

Cognición situada en la clase de filosofía

Javier Aviña Gutiérrez (MADEMS-UNAM, México)

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 es que los problemas filosóficos que se estudien en clase estén relacionados con situaciones reales o con problemas que a los estudiantes les sean significativos existencialmente y que los enfrentan en su cotidianeidad.

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, es mejor que el alumno parta de situaciones reales y su problematización y sólo será en un segundo momento cuando se valdrá de conceptos. De esta manera será el mismo alumno quien sentirá la necesidad de dar una respuesta más adecuada a las situaciones reales y entonces, hasta ese segundo momento, se le mostrarán los conceptos que puedan explicar estas situaciones.

Uno de los autores más representativos de la cognición situada es Jay Lemke, quien ha profundizado principalmente en la enseñanza de la ciencia.¹ 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 después se propondrían los “conceptos”; por ejemplo, se analizaría cómo distintos modelos teóricos, como el de “átomo”, o algún otro modelo, podrían explicar

¹ Cfr. Jay L. Lemke, *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*, Paidós, México, 1997.

determinadas realidades.² Es decir, en lugar de presentarles soluciones prefabricadas, el alumno deberá ir descubriendo las posibles soluciones y entonces los conceptos teóricos como el de “átomo” se propondrían en un segundo momento como posibles respuestas.

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.

Por ejemplo, en Argentina se podría partir de problemas demasiado concretos como las medidas de disposición de dólares, las medidas para controlar la delincuencia en la provincia de Buenos Aires o incluso el dilema de los linchamientos a delincuentes.³

Esto es algo que interesa a los alumnos; una vez que se discutan en clase las diferentes aristas de estos casos y se haga conciencia de cómo estas medidas afectan su vida cotidiana entonces, en un segundo momento, el maestro podría mostrar qué principios filosóficos subyacen a estas soluciones, si son principios utilitaristas o pragmáticos o si pertenecen a un ámbito más aristotélico del bien común o si tienen un ideal regulativo de corte kantiano.

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 mientras que sólo hay un paracaídas.⁴ 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. En mi país, la situación que yo empleé fue el reciente aumento del pasaje del metro en la Ciudad de México. Los alumnos estaban en contra de este aumento, pero les hice ver que atrás de la medida había un principio

² Cfr. Neus Sanmartí, Mercè Izquierdo y Pilar García, “Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias”, Cuadernos de Pedagogía, N° 281, junio de 1999. Recuperado el 12 de enero de 2014 en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Hablar_y_escribir...PDF

³ Estos problemas eran temas de los medios de comunicación en Argentina en abril de 2014, en el momento en que se presentó esta ponencia; en meses posteriores el tema de discusión era el de los “fondos buitres”, asunto que podría aprovecharse para analizarlo desde distintas posturas filosóficas.

⁴ En la red social YouTube hay varios videos que pueden ser aprovechados en clase sobre este tipo de problemas morales, además de que su lenguaje gráfico es muy cercano al de los videojuegos que utilizan los alumnos. Ejemplos de estos son los siguientes: “¿Matarías a una persona para salvar cinco?”, publicado por Editora Neutrina el 8 de diciembre de 2011. Recuperado el 2 de marzo de 2014 en: http://www.youtube.com/watch?v=T1Z_8YajvAM; “El fin y los medios (kantismo vs utilitarismo)”, publicado por Hasclepío el 7 de mayo de 2013. Recuperado el 2 de marzo de 2014 en: <http://www.youtube.com/watch?v=NcbRvIYifdl>.

utilitarista de eficiencia del servicio y que se requería dicho aumento para su mejor funcionamiento. Les mostré que si ellos aceptaban la solución utilitarista en el caso del avión debían aceptar también el alza del pasaje del metro.

Ante su asombro al darse cuenta que no tenían salida, porque no podían dar dos respuestas utilitaristas para estos casos distintos, les surgió un conflicto cognitivo y en ese momento expuse principios aristotélicos relacionados con el bien común, con los cuales no se podía excluir a los más necesitados en aras de una postura utilitarista.

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 ella, mientras que los conceptos filosóficos intervienen en un segundo momento como intentos de dar respuestas 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 o incluso a la posibilidad de que ellos mismos elaboren conceptos. De este modo los conceptos filosóficos no serán 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 conceptos y 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 aumento al pasaje del metro, pues cada vez que salga a colación este tema, fuera ya del ámbito escolar, el alumno seguirá reflexionando filosóficamente.

Otro ejemplo que empleé fue algo que competía directamente a los alumnos pues en México los estudiantes de un subsistema de bachillerato son becados e ingresan sin presentar examen de admisión⁵ debido a un criterio igualitario porque son estudiantes marginados socialmente, pero hay legisladores que, con argumentos utilitaristas, quieren que se eliminen los planteles de bachillerato que no tienen eficiencia terminal, como es el caso de este subsistema. 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. Este ejemplo les interesó mucho a

⁵ Dicho subsistema es el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal, a diferencia de los otros subsistemas estatales, en los cuales se ingresa por medio de examen.

los alumnos porque se dieron cuenta que la filosofía tenía que ver con la beca que recibían y que en parte servía de sostén para sus familias.

Otro ejemplo que funcionó bien en clase fue reflexionar sobre la conducta del cantante Justin Bieber cuando ultrajó en un concierto la bandera de Argentina. Aunque se trataba de un país muy lejano a México, este tema era de mucho interés en los alumnos porque era un *trend topic* en las redes sociales que usan.⁶ 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 respetando a los otros y a 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 pueden ser de índole política o económica; la cognición situada debe partir del marco de la realidad concreta mientras que los conceptos se introducirán posteriormente para explicar esta realidad. Se trata de situarnos lo más cerca posible del mundo de intereses inmediatos de los alumnos y de su estructura visual de captar la realidad, y a partir de ello mostrarles cómo dar a esta realidad un tratamiento filosófico, para lograr que se den cuenta que en sus propios intereses inmediatos hay problemas filosóficos.

Con lo anterior hemos visto algunos aspectos prácticos de la cognición situada, ahora abordaremos sus problemas teóricos. Lemke escribió un artículo donde señala que la modernidad asume que el conocimiento es producto de la actividad de una mente individual.⁷

En otro de sus artículos, titulado *Cognición, contexto y aprendizaje*, reprocha a René Descartes el haber separado tajantemente la mente del cuerpo, lo que implica que la cognición ocurre en una mente separada de otras mentes igualmente aisladas.⁸

En uno de sus libros, *Aprender a hablar ciencia*,⁹ también arremete contra el llamado *mentalismo* en filosofía, el cual ha tenido auge en la psicología cognitiva. La característica principal del mentalismo es que presupone que los procesos cognitivos están desvinculados

⁶ Cfr. nota sin firma "Lo que faltaba: Justin Bieber limpió el suelo con una bandera argentina", publicada en clarín.com el 12 de noviembre de 2013. Recuperada el 1 de marzo de 2014 en: http://www.clarin.com/espectaculos/musica/faltaba-Justin-Bieber-bandera-argentina_0_1028297603.html

⁷ Cfr. Jay L. Lemke, "What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things", publicado originalmente en el Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching en 1994. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/jsalt.htm>

⁸ Cfr. Jay L. Lemke, "Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective", en D. Kirshner y J. A. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Psychology Press, New Jersey, 1997. Se puede leer también en: <http://www.jaylemke.com/storage/cognition-context-learning-sitcog.pdf>

⁹ Jay L. Lemke, *Aprender a hablar ciencia*, op. cit., pp. 204, 205.

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 como aprender a leer o escribir. Incluso Lemke afirma que del mentalismo se sigue una concepción de la mente como si fuera una computadora.¹⁰

Esta conclusión no está muy alejada de la crítica que hace Wittgenstein al mentalismo en sus *Investigaciones Filosóficas*¹¹ o la que hace Heidegger en *Los problemas fundamentales de la fenomenología*,¹² 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* en 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 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.¹³

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, 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.¹⁴

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

¹⁰ Ibid., pp. 205, 206.

¹¹ Cfr. Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, UNAM / Instituto de Investigaciones Filosóficas / Editorial Crítica, Barcelona, 1988.

¹² Martin Heidegger, *Los problemas fundamentales de la fenomenología*, Trotta, Madrid, 2000.

¹³ Jay L. Lemke, *Aprender a hablar ciencia*, op. cit., p. 195, ss.

¹⁴ Jay L. Lemke, “Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective”, op. cit.

personas no están aisladas sino que son “personas-en-actividad”,¹⁵ 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*,¹⁶ 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. Esta pedagoga diseñó un esquema en donde las actividades 4 a 6 son mucho más significativas por su relevancia social y cultural alta (ver Anexo).

Según este esquema, son mucho más significativos para el alumno los ejemplos cercanos en el tiempo, de alta relevancia social, que sean temas de interés en los medios de comunicación y que de alguna manera los afecten directamente, es decir, los ubicados en el cuadrante superior del lado derecho; por tanto, en la medida de lo posible, es conveniente utilizar ejemplos que correspondan a dicho cuadrante.

Es también en este sentido que uno de los teóricos de la cognición situada, Jean Lave, en un artículo *Aprendizaje como participación en comunidades de práctica*,¹⁷ 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, de modo que el aprendizaje está “socialmente situado” y es “un aspecto” de la actividad en el mundo, “no una cosa separada”.

Uno de los artículos más claros para adentrarnos a este nuevo paradigma y sus aspectos pedagógicos es el escrito por John Brown, Allan Collins y Paul Duguid titulado *Cognición*

15 Idem.

16 Frida Díaz Barriga, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], Vol. 5, No. 2, 2003. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>

Sobre la cognición situada, puede consultarse también: Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill / Interamericana, México 2010, pp. 36-39 y Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw-Hill, México, 2006.

17 Cfr. Jean Lave, “Learning as Participation in Communities of Practice”. Se trata de una ponencia presentada en 1992 en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, en San Francisco, California. Recuperada el 2 de diciembre de 2013 en:

<http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm> Cfr. también: Jean Lave, “Teaching, as Learning, in Practice”, artículo que apareció en *Mind, Culture & Activity*, Vol. 3, N° 3, 1996, pp. 149-164. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 en:

[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave\(1996\)_teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave(1996)_teaching.pdf)

situada y la cultura del aprendizaje,¹⁸ donde estos autores 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 un uso deliberado del contexto social y físico.

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. En su artículo *Cognición como un proceso semiótico: De la mediación situada a la trascendencia reflexiva crítica*,¹⁹ comenta que la semiosis, la actividad de los signos, tiene lugar dentro del mundo, y no en las mentes como si estuvieran separadas 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. Whitson intenta construir una nueva ciencia cognitiva que no sea sólo individual, como la del mentalismo, ni tampoco meramente social. No es mentalista en el sentido de que el conocimiento estaría en la mente aislada de los sujetos, pero tampoco es posmoderno en el sentido de que elimine al sujeto. No es “eliminacionista”, porque si bien no afirma que exista 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 está distribuido.

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

Todos estos problemas los ha tratado en este artículo y en la introducción al libro que realizó junto con D. Kirshner *Cognición situada: Perspectivas sociales, semióticas y psicológicas*, donde trata de dar respuesta a este falso dilema entre lo individual y lo social.

¹⁸ Cfr. John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid. “Situated Cognition and the Culture of Learning”, artículo publicado en *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1. (Jan.-Feb., 1989), pp. 32-42. Recuperado el 24 de junio de 2014 en: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf Cfr. también: John Seely Brown, Allan Collins, Paul Duguid, “Debating the Situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg”, artículo publicado en *Educational Researcher* Vol. 18, No. 4 (May, 1989), pp. 10-12+62.

¹⁹ Cfr. J. A. Whitson, “Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence”, en D. Kirshner y J. A. Whitson, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, op. cit. Una versión más larga de este artículo (aunque sin los esquemas que aparecen en el libro) se puede consultar en: <http://www.udel.edu/educ/whitson/files/WhitsonCogSem.pdf>

Podemos emplear perfectamente el paradigma de la cognición situada pero, como profesores de disciplinas filosóficas, no podemos asimilarlo 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 la posibilidad de un sujeto responsable y ético que tiene un compromiso con él mismo y con su sociedad.

Esta problemática está presente en el filósofo argentino Antonio Castorina, quien ha reflexionado acerca del lugar de lo social y lo mental, sobre el papel del sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento y sobre el falso dilema de tener que elegir entre Jean Piaget y Lev Vigotsky.²⁰

Dicha problemática también está presente en el marxismo, porque si bien Louis Althusser tendía a la eliminación del sujeto, el mismo Carlos Marx en *La ideología alemana* enfatizaba que eran los mismos sujetos los que con su praxis creaban las relaciones sociales. En la línea de Marx siguieron filósofos marxistas de la talla de Karel Kosik, Jean Paul Sartre, Ludovico Silva, Adolfo Sánchez Vázquez y Franz Hinkelammert, quienes insistieron en el papel del sujeto activo capaz de cambiar su realidad.²¹

Asimismo el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, quien ha desarrollado la hermenéutica analógica, se ha opuesto tanto al sujeto omnipotente de la modernidad como a la eliminación del sujeto en la posmodernidad; ha aceptado las críticas de la posmodernidad pero se ha quedado con un sujeto debilitado, aunque todavía capaz de intencionalidad.²²

De la misma manera, Whitson nos muestra que hay que seguir avanzando en la fundamentación filosófica del paradigma de la cognición situada sin eliminar los aspectos mentales de la cognición. Esto es muy importante porque el eliminar los aspectos mentales del sujeto social 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 del bachillerato.

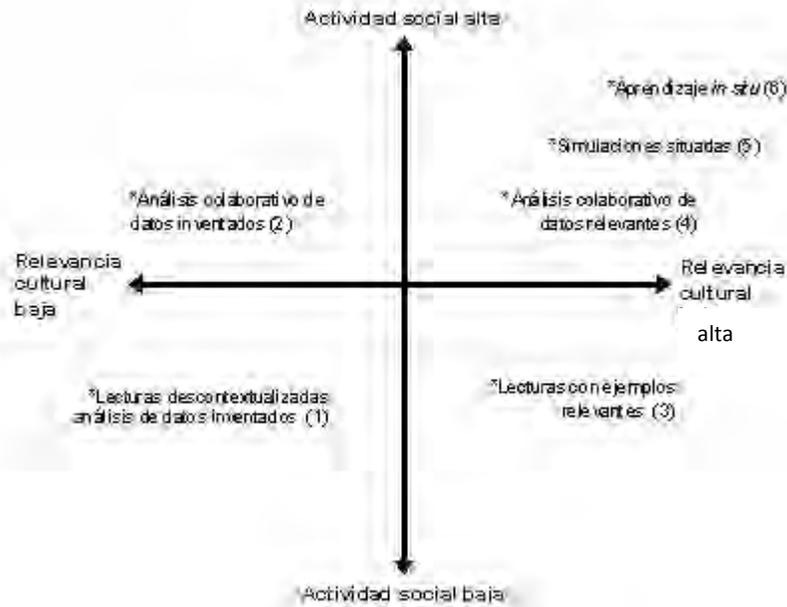
²⁰ Cfr. José Antonio Castorina, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México, 1996.

²¹ Cfr. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1976; Karel Kosik, "El individuo en la historia", en Autores varios, *Problemas actuales de la dialéctica*, Alberto Corazón, Madrid, 1971; Ludovico Silva, *El estilo literario de Marx, Siglo XXI*, México, 1975; Franz Hinkelammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, Departamento Ecuménico de Investigaciones, DEI, San José, Costa Rica, 1974; Adolfo Sánchez Vázquez, *Las ideas estéticas de Marx*, La Habana, 1973; Jean-Paul Sartre, *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1963.

²² Entre la vasta obra de Mauricio Beuchot, podríamos citar sus libros: *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Fundación Emmanuel Mounier / SOLITEC / IMDOSOC, Madrid, 2004; *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*, Universidad Intercontinental / Miguel Ángel Porrúa, México, 1996; *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

Anexo

Esquema de Cognición situada de Frida Díaz Barriga.²³



²³ El esquema se encuentra en Frida Díaz Barriga, "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", op. cit.

Bibliografía

- BEUCHOT, Mauricio, Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico, Fundación Emmanuel Mounier / SOLITEC / IMDOSOC, Madrid, 2004.
- _____, Hermenéutica analógica, educación y filosofía, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.
- _____, Posmodernidad, hermenéutica y analogía, Universidad Intercontinental / Miguel Ángel Porrúa, México, 1996.
- CASTORINA, José Antonio, Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate, Paidós, México, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], Vol. 5, No. 2, 2003. Recuperado el 10 de junio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>
- _____, Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida, McGraw-Hill, México, 2006.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, McGraw-Hill / Interamericana, México 2010.
- HEIDEGGER, Martin, Los problemas fundamentales de la fenomenología, Trotta, Madrid, 2000.
- HINKELAMMERT, Franz, Las armas ideológicas de la muerte, Departamento Ecuménico de Investigaciones, DEI, San José, Costa Rica, 1974
- KOSIK, Karel, Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1976
- _____, "El individuo en la historia", en Autores varios, Problemas actuales de la dialéctica, Alberto Corazón, Madrid, 1971
- LAVE, Jean, "Learning as Participation in Communities of Practice". Se trata de una ponencia presentada en 1992 en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, en San Francisco, California. Recuperada el 2 de diciembre de 2013 en:
<http://www.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Lave92.htm>
- _____, "Teaching, as Learning, in Practice", Mind, Culture & Activity, Vol. 3, N° 3, 1996, pp. 149-164. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 en:
[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave\(1996\)_teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave(1996)_teaching.pdf)
- LEMKE, Jay L., Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores, Paidós, México, 1997.
- _____, "Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective", en D. Kirshner y J. A. Whitson, Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives, Psychology Press, New Jersey, 1997. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en:
<http://www.jaylemke.com/storage/cognition-context-learning-sitcog.pdf>
- _____, "What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things", publicado originalmente en el Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching en 1994. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 en:
<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/jsalt.htm>
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, Las ideas estéticas de Marx, La Habana, 1973

SANMARTÍ, Neus, IZQUIERDO, Mercè y GARCÍA, Pilar, "Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias", Cuadernos de Pedagogía, N° 281, junio de 1999. Recuperado el 12 de enero de 2014 en:

http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Hablar_y_escribir...PDF

SARTRE, Jean-Paul, Crítica de la razón dialéctica, Losada, Buenos Aires, 1963.

SEELY BROWN, John, COLLINS, Allan y DUGUID, Paul, "Debating the Situation: A Rejoinder to Palincsar and Wineburg", artículo publicado en Educational Researcher Vol. 18, No. 4 (May, 1989), pp. 10-12+62.

_____, "Situated Cognition and the Culture of Learning", artículo publicado en Educational Researcher, Vol. 18, No. 1. (Jan.-Feb., 1989), pp. 32-42. Recuperado el 24 de junio de 2014 en:

http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

SILVA, Ludovico, El estilo literario de Marx, Siglo XXI, México, 1975

WHITSON, J. A., "Cognition as a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence", en KIRSHNER, D. y WHITSON, J. A., Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives, op. cit. Este artículo también se puede consultar en:

<http://www.udel.edu/educ/whitson/files/WhitsonCogSem.pdf>

WITTGENSTEIN, Ludwig Investigaciones Filosóficas, UNAM / Instituto de Investigaciones Filosóficas / Editorial Crítica, Barcelona, 1988.