

Actos de resistencia infantil y prácticas docentes descaminadas en la Educación Inicial

En este artículo se analiza la didáctica de maestras de Educación Inicial a partir de la observación de sesiones de clase en diferentes regiones del país. Se advierte de la ausencia, en las decisiones pedagógicas tanto de las docentes como del Ministerio de Educación, de los intereses, las formas de aprender y las necesidades de niñas y niños. Asimismo, se señala que la Educación Inicial se ha olvidado de la importancia del juego, de la actividad psicomotriz y el arte, lo que se podría traducir en el fracaso en los logros de aprendizaje. Se sostiene, además, que para avanzar en este nivel educativo es imprescindible observar y comprender las formas de aprender de las niñas y los niños, sus procesos de desarrollo y su cultura.

EDUARDO LEÓN ZAMORA

Especialista en Educación Intercultural Bilingüe

“ En un aula de Inicial de una comunidad shipiba de Ucayali, la maestra conduce en forma amable y serena su clase. Es cerca del medio día. Niñas y niños de 3 a 5 años de edad la escuchan, sentados en media luna muy cerca de ella. La maestra advierte que la atención de sus pequeños ha decaído y, una vez más, les propone cantar una canción shipiba, un bewa, como lo ha hecho ya varias veces durante la mañana.

—Bien, bakebo. Vamos a cantar una canción. ¿Quieren cantar una canción?

Max, un niño de 3 años, inquieto y alegre, que apenas emite monosílabos para interactuar con sus compañeras y compañeros, escucha la invitación de la profesora para cantar otra vez. En su cerebro algo hace clic y, frente a la sorpresa de todos, lanza un grito potente y ronco de respuesta a la interrogante de su maestra: —¡Nooooooooooooooooo!

No solo grita, sino que también jala la piel que rodea sus ojos hacia abajo, inclinándose sobre el resto de sus compañeras y compañeros. Su grito enciende la pradera. Los demás niños y niñas,

sin pensarlo demasiado, acompañan el grito del compañero que protesta:

—¡Nooooooooooooooooo!

La profesora, recuperada de la sorpresa, comenta:

—Pero niños, a ustedes les gusta cantar...

—¡Nooooooooooooooooo! —responden al unísono todos los niños y las niñas, tirándose sobre las sillas.

En general, las profesoras de Inicial están acostumbradas a que sus estudiantes respondan con un "sí" a todo, en forma mecánica.

Tal vez por eso la profesora insiste:

—¿No quieren que cantemos?

—¡Nooooooooooooooooo! —los niños y las niñas gritan riéndose. No están molestos: se ríen.

Disfrutan su pequeña victoria de alzar la voz, de expresar lo que no quieren, de decir con claridad: Estamos cansados de cantar todo el día. ¡Basta!".

¿Qué ha gatillado esta pequeña y breve insurrección infantil? ¿Cómo este grupo de pequeños, en forma decidida y divertida, se ha atrevido a expresarle a su maestra que se hartaron de las canciones como recurso permanente de la maestra frente a la desatención, el cansancio o el aburrimiento de sus niñas y niños, o al fracaso de sus propias improvisaciones que no atrapan el interés de sus estudiantes? ¿Por qué las maestras de Inicial creen que pueden hacer lo que se les ocurra y que sus niños y niñas siempre van a responder positiva —o, más bien, obedientemente— a sus iniciativas, por más desatinadas que éstas puedan ser?

Lo cierto es que este tipo de manifestaciones son posibles cuando hay cierto espacio de libertad, de distanciamiento de la profesora o de fuerza individual de algún estudiante. Cuando el ambiente del aula es totalmente opresivo o no hay cierto nivel de autonomía para las y los estudiantes, o no hay niñas y niños con suficiente capacidad de reacción, existen pocas posibilidades de resistir.

En realidad, no es posible señalar con mediana precisión bajo qué circunstancias niños y niñas de Inicial pueden poner en aprietos a sus maestras o maestros o, simplemente, llevar la dinámica de su clase hacia otra dirección, como ocurre en la experiencia que presentamos a continuación.

“ Chulucanas. En un caserío cercano a esta ciudad de Piura, se desarrolla una clase de Educación Inicial en un aula de 5 años. Extrañamente, los varones ocupan las mesas del lado izquierdo del ambiente, y las mujeres, el lado derecho. Están sentados en pequeñas mesas pegadas las unas a las otras.

Se encuentran desarrollando la unidad correspondiente a las Fiestas Patrias y la profesora en ese mismo momento está disertando sobre la región de la sierra. Mientras ella habla concentrada en su discurso, esto sucede en la mesa de los niños:

—Profesora: La sierra queda en...

—Alejandro: ¿Qué jugamos en el recreo?

—Anderson: A...

—Alejandro: Al hombre araña...

—Germán: ¡Yeeee...!

—Alejandro: No. Tú no juegas. Tú tampoco. Ellos tampoco.

[Germán hunde la cabeza entre sus brazos sobre la mesa.]

—Alejandro: Yo soy el jefe.

—Anderson: ¿Con quién?

—Alejandro: Contigo.

—Profesora: En la sierra hay muchos animalitos, como...

—Dammert: ¿Y yo?

—Alejandro: Tú no juegas...

—Dammert [voltea hacia Alejandro y le da un manotazo]: Yo sí juego.

[Ángel, un niño con discapacidad intelectual, empieza a llorar. Manuel, el compañero de su costado, le ha pegado. Anderson se pone de pie y va a pegarle a Manuel. Manuel se tapa la cara, como si llorara, sobre sus brazos cruzados en la mesa.]

—Alejandro: Pégale a Manuel...

[Ángel, con inseguridad, levanta la mano.]

—Profesora: Hay llamas, alpacas, pumas...

—Ángel: ¿Le pego?

—Anderson: Pégale, pégale fuerte.

—Ángel: ¿Con la mano?

—Varios niños: Pégale, pégale. Con el puño.

[Animado, Ángel primero le pega suavemente a su compañero. Luego, ante la insistencia de sus demás compañeros, descarga, con furia, toda la fuerza de sus puños sobre la espalda de Manuel, quien llora tapado sobre la carpeta mientras todos vitorean a Ángel.]

La profesora, mientras tanto, sigue hablando de la sierra del Perú."

Durante el desarrollo de la escena descrita, ni las profesoras ni sus dos auxiliares han prestado atención a lo que ha estado ocurriendo en la mesa de los niños mientras la maestra pronunciaba su monólogo. Y los niños, a su vez, no han prestado un segundo de atención a lo que hablaba su profesora.

¿Qué está sucediendo en esta aula? ¿Cómo se crean estos escenarios distantes en un mismo ambiente, sin puntos de conexión, sin encuentros? ¿Qué efectos tienen estos dos mundos, el de la profesora y el de los niños, que ocupan dos dimensiones distintas y que fluyen por caminos totalmente divergentes? ¿A qué responde este comportamiento de los niños? ¿Es un boicot espontáneo, una simple reacción infantil, o se trata de una expresión

de resistencia frente a un escenario pedagógico que monta la docente y que resulta ajeno a sus intereses y necesidades?

“ En la misma comunidad shipiba del primer caso, Lali, una niña de 5 años de edad, permanece en silencio durante la clase. Pero esta niña de rostro severamente serio y de mirada fuerte no solo ha estado callada este día. Lo mismo ha ocurrido toda la semana, todo el mes, todos los meses que han transcurrido desde que se inició el año escolar. Y no solo está totalmente callada: permanece sentada en su silla desde que llega. No juega durante las actividades libres: no coge un juguete, un rompecabezas o un libro. Está callada en su asiento mirando fijamente a la maestra, al visitante, a sus compañeros y compañeras.

La profesora comenta que la niña es así, que por lo menos ha logrado que realice las actividades que se hacen durante clases; pero que no habla. Ella ha intentado comunicarse con Lali en castellano también, pero sin resultados.

—Siquiera ahora hace actividades. Cuando estaba en el aula de 5 años no hacía nada, nadita. Ahora por lo menos hace las actividades.”

En esta institución educativa rural, las profesoras han optado por una metodología de inmersión en relación con el aprendizaje del shipibo. Frente al hecho de que la mayoría de niñas y niños ya no tienen el shipibo como primera lengua, ésta ha sido la opción que han tomado las docentes para revitalizar el uso de la lengua. Sin embargo, se observa que el nivel de dominio y comprensión del shipibo es bastante heterogéneo. Se ha hecho evidente, durante las observaciones de clases, que mientras hay niños y niñas que entienden el shipibo e interactúan con la docente en esa lengua, otros y otras apenas entienden lo que escuchan o no entienden nada.

“ Un día, durante el recreo, de pronto la puerta se abrió de golpe, y un grupo de niños y niñas, liderados, sorprendentemente, por Lali, ingresó bulliciosamente en el salón. Lali hablaba con desenvolvimiento con los niños (después supe que eran sus hermanos y primos). Usaba el castellano bastante bien. Jugaba con los materiales que se negaba a tocar durante las clases. Interactuaba con bastante soltura y seguridad con su grupo. No se perturbaba por mi presencia. En un momento volteó hacia mí y me miró. Había dejado la mirada dura y ausente que mantenía durante las clases. Me miró con simpatía y me lanzó una sonrisa de complicidad. Después volvió a lo suyo: jugar y divertirse.”

¿Qué sucede con esta niña que se niega a hablar en el aula? ¿Por qué no responde a su maestra cuando le habla en castellano si ésta es su lengua materna? ¿En qué estaba pensando cuando construyó una cápsula en la que se encierra durante tantas horas de clase? ¿Es una decisión pensada? ¿Una reacción defensiva frente al uso permanente en el aula de una lengua diferente, de la que se siente distante?

Situaciones distintas en contextos culturales diferentes. Sin embargo, hay elementos comunes. Por un lado, encontramos a maestras con prácticas usuales en la Educación Inicial, tanto en experiencias de Educación Intercultural Bilingüe como en aquéllas que no lo son. Y, por otro lado, vemos comportamientos poco comunes y, menos aún, estudiados en las instituciones escolares de Inicial. Nos referimos a la resistencia estudiantil.

Por lo general, el concepto de resistencia escolar se trabaja más en el nivel secundario y se suele asociar a estudiantes adolescentes. Sin embargo, de manera tentativa, estamos empleando esta categoría de análisis



TAREA / EDUARDO LEÓN

en niñas y niños de preescolar como hipótesis de trabajo. ¿Existe o no existe resistencia entre niñas y niños tan pequeños? Las otras preguntas sobre las que queremos reflexionar son: ¿Qué tipo de actuación docente genera resistencia en sus estudiantes? ¿A qué se deben estas actuaciones docentes?

En todos los casos nos encontramos frente a actuaciones decididas por las maestras al margen de la realidad y de la naturaleza de las niñas y los niños. Los intereses, las formas de aprender y las necesidades de las y los estudiantes están ausentes en sus decisiones pedagógicas. Y es que muchas maestras de Inicial, a pesar de los discursos educativos en boga, actúan en el sentido contrario al que orienta la pedagogía.

Son sus creencias, sus hábitos, su comodidad y los mandatos ministeriales los que marcan el ritmo del trabajo con las niñas y los niños. Lo que quieren hacer, lo que pueden hacer, lo que necesitan hacer o lo que deben hacer las niñas y los niños se convierte en el ingrediente menos importante a la hora de planificar y desarrollar las sesiones de clase. La centralidad de alumnas y alumnos no es tomada en cuenta a la hora de diseñar las sesiones de aprendizaje. No se considera la forma en que los niños y las niñas aprenden mejor. La didáctica más adecuada para el aprendizaje de las matemáticas o aquella que resulta ideal para las ciencias son reemplazadas por actividades poco estimulantes, fragmentadas e incompletas. La hipersimplificación de las teorías pedagógicas se advierte en los discursos de las maestras:

- “Los niños aprenden manipulando” se traduce en que se deje a niños y niñas tocar los objetos así por así.

No hay mediación docente relevante para estimular el pensamiento, la comunicación o la indagación.

- “A los niños les gusta aprender con canciones” se traduce en el uso y abuso de éstas en las aulas. Y aunque es verdad que a niños y niñas les gusta cantar, lo es también que se aburren cuando la profesora apela a las canciones como recurso para llenar el tiempo que no sabe cómo utilizar, o cuando repite una y otra vez las mismas canciones. O, peor aún, cuando las canciones solo las canta la maestra y no se da el trabajo de enseñárselas apropiadamente a los niños y niñas; especialmente si están en una lengua que no comprenden o que comprenden muy poco. Y, aunque es verdad que las canciones son un excelente vehículo de aprendizaje, muy escasas veces se usan con ese propósito. Generalmente, se canta por cantar.

Una visión errada —pero común— de ver la Educación Inicial como etapa de aprestamiento para la Primaria tira por la borda todas las concepciones e ideas más importantes construidas por la pedagogía entre los siglos XIX y XX. Se abusa de la palabra en materia de tiempo y de conceptos inasequibles para niñas y niños tan pequeños. Se hace un mal uso de aquél: excesivo tiempo para el juego libre o escaso para actividades pedagógicas relevantes, lo que frustra las posibilidades reales de aprendizaje.

El tercer caso, el de Lali, es relevante para las maestras de EIB. Se ha luchado y se sigue luchando aún para hacer comprender la importancia que tiene para niñas y niños aprender en su lengua materna. Sin embargo, los contextos lingüísticos a los que se enfrentan actualmente



TAREA / EDUARDO LEÓN



las maestras de Inicial y de Primaria son bastante más heterogéneos de lo que uno se imagina. Hay muchas comunidades indígenas en las que, como en los casos presentados, la lengua materna de niños y niñas puede ser, indistintamente, castellano o idioma originario. En esos casos, debe prevalecer este concepto clave que es enseñar en la lengua materna. Sin embargo, en los ejemplos hemos visto cómo la idea que prevalece es la de revitalizar la lengua originaria por encima de esta idea clave de la EIB que consiste en respetar la lengua materna de las niñas y los niños.

En los casos presentados se produce un conflicto entre la idea de “emplear la lengua materna de los estudiantes como lengua de enseñanza”, y esa otra idea importante de “revitalizar las lenguas originarias”. Conflicto que no debería existir, pero que se genera por una mala comprensión de cómo impulsar una EIB que responda tanto a las necesidades de niños y niñas como sujetos de derechos, como a la importancia de conservar las lenguas originarias. Es la forma en que las maestras pretenden resolver esta compleja situación la que origina los problemas. En ambos casos, un enfoque de inmersión no acompañado de estrategias de enseñanza de segunda lengua puede no solamente generar situaciones de resistencia, sino también de fracaso en el aprendizaje previsto. Puede incluso producir actitudes de rechazo visceral hacia el aprendizaje y uso de la segunda lengua.

El segundo caso nos presenta un problema que ha invadido la Educación Inicial: el vacío que ha provocado

la pérdida de brújula en relación con el sentido de la Educación Inicial y la centralidad del niño y la niña en este nivel ha sido sustituido por las peores prácticas de la escolarización convencional de otros niveles del sistema educativo: la prevalencia de los contenidos y el abusivo uso de la palabra por parte de las docentes. En efecto, la actividad de niñas y niños que no se sabe cómo diseñar sin caer en el activismo más simplón, es reemplazada por inacabables peroratas de las maestras sobre los más variados temas, que aburren a sus estudiantes. Y los contenidos, en vez de las niñas y los niños, se han convertido en la razón de ser del trabajo docente.

Frente a esto, a unos y las otras no les queda más remedio que sucumbir de aburrimiento o esforzarse al máximo por entender lo que pretende enseñar la maestra, aunque no sea adecuado para su desarrollo cognitivo. Por eso no debe provocar extrañeza encontrar a esas maestras que adoran y alaban el talento de sus niñas o niños genios que responden todo de memoria, aunque después sus respuestas revelan una escasa comprensión:

“ —Entrevistador: ¿Dónde está el Perú?
 —Niño: Lejos, por Lima.
 —Entrevistador: ¿Y tú vives en el Perú?
 —Niño: Nooo. Yo vivo aquí.
 —Entrevistador: ¿Y cómo se llama este lugar?
 —Niño (silencio)”.

Otros niños y otras niñas respondieron que el Perú estaba en Chulucanas o en Piura. Uno llegó a decir



que el Perú estaba allí, señalando con la mano hacia la pizarra donde estaba el mapa. Las nociones geográficas e históricas son bastante complejas y requieren ser trabajadas con otras estrategias didácticas y en un orden secuencial más apropiado para la comprensión de niñas y niños pequeños; de lo contrario no se produce ningún aprendizaje. Ni siquiera se proporcionan bases para nociones espaciales y temporales claves. De hecho, cuando a un pequeño se le preguntó quiénes eran los personajes fundadores del Cusco que aparecían en una lámina en la pizarra y de los que había hablado la maestra, respondió:

- “ —Niño: Es Manco Capac y Mama Ocllo.
 —Entrevistador: ¿Y quién es Manco Capac?
 —Niño: Dios.
 —Entrevistador: ¿Dios? Mmmm. ¿Y quién es Mama Ocllo?
 —Niño: La Virgen María”.

Asimilación pura y dura. Los esquemas mentales de este niño, en los que encajan estos personajes tan poderosos, son los de dioses y santos. Seguramente en un contexto más urbano podrían asociarse mejor con superhéroes, pero en este caserío piurano, no.

La otra posibilidad que tienen niños y niñas frente al desvarío docente es resistir: emprender pequeñas acciones abiertas o encubiertas que pueden manifestarse en la aparición de circuitos de interacción paralelos a la actividad docente o en confrontación directa: oposición verbal, gritos, escapadas del salón, distracciones momentáneas, ensoñaciones.

Toda esta primera reflexión nos lleva directamente a la cuestión de la agencia humana, ese factor fundamental e imprevisible que emerge siempre, con fuerza o sutilmente, en el espacio educativo. La resistencia es una de esas formas positivas de hacer frente a lo absurdo, a lo inapropiado, a lo errado. Su manifestación viva nos recuerda que no es posible educar contra la naturaleza humana. Aun cuando trabajemos con los más pequeños y pequeñas, el aparente poder omnipotente de las maestras no siempre se impone. Afortunadamente, niñas y niños resisten. Lamentablemente, solo en forma esporádica.

Lo cierto y lo más grave es que la consecuencia más visible de la desorientación existente en este nivel educativo en el que se ha olvidado la importancia del juego, de la actividad psicomotriz y el arte en estas edades, es el fracaso en los logros de aprendizaje.

Mientras prevalezca el interés de las maestras por pretender seguir, a pie juntillas, lo que señala o creen que señala el Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación o la Unidad de Gestión Educativa Local, intentando traducirlo en algún formato cualquiera de programación curricular, y en tanto no se esfuercen en observar y comprender las formas de aprender de las niñas y los niños, sus procesos de desarrollo, su cultura y la didáctica más pertinente para desencadenar procesos pedagógicos de calidad, será muy difícil avanzar en la Educación Inicial. ❶