

res en la cognición evitar el sentimiento y la emoción?²² No cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad. Ya se adopte la perspectiva de Zajonc de que la emoción es una respuesta directa y no mediada al mundo con consecuencias cognitivas subsiguientes, o la perspectiva de Lazarus de que la emoción requiere una inferencia cognitiva previa, sigue estando «ahí» para seguir tomándola en cuenta²³. Y, como veremos, particularmente cuando tratemos del papel de las escuelas en la construcción del «yo», en buena medida es una parte de la educación.

III

A continuación expondré algunos postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación. Al hacerlo, plantearé alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas. En consecuencia, estaremos constantemente preguntándonos por la interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización. Y esto nos llevará inevitablemente a una interminable evaluación de la adecuación entre lo que una cultura concreta considera esencial para una forma de vida buena, o útil, o que merezca la pena, y cómo los individuos se adaptan a esas demandas en la medida en que afectan a sus vidas. Prestaremos especial atención a los recursos que aporta una cultura al hacer posible esa adecuación. Todas estas cuestiones están directamente relacionadas con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella²⁴.

²² Véase, por ejemplo, Keith Oatley, *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), o las páginas de la revista *Cognition and Emotion* (Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates).

²³ Robert B. Zajonc, «Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences», *American Psychologist*, 35(2) (1980): 151-175; Richard S. Lazarus, «A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition», *American Psychologist*, 36 (1981): 222-223; Lazarus, «Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition», *American Psychologist*, 39(2) (1984): 117-123; Lazarus, «On the Primacy of Cognition», *American Psychologist*, 39(2) (1984): 124-129.

²⁴ Bruner, *Acts of Meaning (Actos de significado)*; Carol Fleisher Feldman y David A. Kalmar, «Some Educational Implications of Genre-Based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding», en David Olson y Nancy Torrance, eds., *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (Oxford: Blackwell, 1996), pp. 434-460.

He aquí, entonces, los postulados, y algunas de sus consecuencias para la educación.

1. *El postulado perspectivista.* Primero, en lo que toca a la creación de significado. El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Un tratado que legitima la construcción del Canal de Panamá, por ejemplo, es un episodio en la historia del imperialismo norteamericano. También es un paso monumental en la historia del transporte inter-oceánico, así como un hito en los esfuerzos del hombre por modular la naturaleza a su propia conveniencia a cualquier coste. Entender bien lo que algo «significa» supone alguna conciencia de los significados alternativos que se pueden ligar a la materia bajo escrutinio, se esté de acuerdo con ellos o no.

Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras. Entenderlo de una manera en particular solo está «bien» o «mal» desde la perspectiva concreta en términos de la cual se estudia²⁵. Pero el carácter «correcto» de las interpretaciones concretas, si bien depende de la perspectiva, también refleja reglas de evidencia, consistencia y coherencia. No todo vale. Hay criterios inherentes de corrección, y la posibilidad de interpretaciones alternativas no las autoriza a todas por igual. Una posición perspectivista sobre la creación del significado *no* evita el sentido común o la «lógica». Algo que pasa un siglo después de un suceso no se puede tomar como una «causa» o «condición» de ese suceso. Volveré a esta cuestión del sentido común, la lógica y la razón en un postulado posterior.

Las interpretaciones de significado no solo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está «libre de cultura», pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. Hay, digamos, versiones «oficiales» de todas estas cosas —«los hombres franceses son realistas», por ejemplo— y algunas están incluso inscritas en la ley o en prácticas de afinidad extensamente aceptadas. Y, por supuesto, también están representadas (a menudo ambiguamente e incluso problemáticamente) en la literatura de una cultura y en sus teorías populares.

La vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que

²⁵ Para una discusión más completa de esta cuestión, véase Goodman, *Ways of Worldmaking* (*Maneras de hacer mundos*); Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1979) (ed. en español: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1983).

Bibliografía:

Bruner, J. (2018). *La educación, puerta de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Continente.