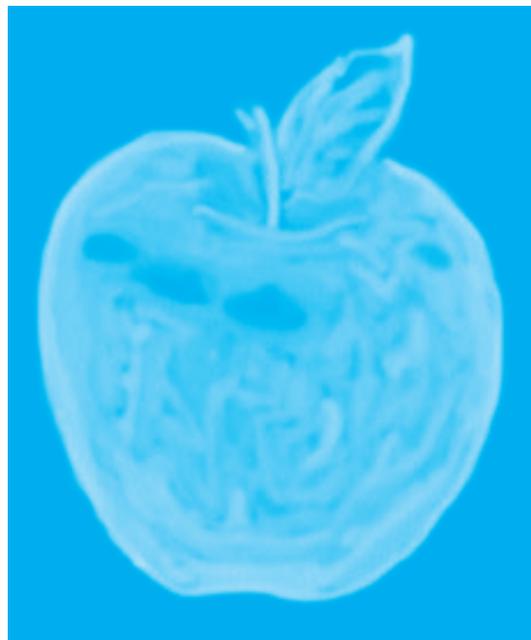
#### ¿Qué tipo de actividades dirigidas?

Veamos en qué medida las actividades dirigidas más a menudo aplicadas satisfacen el objetivo buscado.

**“Todo lo que rodea al niño tiene un sentido para él cuando puede utilizarlo, cuando «hace» con ello alguna cosa”**

#### La conversación

La conversación es la forma más generalizada de las actividades dirigidas. La educadora presenta a los niños y niñas sentados en círculo en un banco o en cajas un objeto o una o algunas imágenes. Ella plantea cuestiones, los pequeños responden; es la conversación. La maestra muestra, por ejemplo, una manzana y



pregunta «¿qué es, qué se puede hacer, a quién le gusta comer manzanas?» «¿Dónde la habéis visto antes, de qué color es?», etc. En otra ocasión, muestra una imagen que representa animales domésticos, o bien intenta hacer conocer de esta manera a los niños los utensilios de limpieza.

**“Un niño sentado entre sus compañeros, que sólo ve la manzana de lejos, no asociará ninguna actividad real a la imagen visual, salvo que tenga una experiencia previa”**

¿Estas «actividades» cumplen el objetivo deseado? Si bien el punto de partida de la educadora era aparentemente la experiencia concreta, ya que les ha mostrado una manzana de verdad, eso no es de ninguna manera concreto para los pequeños. Un niño sentado entre sus compañeros, que sólo ve la manzana de lejos, no asociará ninguna actividad real a la imagen visual, excepto que tenga una experiencia previa: no puede coger la manzana con la mano, no la puede palpar, no puede raspar una pizca su piel o catarla. No puede hacer nada de todo eso, aunque haya tenido la ocasión de tener la manzana en la mano durante unos segundos. Si no ha visto nunca una manzana entera (ya que seguramente sólo la ha consumido cortada), después de la actividad la manzana continuará siendo para él, como antes, esa compota o esa fruta blanca cortada. Incluso en el caso de que haya tenido experiencias previas referidas a la manzana, el hecho de verla no le proporciona ninguna posibilidad de ampliar sus experiencias. Esta actividad dirigida no ofrece, pues, al niño nuevas posibilidades de adquisición de experiencias, a pesar de que ha podido ver de lejos una manzana de verdad.

## “La conversación no puede suplir la adquisición de experiencias”

Después de la presentación de la manzana ha empezado una conversación. Eso aún ha alejado más a los pequeños de la posibilidad de ampliar el campo de sus experiencias. En efecto, la conversación no puede suplir la adquisición de experiencias, no puede hacer otra cosa que ayudar a que las experiencias ya adquiridas, basadas en conocimientos concretos, se organicen y se sistematicen. Pero ésta no es la tarea de los primeros años. Si se separa demasiado pronto al niño del conocimiento inmediato del entorno, del proceso de adquisición de experiencias, se le aleja del desarrollo normal.

Y si las actividades dirigidas se desarrollan sistemáticamente y con éxito de manera semejante, entonces se disminuye la necesidad natural del pequeño de querer tocarlo todo, experimentar lo que es duro, lo que es liso, querer probarlo todo, querer intentarlo todo, o sea, querer explorar el mundo de la manera que corresponde a su edad.

### *La imagen*

La eficacia de estas actividades es aún más discutible si, como pasa a menudo, en vez del objeto se muestra a los niños su imagen. Las imágenes simples y de calidad hechas para los niños tienen un papel importante en el desarrollo de sus aptitudes intelectuales y de su gusto. Sirven para fijar y ayudar a la evolución de las experiencias ya adquiridas, de los conocimientos concretos; permiten hacer revivir aquello que ya es conocido

(por ejemplo, la imagen de un perro). Paralelamente, sus presentaciones simplificadas y estilizadas favorecen también la percepción de las formas. Reconocer una imagen proporciona a los niños una gran alegría, una alegría «intelectual». Pero la situación es radicalmente diferente si estas imágenes están destinadas a sustituir las experiencias concretas. La imagen subjetiva, formada por el dibujo simplificado y esquemático, aún tiene menos sentido que el objeto mismo. Es imposible asociarla a una actividad, el pequeño no puede experimentar la imagen. En rigor, tal vez acariciará el dibujo que representa el perro, pero no podrá tirarse atrás, asustado por la reacción inesperada del animal. Acariciar la imagen permite al niño evocar en él una representación que hay en su memoria, pero no puede procurarle la sensación que producen los pelos del perro cuando los toca.

Ver, pues, el objeto o la imagen del objeto y después conversar sobre lo que se ha visto no es satisfactorio en lo que concierne a la adquisición de experiencias. Como consecuencia de lo que precede, es lógico constatar que las actividades del tipo de las que acabamos de describir no pueden cumplir su función por lo que respecta a los niños; sólo amplían su campo de conocimientos si se refieren a actividades reales, «actuadas» con los objetos o materiales que se asocian en experiencias multisensoriales.

### *Las actividades de manipulación*

Otro tipo de actividades dirigidas responden habitualmente, a primera vista, a esta exigencia.

Los pequeños construyen torres, modelan con barro, recortan papel o dibujan. Ante cada niño,

por ejemplo, hay las piezas necesarias para la construcción de una torre. Después de las aclaraciones de la educadora, primero charlan, dicen algunas palabras, «es bonito, una torre», y luego se ponen a trabajar. La educadora supervisa las actividades, se pasea entre las mesas y dirige a cada pequeño unas palabras afables. Felicita a los que han conseguido acabar la torre y ayuda a los que tienen dificultades. Si han omitido una pieza, señala el lugar donde hay que ponerla, o ella misma la coloca allí; si un niño se ha parado en su actividad, la educadora le señala la pieza siguiente o tal vez se la alarga de manera que él pueda ponerla fácilmente sobre la anterior. Una vez acabada la actividad, se alza una torre bien regular ante cada participante.

A los pequeños, les gusta este tipo de actividades que les ofrecen mucho más que aquéllas en las que se les obliga a estar sentados con las manos sin hacer nada y a participar unos cuantos en una conversación. Pero, sin embargo, estas actividades plantean también muchos problemas, tanto teóricos como prácticos.

En primer lugar, es discutible la oportunidad de hacer la misma cosa todos los niños, a menudo al mismo ritmo (como es a menudo el caso en el curso de las actividades dirigidas). Se derivan un gran número de exigencias inútiles

## “Acariciar la imagen no puede proporcionar al niño la sensación que producen los pelos del perro cuando los toca”

impuestas a los niños, exigencias que contrarían el aspecto positivo de la actividad. Como, por ejemplo, la espera inevitable. Las numerosas piezas u otros objetos ya están colocados ante los niños, pero no tienen derecho a tocarlos hasta que se les insta a ello.

Los pequeños que participan en la actividad no son todos de la misma edad, y, sobre todo, su grado de desarrollo no es idéntico; ni su desarrollo intelectual, ni su destreza, ni su ritmo de trabajo. Los habrá, pues, que acaben antes el trabajo y se tendrán que esperar a que todo el mundo acabe, ya que a menudo no tendrán derecho a levantarse y comenzar otras actividades.

En aras de la disciplina formal, la libertad de movimiento de los niños es limitada, incluso durante el «trabajo». No pueden pasear si tienen ganas, ni pueden levantarse de la mesa, y si, por ejemplo, a un niño, se le cae una pieza y rueda por el suelo (¿«qué pasaría si todo el mundo hiciera lo mismo»?!), el niño está obligado a esperar a que la educadora le devuelva la pieza que se le ha caído (yo he visto a un niño que intentaba recuperarla con el pie, pero no se levantaba). El movimiento es limitado; las actividades también lo son. El pequeño ha de ser activo, pero por otro lado se ve obligado a observar una cierta inactividad, tiene que obedecer gran cantidad de reglas.

**“En aras de la disciplina formal, la libertad de movimiento de los pequeños es limitada, incluso durante el «trabajo»”**

Como si en un coche se bloqueasen todos los frenos («no te muevas», «no hables»; «no pasees»; «no lo toques antes de tiempo»; «no hagas nada más con esto») y, a continuación, desde el exterior, se empujase el vehículo («y ahora ves para allá y haz exactamente lo que te digo»).

El otro problema didáctico planteado por este tipo de actividades resulta también del hecho de



que todos los niños hacen al mismo tiempo las mismas actividades. Como que los pequeños no evolucionan todos al mismo ritmo, por fuerza habrá algunos entre ellos que no podrán cumplir la tarea propuesta.

Algunos no saben aún dibujar la gota de agua de lluvia o la tapia, ni formar una bola con el barro de modelar, o levantar la torre. Los consejos, incluso los más bien intencionados, no pueden ayudarlos. La tarea sólo se puede hacer si la educadora guía sus manos, acaba en lugar la bola, la torre, etc.

**“Gracias a la intervención del adulto se obtiene el resultado material deseado, a pesar de que no corresponde en absoluto al grado de desarrollo funcional del pequeño”**

En general, estos niños no son inhábiles, pero su desarrollo no ha alcanzado aún el nivel necesario para este tipo de actividad.

¿Favorece, esta «ayuda», el desarrollo del niño? ¿Qué pasa en este caso? Se persigue el desarrollo del niño dándole muchas posibilidades de ejercitarse, pero disminuyendo su autonomía. Su nivel de actividad no cambia, pero se obtiene el resultado material deseado gracias a la intervención del adulto, a pesar de que no corresponde de ninguna manera al grado de desarrollo funcional del pequeño.

En general se admite que un aprendizaje que se anticipa a la maduración del niño no sólo es inoportuno porque exige un gasto de energía inútil, tanto del niño como de su «profesor», sino también porque el niño hace este trabajo contra su voluntad o se distancia de tal trabajo porque le asocia los sentimientos desagradables del fracaso.

Además, eso disminuye gravemente la autonomía del pequeño y le acostumbra a no buscar, a no tantear, a no intentar resolver por sí mismo los problemas, sino a pedir la ayuda del adulto desde el momento en que se encuentra en dificultad.

Estas formas de actividades dirigidas plantean todavía un último tipo de problemas; con esta práctica se elimina totalmente la fantasía creadora del pequeño. Sus posibilidades de iniciativa quedan enormemente limitadas. Constantemente se ve obligado a actuar de acuerdo con las directrices recibidas. A menudo ocurre que ni tan sólo puede jugar con la plastilina a su gusto, sino que lo debe hacer siguiendo las instrucciones: primero se hacen las bolas, después se aplanan, después los tallarines, etc., porque éste es «el orden» que es preciso seguir; ¡así es como normalmente se enseña a los niños!

Estas anotaciones críticas relativas a métodos incompletos de la actividad dirigida explican tal vez por qué creemos que la organización y la orientación de las actividades de los pequeños de dieciocho meses a tres años comportan ciertos riesgos y no favorecen necesariamente su desarrollo.

Pensamos que el niño pequeño educado en grupo necesita efectivamente que se compensen los inconvenientes causados por la insuficiencia de sus medios de adquisición de experiencias. Nuestros esfuerzos en este sentido tendrán éxito si nos preocupamos ante todo de la ampliación

---

**“El pequeño necesita ver que se le ofrecen posibilidades de actividad de manera que disponga de medios de participar en ella o de quedarse al margen haciendo otra cosa”**

---

de estos medios, haciendo que el espacio mayor del que se pueda disponer, el jardín por ejemplo, sea funcional, útil; proponiendo continuamente materiales aptos para procurar experiencias variadas, como el agua, las pastas alimenticias, etc. Sin prescribir, sin proponer, sin ni tan sólo sugerir al niño el objetivo o el fin de la actividad.

El niño pequeño necesita sobre todo ver que se le ofrecen posibilidades de actividad de tal manera que tenga los medios de participar en ella o de quedarse al margen haciendo otra cosa; que en medio de las condiciones ofrecidas tenga la posibilidad de actuar (respetando las reglas «sociales»), haciendo lo que desea y mientras tenga ganas.

Me parece interesante acabar este artículo recordando los obstáculos especiales que a menudo impiden la realización de estas actividades. Son de orden subjetivo y derivan de ciertas costumbres de los adultos. A veces, hacen que sea difícil la solución de problemas aparentemente simples.

Los adultos, en general, y las maestras y las educadoras en especial, desean obtener rápidamente unos resultados espectaculares concretos. Por eso quieren acabar el dibujo proyectado aunque sea guiando la mano del pequeño. Por eso les gusta dar directrices paso a paso, ya que así tomarán forma dentro del dibujo la bola, la gota de agua o la tapia, es decir, los resultados visibles de la actividad. El resultado se antepone al niño.

Otra peculiaridad de los adultos es que les gusta una cierta uniformidad. La uniformidad en las maternidades no significa tan sólo unas vestimentas idénticas, las batas (eso ya no es moda), sino también el hecho de que los niños lo deben

---

**“No hay nada más difícil que abstenerse de intervenir en lo que hace el pequeño”**

---

hacer todo al mismo tiempo: lavarse las manos, vestirse, pasear, participar en las actividades... ¿Seguro que es la mejor manera de organizar el modo de vida de diez o catorce criaturas?

El deseo del adulto de ser activo, de estar seguro de su utilidad, será a menudo un obstáculo aún mayor que el deseo de resultados visibles o de progresión uniforme.

A los adultos, en general, les gusta hacer alguna cosa con el pequeño, enseñarle algo, decirle algo, jugar con él. No hay nada más difícil que abstenerse de intervenir en aquello que hace el pequeño, o, esperar pacientemente el resultado de su iniciativa, de sus tentativas. No hay nada más difícil que abstenerse de enseñarle cómo hacer una construcción, de darle prisa para que continúe si se para un momentito ante la puerta de un garaje que encuentra interesante, durante un paseo.

Pero, a veces, se pasa de un extremo al otro, y algunos educadores ya no hacen nada, ni tan sólo prestan atención a las actividades del pequeño, cuando de hecho la disponibilidad y el interés del adulto ayudan al niño a crecer. Además, el adulto tiene que enseñar y hacer comprender ciertas cosas a los pequeños, como las reglas básicas de la vida en común. Tiene que responder a sus preguntas, darse cuenta del momento en que el niño necesita su ayuda, etcétera. Todo eso exige un buen conocimiento del niño, mucha atención y solicitud. ■