

*Reflexiones acerca de la alfabetización **

Elliot W. EISNER

Stanford University

El término alfabetización alude a la capacidad de leer y escribir. Es una voz relacionada etimológicamente con el concepto «lengua»; la alfabetización implica el ser capaces de hacer lo que la lengua posibilita: hablar, transcribir el lenguaje en forma de texto, e interpretar lo escrito de acuerdo con la intención contenida en él.

En América la alfabetización se entiende sólo como una capacidad para construir o expresar pensamientos en lenguaje escrito.

Si acudimos a la teoría que postula que la gran mayoría de las ideas que asimilamos durante nuestras vidas deriva de cuanto leemos podemos tropezar con alguna pequeña duda, pero no existe duda alguna en que el intelecto no limita aquello que encontramos en uno u otro texto; no obstante, ello sólo constituye una pequeña porción del material que integra nuestro pensamiento. El valor de la alfabetización estriba en su posibilitación de la intelección. De todos modos, las facultades de leer y escribir no serían consideradas valiosas si no pudiésemos servirnos de ellas como instrumentos con los que crear y estructurar el pensamiento. Las facultades mencionadas no son, en tanto que procesos, empleadas inicialmente como recursos en la consecución de una satisfacción profunda e intrínseca. Podemos decir que disfrutamos leyendo, lo cual significa que la lectura nos divierte cuando el texto es ameno de leer. Ello quiere decir que la estructuración del texto, sus contenidos y las imágenes que provoca en nosotros

* Traducción de Begoña Sánchez Yela.

constituyen las fuentes de nuestra satisfacción. Leer material aburrido no es una grata experiencia. La alfabetización facilita, a mi juicio, una importante función cognitiva. Esta función se relaciona con la construcción y estructuración del pensamiento. No debemos entenderla como un proceso propiamente dicho, sino como una etapa importante. Lo que valoramos en la lectura y en la escritura es la posibilidad de relacionar los significados que la lengua puede expresar, no la mera inscripción textual. Puesto que el factor significado es esencial en la alfabetización, podemos, y creo que debemos, elaborar un concepto de ella más amplio de lo acostumbrado. La alfabetización puede concebirse como una destreza para descifrar el pensamiento en cualesquiera de los aspectos sociales a los que concierne¹. ¿Y cómo está expresado el pensamiento? ¿Cuáles son los conceptos empleados? ¿Qué función desempeña la escuela en el desarrollo de las múltiples formas de la alfabetización? El presente artículo pretende investigar estas cuestiones con el objetivo de facilitar un concepto más vasto y generoso de la voz alfabetización mediante el cual sea posible la creación de programas más igualitarios, desde una perspectiva educacional, en nuestras escuelas.

Primeramente, es preciso señalar que solamente si acotamos el concepto de alfabetización al lenguaje, las formas que éste toma son bastante diversas. Una de estas formas es el lenguaje proposicional; este tipo de lenguaje está diseñado para establecer relaciones precisas en el binomio sujeto-predicado y para atenuar —en la medida de lo posible— la ambigüedad entre los términos lingüísticos empleados y sus referentes. El lenguaje científico constituye un ejemplo de lenguaje proposicional. Las matemáticas, lenguaje no lingüístico, son el modelo más preciso de una forma «proposicional».

No obstante, aunque el lenguaje de la ciencia —sistema proposicional— es considerablemente exacto, también cuenta con metáforas e imágenes². Pero si nuestra intención es emplear la metáfora de manera más elegante, y explotar las posibilidades que nos brinda la forma al servicio del pensamiento, no hemos de acudir a la ciencia, sino a las humanidades, particularmente la literatura. Descubriremos en ella otro tipo de lenguaje. El pensamiento literario no es simplemente una función de la verdad de las ventajas proposicionales o de la precisión semántica, sino también una función del medio en el cual el escritor maneja el lenguaje. Las formas literarias valoran la cadencia y el ritmo. También

¹ Para una discusión completa de esta concepción de la alfabetización, ver EISNER, Elliot W.: *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. New York, Longman Publishing Company, 1982.

² Ver por ejemplo, NISBETT, Robert: *Sociology as an Art Form*. London, Oxford University Press, 1976.

es importante la voz. Sus tropos y alusiones significan y sugieren. La ambigüedad es empleada con frecuencia para servir al significado, no para desvirtuarlo. En el ámbito de la literatura ser literato significa saber cómo construir conceptos a partir de las formas literarias que uno lee. Estas habilidades son diferentes a las utilizadas por los físicos en su interpretación de la lengua o por la ley. La mayoría de nosotros busca un abogado para leer importantes contratos antes de firmarlos. Aunque decimos que sabemos leer, nos damos cuenta de que en algunas competencias —contratos, por ejemplo— es más acertado decir que no sabemos.

La poesía emplea sistemas significantes que difieren de la literatura tanto como ésta de la ciencia. La poesía puede no tener proposiciones. De hecho, los planteamientos primarios de la poesía, al igual que algunos de la literatura, no son muy prolijos. Con ello quiero decir que el pensamiento poético es obtenido de las formas que adquiere el lenguaje. Estas formas expresan lo que, paradójicamente, las palabras no pueden decir. En el caso de poetas concretos —E. E. Cummings, por ejemplo— es interesante la disposición de las palabras en la página; la composición visual de un poema supone una parte de su sistema de significado. Hemos observado que los poetas han incrementado notablemente el uso de las posibilidades del espacio propiamente dicho con el propósito de fomentar la semántica poética. ¿Consecuencias?: Los géneros están volviéndose imprecisos.

La poesía es una forma elegante de lo que debiera ser llamada poética corriente. Comentaré a continuación el uso de las jergas y de los neologismos acuñados por los preescolares. Como ejemplo de estos últimos sirva la voz «ickey», que no puede ser encontrada en los diccionarios, pero parece expresar con gran adecuación el sentido con que los niños-as conciben la idea de algo desagradable; el sonido de la imagen que los niños-as configuran con la experiencia les ayuda a expresarse. Del mismo modo, el argot es una invención lingüística cuya finalidad reside en la creación de conceptos para eludir el discurso convencional. En este sentido, la invención de nuevos metalenguajes puede generar ciertas ideas, comentarios, observaciones y sentimientos intensos. Los metalenguajes descontextualizan los objetos y los sucesos, motivo por el cual podemos considerarlos con cierto carácter de frescura y espontaneidad. Constituyen factores responsables de la disminución de respuesta de la sociedad.

La asimilación particular de la literatura en uno de sus ámbitos concretos no puede emplearse para conjeturar acerca de ella en otro diferente. El individuo ha de estar capacitado para «leer» el significado de la jerga, pero no tiene por qué suceder así con la poesía. Ha de ser capaz de experimentar la evasión que la literatura otorga y de afrontar las dificultades que conlleva la poesía. Debe encontrar lúcido el lenguaje de la biología y ver la experiencia literaria como una mezcla de ambigüedad que oscurece más que revela. Hablar acerca de la

literatura como si fuese una simple habilidad aplicable a todo tipo de textos es subestimar las demandas especiales de las diversas formas del lenguaje exacto.

Jerome Bruner ha sistematizado las diferencias entre dos grandes tipos de lenguaje. El los denomina paradigmático y narrativo³. La figura 1 muestra los rasgos distintivos de cada uno de ellos. El paradigmático, ejemplificado fundamentalmente en el lenguaje de la ciencia, centra su interés en la referencia, esto es, en la tensión de la conexión entre el símbolo y su referente. El narrativo, mejor reflejado en las artes y las humanidades, enfatiza el sentido; cómo «sienten» una situación, una persona o un objeto será su preocupación. El lenguaje paradigmático busca precisión por medio de lo singular mientras que el narrativo valora especialmente la configuración. Aquél busca lo definitivo, y para ello recurre a la denotación. Aprecia la claridad, la causalidad, y define el pensamiento en términos de verificación. Este, concede más importancia a lo metafórico, valora la connotación, explota la ambigüedad en la expresión de los significados y habla de intención, de propósito, de acción más que de causa. Lo que el lenguaje narrativo facilita es la credibilidad o verdad del parecido, más que una «verdad» en su verdadero sentido científico. Frente al paradigmático, el lenguaje narrativo constituye un contexto-sensitivo y se aplica, según Bruner, a situaciones locales o particulares mientras que los vocablos científicos son considerados ajenos al contexto y universales. Bruner señala que en el enunciado paradigmático se intenta pensar lo que se dice. En el enunciado narrativo pensamos más de lo que decimos; el texto está abierto a la interpretación.

Para Bruner existe un elemento epistemológico esencial: diferentes formas de lenguaje determinan diferentes formas de conocimiento posible. Lo que podemos llegar a comprender por medio de las formas literarias no puede ser revelado por el discurso proposicional de la ciencia. Contrariamente, lo que la ciencia puede ayudarnos a entender no puede ser revelado por la literatura. Cada tipo de lenguaje posee su propia función epistemológica⁴.

Hasta aquí he dedicado mi atención a los diversos sistemas de significado que contiene el lenguaje: científico o paradigmático, y literario, poético y habitual, o lo que Bruner llama narrativo. El lenguaje, tanto si se ha formado en la poesía o la ciencia constituye, como señalé al comienzo, solamente una modalidad con la que los humanos construyen y expresan el pensamiento. La alfabetización

³ BRUNER, Jerme: «Paradigmatic and Narrative Modes of Knowing», in *Teaching and Learning the Ways of Knowing, the 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Elliot W. Eisner, editor), Chicago, University of Chicago Press, 1985.

⁴ Para un ejemplo de este argumento, ver GOODMAN, Nelson: *The Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, 2nd Edition, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1976.

supone una dimensión más extensa que la de la lengua porque los sistemas de pensamiento inventados por los humanos para la expresión del mismo son más amplios que el lenguaje.

¿Dónde pueden ser encontrados estos otros sistemas? Si reflexionamos un poco descubriremos que no hemos de buscar demasiado para hallarlos. El pensamiento se manifiesta en las formas visuales que denominamos arte, arquitectura, cine y vídeo. Emerge en el sonido diseñado que denominamos música. Aparece primero en la experiencia humana del movimiento, después en el gesto y más adelante en la danza. Aflora en las relaciones sociales mediante los ritos y rituales, verdaderas manifestaciones de nuestras más grandes aspiraciones y de nuestros más profundos temores. Estar inmerso en el ámbito de la alfabetización, significa aprender a acceder de un modo intelectual a las formas de vida que dichos sistemas de pensamiento hacen posible. Que debamos desarrollarnos en las escuelas no es simplemente una contienda que la alfabetización hábilmente limite a un rango restringido de los esquemas de pensamiento, sino un espectro de la misma en el que será posible que participen los estudiantes, se diviertan, y encuentren sentido en las formas principales con que el pensamiento ha sido constituido. Necesitamos una concepción múltiple del término alfabetización que actúe como manifestación de aquello que las escuelas deberían intentar realizar.

¿Por qué una tónica educacional política y práctica? ¿Qué sucede con la alfabetización a la que se concede ese valor tan especial? Las respuestas a estas cuestiones hemos de buscarlas en las formas biológicamente diseñadas del organismo humano; concretamente debemos acudir a las funciones cognitivas de nuestro sistema sensorial.

El niño-a recién nacido llega al mundo cualitativo que nosotros habitamos equipado para experimentar las cualidades de este por medio de sus facultades sensoriales. Aunque es evidente que el niño-a prenatal responde a estímulos ambientales como el sonido, es el propio mundo que le circunda el factor que desarrolla completamente su sistema sensorial. El concepto de desarrollo constituye para la mayoría de los psicólogos estudiosos del mismo un proceso que más o menos se despliega de acuerdo a un programa genéticamente planeado. El propio Piaget⁵ pensó como un epistemologista genético y se educó inicialmente como un biólogo. La cuestión fundamental que plantea es: ¿Cómo cambian las concepciones de la realidad elaboradas por los niños-as con el paso del tiempo?

⁵ EISNER: *Op. cit.*

⁶ ROBBIE CASE,

Con ella pretendía abocar el estudio de las universales, no culturalmente específicas, regularidades estructurales del desarrollo cognitivo⁷. En este sentido, sus preocupaciones acerca del desarrollo son comparables con las de los ecologistas o naturalistas. Su actividad principal será una descriptiva y anticuada notación de la teoría del movimiento, producto de una reflexión que va más allá de lo designado en favor de una consideración de aquello que ha sido desechado. Los educadores inicialmente no suelen estar preocupados por el desarrollo, aunque este constituye una valiosa consideración educacional. Se dedican a facilitar el aprendizaje y generar intrínsecamente formas satisfactorias a partir de la experiencia y en función de ciertos valores. La educación, básicamente, es una empresa normativa. No manifiesta inquietud por los cambios triviales, sino por la intensificación de la vida.

Los programas que impartimos en las escuelas, en los que incluimos y excluimos, realizamos y marginamos, representan las direcciones bajo las cuales creemos que deben crecer los niños-as. Los educadores influimos en la configuración de la mente y el curriculum que aportamos es uno de los más importantes instrumentos que empleamos en este proceso. El curriculum constituye, desde este punto de vista, un dispositivo alterador de la mente⁸.

Las características biológicas del recién nacido facilitan los recursos que definen la dirección que el desarrollo puede tomar. El sistema sensorial que el niño-a posee es uno de estos primeros recursos, el cual le capacita para experimentar el mundo cualitativo al que llega. Digo mundo cualitativo porque los objetos y procesos con que somos finalmente modelados, son, básicamente cualidades. La dulzura es experimentada por el niño-a antes de que le sea asignada un nombre. El sonido es conocido previamente a ser descrito como suave o agudo. El tacto es sentido con anterioridad a ser caracterizado por una caricia o un cachete. El de la experiencia es un mundo enraizado en factores cualitativos y la destreza para «leer» es una habilidad que puede desarrollarse en el curso de nuestras vidas.

A medida que el niño-a crece, su capacidad para leer los valores cualitativos aumenta. Conforme se hacen mayores, diferencian enormemente sus percepciones y ven cada vez más en aquellas cualidades en que se fijan⁹. Paralelamente a este gradual desarrollo aparece la adquisición del lenguaje. Los niños-as aprenden a

⁷ *Ibid.*

⁸ EISNER, Elliot W.: *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Educational Programs*, 2nd Edition, New York, The Macmillan Company, 1985.

⁹ Ver ARNHEIM, Rudolf: *Notes on Art Education*. Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts, 1990.

nombrar las cualidades que son objeto de sus exploraciones de modo muy intenso al principio. El niño-a que chupa, hace ruido, toca, valora el placer del gusto, y experimenta con un juguete o descubre un objeto cualquiera asignará categorías a todas estas impresiones. Si esto sucede con demasiada frecuencia, la exploración cesa. La categorización reemplaza entonces a la experimentación. El reconocimiento sustituye a la percepción¹⁰.

Me parece interesante y significativa la actitud de los profesores de las guarderías en su intento de animar a los niños-as a emplear sus sentidos en la exploración de materiales. Cuando las propuestas educacionales son todavía modestas, hay tiempo suficiente para realizar numerosas actividades, pero una vez que el niño-a se mueve en el primer grado, curso en que el verdadero trasunto de la escuela comienza a manifestarse con toda su complejidad, los profesores no parecen disponer del tiempo necesario para tantas disciplinas. El grado de beneficios y la satisfacción gradual del profesor adquieren progresivamente más importancia que las seguras satisfacciones que el mundo sensitivo puede conceder.

No se cuestiona que la adquisición del lenguaje implique importantes funciones cognitivas, aunque existen ideas que nunca serán pensadas ni conocidas sin el lenguaje. Del mismo modo, el lenguaje, como forma privilegiada de representación¹¹, exige un precio. El lenguaje puede desarrollar funciones de homogeneización; es decir, tiende a tratar los objetos como miembros pertenecientes a una clase, esto es un roble, esto es un gato, esto es una casa, una nube, un perro. *La clasificación es indudablemente una etapa crucial. Pero no todos los robles son semejantes, y tampoco los gatos, los perros, las casas o las nubes.* Hasta cierto punto, la clasificación de la exploración perceptiva de la individualidad de los objetos y sucesos en pequeños circuitos, obstaculiza lo que puede conocerse acerca de ella. En el mundo ideal necesitamos acometer y desarrollar tanto la habilidad para clasificar, como el gusto por individualizar¹². De hecho, el niño-a necesita aprender —y lo hace— que su madre no es solamente su madre, sino también una mujer. *Obviamente, precisa además darse cuenta de que no toda mujer es su madre.*

El particular aspecto del mundo cualitativo en función del cual nos transformamos depende del grado de sensibilidad que nuestro sistema sensorial ha desarrollado respecto de los fenómenos específicos de cada campo. Así, por

¹⁰ Ver DEWEY, John: *Art as Experience*. New York, Minton Balch, 1934, especialmente el capítulo III.

¹¹ RORTY, Richard: *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey, Princeton University Press, 1979.

¹² ARHEIM: *Op. cit.*

ejemplo, nos atrevemos a realizar sutiles discriminaciones acerca de los Autores Ingleses —si es esta nuestra preocupación— incluso desconociendo su proceso de formación, a pesar de que existen esquemas accesibles mediante los cuales podemos reaccionar y aprender a ver. Colectivamente, estas técnicas nos capacitan para experimentar lo que otras probablemente dejan pasar. Nos desarrollamos gradualmente en aquellas etapas de la vida en las que manifestamos un interés especial por niveles sofisticados de entendimiento¹³. Este desarrollo es la causa del conocimiento y la satisfacción necesarios para funcionar. Los sentimientos delicados provocan ideas fundamentales por medio de las cuales dicho conocimiento es revelado. Como Bronowsky suele decir, «No hay nada en la cabeza que no estuviera primero en la mano». Por otro lado, nuestro sistema sensorial es el responsable de que seamos capaces de establecer contacto con el mundo. Cada modalidad sensorial nos capacita para experimentar el mundo de forma diferente. Lo que llegamos a conocer acerca del otoño, por ejemplo, depende tanto de nuestra habilidad para experimentar la acritud de una tarde de octubre, el olor de hojas quemadas, los cálidos tonos de los árboles descoloridos, como de su localización en el calendario gregoriano. Lo que el otoño significa está íntimamente relacionado con sus cualidades y éstas, fenomenológicamente, estriban en lo que seamos capaces de experimentar. Y ello está en función de un sistema sensorial íntegro y de lo bien que sepamos usarlo. La satisfacción de la alfabetización hace posible su adquisición mediante la experiencia.

En muchos casos está de más el que a menudo olvidemos esta satisfacción cuando hablamos acerca de leer o escribir. Las palabras son tan automáticas como una fuente de la que olvidamos que, independientemente de las formas que presente, sus significados dependen de nuestros referentes. Tendemos, me temo, a llevarnos el agua a nuestro molino. Pienso que es más aconsejable considerar el lenguaje como bosquejo de unos referentes que por sí mismos no son lingüísticos. No en vano, la imaginación es fundamental en el proceso en el que no podemos conocer mediante el lenguaje lo que no podemos imaginar. La imagen —visual, táctil, auditiva— desempeña una función esencial en la elaboración de ideas a partir de un texto. Aquellos que no pueden imaginar, no pueden leer¹⁴.

¹³ Para una discusión completa del concepto entendimiento, consultar EISNER, Elliot W.: *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York, The Macmillan Publishing Company, 1991.

¹⁴ BROUDY, Harry: *The Role of Imagery in Learning* (Occasional Paper No. 1), Los Angeles, Getty Center for Education in the Arts, 1987.

Pero la alfabetización, como ya he indicado al comienzo, no se limita al texto. Se refiere a la destreza para construir ideas en cualquiera de las formas que se emplean en la cultura para crear y expresar el pensamiento. Lo que no puede ser expresado o construido con palabras es a menudo posible con imágenes visuales, o musicales. Considerar el concepto alfabetización en un sentido amplio significa aprender a leer esas imágenes. La razón de que la habilidad para leer estas imágenes sea tan importante tiene que ver necesariamente con tres significativos propósitos educacionales. El primero de ellos es incrementar la variedad y profundidad de pensamientos que la gente puede asegurar en sus vidas. El segundo pertenece al desarrollo del potencial cognitivo, y el tercero a los suministros de la educación igualitaria en nuestras escuelas.

Aristóteles escribió hace tiempo que «el hombre debe conocer por medio de la naturaleza». El conocimiento, básicamente, es una forma personal de la experiencia humana. Esta experiencia está guiada, evocada, estimulada y determinada por ambos, naturaleza y cultura. La naturaleza provee los recursos en las etapas del mundo en tanto que es natural, y la cultura facilita aquellas formas creadas por los seres humanos las cuales actúan como amplificadores de nuestro conocimiento. El mundo natural que encontramos es experimentado por medio del desarrollo de nuestras propias sensibilidades y estas son atendidas por los instrumentos que la cultura hace asequibles. Por ejemplo, aprendemos a pensar sobre el desarrollo humano más agudamente con la comprensión de las teorías psicológicas y otras ideas acerca del curso de su desarrollo. Aprendemos a leer los modelos de luz y sombra en la calles de la ciudad viendo fotografías y pinturas elaboradas por artistas. Podemos entender las profundidades de la tragedia leyendo novelas y viendo obras de teatro. Llegamos a comprender la organización de las familias y de los colegios mediante los elementos que la teoría sociológica hace posible. Cada mecanismo cultural funciona como un amplificador que captura y examina los diversos aspectos del mundo en que vivimos. De hecho, Nelson Goodman ha postulado que existen tantos mundos como caminos para describirlos¹⁵. Si la educación en tanto que proceso dirigido a divulgar y profundizar los tipos de pensamientos que la gente puede tener en sus vidas y si la alfabetización es concebida como un proceso relacionado con la construcción y comunicación del pensamiento, entonces los programas de los colegios deben, creo, intentar facilitar el tiempo para el desarrollo de las múltiples formas de alfabetización. No se trata de crear un tipo de limitación epistemológica que acote

¹⁵ GOODMAN, Nelson: *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1978.

lo que la gente pueda experimentar y, por tanto, lo que puede llegar a conocer. La alfabetización va más lejos del ser capaz de leer o escribir. Desde una perspectiva educacional, tales concepciones son nocivas y alteran a los niños-as en su larga formación. El desarrollo de la sensibilidad humana y la provisión de programas que dirige los diversos modos en que la experiencia ha sido representada —proposicional, literaria, poética, visual, auditiva, coreográfica— debe ser fundamental en las propuestas educacionales. Lamentablemente, muchas de estas formas figurativas están marginadas en nuestros programas¹⁶. Simplemente, no vemos más allá.

La segunda propuesta, el desarrollo del potencial cognitivo, postula la creencia de que las habilidades cognitivas del ser humano no son simplemente dadas con el nacimiento y fijadas, sino que son desarrolladas. Lo que la gente es capaz de hacer en el curso de su vida, en gran medida está en función de las oportunidades que tiene para aprender. El currículum del colegio es el mejor vehículo con el que definimos esas oportunidades. Cuando incluimos formas de representación como el arte, la música, la danza, la poesía y la literatura en nuestros programas, no solamente desarrollamos formas de alfabetización, sino también potencialidades cognitivas particulares. Lo que no se hace, o no se permite hacer, se pierde. Pensar es una forma de desarrollo cultural y en los programas escolares nos encargamos de desarrollar y definir los diversos tipos de mente para que a los niños/as se les conceda una oportunidad por ellos mismos. El currículum también representa simbólicamente los valores cognitivos que evaluamos. Así, la conformación del potencial cognitivo depende de las oportunidades que los niños-as tienen para usar sus mentes en el amplio abanico de modos que pueden ser utilizadas. El acceso a una extensa variedad de formas de representación no sólo facilita el desarrollo de múltiples formas de alfabetización posible, además cultiva las formas de pensamiento cualificado en que los niños-as pueden estar ocupados.

Las formas extraídas del pensamiento a las que me refiero están desarrolladas más especialmente por medio del proceso de representación. Cada serie de cualidades —visual, auditiva, gestual, así como el lenguaje y el número— requiere diferentes formas de atención e impone demandas peculiares a su «naturaleza». La cognición musical requiere al individuo para pensar sobre, experimentar con y controlar los modelos del sonido. La destreza para escribir

¹⁶ Desafortunadamente, muchas universidades no consideran las notas de los estudiantes en «Bellas Artes» al pensar los criterios que decidirán las admisiones. Esta práctica no sólo asigna un estatus de segunda clase a las artes, sino que expresa claramente a los estudiantes, profesores y a los padres que el trabajo en estas áreas es una responsabilidad educacional.

poéticamente precisa habilidad en la creación de alusiones y un oído para la melodía del lenguaje. Las artes visuales demandan entre las habilidades de los estudiantes el percibir las oportunidades que emergen en el lienzo, el papel, o la arcilla y controlar el material lo suficientemente bien como para mediar en las posibilidades del mismo.

Es notable que las estructuras sintácticas de la poesía, la música, y las artes visuales sean abiertas-cerradas y que dependan de la creación de relaciones figurativas. No existen reglas específicas que seguir y no hay algoritmos que emplear para determinar cuando una solución es correcta. De hecho, la propia noción de corrección es inapropiada en muchos casos. «La exactitud de lo adecuado» como Nelson Goodman¹⁷ la denomina, supone un modo de valoración mucho más conveniente. Lo que el estudiante debe hacer es pensar en una forma que le permita juzgar la exactitud de lo adecuado. Este proceso requiere la atención a modelos de configuración, enfocados a elementos más o menos discretos, y obedece a un aparato de reglas no convencionales. Tareas como estas son pedidas extremadamente. De hecho, una de las labores más difíciles a la que el estudiante hace frente es responder a la pregunta, ¿Qué he hecho?... El desarrollo de la alfabetización en estas formas que denominamos artes realiza una importante contribución al desarrollo de tales capacidades cognitivas.

Pero estas contribuciones no agotan la cuestión. El mismo acto de la representación es una transformación de un estado interno al mundo público. En un sentido, la representación enreda exteriorizando lo interno, haciendo público lo que es privado. El valor de este proceso es que estabiliza lo que es evanescente. Nada es tan escurridizo como un pensamiento; está aquí un momento, y se va en el siguiente. Mediante la inscripción, la construcción de imágenes, la grabación de movimiento y sonido, se confiere permanencia a una idea que hace posible otro valor intelectual.

El valor de que hablo está asegurado por medio del proceso de edición. Primero una idea es fijada en un medio público, lo que posibilita no sólo asentarla, sino darle precisión. Editar se relaciona con refinamiento del pensamiento de uno y la representación hace posible ese refinamiento. Otra función cognitiva de la representación es que las primeras ideas hechas públicas puedan ser compartidas con otros. A menudo tomamos dichos modelos como concesiones, pero no debemos hacerlo. Hay un enorme misterio en la transformación de nuestra vida privada en su equivalente público y en nuestra habilidad para repartir con otros los pensamientos que hemos construido.

¹⁷ GOODMAN: *Op. cit.*

La coincidencia, por supuesto, entre su interpretación de nuestras ideas y la nuestra propia nunca es perfecta, aunque la comunicación —literalmente, la posesión de algo en común— se hace posible mediante este proceso. Finalmente, la representación en tanto que proceso no es simplemente una actividad que facilite un canal para que las ideas fluyan desde la cabeza, por medio de la mano a lo material, también provee una arena para el descubrimiento, o mejor todavía, la ocasión para la creación de ideas que uno no tenía al comienzo: El acto de la representación es también un acto de invención. La representación no es simplemente un monólogo, es un diálogo entre el actor individual y el material sobre el que se actúa. Estos cuatro procesos —estabilización, edición, participación y el descubrimiento de nuevas ideas— hacen extremadamente importantes las contribuciones al desarrollo de nuestras capacidades cognitivas.

En tercer lugar, aunque he postulado que la mente es muy espaciosa, no comparto la idea de que los niños-as lleguen al mundo con pizarras blancas en su corteza, dejando fuera la impresión del desarrollo cultural. Los niños-as difieren genéticamente con respecto a sus inclinaciones intelectuales¹⁸. Y por este motivo, las diferencias entre ellos necesitan ser tenidas en cuenta en el ámbito educacional, político y práctico. A cada niño-a en nuestras escuelas se le debe dar una oportunidad. Esto significa diseñar programas educacionales que posibiliten a los niños a participar de sus elementos, para conseguir y explotar aquellos sistemas de significado para los que ellos tengan especiales aptitudes o intereses. La igualdad educacional se proporciona a la juventud no simplemente dándole acceso a nuestros colegios, sino proporcionando los programas que le capaciten para ser lo que potencialmente puede ser una vez que atraviesa la puerta de la casa escuela. De hecho, me atrevería a afirmar que genuinamente la buena escuela incrementa las diferencias individuales, no las disminuye¹⁹. Un auténtico proceso educacional cultiva la idiosincrasia productiva. No homogeneiza a los niños-as en formas estandarizadas. Ni el cortador de galletas ni una línea de ensamblaje son modelos aptos para la educación. El estudio es una imagen mucho más simpática. Los profesores definen las posibilidades y estimulan su dirección. Ellos guían a

¹⁸ Ver GARDNER, Howard: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books, 1983.

¹⁹ Para un buen argumento concerniente a la importancia de cultivar las diferencias individuales, ver READ, Herbert: *Education through Art*. London, Pantheon, 1944. Read postula que existen dos principios capaces de guiar la educación, uno es ayudar a los niños-as a llegar a ser lo que son, el otro es ayudarles a ser lo que no son. El segundo es perseguido por las sociedades que intentan moldear a los niños-as con una imagen definida por el Estado. Las culturas democráticas, en las cuales se premia y fomenta la individualidad, buscan el primero.

los niños-as y, en ocasiones, toman su guía de ellos. Proporcionar oportunidades en colaboración con la escuela a los niños-as para conseguir aquello a lo que se sienten inclinados, con el objetivo de conseguir su felicidad como Joseph Cambell suele decir, no es una política inapropiada para guiar la práctica educacional.

Por medio de este escrito he intentado comentar un concepto más extenso de la alfabetización que el postulado por la tradición católica aunque ambos perduran en nuestra literatura profesional y en nuestras escuelas. No hay razón por la que la alfabetización deba ser restringida a la interpretación del texto escrito. Los humanos son hacedores del pensamiento y las formas que la cultura contiene han sido inventadas para expresar pensamientos que no podrían ser expresados de ningún otro modo. Si estamos interesados en cultivar la capacidad para construir ideas, en la juventud debemos proporcionar en nuestras escuelas las oportunidades que ellos necesitan para aprender como hacerlo. Esto, de nuevo, requerirá una reconceptualización fundamental de lo que pensamos acerca de nuestras prioridades educacionales y de cómo conceptualizamos la cognición humana. Los humanos piensan no sólo con el lenguaje, sino con las imágenes visuales, con las gestuales, y con los modelos de sonidos. El camino más seguro para crear graduados medianamente alfabetizados a partir de las escuelas secundarias americanas es asegurar que muchas de las más importantes formas mediante las cuales el pensamiento ha sido representado serán enigmas para nuestros estudiantes, códigos que no pueden descifrar.

Sé que la agenda que estoy prescribiendo es formidable. Escribir sobre tales aspiraciones es más fácil que realizarlas.

Es más simple formular una política educacional que cambiar una práctica educacional. ¿Quién de nosotros desea dedicar nuestras vidas de adulto a las prácticas que la inadvertencia limita más que expande el potencial humano? ¿Quién de nosotros prefiere triunfar en lo educacionalmente mediocre en lugar de caer—si debemos—en lo verdaderamente importante? En América a menudo nos enzarzamos en discusiones de términos vacíos —«reestructuración»— como si dichos conceptos tuvieran un profundo sentido educacional. Lo que las escuelas reestructuradas significan para los niños-as y para los profesores depende de los valores sustanciales que elijamos para desarrollar nuestro trabajo. El desarrollo de las diversas formas de alfabetización, es, a mi juicio, una meta digna de nuestros esfuerzos.

El primer paso en ese camino será una visión clara. Este escrito se propone bosquejar los contornos de esa visión.

Figura 1
FORMAS DE CONOCIMIENTO

Paradigmático (Ej: Ciencia) <i>Enfasis en:</i> Lo referencial Lo singular La definición La denotación La claridad La causalidad La verificación El contexto libre La «verdad»	Narrativo (Ej: Arte y Humanidades) <i>Enfasis en:</i> El sentido La configuración Lo metafórico La connotación La ambigüedad La intencionalidad La credibilidad El contexto sensitivo La verdad aparente
--	---
