

## Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño

La verdadera equidad educacional no se logra con sólo abrir los colegios a todos los niños, sino ofreciéndoles oportunidades de éxito escolar a través del cultivo de la diversidad cognoscitiva, considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. La mente es un logro cultural cuya conformación está influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Las formas de representación que se usan como sistemas de símbolos para representar lo que se piensa influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de éste, desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas e inciden en lo que uno es capaz de ver y de representar. En el trabajo docente, ellas pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos ofrecidos a los alumnos a modo de que entiendan ideas importantes, útiles, hermosas y poderosas; que piensen analítica y críticamente; que especulen imaginativamente para ver conexiones en las ideas y que usen lo que saben para mejorar sus vidas y contribuir a la cultura.

De algún modo es una idea antigua. Hablo de la idea de que las formas que usamos para representar lo que pensamos lenguaje literal, imágenes visuales, número, poesía impacta cómo pensamos y sobre qué pensamos. Si diferentes formas de representación desempeñan funciones cognoscitivas idénticas no habría necesidad de bailar, computar o dibujar. ¿Por qué íbamos a desear escribir poesía, historia, literatura, e informes de hechos de lo que hemos experimentado? Sin embargo, esta idea aparentemente obvia no ha sido considerada en forma destacada al establecer los programas curriculares en los colegios de América o al dar forma a políticas educacionales.

Este artículo tiene por propósito ilustrar las maneras en que las *'formas de representación'*, o lo que algunas veces se llaman sistemas de símbolos, funcionan en nuestra vida mental, y explorar las contribuciones que hacen al desarrollo de la mente.

Entre las diversas finalidades que consideramos importantes en educación, dos lo son en forma especial. Desearíamos que nuestros niños estuvieran bien informados, es decir, entendieran las ideas que son importantes, útiles, hermosas y poderosas. Y también queremos que tengan el apetito y habilidad para pensar analíticamente y críticamente, ser capaces de especular e imaginar, para ver conexiones entre las ideas y ser capaces de usar lo que saben para mejorar sus propias vidas, así como desear contribuir a la

cultura. Ninguna de estas dos metas son probables de alcanzar si los colegios desatienden la gran variedad de modos en que los humanos han representado lo que han pensado, sentido, e imaginado, ni estas metas se alcanzarán si no apreciamos el rol de la cultura al hacer que estos procesos sean posibles. Después de todo, los productos humanos deben su existencia no solamente a los alcances de mentes individuales, sino a las formas de representación disponibles en la cultura, formas que nos capacitan para hacer públicas nuestras ideas y sentimientos. Puesto de otra manera, no podemos tener una idea musical sin pensar y representar musicalmente lo que hemos pensado. No podemos tener una idea matemática sin la matemática, y ni tampoco es posible sin una forma de representación que brinde a nuestras ideas la posibilidad de vida. Es el colegio, como un representante de la cultura, el que proporciona acceso a esas formas. Es el colegio el que fomenta su uso diestro entre los jóvenes.

Las mentes, entonces, de una manera curiosa pero profunda se hacen. Su conformación y capacidades son influidas por lo que a los jóvenes se les da oportunidad de aprender. El currículo es, dada esta concepción de génesis de la mente, un recurso para alterar la mente. Los que toman decisiones de políticas y los educadores elaboran aquello a que los niños tendrán acceso para ayudarlos a dar forma a la clase de mentes que llegarán a tener. El carácter de sus mentes, a su vez, ayudará a dar forma a la cultura en la cual tanto ellos como nosotros vivimos.

El cerebro, en contraste con la mente, es biológico es dado por la naturaleza; las mentes son culturales, son el resultado de la experiencia y la clase de experiencia que el niño consigue en el colegio está influido significativamente por las decisiones que hacemos sobre qué enseñar. Como indiqué, tan importante como podría ser esta consideración, la reflexión acerca del rol que juegan las formas de representación en la creación de la mente ha sido descuidada al estructurar las políticas curriculares. Necesitamos remediar eso.

El nuestro es un sistema escolar que da lugar con orgullo al uso diestro del lenguaje y el número; las venerables tres 'R' (1). Nadie puede argumentar convincentemente que las tres 'R' no son importantes. Claramente, la competencia en su uso es de importancia principal. Pero aun altos niveles de destreza en su uso no son suficientes para desarrollar la variedad de capacidades mentales que poseen los niños. Las tres 'R' tocan demasiado poco de lo que la mente puede hacer. ¿Dónde aprendemos lo que la mente puede hacer? Aprendemos sobre sus potencialidades no sólo con los psicólogos que estudian la mente, sino mirando hacia la cultura todas las culturas porque la cultura exhibe las formas que los humanos han usado para dar expresión a lo que han imaginado, comprendido y sentido. Cada producto que crean los humanos sintetizan las formas de pensamiento que conducen a su realización, cada uno de ellos proporciona testimonio de lo que los humanos pueden conseguir, cada uno representa una silenciosa pero elocuente afirmación referente a la dimensión y posibilidades de la mente humana, y cada producto llega a existir a través del uso de una o más formas de representación.

Si la cultura es, como he sugerido, el depósito más expresivo de la capacidad humana, sugiero que inspeccionemos la cultura para descubrir cuáles pueden ser llamados artefactos cognoscitivos los productos del pensamiento que usemos estos productos del pensamiento para comprender lo que podamos sobre las formas de pensamiento que llevaron a cada uno de ellos, y que tratemos, en el proceso, de captar la clase de significado que cada uno proporciona. Estoy diciendo que es en las

ciencias y las artes, la arquitectura, la música, la matemática, la poesía y la literatura que encontramos en la cultura lo que nos proporciona el sentido más claro sobre lo que los humanos son capaces de pensar, las alturas que puede alcanzar su pensamiento y cuáles, a su vez, nos dicen algo sobre las clases de significado que los humanos son capaces de crear. La comprensión de estos logros puede, y según mi visión debería, proveer una base para tomar decisiones sobre lo que enseñamos.

Vamos ahora a algunas ideas centrales elaboradas en los párrafos siguientes.

Primero, la forma de representación que usamos para representar lo que pensamos influye en ambos los procesos de pensamiento y sus productos.

Imaginen un caballo blanco. Imaginen un caballo blanco parado en la esquina de un campo verde y que empieza a moverse lentamente. Mientras se mueve, gradualmente cambia de blanco a azul brillante. Imaginen que mientras comienza a moverse cambia de caminar a trotar, de trotar a galopar, y grandes alas doradas emergen de su lomo. Ahora, imaginen esas alas moviéndose mientras el caballo azul lentamente se eleva hacia el cielo haciéndose más pequeño y más pequeño, y lentamente desapareciendo en una nube grande y suave.

Ahora imagínense escribiendo un poema que hace llegar a un lector su experiencia con esa imagen, o una pintura que la representa, o una descripción literal que la describe, o una serie de números que la representa ¿un conjunto de números? Surge un problema. Poesía, sí; pintura, sí; una descripción literal, sí. Pero números, en este caso, los números no resultarán.

Este escenario no es un argumento en contra de las capacidades representativas de los números, es un esfuerzo para demostrar gráficamente que no se puede representar todo con cualquier cosa. Lo que uno elige usar para pensar afecta qué se puede pensar. Además, la habilidad de representar las experiencias dentro de los límites y posibilidades de una forma de representación requiere que se piense al '*interior*' del material con que se trabaja. Cuando tal pensamiento es efectivo uno convierte ese material en un medio, algo que media, ¿media qué?. Media su pensamiento. La elección de una forma de representación y la selección del material a usar impone restricciones y facilidades. Cuando el material se emplea diestramente se elaboran significados que llegan a ser candidatos para interpretación por parte del '*lector*'.

Leer una forma que conlleva significado no se limita de ningún modo a aquellos que son espectadores, el individuo que trata de usar una forma de representación requiere que el que construye la forma, la lea, para que le diga algo. El que construye debe ser capaz de leer el trabajo a medida que se desarrolla y a través de tal lectura ser capaz de hacer ajustes. Es en este proceso de monitoreo y edición que llega a ser especialmente importante el prestar atención al matiz y a través de tal atención, cuando están disponibles las destrezas necesarias, el proceso se modifica para proporcionar un producto que vale la pena hacer. En breve, los procesos de pensamiento están comprometidos en el proceso de hacer y este proceso requiere la habilidad de ver qué está pasando para hacerlo mejor. Cuando modificamos lo que hemos hecho como resultado de tal inspección, lo llamamos editar. El proceso de edición se emplea en todas las

formas de representación.

Lo que es particularmente importante en este proceso es que los '*estándares*' que usa el que construye para hacer juicios sobre su trabajo son a menudo personales o idiosincráticos, es decir, los estándares para el trabajo, aunque influidos por la cultura, son a menudo suficientemente abiertos especialmente en el arte como para permitir que el constructor dependa de su locus interno de evaluación. Así, el pensamiento es promovido por el carácter de la tarea.

Segundo, las diferentes formas de representación desarrollan diferentes destrezas cognitivas.

Piensen sobre lo que se requiere para escribir un poema o pintar una acuarela o para hacer la coreografía de una danza. ¿Qué es lo que alguien debe ser capaz de hacer? ¿Sobre qué debe aprender a pensar un niño para llegar a ser aprovechado? Primero que nada, debe estructurarse una idea que, por lo menos, funcione como una plataforma de lanzamiento del trabajo que hacemos. Segundo, la idea misma debe transformarse dentro de los parámetros del medio es decir, el niño debe estar en posición de concebir la idea en términos de lo que el medio permite. Piensen de nuevo sobre el caballo. Para interpretar la experiencia en la danza, se requiere lo que podríamos llamar pensamiento coreográfico. Para entregarlo en pintura implica otra forma de pensamiento. La danza requiere movimiento, pintar la ilusión de movimiento. Aunque ambos requieren atención a la composición, los términos o condiciones de componer en cada forma, son bastante diferentes. El coreógrafo compone a través del movimiento enmarcado por el arco del proscenio, el artista compone en tela, una superficie estática. La habilidad para hacer frente con éxito a las demandas del anterior no asegura que uno será exitoso de acuerdo con las demandas del último. Cada forma de representación, aunque ambas visuales, está mediada por sus propios materiales y cada material impone sus propias demandas. Y debido a que las demandas de las diferentes formas de representación difieren, se desarrollan diferentes destrezas cognitivas para hacerles frente.

Permítanme ofrecerles un ejemplo específico de una de esas demandas con el propósito de apreciar mejor las formas de cognición que engendra. Vuelvo a la pintura con acuarela.

La pintura en acuarela es un proceso que no perdona. Con esto quiero decir que ella requiere una acción directa y confianza en la ejecución que ayuda a evitar errores costosos. A diferencia del trabajo de pintura al óleo donde los cambios se pueden hacer repintando una sección de la tela, en la acuarela no es una solución para corregir decisiones poco felices; los colores se ensucian y la espontaneidad se pierde. Así, la persona que usa acuarela debe trabajar directamente y a menudo en forma rápida, y esto significa llegar a ser sensitivo en un amplio conjunto de cualidades incluyendo el peso de la punta del pincel porque su peso, cuando está cargado con color, le dice a uno sobre la cantidad de pintura que mantiene y es importante saberlo porque la cantidad de pintura en la punta del pincel tendrá efecto en la clase de imagen que fluirá de él. Pero eso no es todo. La clase de imagen que fluye del pincel es también influida por la humedad del papel que la recibe. El artista o alumno tiene que tomar en cuenta esa interacción, igualmente, en estas evaluaciones de las condiciones de trabajo; no hay regla a seguir y no hay métrica con la cual medir el peso o determinar la humedad. El artista sabe a través de la vista y el sentir. Un

cuerpo y mente unificados deben estar totalmente comprometidos con el material disponible para tener una base para hacer tales juicios.

He descrito sólo una minúscula parte del proceso de la pintura en acuarela; no he mencionado ninguna de las consideraciones formales o expresivas que se encuentran en el corazón del quehacer de una forma de arte. Estas consideraciones presentan demandas cognoscitivas particularmente complejas. Considerar lo que es eufemísticamente llamada '*obra de arte como 'no cognoscitiva'*' es revelar una incomprensión masiva de lo que requiere tal trabajo. La tarea del profesor es crear las condiciones a través de las cuales el pensamiento del alumno sobre estas materias pueda llegar a ser más complejo, más sutil, más efectivo. En una palabra, más inteligente.

Tercero, la selección de una forma de representación influye no sólo lo que uno es capaz de representar, influye en lo que uno es capaz de ver.

E. H. Gombrich, el notable historiador de arte habría dicho los artistas no pintan tan lo que pueden ver, sino que ven lo que pueden pintar. El punto de vista de Gombrich, por supuesto, es que la gente busca lo que sabe cómo encontrar y lo que sabe encontrar está a menudo relacionado con lo que sabe hacer. Cuando lo que uno sabe es cómo medir, uno busca lo que puede medir. Si la única herramienta que uno tiene es un martillo, uno trata casi todo como si fuese un clavo. Las herramientas no son neutrales. Las formas de representación son herramientas. No son neutrales. Si uno ve una ciudad en términos de poesía desea escribir sobre ella, uno busca en los viajes a través de la ciudad lo que tenga potencial poético. Si uno explora la ciudad en busca de imágenes para registrarlas en un film blanco y negro, busca imágenes en claro y oscuro. Al poner film de color en la cámara otro conjunto de criterios emergerán con lo cual explorar el paisaje de la ciudad. Cuando enfatizamos el uso de determinadas formas de representación influimos en lo que consideramos relevante.

Cuarto, las formas de representación pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos a los cuales los alumnos pueden responder.

Anteriormente aludí al hecho de que nuestros colegios están inmersos profundamente en la enseñanza de idioma y número. Enfocar enseñanza de cada uno separadamente como se hace a menudo en el colegio tiene el beneficio de proporcionar una atención focalizada en un trabajo específico. Hay virtud en tal enfoque cuando tratamos de aprender algo complejo. Al mismo tiempo las exhibiciones que ponen a disposición de los alumnos las ideas expresadas en formas visuales, verbales, numéricas y auditivas, aumentan los recursos disponibles para que éstas tengan significado para los alumnos; cuando los recursos son ricos, el número y variedades para el aprendizaje se expanden.

La clase de recurso '*entorno rico*' sobre el que estoy hablando está mucho más cerca de las condiciones de la vida fuera de los colegios que al interior de ellos. Vivimos nuestra vida diaria en un entorno redundante y repleto de multimedios en el cual las oportunidades de formas iterativas de aprendizaje son comunes. Esto significa que si tenemos dificultad de aprender algo de una manera, hay a menudo otras rutas que se pueden tomar. El observar a los preescolares explorar los mundos en que habitan a través de

todas sus modalidades sensoriales es evidencia suficiente de la variedad de maneras por las cuales ellos llegan a comprender el mundo. Los profesores de preescolar y de kindergarten saben ésto y los entornos que crean para sus alumnos reflejan su confirmación de la multiplicidad de modos en los cuales aprenden los niños. Estos entornos también reflejan su creencia en la importancia de proporcionar una amplia variedad de formas a través de las cuales sus alumnos podrían representar lo que desean '*decir*'.

Es desafortunado que el recurso de los '*entornos ricos*' que caracteriza a los buenos colegios preescolares y kindergarten sean típicamente neutralizados cuando los niños menores van subiendo de grado. Haríamos mejor, creo, en empujar los mejores rasgos del kindergarten hacia los grados superiores, que empujar los grados al kindergarten. De muchas maneras el buen kindergarten exhibe rasgos que podrían servir como modelo para el resto de la escolaridad. Los profesores de kindergarten pueden crear tales medio ambientes porque normalmente por lo menos en el pasado el kindergarten no es considerado educación '*seria*'. Como resultado, los profesores de kindergarten son capaces de utilizar el rol central que la experiencia sensorial juega en el aprendizaje, y son libres para ofrecer a sus alumnos muchas oportunidades para encontrar y usar formas de representación que estimulan, practican y desarrollan destrezas cognoscitivas diferentes.

Para los niños mayores, imaginen programas en que ciencia, historia y arte vengan juntas para proporcionar a los alumnos un cuadro repleto de contenidos científicos, históricos y artísticos; las relaciones entre los descubrimientos en física alrededor de comienzos del siglo, las innovaciones en artes visuales y música el cubismo de Picasso y el Pájaro de Fuego de Stravinsky, por ejemplo con el trabajo de Einstein sobre su teoría especial de la relatividad, y todo ésto ocurriendo durante un período en el cual la exploración de Freud sobre el inconsciente estaba sucediendo. ¿Qué significaría para los alumnos la oportunidad de experimentar estas conexiones '*a través*' de las formas representacionales en las cuales se realizaron; escuchando a Stravinsky, viendo el cubismo de Picasso, leyendo los comentarios de Einstein en sus propios procesos de pensamiento?. Una unidad curricular diseñada para introducir a los alumnos en tal material, diseñado para aterrizar tal material a tiempo y en forma representacional, multiplicaría el número y tipos de '*ganchos cognoscitivos*' o formas de andamiaje que los alumnos podrían usar para avanzar en su propio aprendizaje. El enriquecimiento del medio ambiente al proveerlos con una variedad de formas de representación aumentaría también el conjunto de habilidades cognoscitivas que los alumnos podrían desarrollar. El currículo llegaría a ser no solamente un recurso que altera la fuente, llegaría a ser uno para expandir la mente, igualmente.

Hay otro punto que necesita también ser reconocido. Este pertenece a asuntos de equidad educacional. La selección de las formas de representación que enfatiza una institución para determinar quien triunfa y quien no, está relacionado con el ajuste entre las aptitudes de los alumnos y las facilidades que ofrecen las formas que van a usar. Cuando el juego principal en la ciudad es el uso denotativo del idioma y el cálculo de números, aquellos que tienen dichas aptitudes o aquellos en cuya experiencia fuera del colegio utilizan tales destrezas, es probable que tengan éxito; hay una congruencia entre lo que traen al colegio y lo que el colegio les requiere. Pero cuando la agenda curricular del colegio es diversificada, diversas aptitudes y experiencias pueden llegar a conjugarse. La equidad educacional es proporcionada no meramente por abrir las puertas del colegio al niño, sino que proporcionándole oportunidades para tener éxito cuando él o ella llegue. El proveer el recurso '*entorno rico*' que he descrito es una manera

extremadamente importante para alcanzar una equidad educacional genuina.

Esta manera de pensar sobre la relación entre el desarrollo de la cognición y las formas de representación a través de las cuales se realiza, tiene implicaciones, según nuestra concepción, de lo que es un colegio exitoso. En la concepción implícita de lo que he dicho, la misión del colegio decididamente no es el llevar a todos al mismo lugar, sino más bien, aumentar la varianza del desempeño entre los alumnos mientras se escala la media para todos. La razón por la cual creo que este es un anhelo importante para los colegios en una democracia, es que el cultivo de una diversidad cognoscitiva es una manera de crear una población mejor capacitada para contribuir en forma única al bienestar común. Mírenlo de esta forma. Si por arte de magia todo el mundo se transformara en un brillante violinista, la convocatoria de todo el brillo entre todos los violinistas en el planeta no haría posible la clase de música que iguales competencias alcanzarían si ellas se distribuyeran entre todos los instrumentos; algunas veces se necesitan instrumentos de viento o percusión o bronces. Los colegios que cultivan las diferencias entre nosotros mientras escalan la media de desempeño en cada forma de representación, proporcionan la riqueza de la orquesta como un todo. Lo hacemos mejor como cultura cuando no somos todos violinistas aunque seamos brillantes.

Quinto, cada forma de representación puede ser usada de diferentes maneras y cada manera requiere el uso de destrezas y formas de pensamiento diferentes.

Tendemos a hablar sobre formas de representación como si cada una de ellas requirieran un conjunto único de destrezas cognoscitivas. En un nivel general es así. La danza, en contraste con la computación o el escribir poesía, hace uso del cuerpo en movimiento; el pensar debe realizarse dentro de las capacidades de un cuerpo en movimiento. Pero tales parámetros son parámetros generales y al interior del movimiento mismo hay un amplio despliegue de opciones; '*cómo*' se elige danzar, '*qué*' desea uno expresar, el '*estilo*' en que uno trabaja también impone requisitos que son específicos de una determinada tarea que se va a ejecutar. En el campo de la pintura el rasgo conmovedor expresado en los dibujos de Kathe Kollowitz requirió de ella que hiciera uso de un matrimonio entre mente, emoción, y cuerpo que hicieron posible el poder de sus imágenes; en un sentido, su centro estético está localizado en sus entrañas. Su trabajo no es lo que se podría llamar cerebral, aunque ciertamente hay ideas en él. Otros artistas, por ejemplo, el abstraccionista Josef Albers se preocupaba de las relaciones del color. Sus pinturas tratan con lo que podría llamarse vibraciones visuales. La fuente de estas está localizada en una parte diferente del cuerpo, comparado con Kollowitz, y cuando miramos el trabajo de Salvador Dalí, otras fuentes llegan a ser dominantes, éstas se encuentran en los laberintos del inconsciente. Mi punto es aquí que, como Snow (1996) ha señalado respecto a este asunto, muchas formas de pensamiento están en juego en cualquiera forma de representación, aun cuando una pueda ser dominante.

¿Qué significa esta privación para la educación Americana? ¿Las ideas que hemos examinado, tienen alguna implicación para lo que hacemos en los colegios o para las políticas que creamos para orientarlos? ¿Tienen relevancia para lo que consideramos que significa la educación? Pienso que sí y creo que sus implicaciones pertenecen a asuntos de 'proceso, contenido, equidad, y cultura'. Me refiero a cada uno brevemente aquí.

Por proceso retrocedo a donde empezamos, es decir a la idea de que la mente es un logro cultural, que la forma que toma está influida en un grado significativo por la clase de experiencia que un individuo consigna en el curso de su lapso de vida. En el colegio, un locus de experiencia mayor para el niño y adolescentes es el currículo. Desempeña una función mayor al dar forma a esas experiencias. Las decisiones respecto cuáles formas de representación se enfatizarán, cuáles serán marginadas, y cuales estarán ausentes, constituyen decisiones sobre las clases de procesos que se estimularán, desarrollarán, y refinarán. En síntesis, en los colegios influimos en las formas de competencia cognoscitiva que los alumnos desarrollarán proporcionando oportunidades para que ésto ocurra. En la educación estamos en el negocio de la construcción.

El proceso es un lado de la moneda, el contenido es la otra. Ser competente en el uso de una forma de representación proporciona acceso a determinadas formas de experiencia y por lo tanto a modos de comprender. La habilidad para leer un poema, una ecuación, una pintura, una danza, una novela, un contrato, constituyen formas distintivas de alfabetismo donde alfabetismo significa, como pretendo que signifique, una manera de representar y recobrar significado en la forma de representación en la que aparece. Dada esta concepción de alfabetismo, una concepción lejos más amplia que su raíz que comúnmente se sostiene '*logos*', refiriéndose a la palabra, deberíamos estar interesados en desarrollar formas múltiples de alfabetismo. ¿Por qué? porque cada forma de alfabetismo tiene la capacidad de proporcionar formas de significado que son únicas y es en la búsqueda de significado que se vive mucho de la buena vida. Los colegios sirven a los niños de la mejor manera cuando sus programas no restringen la clase de significados que saben como buscar y capturar.

La equidad es una tercera noción que sintetiza las contribuciones que tendría el prestar atención a las múltiples formas de representación. La cuestión de la equidad está relacionada con las diferencias de aptitud entre los alumnos y con las oportunidades que van a encontrar en los colegios que harán posible un desempeño al nivel de sus fortalezas. La equidad de oportunidades no reside, como algunas personas parecen creer, en un programa común para todos. Reside en programas escolares que hacen posible que los alumnos sigan lo que les hace felices (lo que es su deleite), perseguir (ir detrás de) sus intereses, realizar y desarrollar aquello para lo cual son buenos. Por supuesto habrá necesidad de parámetros establecidos con respecto a qué es posible un colegio no puede hacer todo sin embargo, estoy hablando sobre ambiciones, anhelos, principios. Tenemos el deber de intentar captar lo que tal vez está fuera de nuestro alcance ¿o para qué está el cielo?

Finalmente, llegamos a la cultura. ¿Qué clase de sociedad deseamos? ¿Qué clase de vida deseamos ser capaces de llevar? ¿Qué clase de lugar llegará a ser América? La calidad de vida que América como una cultura hará posible será no sólo función de la diversidad de tradiciones y valores, será función de la calidad de las contribuciones enraizadas en las diferencias entre nosotros. En las sociedades totalitarias, nos recuerda Herbert Read (1944), los niños deben ser formados por los colegios de manera que concuerden con una imagen definida por el estado. En las sociedades democráticas y en esas sociedades que buscan crear un modo de vida democrática, se ayuda a los niños para que realicen sus talentos distintivos y a través de tal realización estar en posición de contribuir a la cultura como un todo. La presencia de formas de representación múltiples en el colegio es una manera de tratar de alcanzar esa ambición democrática.

En esencia, creo que necesitamos construir una cultura que refleje los dos sentidos en que el término 'cultura' puede usarse. Un sentido es biológico, el otro es antropológico. En el sentido biológico una cultura es un medio (instrumento) para cultivar cosas. En el sentido antropológico una cultura es un modo de vida compartido. Nuestros colegios deberían ser culturas en ambos sentidos. Deberían ser medios para cultivar cosas y lo que deberían cultivar son mentes. Deberían tratar de lograr esa noble ambición a través del estilo de vida compartido que hacen posible, un modo de vida que reconoce ambos, las diferencias y lo que es común entre nosotros. Una manera de empezar a hacerlo es comprendiendo la relación entre '*cognición y representación*', y su relevancia para la política y práctica en nuestros colegios. Es también un modo de perseguir un sueño americano.

## **Nota**

(1) El autor hace referencia a la Lectura, Escritura y Aritmética.

Traducción de Ethel Escudero. Profesora Titular. Departamento de Educación. Universidad de Chile.

## **Bibliografía**

**Read, H.:** Education Through Art. London: Pantheon. (1944)

**Snow, R.:** Aptitudes and Symbol Systems in Adaptative Classrooms. PhiDelta. (1996)

### **Elliot W. Eisner**

Doctorado en la Universidad de Chicago, U. S. A. (Ph. D.). Cuatro doctorados Honoris Causa.  
Adscrito académicamente a la Universidad de Stanford como Profesor Titular de Educación.  
Especialidades fundamentales: Currículo y Evaluación Educacional. Presidente electo de la Sociedad  
John Dewey.