

Lenguajes para sentir y pensar

Aurora Leal*

Educación Primaria, inteligencia y afectividad, práctica pedagógica

Palabras y dibujos constituyen formas de simbolización que utilizamos para expresar ideas y sentimientos. Al realizar este proceso, se seleccionan unos aspectos con preferencia a los otros. El resultado es una representación única e individual percibida de forma diferente por el autor o por quienes la contemplan. El artículo expone distintas situaciones didácticas llevadas a cabo con alumnado de Primaria en las que las expresiones oral, escrita y plástica se convierten en instrumentos de reflexión acerca de los propios estados de ánimo o los de las personas más próximas.

En nuestra cultura se halla muy arraigada la división entre la idea de sentimiento y la de pensamiento. Tratar de ponerlas en relación —pensar sobre lo que se siente y emocionarse con lo que se piensa—, supone descubrir nuevas dimensiones de la personalidad.

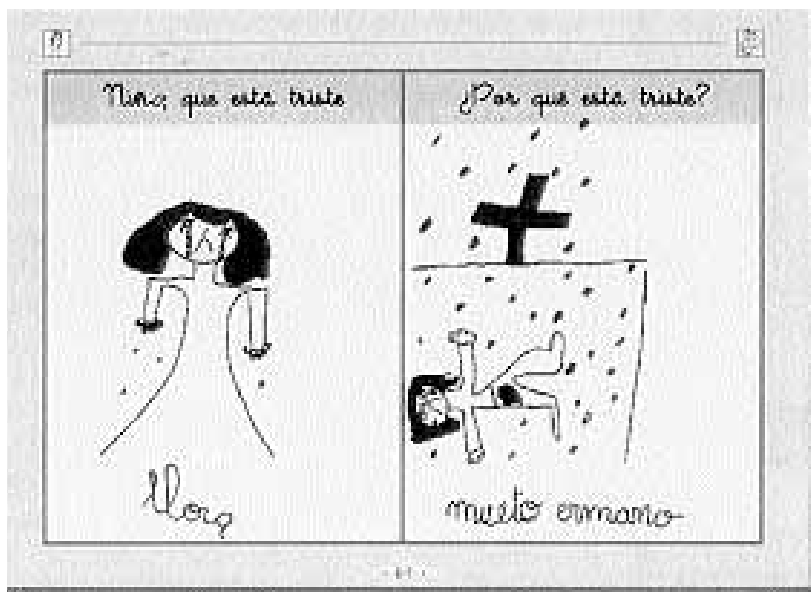
Una de las formas mediante las que exteriorizamos ideas y sentimientos suele ser el lenguaje; pero no es la única, ya que existen otras, como por ejemplo el dibujo. Estas dos formas de simbolización pueden llegar a ser instrumentos de organización tanto del pensar como del sentir; ambas

nos brindan también enormes posibilidades de explorar vías de trabajo en el ámbito educativo.

■ Lenguaje de sentimientos

Toda experiencia —ya sea propia o en la que intervengan otros elementos—, en su vertiente intelectual o emocional, es interiorizada por el individuo de forma personal, subjetiva, y siguiendo unos patrones generales propios de la cultura de la que forma parte este último. A partir de esa experiencia, el individuo elabora una representación. El uso del lenguaje para simbolizarla y comunicarla con una cierta precisión supone la utilización de unas determinadas palabras respecto a otras, de un tipo de frase concreto; usar, en definitiva, un discurso con preferencia a otro, según las cualidades y características de esa experiencia o, mejor dicho, atendiendo a la representación que de ella se hace el individuo. La selección y la organización que éste hace de su lenguaje pueden llegar a hacer traslúcidos algunos aspectos de esa representación, de esa vivencia. Veamos, por ejemplo, algunas expresiones verbales que se utilizan comúnmente para hablar de una relación sentimental con otra persona: «Nuestra relación marcha bien». «Creo que va por buen camino.» O bien: «No vamos a llegar a ninguna parte». La utilización de estas expresiones, y sus palabras correspondientes, resalta algunos aspectos de la representación que de esa relación se tiene: por ejemplo, el de la continuidad temporal. Para ello, se toman ciertas expresiones que, originariamente, son propias de la idea de un viaje, o de un camino que va hacia algún lugar poco determinado. Estos usos lingüís-

Figura 1



ticos constituyen una metáfora tan usual que apenas nos damos cuenta de que la utilizamos (Lakoff y Johnson, v.o. 1980; 1991). La expresión, también metafórica, «nos movemos en una tela de araña» parece poner de relieve otro aspecto de la relación: quizá las dificultades que existen para encontrarse, comprenderse o comunicarse. Para explicar un sentimiento, una emoción, no todas las palabras «sientan» bien a aquello que se desea expresar, a la representación que de estos sentimientos o emociones se tiene. Para comunicarlos a otras personas con una cierta precisión, es necesario buscar nuevos términos —a veces nuevas metáforas— en los que apoyarse.

Al tratar de expresar la representación de una vivencia, de una experiencia, se seleccionan unos aspectos con preferencia a otros, que se omiten, se ignoran o, consciente o inconscientemente, se silencian. Esos aspectos seleccionados como pertinentes se relacionan entre sí de modo organizado y significativo para la persona que desea comunicarlos. Desde un punto de vista representacional, diremos que se elabora mentalmente un modelo organizador (Moreno y otros, 1998) de esa vivencia o experiencia. Para denominar y expresar ese modelo, el sujeto dispone de la gran cantidad de posibilidades que le ofrece el lenguaje. Recurrir a unas formas y no a otras revela, en cierto modo, una manera de contemplar, de entender y de vivenciar la situación que se representa y también, a veces, una forma de contemplar el mundo. Supone, además, una organización determinada de las representaciones y también la exploración de nuevas posibilidades en una dirección concreta, con preferencia a otra, que se omite o se inhibe.

■ Dibujo de sentimientos

Al hablar del lenguaje hemos aludido a la representación, al modelo que toda persona elabora acerca de una experiencia, sin importar de qué índole sea ésta. Dicha representación puede ser expresada no sólo a través del lenguaje, sino también mediante otras formas de simbolización. En este apartado analizaremos el dibujo como un modo de expresión y de orga-

El dibujo en la infancia

El dibujo constituye un precioso sistema simbólico que, si bien suele inhibirse en la edad adulta, posee una enorme importancia en el período de la infancia. Las niñas y niños de corta edad expresan mediante el dibujo aspectos que, lejos de ser una copia de la realidad, constituyen interesantes simbolizaciones de elementos relevantes de sus propias representaciones. Luquet (v.o. 1927; 1978) llamó a esto realismo, poniendo de relieve el hecho de que la población infantil no dibuja lo que ve, sino lo que sabe. Sus dibujos no son una copia de lo que se percibe externamente, sino un modelo, una expresión gráfica de una representación interna. De ahí la ingenuidad, frescura y espontaneidad con que aparece a los ojos de las personas adultas.

nización de ideas y sentimientos (véase el texto *El dibujo en la infancia*).

Tomemos, por ejemplo, el dibujo de una niña de seis años (véase *Figura 1*), que expresa la triste experiencia a raíz de la muerte de un hermano (Moreno y otros, 1997). Los aspectos que se perciben en su expresión gráfica —el llanto de la niña, la visión «transparente» del hermano muerto en su tumba, una señal en el vientre de éste significativa del motivo de la muerte, la enorme cruz oscura, la lluvia que invade el dibujo a modo de lágrimas, etc.—, son los que la pequeña autora ha seleccionado como pertinentes para expresar su idea y su sentimiento. En el relato oral de ese mismo suceso, y del sentimiento que lo acompaña, la niña no alude a los mismos aspectos; su lenguaje es otro.

La representación de un suceso o sentimiento es única e individual. Su simbolización y su expresión suponen la selección de unos determina-

dos elementos considerados como relevantes y pertinentes para ser dibujados, no necesariamente para ser relatados. La expresión verbal y la expresión gráfica de una misma situación constituyen modelos diferentes contruidos y organizados a partir de la representación del individuo. Dado que ambas formas expresivas se refieren a una misma situación, es forzoso que se destaquen algunas características similares o equivalentes; sin embargo, cada sistema de expresión —en nuestro caso nos referimos a la lengua oral y al dibujo— favorece la selección y un cierto énfasis en aspectos que no siempre son coincidentes. En este sentido, cada una de estas formas constituye una interpretación de la situación. Estas interpretaciones, estos modelos llevados a cabo por el sujeto, son una forma de re-conocimiento, de re-vivencia de esa misma situación. El uso de la lengua oral —como el de la lengua escrita— o del dibujo para expresar una circunstancia determinada supone para el sujeto la oportunidad —o la necesidad— de analizar y reorganizar sus representaciones a partir de los límites y las posibilidades que le ofrecen las características de cada uno de estos sistemas (Sastre, 1988).

Una vez realizado el dibujo o descrita verbalmente la situación que el sujeto se representa, lo dibujado y lo dicho —o lo escrito— se convierten en una entidad nueva, diferenciada de quien la ha producido. Este producto exteriorizado —un dibujo, un relato o un texto— puede ahora ser percibido de manera distinta por quien lo ha realizado y también por quienes lo contemplan, escuchan o leen. El resultado de un proceso de simbolización se convierte así en un nuevo objeto de diálogo, en un conjunto de índices que sugieren otras interpretaciones y que permiten una nueva contemplación y reorganización de las representaciones tanto individuales como colectivas.

■ Lenguaje, dibujo y relaciones personales

Por lo general, en el ámbito escolar, los temas que hacen referencia a las relaciones personales, los sentimientos, los conflictos o los placeres que a menudo éstas suscitan, no suelen dis-

poner del mismo espacio de tiempo que aquellos temas que se consideran de índole intelectual. Sin embargo, son precisamente los que llenan el día a día del alumnado. La vivencia, la toma de conciencia y la elaboración de estos aspectos de la persona constituye, sin duda, un camino en el que queda aún mucho por explorar.

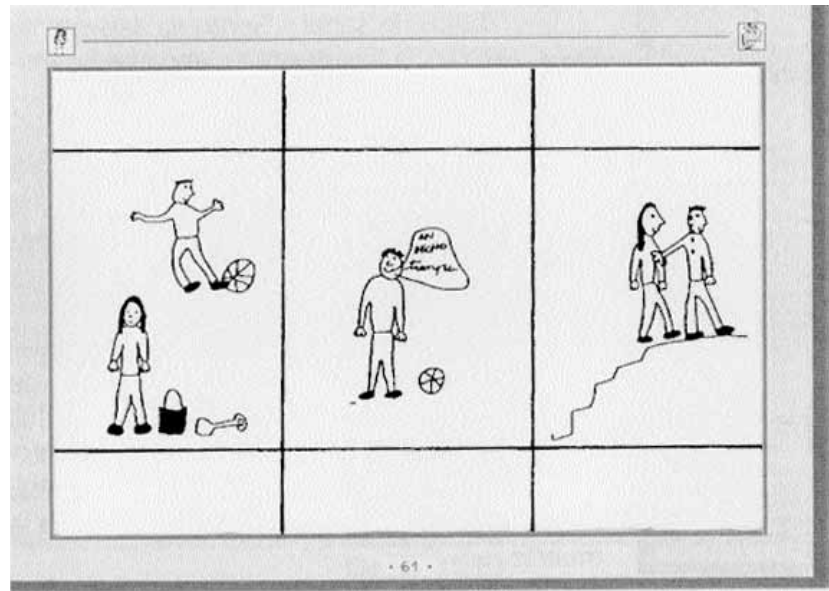
Las concepciones expuestas anteriormente han permitido diseñar algunas formas de abordar las relaciones existentes entre pensamiento y sentimiento en el ámbito educativo. Veamos, en primer lugar, una situación didáctica organizada con el objeto de sensibilizar al alumnado acerca de lo que supone conocer la forma de ser y de comportarse de las personas con quienes conviven. En esta situación, la lengua escrita y la lengua oral constituyen instrumentos de análisis y de reflexión acerca de esta experiencia personal. En segundo lugar, relataremos una situación didáctica diseñada para ayudar al alumnado a reflexionar acerca de los estados de ánimo propios y a tener en cuenta también los que experimentan las personas con quienes conviven. En esta ocasión, el dibujo constituye el instrumento de análisis y de reflexión.

Conocer a las personas próximas

En un grupo de ciclo medio de Primaria (con niñas y niños de nueve años de edad) se planteó la necesidad de crear un clima de confianza entre las personas de la clase. Se consideró que el conocimiento mutuo de los aspectos personales positivos podía constituir un posible camino para conseguir el deseado clima. Pero, ¿qué supone conocer a las personas más próximas? La situación planteada al alumnado para reflexionar sobre esta cuestión fue la siguiente: se pidió a cada miembro de la clase una descripción por escrito de las características de tres de sus compañeros o compañeras escogidos al azar; dichas características habían de ser positivas. Ello les permitiría, por un lado, manifestar sus capacidades e inclinaciones por conocer a otras personas; por otro, deberían de intentar hallar en ellas sus aspectos positivos.

Una vez finalizada la tarea, se pudo

Figura 2



ED. OCTAEDRO.

comprobar que los términos y expresiones que aparecían en los escritos infantiles revelaban aspectos de la representación que cada cual tenía acerca del compañero cuyas características había descrito. Los rasgos seleccionados como relevantes fueron denominados mediante unos términos determinados, significativos para quien había realizado la descripción y que se hallaban en relación con su propia representación. Las características personales que aparecieron con más frecuencia fueron las de ser agradable, gracioso, simpático, etc. Sin embargo, una minoría del alumnado se expresó de la siguiente forma: «es pensativa»; «le gusta ayudar»; «no se mete en muchos problemas»; «a veces se pone nervioso»; «es un niño poético»; «sabe cuándo tiene que callar», etc. Así, la utilización, por un lado, de términos que denotan un matiz estereotipado reveló la existencia de una dificultad o un cierto desinterés en la observación y el conocimiento de la manera de ser de las personas y, como consecuencia, una falta de precisión en el uso de los términos empleados en la descripción requerida. Por el contrario, el segundo bloque de expresiones mostraba mucha más precisión a la hora de describir aspectos personales, lo que parecía indicar que

se había prestado una mayor atención al conocimiento de la forma de ser de las personas.

Se mostró este material escrito al alumnado, que pudo analizar sus propios términos y expresiones, así como sus significados y las referencias a las personas concretas o, más exactamente, las representaciones que cada cual tenía acerca de los compañeros y compañeras sobre los que había escrito. Se planteó por qué se habían utilizado unas palabras y no otras, por qué se habían utilizado unas expresiones precisas y determinadas en relación con algunas personas, y no en relación con otras, etc. Este análisis permitió explorar y reconocer los propios significados, las propias representaciones individuales —y también las de todo el grupo—. Como consecuencia, se puso de relieve el escaso —y a veces nulo— conocimiento que, en muchos casos, se tiene de las personas con quienes se convive diariamente. Dado que se manifestó en el alumnado el deseo de promover una mejor convivencia en el aula, se suscitó la necesidad de observar y conocer mejor a los demás como un medio idóneo para lograr este objetivo. Los resultados de esta tarea se pusieron de manifiesto, poco a poco y en lo sucesivo, con el surgimiento de nuevos tér-

minos y expresiones más matizados y adecuados para explicar las características personales de los compañeros y compañeras.

Los estados de ánimo y las relaciones personales

A los siete años de edad, niñas y niños saben por experiencia propia que ciertas situaciones y acontecimientos pueden generarles sensaciones de goce y de placer, así como estados de inquietud y de desagrado. Con el fin de ir más allá de la mera experiencia y ayudarles a iniciar un análisis reflexivo acerca de los diferentes estados de ánimo y sus consecuencias, se planteó al alumnado de un grupo de 1º de Primaria la siguiente situación (Moreno y otros, 1997): en primer lugar, se les explicó una historia ficticia, como pretexto para introducirles en este complejo tema. La historia es la siguiente: «Pedro estaba furioso, de muy mal humor, porque su equipo de fútbol, en el que juega tres veces por semana, había perdido frente a otro equipo cuyos jugadores consideraba sucios, tramposos y brutos. Al regresar a clase, Pedro iba dando empujones, insultando a todo el mundo que se le ponía por delante. En uno de estos arrebatos, empujó a Marta, que estaba jugando con una amiga. Ella se quejó y él, todavía más enfadado, le contestó con amenazas e insultos».

Se pidió al alumnado que dibujara las tres fases más importantes de la historia. Una vez realizados los dibujos, se observó cómo cada persona había seleccionado mentalmente los aspectos que creyó más relevantes para hacer comprensible el relato de forma gráfica. Así, por ejemplo, en uno de los dibujos (véase *Figura 2*) aparece, en primer lugar, el contexto en que se hallan los dos protagonistas: Marta jugando con una pala y un cubo y Pedro con una pelota; en segundo lugar, se encuentra el dibujo de Pedro, que expresa lo que él cree que ha ocurrido en el partido de fútbol (el autor del dibujo escribe: «han hecho trampa»); y, finalmente, se destaca el empujón que Pedro da a Marta. Otros dibujos infantiles no seleccionan exactamente los mismos aspectos: por ejemplo, algunos dibu-

jan el partido de fútbol en el momento en que el equipo de Pedro pierde y también las discusiones con diferentes personas; otros destacan los insultos de Pedro a los jugadores contrarios, y dibujan a éste y a Marta malhumorados; y otros, finalmente, ponen de relieve sobre todo la última fase, en la que aparece Marta.

La pequeña historia constituye una sucesión continua de diferentes hechos; los distintos dibujos infantiles muestran las interpretaciones individuales del relato. Cada persona ha elaborado una representación de la historia y, a partir de ella, ha seleccionado unos aspectos a los que ha dado una significación y una organización, desestimando elementos del relato que para otros sujetos, sin embargo, han sido los más destacables. Así, mientras que unos dibujos ponen de relieve el enfado de Pedro y los motivos del mismo, sin apenas aludir a las demás personas que padecen sus consecuencias, otros ponen el énfasis en la reacción de Marta y de todos aquellos que son maltratados por Pedro, sin hacer referencia a los motivos que le llevan a esta situación.

La exposición y el comentario acerca de los diferentes dibujos permiten al profesorado ayudar a los niños y las niñas a observar y analizar las diferentes interpretaciones: no sólo el partido jugado o las causas del malhumor de Pedro, sino también las consecuencias del mismo para las otras personas, las reacciones de estas últimas, maltratadas por Pedro, y también las consecuencias negativas que él mismo provoca sin darse cuenta. Finalmente, se plantean posibles soluciones a su malhumor y se estimula, asimismo, la comparación de la presente historia ficticia con situaciones cotidianas vividas por el alumnado.

La elaboración del dibujo supone la abstracción y la organización de los datos de la historia —reconocidos y vivenciados como los más importantes— para expresarlos y comunicarlos de forma comprensible. Pero, una vez realizados los dibujos, éstos adquieren una nueva entidad, que permite la observación de sus diferencias en relación con la histo-

ria presentada. Las discusiones y reelaboraciones que ello conlleva dan lugar a nuevos y más profundos significados, razonamientos y vivencias, que a su vez facilitan la exploración y la reorganización de las representaciones e interpretaciones individuales.

Debido a sus características específicas, cada uno de los diferentes sistemas de simbolización favorece la exploración y la expresión de aspectos diferentes —o no coincidentes— de una misma situación, tanto en su vertiente cognoscitiva como en la afectiva. Lenguaje y dibujo se constituyen como unos instrumentos muy valiosos y complementarios para poner en relación situaciones en las que interviene el pensar y el sentir.

Si bien nuestra cultura nos ha llevado a establecer una frontera entre estos aspectos indisolubles de la persona —el pensamiento y la emoción—, sin duda es necesario plantearse una educación que pretenda englobarlos. Consideramos que «la reflexión, entendida como un acto de toma de conciencia, lejos de distanciarnos de las emociones, nos las hace próximas, hasta límites desconocidos por la sensibilidad» (Fortuny, 1997). Asimismo, la expresión mediante diferentes formas de simbolización nos provee de una serie de instrumentos enormemente valiosos para vivenciar y reelaborar los rincones más profundos de nuestro interior. □

Referencias bibliográficas

- Fortuny, J. (1997):** «El acto poético como deseo y conocimiento», en *Dos, dos. Revista sobre las ciudades*, 2.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1991):** *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Luquet, D. (1978):** *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Moreno Marimón, M.; Sastre, G.; Busquets, D.; Leal, A., y de Miguel, M.J. (1997):** *Proyecto Gea. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, M.; Sastre, G.; Bovet, M., y Leal, A. (1998):** *Conocimiento y cambio*, Barcelona: Paidós.
- Sastre, G. (1988):** «La creación de estrategias comunicativas y las escrituras aritméticas», en Moreno, M. (ed.): *Ciencia, aprendizaje y comunicación*, Barcelona: Laia.

* **Aurora Leal** es profesora del Departamento de Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.