

Cognición situada en la clase de filosofía

Javier Aviña Gutiérrez
MADEMS-Filosofía,
FFyL, UNAM

La ponencia que voy a presentar versa sobre la manera en que se puede aprovechar el paradigma de la cognición situada en la clase de filosofía. En la primera parte mostraré algunos ejemplos de la aplicación de este modelo mientras que en la segunda parte abordaré los aspectos teóricos.

El problema que intento resolver es que el alumno no encuentra sentido a los temas de filosofía presentados en los programas de estudio de esta disciplina, en tanto que la explicación que encuentro a dicho problema es que el alumno no logra encontrar un nexo entre los problemas filosóficos y sus propios problemas personales y sociales.

Para resolver esta situación la estrategia didáctica que considero adecuada intenta incidir en que el aprendizaje tiene que ocurrir en situaciones reales o estudiando problemas que a los estudiantes les sean significativos existencialmente y que los enfrentan en su cotidianidad.

A grandes rasgos podemos decir que la cognición situada consiste no en que el alumno aprenda teorías y conceptos y luego los aplique o logre un buen manejo de dichos conceptos sino que, por el contrario, se trata de que el alumno parta de situaciones reales y su problematización y sólo será en un segundo momento cuando se valdrá de conceptos, de manera que será el mismo alumno quien sentirá la necesidad de dar una respuesta lo más adecuada a las situaciones reales y entonces en ese momento se mostrarán los conceptos que puedan explicar la situación.

Uno de los autores más representativos de la cognición situada es Jay Lemke, quien ha profundizado principalmente en la enseñanza de la ciencia. En un artículo basado en él se comenta que más que hacer que los alumnos aprendan

conceptos lo importante sería que se enfrentaran al problema y cómo distintos modelos como el de "átomo" podrían explicar determinadas realidades.

La aplicación de este principio en la clase de filosofía es que de poco provecho sería que el alumno aprendiera conceptos o que supiera explicar a la perfección la epistemología de Platón o los juicios sintéticos a priori sino que lo importante sería confrontar al alumno con un problema real que estuviera viviendo en su cotidianidad y a partir de allí mostrar cómo determinados conceptos filosóficos pueden "iluminar" el problema.

Podría ser conveniente comenzar por un conflicto cognitivo, por ejemplo, empezar planteando a la clase algunos dilemas éticos en los cuales los alumnos tienden a dar una respuesta utilitarista, como el del avión que se va a estrellar donde viajan un doctor eminente que es muy útil para la sociedad y un burócrata sustituible por cualquier otro en tanto sólo hay un paracaídas. En este dilema, sobre a quién de los dos salvar, los alumnos tienden a preservar la vida del doctor, lo cual conlleva un principio utilitarista del mayor bien para el mayor número posible de personas, aunque se sacrifique la vida de los menos útiles.

El conflicto cognitivo sería plantear una situación donde el paradigma utilitarista no funcione del todo pero que les afecte directamente a los alumnos. La situación que yo empleé fue el reciente aumento del pasaje del metro en la Ciudad de México. Los alumnos estaban en contra pero les hice ver que atrás de la medida había un principio utilitarista de eficiencia del servicio y que se requería dicho aumento para su mejor funcionamiento. Les mostré que si ellos aceptaban la solución utilitarista debían aceptar también el alza del pasaje del metro.

Ante su incertidumbre y asombro al darse cuenta que no tenían salida, al darse cuenta que no podían dar dos respuestas utilitaristas para estos casos distintos, les surgió un conflicto cognitivo y en este momento expuse principios aristotélicos relacionados con el bien común y con otros fundamentos antropológicos que toman como base el hombre en su consecución al fin último, es decir principios teleológicos, y en base a ello no se podía excluir a nadie en aras de una postura utilitarista. Hubo incluso un alumno que propuso llegar a una síntesis

donde se aplicara el utilitarismo en general pero se siguiera respetando el bien común conservando el precio del pasaje original para sectores marginados como los ancianos.

Es decir, la filosofía no debe ser algo desconectado de la realidad, tiene que estar directamente metida en ella, partir de ella y dar una respuesta creativa a esta realidad. En el fondo las categorías son intentos de dar respuesta y salidas a lo que plantea la realidad misma.

De poco sirve que los alumnos aprendan teorías filosóficas en abstracto o conceptos extraños derivados de palabras raras en alemán o en griego, lo importante es partir de la realidad, de los problemas inmediatos y vitales y a partir de la necesidad de dar respuesta a estos problemas el alumno tendrá la necesidad también de abrirse a conceptos filosóficos alternativos. Los conceptos filosóficos no serán de este modo entidades intangibles que el alumno debe aprender mecánicamente sin otro interés que tener notas altas en su evaluación sino "herramientas" que pueden ayudarle a comprender su realidad.

A partir de que el alumno dimensione la importancia del problema que está repercutiendo en su vida concreta es que el profesor podría empezar a introducir teorías filosóficas que podrían iluminar dicho problema. Además con esto el alumno se lleva la filosofía más allá del aula, porque dicho problema continúa en la realidad, como en el caso del metro, pues cada vez que salga a colación este tema, fuera del ámbito escolar, el alumno reflexionará y argumentará de manera filosófica.

Otro ejemplo que empleé fue algo que competía directamente a los alumnos pues los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del DF entran sin presentar examen de admisión, pero hay legisladores que con argumentos utilitaristas quieren que se eliminen los planteles de bachillerato que no tienen eficiencia terminal. La clase la tuve precisamente en uno de estos planteles y los alumnos razonaron sobre la necesidad de ir más allá de argumentos utilitaristas, en este caso reflexionamos sobre una base kantiana para plantear un ideal

regulativo de igualdad de todos los hombres ante el derecho a la educación y que a nadie se le puede excluir de este derecho.

En países como Uruguay se podría partir de los principios filosóficos implicados en la reciente despenalización del consumo de la marihuana, reflexionar con los alumnos si estos principios responden al bien común, si son utilitaristas para meramente prevenir el crimen, si responden a principios de consenso de orden habermasiano, etc., lo importante es que sea un tema de interés, de discusión pública y que repercuta en el ámbito social.

Otro ejemplo que funcionó bien en clase fue reflexionar sobre la conducta del cantante Justin Bieber cuando pisoteó la bandera de Argentina en un concierto en este mismo país. Este tema era de mucho interés en los alumnos porque era un *trend topic* en las redes sociales que usan. La mayoría de los alumnos estaban en contra de lo que hizo el cantante y esto dio pie para reflexionar sobre principios hedonistas e individualistas que estaban en juego contrastados con principios kantianos de tomar a los otros no como medios sino como fines y por tanto merecen respeto tanto ellos como sus símbolos nacionales. El ejemplo funcionó bien porque eran alumnos de 14 y 15 años pero tal vez no hubiera funcionado en alumnos de 17 o 18 años, cuyos intereses musicales son distintos.

Es decir, se debe partir de realidades que tengan importancia para los alumnos y no necesariamente podrían de ser de índole política o económica; la cognición situada debe partir del marco de la realidad concreta mientras que los conceptos vendrán después a explicar esta realidad.

Por supuesto, este modelo no necesariamente está reñido con otras metodologías educativas, incluso se complementan. El maestro puede exponer el dilema moral pero sería mejor si proyectara un video donde se representa este dilema. Esto sería hacer un buen uso de las Tecnologías de la Información. Sin embargo podríamos dar un paso más allá y escoger dentro de los videos que existen en la red uno que se asemeje al lenguaje visual de los alumnos; en este caso elegí uno de animación por computadora, donde los personajes tenían las características visuales de los videojuegos y esto despertó mucho interés.

Aquí estaríamos aplicando el mismo principio, nos estaríamos situando lo más cerca posible del mundo de intereses inmediatos de los alumnos, de su estructura visual de captar la realidad, de partir de sus redes sociales, de sus mismos *trend topics*, y a partir de ellos mostrarles cómo pueden darles un tratamiento filosófico.

No se trata de salirse de sus patrones de pensamiento y de sus intereses inmediatos en el ámbito de los juegos, videos, películas o deportes, se trata de conocer cuáles son sus intereses, partir de ellos para que los piensen de otra manera, que se den cuenta de problemas que no han visto, que se asombren que detrás de sus decisiones cotidianas pueden haber principios filosóficos, que ser responsables o no conlleva principios filosóficos como el de la discusión entre libertad y determinismo.

Asimismo el manejo de estas realidades puede ser dentro de un marco constructivista; el maestro puede exponer una noticia pero sería mejor que el alumno la analizara él mismo. Además sería mejor que la analizaran en comunidad formando equipos y que llegaran a una conclusión sobre los principios filosóficos en juego y que esta conclusión se retroalimentara con los comentarios de los demás alumnos. Es decir, la cognición situada no está peleada con la manera constructivista de constituir el conocimiento, además el constructivismo, tanto el de Piaget como el de Vigotsky, parten de un sujeto activo y no pasivo. También se pueden emplear técnicas diversas como dinámicas de grupo, exposiciones por parte del alumno, que ellos mismos consigan una noticia o un tema de interés y que no sea el maestro el que haga esto, etc.

Volviendo a la cognición situada, Lemke escribió un artículo donde menciona que la posmodernidad ha criticado la modernidad y sus bases filosóficas porque ésta tendría la creencia de que existe un *conocimiento objetivo* que se refiere a una *realidad objetiva* que sería la misma para cualquier observador y esto conlleva el asumir que el conocimiento es el producto de la actividad de una *mente individual* que modela sus esquemas mentales para que correspondan a una realidad objetiva.

En otro de sus artículos titulado *Cognición, contexto y aprendizaje: Una perspectiva semiótica social*, reprocha a René Descartes por haber separado tajantemente por un lado la mente del cuerpo y por el otro la sociedad de la naturaleza. Señala que a partir de él heredamos toda una cadena de razonamiento en donde la cognición ocurre en una mente, la cual se encuentra dentro de un cerebro material, el cual está en un cuerpo sin mente, que a su vez pertenece a un medio ambiente natural separado de la sociedad, la cual está a su vez formada por personas y no por cuerpos y por tanto las personas son formadas por las culturas, las cuales crean mentes y así sucesivamente, por lo que se crea un círculo vicioso cuya premisa es la mente aislada.

En uno de sus libros, *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, arremete contra el llamado *mentalismo* en filosofía, el cual ha tenido auge en la psicología cognitiva, la cual asumiría que hay un dominio de fenómenos entre lo biológico y lo social y que no se vincula a ellos. La característica principal del mentalismo es que presupone que los procesos cognitivos están desvinculados de los procesos sociales debido a que los primeros ocurren dentro del dominio de una mente *aislada*.

Con este supuesto el mentalismo asume que todas las mentes, desconectadas del contexto social, procesan la información de la misma manera y así dicho mentalismo diseña para todas las mentes soluciones expertas para resolver problemas, aprender a leer, escribir, etc. Incluso Lemke afirma que del mentalismo se sigue una concepción de la mente como si fuera una computadora y que detrás de sus principios se esconden valores tecnocráticos y eficientistas.

Esta crítica no está muy alejada de la crítica que hace Wittgenstein al mentalismo en sus *Investigaciones Filosóficas* y la que hace Heidegger en *Ser y Tiempo* y en *Los problemas fundamentales de la filosofía*, porque estos autores desmantelan el mito de una mente aislada y solipsista.

Y es que el asunto que estaría en el fondo es una teoría del conocimiento donde la mente, al estar encerrada en sí misma, *conoce* un objeto *externo* que se encuentra *allá afuera* y el problema sería cómo lograr que la *representación* de

dicho objeto *ingrese* a la mente. De esta última teoría se sigue por tanto que el conocimiento es algo así como una *cosa* donde el problema sería cómo hacerla ingresar a la mente y entonces diferentes teorías pedagógicas como las conductistas (asociacionistas) o las cognitivistas disputarían la mejor manera de que esa cosa que es el conocimiento ingrese a la mente.

Por tanto, al caerse el supuesto de la psicología cognitiva, que es el supuesto de la mente aislada, es decir del mentalismo, se caen también sus consecuencias pedagógicas. Aquí es donde entra el esquema de la cognición situada, la cual habla de una "distribución social" de la mente, de su inserción en un contexto social. Es por esto que Lemke llama a su propio proyecto "semiótica social", porque los significados no son dados por un sujeto aislado como el del mentalismo, sino que son construidos socialmente.

La concepción del hombre aislado nos conduce a una concepción del conocimiento como una cosa que necesita un método para introducir su representación a la mente. Por el contrario, la concepción del hombre de la cognición situada va a traer consigo una epistemología y una pedagogía diferentes. Por tanto, nos dice Lemke, nuestra identidad no es la de un hombre autónomo sino que se desarrolla en la *práctica*, puesto que a medida que participamos en una comunidad de prácticas al mismo tiempo cambiamos.

Pero también, dice Lemke, nuestra "cognición" no se da de manera aislada sino que está ligada a la participación y *actividad* de los otros. También es importante en este modelo que las personas no están aisladas sino que son "personas-en-actividad", personas definidas a partir de su actividad en prácticas sociales, en contraste con la visión tradicional que ha prevalecido de individuos humanos aislados. Entonces la principal consecuencia pedagógica que se desprende de la antropología filosófica en que se basa la cognición situada es que aprendemos cuando estamos en una actividad y no lo hacemos aislados sino de manera social.

En 2003 la pedagoga mexicana Frida Díaz Barriga escribió un artículo titulado *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, donde

dice que mientras en la escuela se manejan símbolos libres de contexto, en el mundo real se trabaja en contextos concretos, por tanto, las prácticas "sucedáneas" que se fomentan en la escuela, es decir, las prácticas artificiales, descontextualizadas y poco significativas, están en franca contradicción con lo que ocurre en la vida real.

Es por esto que ella habla de "la necesidad de una teoría social y situada de la cognición y el aprendizaje", donde se dé una "verdadera educación para la vida, comprometida con el desarrollo o facultamiento de la persona total y con su formación social en un sentido amplio".

Es también en este sentido que uno de los teóricos de la cognición situada, Jean Lave, en un artículo titulado *Aprendizaje como participación en comunidades de práctica*, señala que tradicionalmente las teorías de la cognición, el conocimiento o el aprendizaje han colocado al individuo como la unidad de análisis, pero lo que hay que hacer es reconsiderar el aprendizaje como parte de la existencia social, porque sólo aprendemos en la práctica y el aprendizaje está "socialmente situado", de modo que es "un aspecto" de la actividad en el mundo, "no una cosa separada".

Tal vez uno de los artículos más claros para adentrarnos a este nuevo paradigma y sus aspectos pedagógicos concretos es el escrito por John Brown, Allan Collins y Paul Duguid titulado *Cognición situada y la cultura del aprendizaje*, donde critican la concepción del conocimiento conceptual en cuanto a que éste sería "abstraído" de las situaciones en las que se usa y se maneja como si fuera la "transferencia de una sustancia" que conlleva conceptos abstractos, descontextualizados y formales y donde la actividad y el contexto son separables, meramente secundarios, "fundamentalmente distintos" e incluso "neutrales" respecto a lo que se aprende.

Estos tres autores subrayan que el enfoque tradicional ignora la "naturaleza situada de la cognición" y proponen en su lugar lo que ellos llaman "aprendizaje cognitivo", el cual ancla el aprendizaje en la actividad y hace un uso *deliberado* del contexto social y físico.

Brown, Collins y Duguid afirman que por siglos la epistemología que ha guiado las prácticas educativas se ha centrado en la "representación conceptual" y se ha problematizado su relación con los objetos del mundo, asumiendo que, cognitivamente, la "representación" es anterior a todo lo demás. En contraste, señalan que la cognición situada sugiere que la actividad y la percepción son más importantes y epistemológicamente anteriores a la conceptualización, además de que se mueven en un nivel no conceptual.

Sin embargo tal vez sea James A. Whitson quien dentro de los teóricos de la cognición situada sea el más consciente de sus implicaciones filosóficas y de los matices filosóficos que deben hacerse para evitar ambigüedades o vaguedades. Por ejemplo, en su artículo *Cognición como un proceso semiótico: De la mediación situada a la trascendencia reflexiva crítica*, comenta que la semiosis (la actividad de los signos) "tiene lugar dentro del mundo, y no en las 'mentes' construidas como algo separado de o afuera del mundo". Sin embargo precisa que si bien hay que situar al sujeto epistemológico en las relaciones sociales, el contexto y las "prácticas", no debemos dejar que dicho sujeto se pierda o se difumine entre esas relaciones sociales y el contexto.

Con esto Whitson critica al mentalismo pero tampoco se pasa al otro extremo de eliminar por completo los aspectos propiamente mentales de la cognición. Por falta de tiempo no es este el lugar para exponer con detalle cómo es que Whitson intenta construir una nueva ciencia cognitiva, que no sea sólo individual, como la del mentalismo, ni tampoco meramente social. Whitson no es mentalista en el sentido que el conocimiento estaría en la mente aislada de los sujetos, pero tampoco es posmoderno en el sentido de que no existe el sujeto; es decir, no es "eliminacionista", porque si bien no afirma que existe algo así como la "mente" en el sentido de los mentalistas, tampoco niega del todo que exista algo así como la realidad mental. Lo que estaría diciendo es que existen "aspectos" tanto mentales como sociales en los cuales el conocimiento estaría distribuido.

Con su buen talante filosófico, Whitson se da cuenta que para mejorar el paradigma de la condición situada hay que encontrar una tercera vía no mentalista pero tampoco eliminacionista de los aspectos mentales.

Todos estos problemas los ha tratado en su libro *Cognición situada: Perspectivas sociales, semióticas y psicológicas*, donde trata de dar respuesta a este falso dilema entre lo individual y lo social, dilema que se remonta a Piaget y Vigotsky, como si el primero representara la dimensión individual y el segundo la social.

Podemos emplear perfectamente el paradigma de la cognición situada pero, como profesores de disciplinas filosóficas, no podemos asimilarla acríticamente sin mostrar al mismo tiempo sus problemas filosóficos, donde uno de los más importantes es que en aras de criticar el mentalismo tiende a difuminar el sujeto, diluyendo así al sujeto responsable y ético que tiene un compromiso con él mismo y con su sociedad.

Whitson nos muestra que hay que seguir avanzando en la fundamentación filosófica del paradigma de la cognición situada y para esto da cuenta que hay aspectos mentales, y por tanto subjetivos, que de ninguna manera pueden ser eliminados, lo cual traería consecuencias funestas en el alumno que se inicia en la filosofía en la etapa crucial de su vida en que se encuentra a nivel bachillerato.