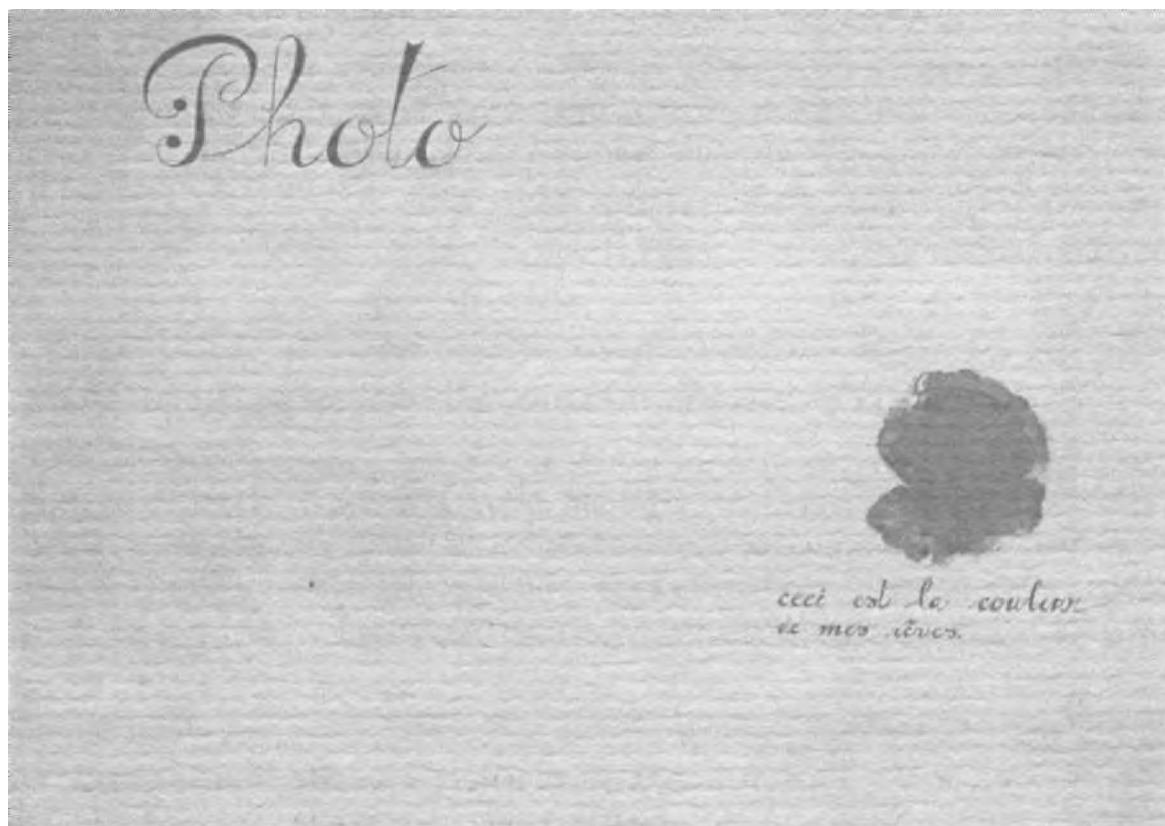


ARTÍCULOS



Joan Miró. Este es el color de mis sueños, 1925

**Lenguaje y cognición: del lenguaje científico al
MUNDO OLVIDADO DE LAS SENSACIONES
María da Conceição Pinto Antunes**



LENGUAJE Y COGNICIÓN:
DEL LENGUAJE CIENTÍFICO AL MUNDO OLVIDADO DE LAS SENSACIONES

Nuestra lectura y comprensión del mundo no sólo se hace a través del lenguaje oral/escrito, sino también a través de todas las formas del lenguaje no verbal que contribuyen a describir el mundo. En este sentido, el propósito de este breve ensayo es llamar la atención sobre la necesidad de volver a encontrar y valorar una educación espontánea y relacional, apuntada en la intersección que se establece entre el ser humano y el medio ambiente, a través de formas de sentir ubicadas fuera del discurso oral/escrito: los sonidos, los sabores, los olores y el tacto.

RÉSUMÉ

LANGAGE ET COGNITION DU LANGAGE SCIENTIFIQUE AU MONDE OUBLIÉ DES SENSATIONS

Notre lecture et compréhension du monde se fait non seulement à travers le langage oral-écrit mais aussi à travers toutes les formes du langage non verbal qui aident à décrire le monde. À cet égard, le but de ce court essai est de mettre l'accent sur l'importance de retrouver et mettre en valeur une éducation spontanée et de relations ancrée dans l'inter-section établie entre l'être humain et son entourage, à travers les formes de sentir placées en dehors du discours oral-écrit : les sons, les goûts, les odeurs, et la touche.

ABSTRACT

LANGUAGE AND COGNITION: FROM SCIENTIFIC LANGUAGE TO
THE WORLD OF FORGOTTEN SENSATIONS

Our reading and comprehension of the world is not only achieved through oral and written language but also by means of all the various forms of non-verbal language, which help to describe the world. In this respect, the purpose of this brief essay is to draw attention to the need to find and value spontaneous education and that establishes relationships once more. An education that is targeted at the intersection constituted by human beings and environment by means of ways of feeling not found within oral and written discourse such as sounds, flavors, odors and touch.

PALABRAS CLAVE

*Cognición, enseñanza del discurso, lenguaje no verbal, lenguaje y educación
Cognition, Teaching of discourse, Non-verbal language, Language and education*

LINGUAGEM E COGNIÇÃO: DO LINGUAGEM
CIENTÍFICO AO MUNDO OLVIDADO DE LAS
Mana da Conceição Pinto Antunes*

Traducción del portugués por: Elkin Obregón S.

INTRODUCCIÓN

Una mirada atenta a los comentarios que se tejen acerca de las prácticas educativas, nos lleva fácilmente a constatar que la más rigurosa crítica de que son objeto alude, muy especialmente, a su excesivo carácter individualista y lógico formal.

Este hecho evidencia que el principio integrador y unitario que da sentido a la globalidad del sistema educativo se centra en una preocupación extremada en desarrollar la dimensión cognoscitiva, transmitir conocimientos (principalmente científicos), enseñar a trabajar con símbolos abstractos y resolver

inferencias lógico formales. En la práctica, este principio orientador del sistema educativo desemboca, como todos sabemos, en una profunda escisión entre la teoría y la práctica, la escuela y la vida. Podemos incluso decir que en esta escisión subyacen dos orientaciones antitéticas en educación: una concepción de la educación que se pretende integral, permanente y comunitaria, y una práctica educativa reconducida, sesgadamente, a un proceso de enseñanza, de instrucción, de mera transmisión de conocimientos.

A pesar de ser blanco de críticas muy severas, que lo relacionan, a partir de los comienzos del siglo XX, con el movimiento de la escuela nueva,¹ este principio insiste en hacerse sen-

* Instituto de Educación y Psicología. Universidad del Minho. Campus de Gualtar.

Dirección electrónica: mantunes@iep.uminho.pt

1. Parece oportuno en este momento recordar algunos pasajes significativos de cuatro autores representativos de este movimiento: Freinet, quien considera un error grave disociar la escuela de la vida, ignorar la vida familiar y cotidiana de los niños y someterlos a una enseñanza formal y abstracta. «*C'est la détermination contre laquelle je m'élève: vous venez prendre nos enfants, vous les arrachez à leur maison, à leur champs, à l'intimité familiale qui les baigne pour vous enfermer dans une salle froide où vous prétendez les former selon les enseignements de maîtres qui n'ont peut-être à la perfection les concepts philosophiques et abstraits, mais font certainement fausse route lorsqu'il s'agit de la formation d'enfants qui ne sont pas seulement des esprits, mais aussi du muscle, du cœur.*» (Freinet, 1967, 63).

Dewey, en la misma perspectiva, critica una escuela demasiado (pre) ocupada con las dimensiones cognitivas y prácticamente indiferente a las dimensiones creativas, emotivas y artísticas. «*It is our present education which is highly specialized, one-sided, and narrow. It is an education dominated almost entirely by the medieval conception of learning. It is something which appeals for the most part simply to the intellectual aspect of our natures, our desire to learn, to accumulate information, and to get control of the symbols of learning - not to our impulses and tendencies to make, to do, to create, to produce, whether in the form of art or of industry.*» (Dewey, 1974, 26). De igual modo, Paulo Freire subraya su profundo malestar con respecto a la disfunción existente entre la vida escolar y la vida cotidiana cuando denuncia que la escuela promueve una concepción bancaria de la educación, la cual «*sugiere la inexistente dicotomía hombre-mundo. Hombres simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo*» (Freire, 1975, 89). (Continúa).

tir en la orientación de las prácticas educativas. ¿Por qué? preguntamos.

Probablemente, comprender esta orientación educativa implica ensanchar nuestro horizonte de comprensión más allá del contexto estrictamente educativo, y llevarlo al horizonte más amplio de toda una tradición filosófica y cultural ligada al mundo occidental.

Con certeza, todos aceptaremos que la tradición que marcó durante siglos el ambiente cultural de occidente, se caracteriza por una narrativa dominada por las prioridades dictadas, sustancialmente, por el Proyecto de Las Luces.

Esta narrativa construyó un patrón de organización caracterizado por la búsqueda de la certeza, de lo universal e inmutable, considerando los conceptos y proposiciones universales instrumentos fundamentales de la verdad absoluta. Así pues, en esta tradición, las nociones de racionalidad, objetividad y verdad andan juntas y, en este sentido, el conocimiento equivale a los saberes científicos, racionales, objetivos, creándose una nítida demarcación entre lo racional y lo no racional, entre lo que se puede explicar y lo que sólo se puede comprender.

En este cuadro de referencia, es comprensible que la ciencia, en cuanto un sistema coherente de conocimientos ciertos, objetivos y universales, pase a ser considerada el conocimiento racional por excelencia y, consecuentemente, que el lenguaje científico comience a ser juzgado el que mejor se acomoda y/o representa la realidad.

El hecho de que la narrativa cultural y filosófica de la modernidad asuma el supuesto de que

el conocimiento (traducido a lenguaje científico) es una representación exacta del mundo empírico, nos permite comprender la razón de que encontremos —al nivel de la educación— una gran preocupación de transmitir/asimilar los saberes científicos, pues son éstos los conocimientos establecidos como válidos, normales y mensurables. Se desvaloriza así la dimensión emocional y afectiva de la racionalidad humana. A este respecto, y subrayando que «la razón tiene un punto de partida emocional» (Santos, 1966,45), escribe João dos Santos:

Ciertamente fue la cultura escrita la que permitió, a la par de una mejor expresión, un mayor progreso técnico y social, expansión que se extendió por ciudades, regiones y continentes. Se comprende así que, durante la época más floreciente de nuestra civilización, los educadores hayan despreciado y hasta combatido las otras formas de lenguaje. Por ello, los educadores en general e incluso los pedagogos impidieron hasta hace algunos años —y aún hoy, en muchos medios— las reacciones y manifestaciones emocionales expresadas con el movimiento corporal, o con formas de él derivadas: como las de intensa participación física, las danzas, cantos, músicas pantomimas, juegos dramáticos, dibujos, grabado, pintura y modelado (42).

CONCEPCIÓN REPRESENTACIONISTA DEL LENGUAJE VERSUS CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO

Es importante recordar que la tradicional concepción representacionista del lenguaje, que llevó a hacer creer que el lenguaje es una es-

Finalmente, Olivier Reboul, en su crítica seria y profunda a una experiencia de aprendizaje desligada de la vida concreta, afirma: «[...]comprendre un enseignement ne consiste pas a le répéter textuellement, mais a pouvoir le expliquer et l'appliquer. L'expliquer, c'est-à-dire en rendre compte dans ses propres termes, à partir de son expérience aussi. U'appliquer, c'est-à-dire en servir pour résoudre des problèmes nouveaux, de définir les concepts, éclairer d'a u tres exemples. Enfin et surtout, l'enseignement compris est celui qui procure l'élève a un dialogue a veclui-même, qui l'amène à réfléchir; cest-à-dire a penser et a penser pensés» (Reboul, 1980, 91-92).

estructura claramente definida, cuya función consiste en representar adecuadamente la realidad, está hoy ampliamente desacreditada.

Las concepciones norteamericanas de la filosofía del lenguaje y, muy en especial, los trabajos de Donald Davidson, evidenciaron que no es posible hallar un lazo que nos permita lograr una correspondencia entre un esquema de representaciones (lenguaje) y el contenido que queremos representar (mundo empírico).

En cuanto defensor de una concepción holista y antifundacionalista del conocimiento y del significado, Davidson hace una profunda crítica al supuesto conocido como el tercer dogma del empirismo —el dualismo esquema-contenido—, que concibe un esquema conceptual que organiza el mundo, y un mundo empírico que necesita ser organizado.

Según la perspectiva holista davidsoniana, organizar elementos singularmente no tiene sentido. Un esquema conceptual no puede organizar el mundo, pues las palabras no adquieren sus significados en virtud de sus características representativas, y gracias a ello, individualmente, toman, por el contrario, esos significados de otras palabras, de un modo holístico.

We cannot attach a clear meaning to the notion of organizing a single object (the world, nature etc.) unless that object is understood to contain or consist in other objects.²

El dualismo esquema-contenido, al presuponer que el lenguaje representa el mundo —el esquema conceptual representa exactamente el contenido empírico—, concibe la verdad como una correspondencia entre las palabras

y las cosas basada en la evidencia. Según esta concepción de verdad, son las oraciones o frases las que se confrontan con el tribunal del mundo empírico, de la experiencia y de la evidencia. Así, una frase que enfrenta la totalidad de la evidencia sensorial es verdadera. Como constatamos, esta concepción justifica sus creencias, es decir, la validez de sus asertos, basándose en el testimonio de los sentidos.

Ahora bien, el trabajo de Davidson devela el hecho de que no es claro el modo como las sensaciones pueden justificar o validar las creencias. En su opinión, el hecho de que algunas sensaciones estén en la base de algunas creencias, o sea, el hecho de que exista una relación causal entre sensaciones y creencias no justifica la validez de éstas.

Sensations cause some beliefs and in this sense are the basis or ground of those beliefs. But a causal explanation of a belief does not show how or why the belief is justified.³

Davidson considera que hablar de las sensaciones o de evidencia sólo nos dice algo acerca de la naturaleza de la evidencia, pero nada nos dice acerca de la verdad, o sea, la evidencia no establece un patrón con relación al cual podemos examinar nuestros vocabularios y, así, verificar si son verdaderos o falsos.

Davidson destacó el funcionamiento holístico del lenguaje en el cual éste surge como un instrumento, una herramienta que vamos construyendo, modificando y ajustando en nuestra comunicación con los otros y con el mundo (Davidson, 1986). Su validez, vale decir, la verdad, es una cualidad de nuestras descripciones o frases, y no el resultado de una relación de correspondencia entre las palabras

2. «No podemos otorgar un significado claro a la noción de organizar un único objeto (el mundo, la naturaleza, etc.), a menos que se entienda que el objeto contiene o consiste en otros objetos» (Davidson, 1984, 192).
3. «Las sensaciones causan algunas creencias, y en este sentido son la base o fundamento de esas creencias. Pero una explicación causal de una creencia no muestra el cómo o el porqué esa creencia es justificada» (Davidson, 1986, 311).

y las cosas. Así, la cuestión del conocimiento no es una cuestión de correspondencia entre los términos individuales y la realidad (teoría representacionista del lenguaje), sino una cuestión de coherencia en el ámbito de un mismo sistema de creencias. Según la visión holística davidsoniana del significado, la justificación o validez de nuestras creencias y/o frases debe ser examinada en conjunto, y no individualmente. En este sentido, la coherencia que una frase y/o creencia muestra con relación a las otras frases y/o sistema de creencias del que hace parte es lo que hace de ella una creencia verdadera. Desde el punto de vista del holismo de Davidson, el problema de la justificación de las frases y de las creencias no resulta de una confrontación empírica con las sensaciones, la evidencia, la realidad, sino de la coherencia que las frases y las creencias muestran con relación a otras frases y creencias que se inscriben en el mismo sistema de creencias. En último análisis, las palabras adquieren su significado, no en virtud de su carácter representativo, sino en función de la coherencia que muestran con relación a las frases en que ocurren. Nada puede justificar una frase y/o creencia a no ser otra frase y/o creencia (teoría coherencial de la verdad y del significado).

A major reason, in fact, for accepting a coherence theory is the unintelligibility of the dualism of a conceptual scheme and a 'world' waiting to be coped with. [...] What distinguishes a coherence theory is simply the claim that nothing can count as a reason for holding a belief except another belief. It is par-tisan re/jects as unintelligible the request for

a ground or source of justification of another

La coherencia supone correspondencia entre creencias, y no confrontación con lo real empírico.

A belief is supported by numerous other beliefs (otherwise they wouldn't be the beliefs they are), and has a presumption in favor of their truth. The presumption increases the larger and more significant the body of beliefs with which a belief coheres, and there being no such thing as an isolated belief, there is no belief without a presumption in its favor.

La verdad empieza a ser entendida como algo que funciona al interior de un sistema coherente de creencias, de una praxis intramundana. El problema de la verdad deja de tener como patrón de referencia lo universal e inmutable, y antes bien se concretiza al nivel de un contexto histórico, particular, concreto.

Davidson rompe totalmente con una concepción del lenguaje entendido como "una estructura claramente definida", capaz de explicar de modo adecuado la realidad, presentándola como un instrumento, una herramienta, una forma de interpretarla. Esta visión del lenguaje torna inoperante el imperativo epistemológico de los principios y criterios que estuvieron en el origen de los saberes, prácticas y valores que caracterizaron el Proyecto de Las Luces, donde el progreso intelectual era entendido como posibilidad de representar cada vez más y mejor los hechos.

4. «De hecho, una razón más importante para aceptar una teoría coherencial es la ininteligibilidad de un dualismo entre un esquema conceptual y un mundo a la espera de ser conocido con éxito. [...] Lo que distingue una teoría coherencial es simplemente la reivindicación de que nada puede contar como una razón para sustentar una creencia, excepto otra creencia. Su partidario rechaza como ininteligible la pretensión de una base o fuente de justificación de otro género» (Davidson, 1986, 309-310).
5. «Todas las creencias se justifican en este sentido: son soportadas por muchas otras creencias (de otro modo no serían las creencias que son), y tienen una presunción a favor de su verdad. La presunción aumenta en tanto más significativo sea el cuerpo de creencias con la cual la creencia se asocia, y, no existiendo en verdad una creencia aislada, no existe ninguna creencia sin una presunción a su favor» (Davidson, 1986, 319).

LA CONCEPCIÓN DE LENGUAJE COMO
INSTRUMENTO Y LA POSIBILIDAD DE
RE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN

La noción de lenguaje como instrumento es una puerta que abre las posibilidades de una recontextualización de la educación, en la medida en que abre la posibilidad de constatar que el lenguaje científico —es decir, el vocabulario de reflexión moral en el cual y con el cual, mayoritariamente, hemos educado y sido educados— no es un correspondiente exacto de la realidad empírica, sino apenas una herramienta, un instrumento construido por nosotros para poder describirla. En tal sentido, éste deja de ser el único vocabulario que debamos transmitir y/o asimilar. Por el contrario, se nos invita a estar abiertos a todo tipo de discursos (científicos, poéticos, legendarios, estéticos, filisóficos, artísticos, éticos, etc.), en la medida en que todos ellos son herramientas, instrumentos de descripción del mundo.

Nos hallamos pues frente a una concepción más amplia y más totalizadora de la realidad, que atiende y valida de igual forma todas las

dimensiones del hombre, todas las dimensiones de la cultura y, en última instancia, todas las culturas. Por oposición a la ya mencionada tradición cultural de la modernidad (marcada por las prioridades dictadas por el Proyecto de Las Luces, científicidad, objetividad, universalidad), abrazamos aquí la posibilidad de una nueva cultura, a la que Richard Rorty llamó la cultura poetizada.⁶ Es ésta una cultura que tiene como ideario y objetivo promover el encuentro con nuevos horizontes de visibilidad y nuevas prioridades, estimulando la posibilidad de permanentes creaciones culturales y prácticas sociales.

A poeticized culture would be one which would not insist we find the real wall behind the painted ones, the real touchstone of truth as opposed to touchstones which are merely cultural artifacts. It would be a culture which, precisely by appreciating that all touchstones are such artifacts, would take as its goal the creation of ever more various and multicolored artifacts!

Esta nueva concepción de la cultura nos lleva a la comprensión de que el proceso de educación y/o autocreación de los individuos no se centra en la simple asimilación de conocimientos ya existentes, sino en la capacidad poética

6 «El proyecto de la cultura poetizada se fundamenta en la posibilidad de explorar las potencialidades del lenguaje. En el ámbito de este proyecto cultural, el lenguaje no obra ya como un representante más o menos adecuado de la realidad, y pasa a ser visto como un instrumento que permite urdir descripciones y redescripciones de esa misma realidad. Este hecho conduce a la idea de que no es posible atribuir ninguna función al lenguaje que anticipe su sentido. El significado de una palabra o una frase depende de su uso. "The significance of a sentence, like that of a belief or a desire, is its place in a web of other sentences, or beliefs or desires. To say this is to emphasize the context-sensitivity of signs and of thoughts, to treat them not as quasi-things but as nodes in a web of relations" (Rorty, 1991, 130-131).

En este sentido, artefactos culturales como las teorías, poemas, pensamientos filosóficos, etc., no son entendidos como sistemas preposicionales que representan la realidad o partes de ella, sino como una forma alternativa de describir esa realidad, un vocabulario genérico más, entre otros. Reconocer que cada uno de estos artefactos culturales es un vocabulario genérico entre otros, una forma más de describir los hechos, es reconocer que no hay un metavocabulario que represente fielmente la realidad, un metavocabulario capaz de captar y describir la pluralidad de perspectivas de la vida. Tal reconocimiento, al que Rorty llama el "reconocimiento de la contingencia del lenguaje", supone aceptar que todos los vocabularios tienen validez, que todos y cada uno de ellos nos describen una perspectiva de la vida» (Antunes, 1999, 192-193).

7. «Una cultura poetizada sería una cultura que no insistiría en que encontraríamos la pared real detrás de las paredes pintadas, los verdaderos criterios de verdad por oposición a los criterios que son apenas meros artefactos culturales. Sería una cultura que, justamente por reconocer que todos los criterios son artefactos de ese tipo, tendría como objetivo la creación de artefactos cada vez más variados y coloridos» (Rorty, 1989, 53-54).

de que cada uno, a partir de nuevas opciones, nuevos libros, nuevos vocabularios, cree nuevas metáforas y nuevas significaciones del mundo (Rorty, 1989). El progreso personal y cultural resulta, efectivamente, del encuentro creativo de informaciones resultantes de la interacción y complementariedad de vocabularios pertenecientes a distintas esferas de nuestra vida y a diferentes áreas de la vida cultural. En otras palabras, diremos que el proceso de autocreación personal y comunitaria reside en la posibilidad de ensanchar nuestro dominio de familiarización, o sea, en la posibilidad y capacidad de rehacer de forma idiosincrática, a través del contacto con nuevas prioridades, los contextos familiares. Las experiencias educativas deben pues centrarse en una lógica de construcción, y no de asimilación, del conocimiento. Cada experiencia de educación-aprendizaje quedará, con certeza,

[...] en el caso concreto de cada alumno, a una cierta distancia de aquello que se había programado o va a concretizarse de un modo particular. [...] Y además la verdad es que la operacionalización de un objetivo no impide niveles de realización diferentes en los alumnos. Es decir, el mismo objetivo operacional funcionó de un modo diverso en diferentes alumnos (Boavida, 1998,81).

En este sentido, el ideario referencial de todo el sistema educativo debe orientarse en el sentido de proporcionar y/o poner a disposición de los educandos la mayor diversidad posible de aprendizajes, de prácticas vivenciales y de culturas. Como nos dice Mary Catherine Bateson,

[...] the most important and practical message of education today is that because there is no single way to be human, the particular patterns of contemporary culture

should be regarded as mutable. [...] Because we cannot tell students how they will have or what they will come to be here in the twenty-first century we need to give them a variety of ways of seeing the world

Lo que de hecho es importante es poner a disposición de los alumnos el mayor número posible de vocabularios, incentivar la producción de otros vocabularios alternativos, sean escritos, gestuales, simbólicos, artísticos, etc., y promover la recreación de los ya existentes gracias a la introducción de nuevas opciones.

LA COGNICIÓN Y EL REENCUENTRO DE LAS SENSACIONES OLVIDADAS

La comprensión del proceso educativo de nuestra individualidad, en cuanto un proceso resultante de la interacción y complementariedad de las relaciones intercomunicativas que establecemos con el mundo y con los otros, nos lleva a comprender que el proceso de educación y el proceso de vida se funden el uno en el otro, es decir, son simbióticos. Entender un sistema educativo cuyo ideario referencial sea la plena autorrealización presupone un sistema educativo empeñado en crear condiciones de promoción de una cada vez mayor posibilidad de confrontación y participación de modos de ser, conocer, sentir y obrar. Esta actitud nos conduce a la idea de que el proceso de autocreación y, por consiguiente, el proceso de cognición, necesita, para desarrollarse en toda su plenitud, abrirse a todas las formas en que el mundo se describe, a todas las experiencias verbales o analógicas, lingüísticas o no lingüísticas en las cuales el mundo se da a conocer, y con las cuales lo percibimos, interpretamos y comprendemos.

8. «[...] el mensaje más importante y más práctico de la educación de hoy [es]; como no hay un único camino para ser humano, los patrones de la cultura contemporánea deben ser considerados mutables. [...] porque no podemos decir a los alumnos cómo o en qué podrán creer en el siglo XXI, necesitamos darles una variedad de formas de ver el mundo» (Bateson, 1994,169-170).

Las relaciones intercomunicativas preferentemente valorizadas son, como todos aceptaremos, aquellas que, implícita o explícitamente, se insertan en un sistema lingüístico escrito y/ o verbal. No obstante, poco a poco empezamos a comprender la importancia del lenguaje analógico, esto es, de los discursos gestuales, simbólicos, artísticos, etc., en la tarea de comprensión/interpretación del mundo y, en primera instancia, en la tarea de autocreación de la individualidad de cada uno de nosotros. Comenzamos a entender la opinión de João dos Santos cuando nos dice que

[...]la cultura escrita [...] enriqueció sin duda, y de una manera excepcional la cultura humana, pero es posible que haya empobrecido transitoriamente al hombre en cuanto a otras formas de lenguaje, es decir, en cuanto a otros modos de comprender y sentir» (Santos, 1966,41).

La educación no debe centrarse en un proceso de administración de conocimientos sino, fundamentalmente, en una tarea atenta a promover la adquisición y desarrollo de competencias, o sea, de los instrumentos básicos del pensar: emociones, imágenes, ideas, palabras. Mientras más rico sea el abanico de instrumentos básicos del pensar que tengamos a nuestra disposición, más rico y fecundo será nuestro proceso de autocreación, y más oportunidades tendremos de una autorrealización personal. Comenzamos a tener conciencia de que

Pensamos con símbolos que no son exclusivamente verbales, como lo prueba el hecho de que los sordomudos puedan comunicarse, ni apenas imágenes visuales, como lo prueba el hecho de que los ciegos puedan disponer de sentimientos idénticos a los nuestros; que no son sólo recuerdos de actitudes, gestos o símbolos-sonidos, sino el conjunto de todas las experiencias vividas por el individuo desde su nacimiento» (Santos, 1966,43).

Esta toma de conciencia nos lleva a la comprensión de que la práctica educativa, basada

esencialmente en el lenguaje escrito, requiere remodelarse, en el sentido de asumir la importancia que, en el proceso educativo y/o de autocreación de la individualidad, tienen otras formas de expresión. Probablemente, el hecho de que nuestra cultura sea predominantemente escrita nos invita a olvidar que nuestras primeras experiencias de educación-aprendizaje —y muy posiblemente las más esenciales— se realizaron en un contexto, en una zona de construcción de conocimiento en la cual el contacto afectivo (con la madre), o sea el componente emocional, tuvo mucha más importancia que las palabras.

El niño aprende lo que hay de más fundamentalmente humano —el habla— en el contacto con la madre, y de una forma en nada comparable a lo que corrientemente llamamos enseñanza. El niño habla porque la madre impregna de afecto y de palabras el ambiente en que vive, y porque le permite toda clase de experiencias verbales, desde el grito y el balbuceo hasta el empleo de palabras y frases. La madre busca relacionarlos sonidos que (por imitación o por azar) emite el niño, con los objetos y las personas que lo rodean; utiliza todas las formas de seducción para invitar al niño al uso de un lenguaje verbal que está en la base del desarrollo del hombre» (Santos, 1966,46).

Se hace necesario admitir que el proceso de autocreación y/o educación de la individualidad no puede ser un proceso exclusivamente racional porque, como antes de Antonio Damásio dijo João dos Santos, «la razón tiene, genéticamente, un punto de partida emocional» (Santos, 1966, 45).

Gracias a sus investigaciones sobre el comportamiento de los bebés, João dos Santos nos dice que fue llevado a concluir que «genéticamente, conviene llamar lectura a lo que cada uno observa a su alrededor» (Santos, 1988, 33). Ahora bien, esto significa que nuestra lectura del mundo no se hace apenas a partir del lenguaje digital, sino de todas las formas de lenguaje analógico en que el mundo se describe.

La gran finalidad de nuestro ensayo es, justamente, hacer una llamada de atención respecto a la necesidad del reencuentro con esa experiencia educativa, que resulta del encuentro de nuestros sentidos con lo otro y con el medio envolvente, y que caracterizó las primeras y más fundamentales experiencias educativas de nuestro proceso de autocreación a lo largo de nuestros primeros años de vida.

Es importante abrir los ojos al hecho de que esta educación preescolar poco o nada tiene que ver con la educación escolar que empezamos a recibir cuando nos integramos al sistema educativo formal. João dos Santos la llama educación "maternal" o "relacionar", y la caracteriza como una educación espontánea basada en una experiencia relacional de afectos y sensaciones. Importante también es tener conciencia de que la educación escolar centrada en el lenguaje digital no da continuidad, sino que, por el contrario, desvaloriza esta forma espontánea y relacional de aprendizaje, que se traduce y concretiza en formas diversas de lenguaje analógico.

Lo que se aprende antes de la escuela son relaciones de afecto y, por ello, muy espontáneas y muy directas; lo que se aprende después de entrar a la escuela hace más parte del simbolismo y de aquello a lo que Wallon designó "actividad simbólica". Lo que sucede es que una y otra no son explícitamente contiguas, en el plano de los afectos y de la razón' quiere esto decir que los educadores profesionales no intentan establecer una continuidad entre lo que se aprende antes y después de entrar a la escuela (Santos, 1988,26).

Se hace cada vez más importante y urgente que la escuela retome y promueva esta educación espontánea y relacional, centrada ante todo en la interacción que se establece entre el niño y el medio ambiente a partir de las formas del sentir, en especial aquellas que más escapan al discurso digital: los sonidos, la oralidad, los sabores, los olores y el tacto. Es

todo este patrimonio el que interesa preservar y promover, recreando formas antiguas de interpretación y disfrute del mundo en nuevos lenguajes, como elementos complementarios de los discursos digitales. Tocar, identificar y diferenciar sonidos, olores y sabores constituye una zona de construcción de cogniciones y sensaciones esenciales para el desarrollo de la individualidad y el conocimiento del mundo.

El regreso a un contacto con el mundo a través de otras formas de lenguaje promoverá, ciertamente, diferentes interpretaciones y diferentes descripciones del mundo y del hombre, permitiendo la creación de nuevos artefactos culturales y, en consecuencia, un progreso a nivel de la autocreación personal, cultural y comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. Conceição (1999). *Teoría e prática pedagógica. Ruptura e ensaios de contextualização da educação à luz do projeto pedagógico da cultura portuguesa*. Lisboa: Edições Piaget.

BATESON, Mary Catherine (1994). *Peripheral visions. Learning along the way*. New York: Harper Collins Publishers.

BOAVIDA, João (1998). *Educação: Objetivo e Subjetivo*. Porto: Porto Editora.

DAVIDSON, Donald (1984). "On the very idea of a conceptual scheme". En : *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press.

_____ (1986). "A coherence theory of truth and knowledge". En : *Truth and interpretation. Perspectives on the philosophy of Donald Davidson*. Basil Blackwell: Edited by Ernest Lepore.

- DEWEY, John (1974). *The child and the curriculum, The school and society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- FREINET, Célestin (1967). *UEducator du travail*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- FREIRÉ, Paulo (1975). *Pedagogía do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? T>atis*. PUF.
- RORTY, Richard (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1991). *Essays on Heidegger and others. Philosophical Papers*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTOS, João dos (1966). "Fundamentos psicológicos da educação pela arte". En: A.A. V. V, *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- _____ (1988). *Acasodapraia. Opiconalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ARCILLA, Rene Vincente. *For the love of perfection. Richard Rorty and liberal education*. New York: Routledge, 1995.
- CUMMINS, J. *L'éducation bilingüe: théorie et mise en oeuvre. L'educator multiculturelle*. Paris: OCDE, 1987.
- DELORS, Jaques. *Rapport à TUNESCO de la commission Internationale sur l'Education pour le vingt et unième siècle, présidé par Jaques Delors. L'education. Un trésor est caché dedans*. Paris: Ed. UNESCO. Ed. Odile Jacob, 1996.
- DAMASIO, Antonio R. *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 1995.
- DAMÁSIO, Antonio y DAMÁSIO, Hanna. "Brain and language". En: *Scientific American*, September 1992, 1992.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: The free press, 1967.
- GLROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1992.
- MORIN, Edgar. *O sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: Cortez Editora, 2000.
- OCDE. *L'école et les cultures. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris: CERI/OCDE, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

A.A. V. V. (1989). *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.

REFERENCIA

CONCEICAO PINTO, Maria Antunes. "Lenguaje y cognición: del lenguaje científico al mundo olvidado de las sensaciones". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 17-27.

Original recibido: enero de 2002

Aceptado: febrero de 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.