

EL VALOR ÉTICO DE LA DIVERSIDAD TEXTUAL: ¿UNA ALFABETIZACIÓN INICIAL GENUINA A PARTIR DE LA ACCIÓN?

Sebastiana Ponte de Golik

e-mail: sebasg2@hotmail.com

UNESR

RESUMEN

Este documento ofrece a los profesionales de la docencia algunas reflexiones sobre la importancia de la construcción del conocimiento ético en los niños y niñas preescolares, el cual emerge del encuentro con la diversidad textual y es el componente esencial del proceso de alfabetización inicial. Asimismo, este artículo tiene el propósito de evidenciar la relevancia del entendimiento y la valoración de la naturaleza espontánea de los infantes, que se produce a través de la acción cotidiana sobre el entorno impreso diverso, lo que les permite la construcción axiológica de valores de convivencia fundamentales para un verdadero ejercicio de la libertad.

Palabras clave: educación inicial, alfabetización inicial, diversidad textual, ética.

THE ETHICAL VALUE OF TEXTUAL DIVERSITY: A GENUINE BEGINNING LITERACY TEACHING FROM ACTION?

ABSTRACT

This document offers to professionals on education some reflections on the importance of the construction of the ethical knowledge in male and female children in pre-school which emerges from the encounter with textual diversity and is the essential component of the beginning literacy teaching. This article also has the purpose of proving the importance of the understanding and valuation of the spontaneous nature of children, produced through the daily actions on the diverse printed environment, that allow in children the axiologic construction of fundamental values of coexistence for an actual exercise of freedom.

Key words: preschool education, beginning literacy, textual diversity, ethics.

*“El lenguaje es la alfombra mágica simbólica
de este permanente sobrevolar activamente
la realidad para llegar a ser plenamente reales”.*
Savater (2003), *El valor de elegir*.

INTRODUCCIÓN

Pocos temas plantean tan claramente los desafíos y contradicciones éticas como aquellos que se relacionan con la educación infantil. En esta era de la globalización, los retos que se avecinan van más lejos de lo nacional, asumiendo, en cambio, un carácter global; esto último expresa la necesidad de ayudar a retomar valores humanos universales y a considerar seriamente la dignidad humana como hito en la formación desde edades tempranas.

Es así que, más allá de lo obvio, la educación debe interesarse por la relación entre el saber y la vida humana o, dicho de otra manera, por el valor del conocimiento para dirigir y dar sentido a la vida. Es decir, los conocimientos —como saberes— son valores importantes para la sociedad por sí mismos, no sólo en el plano, por ejemplo, de los descubrimientos científicos, sino que, entre otras cosas, representan la forma en la que las personas ven y viven el mundo. Asimismo, su construcción cultiva el espíritu crítico y la independencia intelectual; y esto, consecuentemente, se traduce en valores éticos para ejercer la libertad (Larrosa, 2005).

Es por ello que existe la imperiosa necesidad de dar un vuelco, una transformación interna al formar para la vida a los más pequeños, lo cual sólo tiene sentido si se empieza por reflexionar nuestras certidumbres cognoscitivas en la búsqueda del entendimiento de la naturaleza espontánea del niño a través de la acción. Como señalan Maturana y Varela (1990): “Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente” (p. XV).

En este orden de ideas, se conoce que la construcción del conocimiento desde temprana edad, que emerge de la acción de los niños sobre lo leído o lo escrito, trasciende lo psicológico, lo lingüístico y busca abrirse hacia lo ético. Es por ello que se requiere de un nuevo lenguaje pedagógico, donde la educación sea considerada como un acontecimiento ético-simbólico, constituyéndose en la experiencia del otro, desde el ejercicio de la alteridad (Bárcena y Mèlich, 2001); dicho de otra manera, se nos da la

oportunidad de asistir al encuentro con otro a cuya llamada debemos responder solícitamente, constituyéndose en el verdadero aprendizaje ético y en la práctica de la natalidad, la narración y la hospitalidad. Por consiguiente, los educadores infantiles deberían estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que el otro ser humano nos reclama y nos llama.

Sin embargo, en la práctica, el docente sigue siendo prisionero de esquemas estereotipados y mecánicos donde no se toma en cuenta el mundo simbólico de quien construye. Esto supone que la construcción de esa realidad -lingüística y textual- tendría que comprender acciones creativas, afectivas y pragmáticas, que les permitan a los infantes interpretarla.

El papel de la acción en la construcción del conocimiento ético

La escuela inicial venezolana anhela configurarse como un espacio donde los niños y las niñas que asisten a este nivel puedan ocupar la vida ciudadana a través del diálogo, el reconocimiento, la aceptación de sus diferencias y su diversidad cultural, como condición indispensable para una verdadera participación, por lo que el renovado interés por la acción del lenguaje oral y escrito que habita en el ser como uso pedagógico vendría a dar a la palabra de los protagonistas de la actividad educativa y formativa - maestros y alumnos- la dimensión simbólica, afectiva y biográfica necesaria a partir de la relación y expresión que se establecen entre ellos, en su vida cotidiana y en la construcción de sus identidades.

En el campo educativo, las teorías de Piaget (1952) dan inicio a un movimiento centrado en la interpretación de cómo los sujetos conocen y construyen el conocimiento a partir de la acción. Este investigador planteaba que para conocer los objetos, el niño tiene que actuar sobre ellos y, por consiguiente, transformarlos: tiene que desplazarlos, conectarlos, combinarlos, separarlos y juntarlos. Con relación a este planteamiento, el autor refería que:

Desde las acciones sensoriomotrices más elementales (tales como empujar y tirar) hasta las operaciones intelectuales más complejas, que son acciones interiorizadas realizadas mentalmente (por ejemplo, unir, ordenar, poner en correspondencia un punto con otro), el conocimiento está vinculado continuamente a acciones, es decir, a transformaciones (p.14).

En consecuencia, Piaget aducía que el límite entre el sujeto y los objetos no está previamente determinado y no es estable. Es decir, en cada acción el sujeto necesita una información objetiva para tomar conciencia de sus propias acciones, pero también necesita muchos componentes subjetivos. Por tanto, el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni tampoco en el sujeto, sino en las interacciones entre ambos.

Por otro lado, en el campo de lo ético, este autor adopta una postura frente al aprendizaje y el juicio moral aduciendo que: “La lógica es la moral del pensamiento del mismo modo que la moral es la lógica de la acción... La razón pura es el árbitro, tanto de la reflexión teórica como de la práctica diaria” (p. 404).

Enmarcados dentro de los aportes de Piaget (1952) y de data más reciente, se conocen los trabajos de Varela (1991), quien intenta responder al planteamiento del saber que es un *know-how* (saber cómo) ético, cómo adquirirlo cultivando lo que él denomina acción no intencional y establecer la diferencia con el *know-what* (saber qué), o sea la discrepancia entre la habilidad o respuesta espontánea y el conocimiento intencional o el juicio racional. En líneas generales, señala que: “La ética se aproxima más a la sabiduría que a la razón, más al conocimiento de lo que es ser bueno, que a un juicio correcto en una situación dada” (p. 9). Es decir, este autor plantea que la persona sabia es aquella que conoce lo que es bueno y espontáneamente lo realiza, al contrario de aquella que actúa de manera deliberada, como por ejemplo, niños que enseñan (en el marco de su cotidianidad) a otros pares lo que ha de hacerse en una situación dada, como respuesta inmediata a lo que enfrentan.

Es importante detenerse en lo que Varela manifiesta como acción dentro de la cotidianidad: “Incorporadas, encarnadas, vividas... el conocimiento se refiere a una situacionalidad, y lo caracteriza su historicidad y su contexto” (p. 13). En esta cita se puede evidenciar la convicción de este autor de que las verdaderas unidades de conocimiento son esencialmente de naturaleza concreta. A esta disposición a la acción la denomina cognición como enacción, de aquí que los aportes de Piaget sobre el tema de la cognición, la cual señala como enraizada en la actividad pre-operacional concreta del sujeto (percepción y acción), proporcionan la clave esencial.

Más aún, la reflexión sobre las ideas de Maturana y Varela (1990), quienes expresan: “Los impulsos altruistas, presentes desde el comienzo de nuestra vida de seres sociales (cientos de millones de años atrás), son la condición biológica de posibilidad del fenómeno social: sin altruismo no hay fenómeno social” (p. XIV), nos hace entender que estos llamados impulsos altruistas se traducen en impulsos biológicos fundamentales -espontáneos- de cooperar con nuestros semejantes y que se traducen en una verdadera convivencia.

Asimismo, esa acción en el marco de la cotidianidad se traduce en un verdadero ejercicio de la libertad, tal y como lo señala Savater (2003): “El ser activo no sólo obra a causa de la realidad sino que activa la realidad misma, la pone en marcha de modo que sin él nunca hubiese llegado a ocurrir” (p.19).

Pero hay que entender que esta realidad cotidiana significa un mundo intersubjetivo que existe y existió mucho antes de nuestro nacimiento y el cual fue experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado (Schutz, 1993), como también, un mundo simbólico construido desde la acción y en función de nuestra capacidad simbólica y nuestro decidir axiológico, lo cual ocurriría a través de una mediación: “Yo me experimento a mi mismo a través del otro y el otro hace lo propio conmigo” (Mélich, 1996, p. 38). Es decir, el fenómeno de la socialización se traduciría como acción simbólica que se mueve en el ámbito de la educación en la vida cotidiana.

Por otra parte, al sumarle a lo anterior las contribuciones del constructivismo social aportadas por Vigotsky (1993), en referencia a sus planteamientos sobre la llamada zona de desarrollo próximo, se observa que en el caso específico de la lengua escrita, los niños de una cultura, más conocedores de una determinada diversidad textual, ayudarían a otros menos competentes, en la construcción de este conocimiento.

Más aún, al irrumpir los niños en una comunidad de escritores/lectores compleja aprenderían entre otras cosas a cuestionar, clarificar e interpretar; en resumen, reconocer cómo difieren sus puntos de vista de los otros, sobre lo leído o escrito. Esto les permitirá construir su perspectiva ética o moral autónoma (Piaget, 1932), es decir, darse cuenta de que las reglas y leyes de la ética son creadas por personas; por lo tanto, al juzgar una acción deben ser consideradas las intenciones y consecuencias

propias y las de los otros actores (otros niños y docente) y no cumplir sólo con las expectativas del maestro, quien, sumergido en una práctica de lectura y escritura estereotipada, esculpe a un ser humano imitativo y conformista.

Lo que se necesita, entonces, no es tratar de mejorar la inteligencia de nuestros niños con un conocimiento descontextualizado y barnizado por lo que creemos debe ser su formación ética, sino más bien facilitarles desde su cotidianidad y el encuentro que surge de ésta con materiales escritos diversos (lo que ellos piensan, sienten, reflexionan, elaboran) la construcción y el ejercicio axiológico de valores de convivencia.

Aquí es relevante señalar el trabajo realizado por los investigadores Igolnikov (2003) quienes, al advertir la escasez de bibliografía sobre herramientas de mediación de conflictos en el nivel inicial, tomaron la iniciativa de crear cuentos para la facilitación de estas herramientas, los cuales bautizaron como “los duendes de la mediación” y fueron identificados por sus dones de: preguntar, la oportunidad, barajar y dar de nuevo, buen humor, orden, acertijo, la anécdota, perder las cosas, ver, cierre, la discreción y la paz.

Sin embargo, mi planteamiento va más allá de transformar lo que consideramos como recursos invaluables en la educación inicial, como es el caso de los textos narrativos a través de los cuentos, desde una visión de herramienta; sino el permitir la apropiación de los textos en toda su diversidad y significación social, como llave para liberar, en toda la extensión de la palabra, la espontaneidad que ya nuestros niños poseen como seres biológicos y permitirles su manifestación plena a través del símbolo acontecido en su cotidianidad, en la búsqueda de su realización existencial como seres sociales, a través del contacto comunicativo con afiches, cartas, recetas, manuales instrucionales, relatos históricos y periodísticos, Internet, entre otros muchos. Quiero cerrar este aparte con una cita de Maturana y Varela (1990):

Sólo en la reflexión (de la naturaleza de sí mismo) que busca el entendimiento podremos los seres humanos abrirnos unos a otros espacios de coexistencia en los cuales la agresión sea un accidente legítimo de la convivencia y no una institución justificada con una falacia racional (p. XV).

Ética y diversidad textual

La diversificación de la lectura y la escritura como evento necesario de la democratización de las sociedades nos revela su carácter de construcción social, que ha permitido la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes. Sin embargo, como señala Cortina (1997), al hablar de ética los ciudadanos somos irremplazables en la construcción de nuestro mundo moral.

Más aún, como sostiene Savater (2003): “La ética es una actitud, una reflexión individual sobre la libertad propia en relación con la libertad de los demás y con la libertad social en que nos movemos” (p. 98). Por lo tanto, es imperioso que cada persona posea su ética. O sea, cada quien se conoce a sí mismo como ser libre, y conoce lo que deberían ser sus pautas hacia la perfección como ser humano desde la visión de su libertad. Es por ello que la moral vendría a ser una permanente reflexión de sí mismo sobre su actuación -acción-, sobre sí mismo. Pero ¿se puede hablar de una construcción de la ética a partir de la acción sobre la diversidad textual?

Para explicar esta reflexión sobre la importancia de actuar libremente en lo que llamamos diversidad textual, tomemos los planteamientos de Ferreiro (2001), quien señala que los textos no pueden considerarse un conjunto cerrado de géneros, ya que constantemente aparecen nuevos modos de decir, escribir, escuchar y leer. No sólo tenemos nuevos estilos de comunicación escrita sino también nuevos modos de comunicación oral.

En las aulas de educación inicial se comparte la opinión de que hay que introducir a los niños primero en los textos narrativos (cuentos) y luego paulatinamente en otros tipos de textos, cuando la exigencia fundamental de los nuevos tiempos es, por el contrario, navegar entre la variedad interminable de la palabra. Por otra parte, Sulzby y Barnhart (1992) señalan que un ámbito letrado rico no implica necesariamente que cada centímetro del aula está cubierto de letras y texto. Significa que el aula tiene oportunidades para que los niños interactúen con la lectura y la escritura, durante todo el día y de muchas formas diferentes.

Es por ello que la diversidad textual debería darse en la escuela, toda vez que los niños en todos los tiempos y de cualquier cultura enfrentan los retos que les exige la sociedad donde les toca convivir. Al entrar en acción sobre esa realidad textual construirán su mundo simbólico de reflexión ética:

poemas que les comunican la sensibilidad humana; historias de nuestros antepasados o contemporáneos, que llevan consigo un mundo de tradiciones; recetas de sus abuelos que les permitirían darle sentido a su existencia como seres sociales; periódicos o revistas que les enseñan el valor de perder o retomar el convivir con el otro; afiches, cartas que orientan el buen camino. Es decir, no hay textos preferidos para un determinado grupo, sino un despliegue simultáneo a la diversidad, por cuanto la exigencia social de ser lector crítico y tener criterios propios para poder seleccionar, no son objetivos que puedan posponerse, por cuanto son construcciones sociales.

CONCLUSIONES

Como punto final de estos argumentos, es evidente que no puede hablarse de un proceso de alfabetización inicial como una parcela descontextualizada de la realidad de la acción, sino como un continuo que va desde la infancia a la edad adulta. Estamos hablando de que los niños necesitan ser motivados para aprehender desde su cotidianidad y construir su propia ética, toda vez que los valores a los cuales los adultos dan importancia y en este caso, todo aquello que está contenido en los diferentes textos, son objeto de atención por parte de los niños; así, por ejemplo, si perciben que el periódico es importante para los adultos sin importar el por qué o el para qué lo es, van a tratar de apropiarse de éste a través de la acción.

Finalmente, no podemos seguir reduciendo a los infantes a la visión de un adulto inacabado o un autómata que hay que fabricarle un mundo de fantasía, porque, así no lo queramos reconocer, detrás de esa falsa realidad existe un ser humano, pensante en su totalidad existencial, que trata de incorporar con su acción valores éticos de convivencia. Por ello, no debemos considerar insignificantes sus planteamientos, ya que, desde muy temprano, las preguntas de los niños tienen un insondable sentido epistemológico. Como señala Ferreiro (2001): “No les impidamos accionar en los objetos donde la lengua escrita muestra todo su caudal simbólico; recordemos que la alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho” (p. 38).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (1997). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda Anaya.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Igolnikov, D. e Igolnikov, A. (2003). *Los duendes de la mediación. Divulgación de métodos para la resolución de conflictos*. En Revista Mediadores en Red L@ Revista. Año I (3) Julio, 2003.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Chile: Editorial Universitaria.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología símbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). *Modelo normativo del Currículo Básico Nacional del nivel de Educación Inicial* (en revisión). Caracas.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt Brace Jonanovich.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel
- Savater, F. (2003). *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila.
- Schutz (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Sulzby y Barnhart (1992). *La evolución de la competencia académica: Todos nuestros niños emergen como escritores y lectores.* En J. Irwin, y M. A. Doyle (Eds.). *Conexiones entre lectura y escritura.* Argentina: Aique.

Varela, F. (1991). *Ética y acción.* Chile: Dolmen.

Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje.* En L. S. Vigotsky. Obras escogidas (vol. II). Madrid: Visor.