



CAPÍTULO V

COGNICIÓN Y EMOCIONES SITUADAS: UNA MIRADA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE SITUADO¹⁰

Ana Lorena Domínguez Rojas¹¹

¹⁰Este documento es un producto derivado de la investigación “El rol de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de colegios de Pereira”, según código interno DII-⁰¹⁶⁻⁰⁰¹, aprobado y financiado por la Universidad Católica de Pereira.

¹¹Ana Lorena Domínguez Rojas: Docente del programa de Psicología, Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: ana-dominguez@ucp-edu.co

Resumen

El presente es un documento de reflexión teórica en el que se examinan tres categorías conceptuales y sus posibles relaciones: la cognición situada, las emociones situadas y el aprendizaje situado. El objetivo es mostrar las ventajas de un aprendizaje situado respecto de un aprendizaje memorístico ya que el primero conduce a la generación de experiencias con mayor sentido para los estudiantes en la medida que se busca relacionar lo que se aprende con el contexto y las experiencias cotidianas. Así, el aprendizaje situado está cobijado por un modelo de cognición en donde encontramos a un sujeto que construye conocimiento desde el hacer, el contexto, el mundo, los objetos y las otras personas. De manera especial, se examina el papel de las emociones como aspectos potencializadores y activos en el aprendizaje situado.

Palabras clave: Cognición situada, emociones, aprendizaje, contexto, sentidos.

Emociones

Las emociones son un aspecto constitutivo de cada experiencia que acontece en nuestra vida; ellas son esenciales puentes de comunicación entre nosotros y el mundo. Son el sello que en diversos momentos permite fijar, como parte de nuestra identidad, sucesos relevantes a través de la adjudicación de sentidos y significados sobre los mismos. Este proceso, si bien depende en primera instancia de la existencia de mecanismos biológicos que ocurren en nuestro organismo, su explicación no podría ser agotada en dicho nivel. Las emociones como sello de nuestra experiencia son vividas desde nuestra subjetividad, poseen un carácter fenoménico particular. No obstante, las emociones son mucho más que ello, estas posibilitan la comunicación con nuestro entorno social al mismo tiempo que facilitan nuestra adaptación a diversos contextos intersubjetivos.

En el presente texto se hace una reflexión teórica alrededor de las emociones como aspecto esencial en el proceso aprendizaje en un contexto escolar situado (Grams y Jurowetzki, 2015). El espacio escolar ofrece una amplia gama de escenarios de encuentros con el otro que se encuentran profundamente cimentados por el carácter emocional de los intercambios. Esto implica ver las emociones como un fenómeno puesto en acción durante el aprendizaje. Tal como lo mencionan Linnenbrink-Garcia y Pekrum (2011), el nivel de análisis que se adopte para explorar a las emociones generará consideraciones particulares en relación con las funciones de las emociones en diversos contextos interactivos.

El presente texto está organizado de la siguiente manera: primero se expondrán los supuestos centrales de la teoría de la cognición situada; segundo, se argumentará sobre la manera en cómo las emociones se inscriben dentro de la esta teoría como una alternativa a los enfoques tradicionales y finalmente, se presentarán algunas consideraciones sobre el aprendizaje situado interrogadas a la luz de las emociones situadas.

La teoría de la cognición situada

La teoría de la cognición situada pertenece al conjunto de propuestas contemporáneas interesadas en comprender a la actividad cognitiva en donde se articulan planteamientos filosóficos, evidencia empírica y modelos de estudio de los fenómenos que apuntan a una restitución del contexto, el ambiente, la cultura, lo intersubjetivo, lo corporal, entre otros elementos. La cognición no debería ser estudiada partiendo de la consideración del ser humano como un individuo recluso en sus propios procesos analíticos como se había asumido en otras escuelas de pensamiento (la cognición vista en términos de procesamiento de datos).

Esta postura invita a la comprensión de la cognición como un sistema en el que confluyen factores sociales, biológicos, corporales, ambientales y cuyas relaciones emergentes configuran la construcción de conocimiento. En esta medida, se vinculan áreas como la filosofía, la psicología, la neurociencia, la antropología, la biología, las ciencias de la computación entre otras, en un diálogo interdisciplinario. En palabras de Clancey, “los procesos cognitivos humanos son inherentemente sociales, interactivos, personales, biológicos y neurológicos, lo que quiere decir que se desarrollan una variedad de sistemas y son dependientes uno de otro en complejas maneras” (2009, p. 14).

El propósito en esta sección es presentar algunas tesis centrales de la cognición situada, generar un contraste con los enfoques clásicos y resaltar varios aspectos que me permitirán, posteriormente, argumentar a favor de un enfoque situado de la cognición extensible al fenómeno de las emociones. El punto de llegada del capítulo es reflexionar en qué medida el estudio de las emociones se reconfigura en el marco de lo situado y nos permite pensar al contexto, al cuerpo, al mundo y a sus objetos como parte activa de la emoción y a su vez cómo dicha caracterización abre el horizonte de preguntas en torno al fenómeno del aprendizaje como actividad situada en la escuela.

La apuesta situacional de la cognición es contraria a las aproximaciones clásicas en la psicología cognitiva y en las ciencias cognitivas (en general) cercanas a los años 50, que utilizaban la metáfora de ordenador para explicar a la cognición en términos de procesamiento de información en un símil al funcionamiento del ordenador. Estas aproximaciones concebían lo cognitivo como procesos que ocurrían al interior de la cabeza y que consistían, básicamente, en manipulación de símbolos por medio de reglas de combinación (O'Connor y Glenberg, 2003).

De acuerdo con O'Connor y Glenberg (2003), podemos encontrar cuatro rasgos de los enfoques cognitivistas clásicos que son consistentes entre sí: a) la separación ontológica entre el mundo y la mente; donde el mundo es una realidad objetiva y la mente el conjunto de procesos representacionales en relación a este; b) la explicación de la acción que está fundamentada en los procesos analíticos representacionales (manipulación de símbolos) que acompañan la toma de decisiones; c) la acción inteligente explicada por la generalización de representaciones a diversas situaciones; y d) el uso del computador y su funcionamiento como un modelo explicativo de la actividad cognitiva –metáfora del ordenador– junto con una reducida importancia del papel de la estructura y dinámica cerebral.

En línea al carácter representacional que transversaliza los planteamientos clásicos, la explicación de la cognición se distingue por su carácter secuencial y unidireccional. El carácter secuencial tiene que ver con el procesamiento en serie de un conjunto de módulos que se unen entre sí tal como: $A \Rightarrow B \Rightarrow C$, en donde cada una de las partes de la actividad coincide con una etapa (como en el caso de la memoria en donde el paso de la memoria sensorial se da a la memoria a corto plazo y posteriormente, a la memoria a largo plazo). El carácter unidireccional está relacionado con la dinámica de afectación medio-organismo-respuesta, ya que el enfoque clásico representado en el modelo

input => output ostenta una relación cuyo flujo de afectación va del mundo al organismo para después generarse una respuesta.

El enfoque clásico explicó a la actividad cognitiva bajo este modelo secuencial y unidireccional. Por ejemplo, la percepción entendida en términos de la transducción de información física al plano simbólico o la memoria como codificación, almacenamiento y recuperación de la información. Las tareas de razonamiento abstracto, resolución de problemas o toma de decisiones llamaron especialmente la atención de los investigadores en los años 50' muy seguramente por la cercanía identificada entre este tipo de operaciones y el funcionamiento del ordenador. Dicho recurso explicativo tuvo eco en las comunidades académicas e intelectuales de mitad del siglo XX y resultó ser una alternativa a la postura conductista que se había instaurado en la primera mitad del siglo.

Ahora bien, el modelo cognitivista clásico (años 40, 50 y 60, principalmente) enfrentó algunos cuestionamientos que al no ser resueltos evidenciaron el reduccionismo en la explicación de la actividad cognitiva humana. Entre algunos de estos aspectos encontramos: primero, dada la metáfora del ordenador, la actividad cognitiva era explicada como un proceso organizado en etapas o unidades discretas en movimiento serial, aspecto que resultaba contra-intuitivo dada la diversidad y rapidez en que se desarrolla la actividad cognitiva. Segundo, en la concepción de procesamiento de la información no era claro en qué medida el símbolo y el énfasis en la sintaxis eran las unidades de exploración más adecuadas que la neurona o que las redes de actividad neuronal, toda vez que el cerebro es constitutivo en la experiencia humana. Y tercero, el ordenador era capaz de procesar datos siguiendo reglas y silogismos que permanecían en un plano estrictamente sintáctico, siendo el carácter semántico o práctico del conocimiento subestimado u omitido.

En este panorama, emergen algunas posiciones teóricas que hacían mayor énfasis en el papel dinámico del cerebro, la relación entre conocimiento y acción, la historia de relaciones del individuo con el entorno, los aspectos culturales que median la relación con el entorno, el rol de las herramientas y artefactos implicados en la actividad cognitiva, entre otros. Esta familia de posturas (la cognición enactiva¹², situada¹³, corporizada¹⁴, etc.) tenía en

¹²Posturas que hacen énfasis en la acción y los esquemas sensorio-motores (Nöe y Thompson, 2002).

¹³Posturas que hacen énfasis en los aspectos contextuales y/o culturales (Smith y Collins, 2010).

¹⁴Posturas que hacen énfasis en el papel de la corporeidad (Merleau-Ponty, 1975).

común el propósito de cuestionar el carácter representacional-simbólico de la actividad cognitiva y con ello reconocer el carácter de complejidad de la actividad cognitiva.

En esta línea se ubica la teoría de la cognición situada que, en el marco de la ciencia cognitiva, cuestionó los abordajes del enfoque representacional-simbólico. Este enfoque, suscrito a los postulados más de corte contextualista-social, empezó a tomar fuerza sobre la década de los 80 (Clancey 2009; O'Connor y Glengerg 2013), cuestionando que la actividad mental estuviera escindida del mundo donde ella ocurre y que además estuviera mediada por un proceso representacional rígido, sin considerar aspectos como la situación, el entorno o el lenguaje.

De acuerdo con Clancey (2009), un enfoque del estudio de la cognición que hiciera justicia a su nivel de complejidad tendría que considerar múltiples niveles de actividad, no solo el nivel neurofisiológico, el conceptual, el personal o el entorno. Este nuevo enfoque abrió la posibilidad al estudio de cierta actividad cognitiva que hasta hace algunas décadas había quedado cubierta por la primacía de lo lógico-racional (e.g., las emociones o la creatividad desplazadas por el marcado interés en el razonamiento). Teóricos de la cognición situada defienden la idea de que la cognición es mucho más que un acto representacional de contenidos abstractos, siendo necesario sacar a la cognición de la mente para que pueda ser “llevada” al mundo (Noë, 2005). Decir que “la cognición necesita ser llevada al mundo” es un llamado al reconocimiento de la relación entre el nivel de la experiencia cognitiva con el mundo, los objetos y las situaciones. Esto es, la cognición opera como una organización dinámica cuyo carácter complejo se revela en la emergencia de múltiples relaciones bi-direccionales construidas a la luz de los diversos componentes interactuantes –cuerpo, cerebro, mundo, biología, historia, etc. (Clancey, 2009).

Siguiendo a Gallagher (2009), podemos establecer al menos cuatro grandes ejes filosófico-epistemológicos de la cognición situada: a) la relación organismo-entorno; b) el ser en el mundo; c) el ser corporizado y d) lenguaje en el contexto de la vida cotidiana. En relación con el primer punto se reconoce el principio biológico de la vida humana y la necesaria relación entre esta y el entorno físico y social como condición fundante de la actividad cognitiva. La actividad cognitiva, ya sea a nivel de la percepción, la memoria y el lenguaje, se organiza en un ajuste al medio y las demandas de las situaciones. Gallagher subraya en este punto las aproximaciones de Dewey en su afán de desvirtuar

la equivocada separación entre mente-mundo heredada de la concepción cartesiana, así como su deseo de exaltar a la cognición como una acción socialmente situada. El rechazo a la dualidad ontológica del sujeto-objeto (mente-mundo) anula el problema de explicar cómo interactúan estas dos realidades optándose mejor por relaciones de tipo emergente entre un sistema que incluye elementos personales y sociales que configuran la experiencia.

En relación con el segundo aspecto, el llamado es a considerar al mundo como un eje de significados en donde el sujeto construye formas de ser y de interactuar dinámicamente. La manera de relacionarnos con el mundo, los objetos y las demás personas está enmarcada en un sentido pragmático que depende directamente los contextos situados. El acto cognitivo involucra un acople efectivo según los recursos y las necesidades concretas como, por ejemplo, saber cómo emplear un bastón para apoyarme o para alcanzar un objeto; cómo caminar en una superficie empinada o en una lisa o qué postura corporal adoptar en un velorio contrario a una fiesta de cumpleaños, etc. La riqueza y el valor del conocimiento puesto en una práctica cotidiana situada radica en que se ajusta a las demandas contextuales y permite pasar de forma adaptativa del plano del saber “qué” al plano del saber “cómo”.

El tercer aspecto está apuntando a dos elementos: el carácter corporizado e intersubjetivo de la cognición. En esta línea, Gallagher (2009) resalta los aportes de Merleau-Ponty, que nos invita a recordar al cuerpo como punto de referencia de la experiencia del sujeto. Es gracias a que poseemos una corporalidad que se extiende temporalmente, que nos configuramos como agentes de conocimiento, podemos establecer relaciones intersubjetivas y, además podemos construir redes afectivas con el mundo. Entramos en interacciones con otros sujetos gracias a que somos corporalidad; el cuerpo no se asume como el mecanismo de transducción de la información sino como nuestra forma de ser en el mundo. Percibimos, creamos e imaginamos porque existe una corporalidad que configura nuestra experiencia y que además es punto de encuentro con el otro. Por ejemplo, el acto de experimentar afectivamente al otro no se alcanza mediante procesos de análisis lógico-racionales que involucran una mente auto-reflexiva que constantemente vuelve sobre sus estados y los estados del otro. Experimentar al otro en una interacción dinámica es ante que todo un asunto de corporeidad expresada en palabras, gestos, movimientos, acciones, etc.

El aspecto final tiene que ver con el rol del lenguaje en la construcción del conocimiento culturalmente situado. En esta línea, Gallagher (2009) resalta los

aportes de Wittgenstein sobre los “juegos del lenguaje”, en la medida en que la actividad cognitiva tiene un referente histórico y está regulada por la cultura, es decir, que el conocimiento está atravesado por pautas culturales, tradiciones, diversidad de narraciones, significados construidos históricamente o saberes compartidos. La génesis del significado debe rastrearse más allá del acto mental-individual ya que, aunque de allí se configura el sentido expresado en la subjetividad, la naturaleza de la mente no puede ser comprendida sin el lazo que tiene con prácticas situadas (Bruner, 1990). El valor del lenguaje excede aquí los aspectos sintácticos para pensarse en el carácter pragmático de las prácticas sociales que nos son propias.

Trataré ahora de llevar estas consideraciones sobre la cognición situada al terreno de las emociones, partiendo de un posicionamiento crítico en torno a la idea tradicional en cómo se ha concebido dicho fenómeno.

Las emociones situadas

Existe un creciente interés por el estudio de las emociones al interior de diversos campos como la psicología, la filosofía, la educación, la neurociencia, la antropología, la economía (Linnenbrink-Garcia y Pekrum, 2011), hecho que permite comprender el carácter polisémico del término emoción (Dixon, 2012). Desde hace algunas décadas las emociones se han pensado más allá de las aproximaciones tradicionales de corte biologicista (Izard 2007) enfocadas en subrayar el carácter adaptivo de este tipo de experiencia, abriéndose el escenario a preguntas variadas del tipo: ¿cómo las emociones median o regulan el comportamiento dirigido a metas?, ¿cuál es influencia de las emociones en las dinámicas de grupo? ¿Puede la emoción influir en la cognición? ¿Cuál es la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje? o ¿de qué manera las emociones median las relaciones intersubjetivas en distintos contextos?

En la presente sección reflexionaré sobre las razones del creciente interés por el estudio de las emociones a la luz de algunos de los puntos críticos de las versiones tradicionales centradas principalmente en las dimensiones fisiológica y biológica de la emoción, reconociéndose dentro de este grupo de versiones aquellos enfoques centrados más en las valoraciones cognitivas que en los aspectos fisiológicos. Argumentaré a favor de la apuesta situada de las emociones, emergente en las apuestas contemporáneas de la cognición, como una alternativa a los modelos tradicionales. En la sección final del texto

haré algunas reflexiones conceptuales en torno al valor del estudio de las emociones situadas en los contextos de aprendizaje escolar.

De acuerdo con LeBreton (2012), el enfoque naturalista de las emociones encuentra sus fundamentos en los procesos orgánicos-corporales. Tal como lo señala el autor, “mecanismos desencadenados innatamente, por impregnación o maduración, liberan en su momento un programa de comportamiento...La expresión de la emoción es por lo tanto fisiológica y no simbólica” (LeBreton, 2012, p. 70). Esta consideración de la emoción está unida a la idea de programas de acción que aseguran la supervivencia y de esta manera cumplen una función altamente adaptativa. Percibir y evaluar un estímulo como señal de peligro (e.g., un animal depredador a punto de atacar) lleva a que una emoción como el miedo se enlace con acciones de huida.

Una consideración naturalista de la emoción, tal como se presenta aquí, es más cercana a la caracterización de la emoción como tipos naturales. De acuerdo con Izard (2007), “los tipos naturales corresponden a la categoría de fenómenos que son dados por la naturaleza, tienen propiedades observables similares y son semejantes de una forma significativa” (p. 262). La consideración de las emociones como tipos naturales está relacionada con la categorización de las emociones básicas. Una emoción básica, señala Izard (2007), incluye un conjunto de componentes neurales, corpóreos y motivacionales que se generan en el plano de una acción automática e inconsciente cuando se realizan procesos de evaluación cognitiva y afectiva frente ha determinado tipo de estímulos. En línea con esto, LeBreton (2012) considera que esta perspectiva naturalista “busca un lenguaje natural de las emociones anatómicamente y fisiológicamente identificable” (p. 71). En palabras de Scarantino (2012), la definición de emoción en tanto tipo refiere a:

Cuando los científicos producen ira en los sujetos experimentales y dan cuenta de que en un número estadísticamente significativo de experimentos un área del cerebro se ilumina de manera diferencial, ellos generalmente concluyen que cuando un sujeto está enojado se genera la activación de una región del cerebro como resultado. Esta inferencia presupone que los descubrimientos científicos hechos sobre muestras de ira pueden ser extrapolados al resto de la categoría de ira. Esto equivale a suponer que la ira es un tipo natural. (p. 359).

¹⁵Posturas enfocadas en analizar a las emociones como un asunto de valoración cognitiva de los estímulos tomando como punto de partida los conocimientos previos disponibles.

Dicha consideración de la emoción ha recibido diversas críticas en el sentido del reduccionismo que conduce a una caracterización restringida del fenómeno. Ver a la emoción en tanto formatos de activación generalizados al servicio de la supervivencia y como acciones desplegándose inmediata y automáticamente deja muy poco que considerar sobre el alcance de factores contextuales, situacionales, experienciales constitutivos de la emoción.

En esta última línea, podemos encontrar los trabajos de Stephan, Walter y Wilutzky (2014), Krueger y Szanto (2016) y Griffiths y Scarantino (2009). En particular este último trabajo ofrece una conceptualización de la emoción en relación al carácter situado de las emociones que se relaciona con la postura de las emociones que se examinan aquí. Estos tres trabajos hacen un cuestionamiento común a las aproximaciones internistas de las emociones que, optan ya sea por un énfasis de los aspectos cognitivos de evaluación¹⁵ de la situación o por los marcadores fisiológicos-orgánicos. También coinciden al subrayar el papel del entorno no como el contenedor de los estímulos sino como el marco contextual en el que tiene lugar la emoción. Es importante aclarar que como punto de partida para la exploración de las emociones situadas en este documento se presenta una postura que si bien ofrece una visión panorámica y comprehensiva del fenómeno no por ello deja de ser debatible o cuestionable.

Griffiths y Scarantino (2009) establecen una caracterización de la emoción que retoma los siguientes cuatro aspectos:

- a) las emociones están diseñadas para funcionar en un contexto social como un acto relacional que vincula una señal social;
- b) las emociones son formas de compromiso hábil con el mundo y ello no implicar mediación conceptual;
- c) las emociones están andamiadas por el entorno en un plano sincrónico (a partir de eventos emocionales concretos) y otro sincrónico (configurados en un repertorio emocional) y
- d) las emociones están acopladas dinámicamente al ambiente el cual influye y es influido por la emoción. (pp. 437-438).

En relación con estas ideas, vale decir que una perspectiva situada de las emociones que defienden Griffiths y Scarantino (2009) busca enfatizar el rol de los contextos sociales en la realización de la emoción, así como también subrayar la relación inversa, es decir, el impacto que las emociones tienen en el contexto. Este último aspecto cobra un valor esencial porque justamente

las apuestas de la cognición situada promueven una interacción dinámica (bi-direccional) entre la actividad cognitiva y el contexto en el que se hallan los sujetos. Las personas somos capaces de regular nuestra vida emocional y generar acciones en concordancia con un propósito o meta planteada; las emociones pueden ensamblarse en sistemas de acciones que nos permiten generar un enganche con el mundo de manera dinámica siendo capaces de responder a cuestiones propias del aquí y el ahora.

El que los seres humanos podamos ser receptivos a una determinada señal y frente a la misma despleguemos una emoción (e.g., cuando vemos llorar a un amigo que estimamos mucho) está en relación directa con que determinada situación sea significativa para nosotros de cierta manera. Este punto nos permite reconfigurar el papel que en los modelos clásicos de la cognición se le había atribuido al entorno al dejar de verse como una fuente de estimulación para reconocerse con un papel más activo. En este sentido, concuerdo con LeBreton (2012) cuando señala que la emoción no es una sustancia fija e inmutable, sino que cambia y se ajusta cada vez que la relación entre el sujeto y el entorno se modifica.

En lo que respecta al segundo punto, lo que se problematiza tiene que ver con la necesidad o no de incluir un componente conceptual asociado a una idea de representación como parte del contenido de la emoción. El llamado de Griffiths y Scarantino (2009) es que no es necesario comprometerse con un sentido de representación conceptual, sino que se optaría mejor por un sentido de representación orientada a metas. Tal sentido de representación se desplegaría en la acción inmediata dirigida al encuentro con los objetos y sus disposiciones físicas; así, no estaría preconfigurada o ensamblada a priori obviando ser una condición de posibilidad para la experiencia emocional.

Esta caracterización en torno al papel de la representación resulta interesante al permitir comprender en mejor medida a la emoción como una forma natural y genuina de relación con el mundo que se construye desde muy temprana edad antes de la aparición de la simbolización. Sin embargo, la manera en cómo se entiende el concepto de representación dentro del enfoque situado necesita ser mejor aclarado con el fin de entender: ¿cómo es posible la organización de la enorme cantidad de información haciendo significativa una y susceptible de olvido otra? o entender claramente si más que negar la posibilidad de la representación como forma de activación cerebral, lo que se busca es rechazar directamente una representación de nivel simbólico.

El tercer punto rescata la relación entre la actividad cognitiva y determinados andamios que forman parte del contexto, los cuales permiten el “ensanchamiento” de la cognición al entrar en una relación funcional con el sujeto (e.g., realizar un cálculo matemático complejo con una calculadora). Desde mi lectura, los andamios bajo esta postura pueden estar representados por herramientas físicas (e.g., celular) y psicológicas (e.g., una palabra) que se ensamblan en la interacción organismo-entorno, facilitando el despliegue de una acción dinámica. El estudio de estos andamios (físicos y psicológicos) llevado al plano de las emociones situadas busca enfatizar el carácter funcional que estos juegan en la experiencia emocional. De acuerdo con Colombetti y Krueger (2015) dicho carácter funcional se expresa en que los andamios (e.g., el que alguien consagrado a la música pueda tocar el piano después de un día difícil como un mecanismo de auto-regulación) puedan ser interpretados por los sujetos como confiables y que su uso personal reiterado genere un estilo particular de acople afectivo.

Griffiths y Scarantino (2009) establecen una distinción complementaria alrededor de los andamios: sincrónicos y diacrónicos. Dicha distinción les permite explicar las emociones en dos dimensiones; aquellos eventos específicos que exhiben un alto valor afectivo para el sujeto (e.g., mi felicidad en día de mi boda) y aquellos repertorios de emociones asociadas a una serie de sucesos, eventos, prácticas que de igual modo connotan un importante valor afectivo para el sujeto (e.g., la valoración positiva que realizo de las buenas obras a la luz de la religión a la que pertenezco). Desde mi punto de vista esta distinción resulta muy interesante en la medida que bajo la categoría de andamios afectivos diacrónicos podemos comprender la importancia de la historia relacional del sujeto con el mundo y cómo dicha historia explica de manera importante el repertorio afectivo del que dispone el sujeto. A su vez el concepto de andamio sincrónico resalta la importancia de los sucesos o eventos con carga emocional que experimentamos en determinados momentos.

El último aspecto hace un llamado a recuperar el valor activo del contexto y su dinámica fluctuante. El entorno como un sistema de relaciones es afectado por un sujeto activo que es capaz de generar impactos mediante la regulación de su experiencia emocional. Por ejemplo, nuestra insatisfacción y necesidad de reajustar nuestro entorno para hacerlo más agradable nos puede llevar a generar una serie de transformaciones que crean un efecto determinado. Dicha posibilidad emerge de una interacción hábil entre el sujeto y el entorno dinámico como, por ejemplo, el

efecto que la música logra en términos de la regulación de una emoción que puede causar malestar en las personas.

Ahora bien, estas reflexiones teóricas en torno a las emociones situadas se elevan a la discusión sobre el fenómeno del aprendizaje. Se considera que una relectura de las emociones a la luz de los enfoques situados de la cognición debería servir para pensar la manera en cómo articular lo emocional con los procesos de conocimiento humano exaltando el carácter contextual y situacional del mismo. Estas consideraciones encuentran mucha cercanía con las aproximaciones del enfoque socioconstructivista interesado, entre muchos temas, en comprender al conocimiento no como una copia de la realidad, sino como una construcción de ideas en el marco de procesos interactivos de maduración cognitiva, afectiva y social.

De la propuesta de las emociones situadas a los contextos situados de aprendizaje

El aprendizaje, en tanto proceso, no puede ser comprendido lejos de la enseñanza, ya que enseñanza-aprendizaje ensamblan una diada recíproca que permite el flujo de ideas y posibilidades de acción. Aun así, el aprendizaje en tanto fenómeno psicológico puede ser analizado a la luz de ciertos aspectos y dinámicas que le configuran. En esta última sección, analizo dos aspectos y señalo algunos interrogantes de cara a la apuesta situada de las emociones que he caracterizado en la sección anterior: a) el aprendizaje implica un agente cognitivo-afectivo activo y b) el aprendizaje ocurre en un contexto afectivamente situado.

a) El sujeto cognitivo-afectivo

En los contextos académicos se ven privilegiadas dimensiones de la experiencia de aprendizaje asociadas al aspecto cognitivo-racional. Los aspectos afectivos son relegados a un segundo lugar e incluso a veces invisibilizados como una prioridad en las prácticas educativas.

Los estudiantes transitan a lo largo de su proceso formativo en un camino hacia la búsqueda de la autonomía en su pensamiento, ideas y acciones, pero es difícil para ellos hacer suyo de forma comprensiva el propósito de su paso por la escuela, asumirse como agentes generadores y transformadores de conocimiento o críticos frente a sus propios procesos. La búsqueda de la autonomía reposa en la capacidad de agenciar sus acciones y asumir un

pensamiento crítico que permita tomar posiciones sobre diversas situaciones. Una enseñanza centrada en la repetición y en el aprendizaje de contenidos abstractos no permite el desarrollo de estas capacidades de reflexión y mayores niveles de cuestionamiento. Sin lugar a dudas, la posibilidad de asumir una postura crítica sobre la realidad puede conducir a transformaciones y cambios en las condiciones actuales de nuestra sociedad y la escuela juega un papel decisivo en que esto sea posible.

De acuerdo con O'Connor y Glengerg (2013), la actividad situacional (el sujeto en acción) es la que configura el conocimiento significativo emergente en el contexto; por ello, el conocimiento pierde su alcance al quedarse restringido en el plano de informaciones abstractas que poco se conectan con vida cotidiana y el mundo.

Las emociones, por muy diversas razones, juegan un papel clave en los procesos de aprendizaje y precisamente en este acto de adjudicar sentido. Estas son relevantes no solo en lo referido a su conexión directa con el sistema de la memoria -ya que podemos recordar mucho más fácilmente información con sentido que datos abstractos- sino en general, por su relación directa con la cognición/acción. Es decir, es más probable que experiencias emocionalmente significativas para un individuo se constituyan en recuerdos duraderos en el sentido que su significado involucra también un proceso comprensivo (cognitivo) y comportamental.

Tal como lo menciona Solé (1997) "Para atribuir el sentido necesario que nos permita implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede funcionar como un motor para la acción" (p. 42). Así, desde el reconocimiento de una postura activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, el que ellos logren niveles de comprensión de los contenidos no solo es una cuestión de entendimiento de las ideas sino de adjudicación de significado. No podemos desconocer que ese proceso de aprendizaje lo vive un sujeto cargado de valores, deseos, metas, emociones, que adjudica sentidos a los sucesos y que significa su propia vivencia en la que está incluida el aprender en la escuela.

Hablar del reconocimiento de un sujeto cognitivo-afectivo implica revisar de manera crítica ciertos aspectos que convierte a la idea de "la emoción como parte experiencial-constitutiva en el ejercicio de escuela" un tema de añoranza más que de realidad. Por ejemplo, la forma en que el sistema educativo tiende a la medición y clasificación, los modelos educativos de comunidades escolares cuyas dinámicas cotidianas dificultan la materialización de un proyecto

constructivista que rescata el humanismo o las metodologías y didácticas de aula que se enfocan en la homogenización de las experiencias académicas de los estudiantes.

Lo emocional, desde la perspectiva que se analiza aquí, no es un tema de cuantificación de experiencias emocionales positivas vs. las negativas. Tiene que ver, por ejemplo, con reconocer la importancia de generar estrategias que permitan a los estudiantes regular sus estados emocionales y así construir maneras de relacionarse con los pares, con los sucesos y eventos o consigo mismos de formas más propositivas. También implica reconocer la profunda relación entre acción y cognición, incluyendo a los estudiantes en actividades que guiadas por andamios permitan construir experiencias de aprendizaje más significativas. Esta estrategia puede estar posibilitada por la realización de proyectos de aula en donde los estudiantes trabajen sobre temáticas que les tocan a ellos como habitantes de una comunidad y que les implique una reconfiguración de su rol, así como una sensibilización sobre su papel de transformador.

b) Contexto afectivamente situado

La cognición entendida como “el acto de conocer” tiene lugar en un espacio-tiempo determinado y además dicho proceso está siendo pensando en función de algo que existe fuera de mí. Es por ello interesante reflexionar, primero, sobre el sentido de la escuela, a saber, ¿qué van a aprender los estudiantes a la escuela? La escuela como comunidad social está dotada de una serie de reglas que legitiman las posibles formas de interacción, los modos de creación del conocimiento, las estrategias metodológicas, las funciones mismas del proyecto educativo. La escuela es además un nicho para la construcción de significados. A saber, lo que ocurre allí se extiende mucho más allá de la enseñanza o el aprendizaje de contenidos curriculares. La escuela forma ideales, valores, sentidos de vida, transforma realidades y en gran sentido, sirve a la configuración de nuestra identidad (Guitart y Moll, 2014).

Aunque podría esperarse que los estudiantes van a aprender a la escuela contenidos ensamblados en hechos, lugares, personajes, modelos, teorías, formulas etc., o habilidades organizadas en analíticas, pensamiento crítico, comunicativas, etc., el paso por allí deja en ellos mucho más que simples datos. La escuela no requiere ser vista como un vertimiento de ideas en un flujo lineal mundo (*disciplinas=>docente=>estudiante*), ya que dicha relación unidireccional no hace justicia a la diversidad y complejidad de dinámicas ensambladas en torno a la acción educativa. Los estudiantes construyen en la escuela conocimiento en torno a las disciplinas

o áreas del saber, pero también construyen conocimiento sobre modos de relación y de reconocimiento del otro, maneras de analizar y cuestionar la situación de las sociedades, habilidades para comunicar sus ideas, emociones y creencias, etc.

Cuando se señala aquí que el aprendizaje situado implica un reconocimiento del carácter contextual, básicamente se está invitando a configurar la idea de “aprender” como un sistema en el que se debe considerar: el carácter individual-subjetivo del sujeto que aprende, las dinámicas de interacción en el aula (entre pares y con el docente), las condiciones ambientales de los escenarios físicos, el uso apropiado de las herramientas que potencien la cognición, la conexión de los contenidos curriculares con las condiciones sociales, culturales propias de la comunidad a la se pertenece, entre otros aspectos. Por ejemplo, los procesos de aprendizaje a través de los andamiajes facilitan la construcción no sólo de contenidos teóricos propios de un área del saber, sino también contrastes epistemológicos, diversidad de comportamientos, formas de análisis, entre otros.

De manera más concreta, la posibilidad de conectar la educación con la sociedad depende de manera esencial del hecho de que los jóvenes puedan entender y adjudicar sentidos a aquello que aprenden, de tal forma que su proceso educativo (principalmente en la etapa final) sea tendiente a la transformación de su propia vivencia y así también, de la realidad que habitan.

Para ello, la escuela tiene que dejar de ser, sobre todo en los sectores populares, sólo un lugar de aprendizaje cognitivo y transformarse en un espacio de canalización del tiempo libre creativo, un espacio positivo y sin riesgos para esos jóvenes, que no tienen otras alternativas (Weinstein, 2001, p.100).

Tratar de entender el rol de las emociones en los contextos educativos posibilita el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas; por ejemplo, a promover un acople más afectivo y afectivo en relación a las demandas hechas desde el entorno (Linnenbrink-García y Pekrum, 2011).

En esta línea, el paradigma de la cognición situada podría ofrecernos un referente teórico para resignificar el estudio y el rol que tienen las emociones en la formación de conocimiento dentro del contexto del aula. Este planteamiento lleva a considerar a las emociones de forma distinta a como generalmente han sido abordadas en el plano psicológico tradicional.

CONCLUSIONES

No es desconocido el hecho de que la educación, bajo el modelo tradicional, que enfoca un componente memorístico y una relación vertical docente-estudiante, ha sido ampliamente criticada y por muy diversas razones. Una de ellas refiere a que los contenidos tienen a ser olvidados y muy poco de la información suministrada se convierte en conocimiento disponible para ser usado. La pregunta es entonces ¿qué se está haciendo? La apuesta de la cognición situada evidencia una estrategia que aplicada en determinados contextos de aprendizaje podría generar importantes transformaciones.

Un ejemplo de este caso es la metodología de trabajo colaborativo, la cual está articulada a partir del trabajo que los estudiantes establecen con sus pares en diversos contextos situados. Este tipo de aproximaciones subrayan el papel de la autonomía en la medida en que el docente ayuda al estudiante a asumir una posición crítica que implica poder ser reflexivo sobre la manera en que desarrolla su propio aprendizaje. Las relaciones entre pares se constituyen en tipos de andamios que energizan el proceso y dinamizan los saberes. Es precisamente en este sentido que el aula se convierte en un nicho de intercambios, no solo de ideas sino también de afectos, actitudes y multiplicidad de intenciones. La meta debería ser adelantar investigaciones que permitan no solo la comprensión del papel de los afectos en contextos escolares, sino también la promoción de la salud en dichos contextos desde la educación en habilidades socioemocionales que incluya la participación, no solo de los estudiantes sino también de los docentes.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1990). *La entrada en el significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clancey, W. J. (2009). Scientific antecedents of situated cognition. En P. Robbins, & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 11–34). New York: Cambridge University Press.
- Colombetti, G. y Krueger, J. (2015). Scaffoldings of the affective mind. *Philosophical Psychology*, 28, 1157–1176.
- Dixon, T. (2012). “Emotion”: One Word, Many Concepts. *Emotion Review*, 4, 387–388.
- Gallagher, S. (2009). Philosophical antecedents of situated cognition. En P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 35–51). New York: Cambridge University Press.

- Grams, S. & Jurowetzki, R. (2015). Emotions in the classroom: the powerful role of classroom relationships. En L. Birthe, & T. Chemi (Eds.), *Dealing with emotions* (pp. 81-98). Netherlands: Sense Publishers.
- Griffiths, P. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. En P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 347-353). New York: Cambridge University Press.
- Guitart, E. & Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture y Psychology*, 20, 70-81.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Krueger, J. & Szanto, T. (2016). Extended emotions. *Philosophy Compass*. 11, 863-878.
- Le Bretón, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 10, 69-79.
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrum, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la Percepción*. México: Trillas
- Noë, A. (2005). Real Presence. *Philosophical Topics*, 33, 235-264.
- Nöe, A. & Thompson, E. (2002). *Vision and mind*. California: The MIT Press.
- O'Connor, K. & Glenberg, M. (2003). Situated Cognition. En L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 19-25). London: Nature Publishing Group.
- Scarantino, A. (2012). How to define emotions scientifically. *Emotion Review*. 4(4), 358-368.
- Smith, E. & Collins, E. (2010). Situated cognition. En L. Feldman, B. Mesquita & E. Smith (Eds.), *The mind in context*. (pp. 126-145). New York: Guilford Editors.
- Solé, I. (1997). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: C. Coll, T. Mauri, J. Onrubia, I. Sole & A. Zabala (Eds.), *Constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graos.
- Stepahn, A., Walter, S. y Wilutzky, W. (2014). Emotions beyond brain and body. *Philosophical Psychology*. 27(1), 65-81.
- Weinstein, C. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última Década*, 9, 99-119.