

UN ESTUDIO SOCIOCULTURAL DE LAS EMOCIONES Y LA COGNICIÓN COMO ELEMENTOS DE LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES*

Mabel Encinas Sánchez

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se divide en cuatro secciones; la primera es una revisión de la literatura en que se describe de qué manera una nueva comprensión de las emociones como fenómeno social abre posibilidades de investigación sobre la práctica pedagógica. La segunda describe la investigación que comprende su contexto, interrogantes a responder y un panorama del proceso de decisiones metodológicas. En la tercera sección se incluye un extracto del análisis de los datos y, finalmente, en la cuarta sección se discuten algunas implicaciones de los resultados reunidos hasta ahora.

COGNICIÓN Y EMOCIÓN EN SU CONTEXTO

Los esfuerzos por comprender las emociones han seguido pasos paralelos a aquellos seguidos para entender la cognición, al reenmarcar su explicación desde la concentración en la individualidad hacia una comprensión más amplia de los individuos en el contexto social. En este proceso, Vygotsky (1978, 1987, 1997, 1999) sugiere la posibilidad de estudiar las emociones en las prácticas sociales.

Los enfoques socioculturales han planteado un desafío a aquellas perspectivas sobre cognición y conocimiento que consideran que la mente consiste en procesos mentales que tienen lugar al interior del individuo y que se refieren al contexto como una variable ambiental que influye sobre la cognición y el conocimiento. Hasta cierto punto, para algunas de las perspectivas que colocan al contexto rodeando al individuo, la biología tiene preeminencia en los procesos de desarrollo por sobre el contexto social (por ejemplo, Piaget, 1968). En contraste, durante las últimas décadas, investigaciones realizadas desde una perspectiva sociocultural, desarrolladas a partir de la obra de Vygotsky (1978, 1999), como en el caso de la psicología

* Este artículo fue traducido del inglés al español por María Eleonora Ramos Vera.

cultural (Cole, 1996), han revelado que la participación en los contextos sociales es fundamental para el desarrollo de la cognición y el conocimiento (Lave y Wenger 1991; Lave. y Chaiklin, 1993).

En efecto, se ha señalado que la cognición trasciende la mente individual, no en el sentido idealista, sino al considerarla como situada (Scribner y Cole, 1981, Lave y Wenger, 1991). La *mente* en realidad está incrustada en artefactos y en las prácticas que hacen uso de esos artefactos (Engeström, 1987; Salomon, 1993,1994; Nardi, 1996; Nardi y O'Day, 1999).

Los artefactos no sólo tienen una existencia material ya que también llevan implícitas las ideas de quienes los produjeron en el pasado (Cole y Derry, 2005). Más aún, el uso de artefactos provoca, en principio, la producción de cognición y conocimiento, en una dinámica dialogística tanto en la ontogenia como en la filogenia de los seres humanos (Cole y Derry, op. cit). De manera similar, estudios sobre el conocimiento de los profesores han reconocido que dicho conocimiento es re-construido en el contexto del aprendizaje, por medio de prácticas de aprendizaje y dentro de ellas, vía relaciones sociales (Mercado, 2002).

Sin embargo, en todos aquellos estudios, las emociones y los afectos son ignorados, aunque se los mencione. Posiblemente esto ocurre porque a las emociones se las considera parte del reino biológico; tal vez como un residuo de preocupaciones positivistas relacionadas con la irrelevancia de la emocionalidad en las disciplinas científicas (Williams y Bendelow, 1998b); el conocimiento debería ser *desapasionado* (Jaggar, 1989). Williams y Bendelow (1998a) afirman que parece que las emociones se “están escondiendo en las sombras o se desvanecen hacia los márgenes del pensamiento y la práctica sociológicos” (op. cit.: xv), y esto también se puede aplicar a la investigación socio-cultural.

LAS EMOCIONES Y LA VIDA SOCIAL

En los años 80, en sociología se comenzaron a estudiar las emociones, principalmente gracias al provechoso concepto de *trabajo emocional* acuñado por Hochschild (1983). Ella señaló que el manejo emocional de los trabajadores aspiraba a producir un determinado estado emocional en otros; estableció que hay ciertas “ocupaciones que requieren de trabajo emocional” (op. cit.:147), y analizó el caso de las aeromozas y como manejan su conducta de acuerdo con ciertas *reglas de sentimientos*. De la misma manera, los profesores expresan o se retienen de expresar ciertas emociones con el fin de producir un efecto sobre sus estudiantes (Labaree, 2000) y otras personas dentro de la escuela

(Hargreaves, 2002). Por ejemplo, una profesora puede mostrar entusiasmo hacia un tópico que está enseñando, independientemente de su apreciación personal; otro profesor podría contenerse de expresar su molestia por la conducta de los estudiantes porque se espera que los profesores no se involucren emocionalmente. Hochschild (op. cit.) sostiene entonces que los individuos venden su “yo emocional” en beneficio de las instituciones, y así ella subraya el carácter social de este proceso que no puede ser explicado solamente en términos biológicos.

Destacamos tres elementos básicos de la teoría del trabajo emocional de Hochschild (1983, 2005): (1) la importancia del contexto, en particular las ‘reglas de sentimientos’, para comprender cómo los individuos manejan sus emociones (Ashforth y Humphrey, 1993; Morris y Feldman, 1996); (2) el hecho de que los individuos se involucran activamente en demostrar ciertas emociones; y (3) que el propósito del trabajo emocional es producir una respuesta en otros.

Sin duda, su enfoque descubre un nuevo punto de partida en la comprensión de las emociones: éstas se dan en el plano social. Sin embargo, el punto más débil de esta perspectiva es el hecho de que las emociones parecen reducirse al compromiso individual en un despliegue emocional activo, dejando de lado el complejo proceso entre lo que es inconsciente, no consciente, en las emociones del individuo y el manejo emocional consciente. Hochschild (1998) presenta el ejemplo de una novia: ella se da cuenta de que debe estar feliz en el ‘día más feliz de su vida’ y en determinado momento comienza a sentirse genuinamente feliz. Por cierto, el manejo de las emociones está allí, se están dando en el plano social. Sin embargo, la autora hace caso omiso de todas las otras emociones en que se descompone la historia de la novia.

Independientemente de las limitaciones de la teoría de Hochschild, este giro hacia una explicación sociológica de las emociones, que también se puede rastrear en antropología, (para un recuento ver Lutz y White, 1986) empezó a sugerir que hay una transformación en la comprensión de las emociones. Sostenemos que este proceso es similar al proceso por el cual ha pasado la cognición en el último siglo. Por una parte, la cognición ha pasado de ser considerada individual, interna, establecida biológicamente y analizable psicológicamente, a ser reconocida como social, interaccional, basada en la práctica y analizable culturalmente. La cognición es mucho más que un proceso mental; está incorporada en el cuerpo mismo, como también en las actividades y en los ambientes donde esas actividades tienen lugar (Lave, 1998; Cole, 1996). De ahí que las cogniciones hayan pasado de ser consideradas invariables

a través de las culturas y parte de la esencia humana inmodificable, a ser variables en relación con el contexto y miradas como construcciones culturales.

En forma paralela a esta transformación en la comprensión de la cognición, también ha habido un cambio en el concepto de aprendizaje, el cual se ha extendido desde *adquisición y transformación interna* hasta incluir también *participación y transformación externa* (Engeström, 1994; Engeström y Middleton, 1998). Rainbird, Fuller y Munro (2004), por ejemplo, consideran que dos metáforas de aprendizaje impregnan el campo del aprendizaje en el lugar de trabajo: el aprendizaje como *adquisición* y el aprendizaje como *participación*. Como resultado de este giro en la comprensión de la cognición, la mente no puede ser reducida a existir solamente dentro de la cabeza. En este sentido, como lo señala Shweder (1990), la mente es “conducida por el contenido, de dominio específico y está constructivamente ligada al estímulo... [y] no puede ser segregada de los mundos intencionales históricamente variables y culturalmente diversos en los cuales juega un rol co-constitutivo” (op. cit.:13). Lo interesante es que esta cualidad de la mente de estar ligada al contexto no implica una determinación de contenido consciente, sino un complejo proceso de construcción dialógica.

Por otra parte, como lo declara Csordas (1990, 1994), las emociones deben observarse como prácticas culturalmente situadas. De esta manera, el debate acerca de las emociones ha iniciado un viaje por una senda similar a aquellas recorridas en relación a la cognición: desde la reducción biológica hacia la comprensión de cómo la biología humana sólo se establece en los contextos sociales; es decir, hacia la comprensión de cómo la naturaleza llega a ser parte de un contexto nutriente en la vida emocional y afectiva. O expresado de la manera inversa, cómo la actividad nutriente transforma a la naturaleza, en una forma dialógica. Lo interesante es que, lejos de poner énfasis en las dicotomías entre los dos polos, el genético y el social, el proceso comienza a mostrar cómo estos vínculos son parte de los complejos procesos históricos de los seres humanos, ratificando lo que la psicología cultural había comenzado a descubrir (Cole, 1996). Sin embargo, este artículo no está enfocado hacia la discusión de este tópico.

En este proceso análogo entre cognición y emoción, la línea entre ambos comienza a hacerse borrosa. Este cambio es el resultado no sólo en términos de la investigación desarrollada en diversos campos, desde las neurociencias (Damasio, 1994, 1998) a la sociología y antropología, sino también en términos filosóficos. En este sentido, el trabajo de Vygotsky es invaluable en el apoyo a la definición de una psicología inmanente, es decir, una psicología no cartesiana.

LA EMOCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

La posición de Vygotsky (1987) es, antes que nada, filosófica. Busca construir una psicología inmanente, es decir., una psicología no idealista/dualista. Hace notar una crisis en la psicología que él explica como un problema metodológico. Sin embargo, desde su perspectiva, el principal problema se deriva del cartesianismo implícito en diversos enfoques, incluidos entre otros el trabajo de Freud, Piaget y la teoría de las emociones más difundida en la época: la de James (1884) y Lange.

Para Vygotsky (1987, 1993, 1999), es necesario comenzar tomando como punto de partida la unidad entre afecto e intelecto. Esto significa que las necesidades y la adaptación deben ser consideradas en su unidad, en oposición a una psicología idealista. Mientras que en una psicología idealista las necesidades humanas son consideradas subjetivas y, por tanto, como opuestas a las posibilidades de adaptación al mundo material y social, desde la perspectiva de Vygotsky, en sus propias palabras:

“La adaptación a la realidad objetiva solamente por adaptarse, la adaptación independiente de las necesidades del organismo o de la personalidad, simplemente no existe. Toda adaptación está dirigida por necesidades. Esta es una noción un tanto banal, incluso un truismo, pero de alguna manera ha sido pasada por alto en el desarrollo de las perspectivas teóricas que aquí hemos considerado” (Vygotsky, 1987:76-77).

Considerando esta unidad, el autor critica tanto la perspectiva de Freud como la de Piaget. En el caso de Freud (1971), el principio del placer parece estar en oposición al principio de la realidad. El primero, “la tendencia a satisfacer necesidades”, y el segundo, “la tendencia a adaptarse a la realidad”, no representan polos opuestos (Vygotsky, 1993:239). Por el contrario, ambos principios están integrados entre sí, ya que la satisfacción de las necesidades es la otra cara de la moneda del proceso de adaptación. El placer y la realidad no se contradicen ni se excluyen mutuamente, en la medida que, según Vygotsky (op. cit.), casi coinciden en la infancia; de esta manera, el afecto y el intelecto están conectados estrecha e inseparablemente a través de la vida. A pesar de ello, él reconoce en Freud al pionero en demostrar precisamente que las emociones cambian en el desarrollo del individuo.

Para Piaget (1973), los reinos biológico y social son opuestos entre sí, en el viaje del niño desde la heteronomía a la autonomía. De acuerdo con Vygotsky, “el alma del niño habita en dos mundos” (1987:84), sugiriendo que el niño está separado del todo social, carente de relaciones sociales, e

independiente de prácticas sociales. En ese sentido, la sociedad está fuera del mundo del niño, como un dominio foráneo que tiene que aprehender no a través del contacto con la realidad sino acomodando sus ideas a las ideas de otros. El proceso luego parece ir, en ambos casos, desde las ideas más corpóreas a las de nivel más elevado. Aún cuando el autor reconoce la riqueza de Piaget, especialmente en términos metodológicos, nuevamente la crítica de Vygotsky subraya el punto acerca del quiebre de la unidad.

El tercero, y quizás el objeto de crítica más importante de Vygotsky (1987, 1999) en relación con las emociones, es la teoría de James y Lange. Estos autores consideran que las emociones consisten en las percepciones de nuestras propias reacciones orgánicas ante los estímulos ambientales, lo que se sintetiza en la famosa frase de James: “Estoy triste, porque lloro”. Esta es una perspectiva aparentemente materialista que fue asociada en sus orígenes con Spinoza (1959); sin embargo, Vygotsky llama la atención hacia el dualismo implícito en esta teoría y su base cartesiana, agregando que una teoría dualista “no puede ser llamada materialista”.

Ciertamente, reconoce que James y Lange ofrecen por primera vez una base biológica científico-natural para explicar las emociones, aunque simultáneamente ellos “proporcionaron el fundamento para una variedad de teorías metafísicas de las emociones” (Vygotsky, 1987: 328). Por otra parte, esta perspectiva no da cabida a la comprensión histórica de las emociones, es decir, genética.

Una interrogante que intrigaba a este autor era cómo se desarrollaron las emociones en la historia humana e insinúa la necesidad de investigar las emociones en el contexto de las prácticas. Esto puede ser considerado como un punto de partida: la necesidad de entender las emociones en la práctica, como complejas construcciones de la biología que solamente pueden darse dentro de un contexto social. Vygotsky (1998) plantea que mientras que la psicología individual niega la conexión esencial entre los sustratos orgánicos y el desarrollo psicológico general de la personalidad y el carácter, también se podría construir una perspectiva sociocultural en el terreno social a través del estudio de la participación en contextos sociales. La consecuencia de esto sería que “la vida psicológica completa de un individuo consiste en una sucesión de objetivos combativos, dirigidos a resolver una sola tarea: asegurar una posición definida con respecto a la lógica inmanente de la sociedad humana, o a las demandas del medio ambiente social” (op. cit.: 55). En este sentido, la investigación en psicología tendría que entender no sólo el pasado sino también el futuro de la personalidad, lo que representa –en sus propias

palabras- “la dirección última de nuestra conducta... las demandas sociales diarias... las tendencias orientadas hacia el futuro” (op. cit.: 55).

En realidad, sin embargo, también es necesario comprender cómo se dan las emociones en el contexto de las prácticas (Roth, 2007), donde efectivamente el futuro está presente, en términos del objeto, no sólo como una *cosa* sino como un ideal, y también en términos del motivo (Engeström, 1987, 1994), pero las demandas de la situación igualmente están presentes (Suchman, 1987). Es en este mismo contexto donde las emociones tienen lugar. Desde una perspectiva sociocultural, es posible comenzar a averiguar la manera en que se dan las emociones *en* el contexto de las prácticas. En resumen, la orientación hacia el futuro no niega el hecho de que las emociones tienen lugar en el presente.

Finalmente, la interacción entre las emociones y el pensamiento parece importante para Vygotsky, en la medida que el pensamiento en la cultura en la cual participan los individuos, impone ‘un sistema de conceptos’ que también involucra sentimientos. Los sentimientos que se hacen conscientes de hecho modifican los sentimientos cuando entran en contacto con nuestro pensamiento. Más aún, siguiendo a Spinoza (1959) en el proceso del desarrollo ontogenético, las emociones humanas están conectadas tanto con la autoconciencia del individuo como con su conocimiento de la realidad (Vygotsky, 1998). Estos factores ofrecen la oportunidad para el desarrollo histórico de las emociones complejas.

Estas son las hebras que esta investigación unirá. El estudio de las emociones tal como se dan en el espacio social –concretamente, por medio de la observación participante de lo que ocurre en la sala de clases– podría implicar la comprensión de las emociones *en su estado natural* e incluso de las *emociones distribuidas*. Esto sugiere una apreciación del futuro, pero también la comprensión de las emociones en tanto ancladas en la situación presente. Una segunda etapa en este proceso, que no se desarrollará completamente en este artículo, es entrar en las complejidades de las maneras en que la cognición y la emoción trabajan juntas en las prácticas pedagógicas y en los saberes del profesor.

El trabajo presenta un ejemplo descriptivo de las emociones en contextos de sala de clases y también analiza cómo esto sugiere que las emociones no son sólo productos sino también recursos para la interacción social dentro del aula.

LA INVESTIGACIÓN

Aquí se presenta brevemente el contexto del estudio, las interrogantes de la investigación y una revisión de las decisiones metodológicas.

Contexto de la investigación

La investigación se realizó en un colegio secundario urbano (enseñanza media) de la ciudad de México en la jornada de la tarde, uno de los colegios del Proyecto Sec²¹. Este es un proyecto en el cual los colegios están conectados a una red local, con un computador en cada sala de asignatura y en dos salas de medios. El Proyecto Sec²¹ incluye video digital y audio, software de uso general, calculadoras programables para matemáticas, y equipos de laboratorio para ciencia. Las asignaturas incluidas fueron castellano, matemáticas, historia, geografía, biología, química, física y educación cívica. El Proyecto también incluía entrenamiento de profesores y visitas de los miembros de un equipo central. Esta capacitación fue fundamentalmente técnica, aunque no se planificó de ese modo.

Todos los colegios en el proyecto tenían relativamente 'buenos resultados', de acuerdo con las cifras oficiales; sin embargo, la población con bajos ingresos en general envía sus hijos a la jornada de la tarde, puesto que cuentan con menos recursos para presionar por un cupo en la jornada de la mañana. La asistencia a la jornada de la tarde también tiene un impacto en la vida del alumno, ya que ellos pasan varias horas del día solos en la casa mientras sus padres están en el trabajo.

Al comienzo de la investigación, los profesores de castellano de todos los colegios del Proyecto recibieron una invitación para un taller sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza de la lengua materna con una perspectiva comunicacional. A los profesores que asistieron se les informó que se realizaría una investigación en uno de los colegios que expresaron interés en participar. De ellos se escogió uno cuyos resultados promedio estaban en la mitad inferior de los colegios que participaban en Sec²¹. Además, es importante señalar que los turnos de la tarde tendían a reducirse e incluso a desaparecer con los cambios en la tasa de crecimiento de la población, y en el colegio donde finalmente se llevó a cabo el estudio, los grupos en realidad eran más pequeños que el promedio de las escuelas secundarias en México. Asimismo, los colegios secundarios se están volviendo más difíciles de 'manejar', según las percepciones de los profesores, debido a problemas conductuales.

La investigación se llevó a cabo con cuatro profesores con experiencia docente, tres mujeres y un hombre, durante un período de aproximadamente ocho meses. Cada uno tenía más de diez años de práctica profesional y algún conocimiento de computación. Sin embargo, al inicio del proceso, ellos sólo habían usado las salas de medios unas pocas veces y habían visto sólo unos pocos videos con los alumnos. En términos de la organización, el colegio no asignaba el uso de las salas de medios a los cursos; sin embargo, se estaba produciendo un gran cambio en los colegios secundarios mexicanos, donde generalmente cada grupo curso permanecía en su propia sala de clases y los profesores se trasladaban en busca de los alumnos. Parte de la propuesta de reorganización de Sec²¹ fue trabajar con salas asignadas a contenidos o asignaturas y que los grupos de alumnos tuvieran que trasladarse de una sala a otra entre clases. Pero, en la práctica, sólo había dos aulas de castellano equipadas, y en muchas ocasiones, por coincidencia de horario de clases, uno o dos de los cuatro profesores tuvieron que trabajar en salas no asignadas a contenidos y que, por tanto, no tenían ningún equipo instalado.

EL PROBLEMA Y EL DISEÑO METODOLÓGICO

El problema formulado como una interrogante a investigar es: **¿De qué maneras la emoción y la cognición están integradas en la práctica y los saberes de los profesores cuando éstos enfrentan una innovación?** La respuesta implica dos cosas. Por una parte, este estudio tiene el propósito de describir las emociones en los contextos sociales del aula: la manera en que aquellas se manejan como parte de la participación del profesor en el ejercicio del enseñar. Por otra parte, su objetivo es describir las maneras en que las emociones son inseparables de la práctica de los profesores, como también de los saberes de los mismos.

Este estudio está diseñado como una observación informada por la etnografía. Sin embargo, se inició como trabajo de intervención para organizar la escuela en el apoyo al uso de las TIC en diferentes materias, liderando un taller con profesores con el fin de planificar el trabajo que podrían desarrollar con las TIC en sus labores de enseñanza. La intervención estaba informada por la Teoría de la Actividad. Después del período inicial, la *intervención* tuvo lugar más bien acompañando al proceso, por medio de observación participante. Como se señaló anteriormente, se trata de un estudio de caso en una escuela secundaria, con la participación de cuatro profesores. La investigación se desarrolló principalmente en la sala de medios y en la sala de castellano, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas y no estructuradas. Las observaciones se grabaron en video y muchas de las entrevistas fueron grabadas en audio. Adicionalmente, se tomaron notas durante el proceso.

La observación participante no siguió el característico compromiso tradicional de la etnografía puesto que sólo duró unos pocos meses (desde junio de 2003 a enero de 2004), es decir, desde el final del año escolar 2002-2003 hasta la mitad del año 2003-2004. Es importante destacar que, al comienzo del proceso, la estrategia de investigación nunca había considerado estudiar las emociones. Estas surgieron durante el período de análisis de los datos, como se explicará en la sección siguiente, a raíz de la falta de sentido de los datos con las herramientas teóricas utilizadas. En esta etapa del trabajo de campo, el propósito de la investigación era *observar* las prácticas de los profesores durante el inicio del proceso de innovación más bien que *buscar* (tomamos esta expresión de Bakker *et al.*, 2006) emociones que *aparecían* de tal manera que era posible asociarlas a los saberes del profesor.

En este momento, la investigación todavía está en la etapa de análisis, tratando de dar sentido a la manera en que todo el razonamiento podría construirse estableciendo un diálogo verdadero entre la teoría y los datos. Además, resultó que las transcripciones de las observaciones realizadas durante el proceso no fueron suficientes para dar cuenta de la forma en que las relaciones sociales tenían lugar en el aula. El metraje en video está siendo analizado utilizando Atlas TI en un intento por capturar la forma en que las emociones se expresan en el contexto social, comenzando con la etapa inicial de codificación. Esto implica revisar 40 videos, cerca de 10 de cada profesor, y encontrar aquellas situaciones en que la presencia de emociones sea evidente. El hecho que los segmentos en que las emociones son evidentes sean seleccionados para un análisis posterior, no implica que haya momentos *desapasionados*, sino que, por el contrario, implica que hay momentos en que las emociones se pueden identificar con mayor facilidad en las interacciones.

Además, la triangulación es una preocupación importante para el investigador (Hammersley y Atkinson, 1995) ya que –independientemente de haber sido participante interna, mexicana y antigua profesora de secundaria– existe la necesidad de retransmitir las interacciones observadas para sostener qué emociones se expresan y de qué forma. Está la posibilidad de volver a los profesores llevando algunas interpretaciones acerca de la manera en que las emociones se expresan en el aula, y cómo forman parte de los saberes de los profesores.

UN EXTRACTO DEL ANÁLISIS

En esta sección se presenta un ejemplo de los datos obtenidos y un fragmento del análisis regular que se lleva a cabo en estos momentos. Los resultados a la fecha comienzan a dar cuenta de ciertos procesos en la sala de clases en que las emociones y la cognición de los profesores trabajan en conjunto, sin embargo, este artículo se enfocará en las maneras en que las emociones se desarrollan en el contexto social del aula y parecen ser tanto productos como recursos de las interacciones sociales en la sala de clases.

Al comienzo del proceso de análisis se utilizó la Tabla 1 para comparar ciertos aspectos encontrados en las transcripciones y las notas. Comenzaron a emerger ciertas tendencias entre las relaciones sociales que ocurrieron en el aula y la forma en que se utilizaron las TIC para la enseñanza. Es importante mencionar que ambos profesores, Sofia y Ricardo, expresaron en su primera entrevista individual la intención de enseñar castellano desde una perspectiva comunicacional y ambos habían usado TICs con sus alumnos en pocas ocasiones.

Tabla 1 – Comparación del uso de la tecnología entre dos profesores

Sofia	Ricardo
Relación amable y negociación intensiva con los alumnos.	Extremos en las relación, alternando entre peleas con los alumnos y permitirles lo que otros profesores no les permiten.
Alta influencia sobre las acciones de los alumnos	Poca influencia sobre las acciones de los alumnos
Considera que los alumnos son como “mis hijos”	Considera que los alumnos se “comportan mal” porque son “jóvenes”
Variedad de actividades de escritura e investigación	Práctica de gramática, lectura y copia
Software: herramientas de oficina, enciclopedias, Internet	Software para entrenamiento y práctica de gramática y documentos informativos
Uso de TIC para ampliar la negociación y el intercambio.	Uso de TIC como una herramienta de ‘control’.

Mientras Sofía tenía una relación amable con los alumnos, en la cual ellos parecían colaborar, Ricardo tenía muchos problemas y parecía moverse entre dos polos: a veces les permitía romper las reglas, por ejemplo, salir al baño a la mitad de la clase y, en el otro extremo, peleaba con los estudiantes. Esto era opuesto al enfoque de Sofía de colaborar con los alumnos: ella tenía mucha influencia sobre los estudiantes, y trabajaban bien en su clase. Al mismo tiempo, ella comparaba su relación con los alumnos con la relación que tenía con sus propios hijos adolescentes y usaba una variedad de actividades de escritura e investigación en la sala de medios, basada en el uso de programas de propósitos generales. Todos estos factores sugerían que Sofía usaba las TICs para ampliar la negociación y el intercambio entre ella y sus alumnos.

Por otra parte, el tipo de relación que Ricardo tenía con sus alumnos indicaba que su influencia sobre ellos era reducida. Más aún, uno de los aspectos principales que reportó al referirse a ellos fue que se comportaban mal pero, al mismo tiempo, que eran jóvenes. En la sala de medios trabajaba con ellos en practicar gramática, leer en la pantalla y copiar información de la pantalla en sus cuadernos. El tipo de programas que usaba incluía software de entrenamiento y práctica, y documentos informativos. Todos estos elementos sugieren que Ricardo usaba las TIC para *controlar* el comportamiento de los estudiantes.

Al encontrar estos elementos en los datos, la Teoría de la Actividad (TA) presentaba ciertas insuficiencias. Permitía explicar el contexto de la escuela y la manera en que los profesores coordinaban, o no, su trabajo dentro del sistema de la actividad, así como la manera en que el sistema de la actividad, en el cual el equipo del Proyecto SEC²¹ participaba, podría o no integrar su trabajo con el trabajo escolar. Habiendo llegado este punto, se hacía necesario buscar otras teorías que pudieran ayudar a explicar esos datos. Luego de una prolongada búsqueda, encontramos a la sociología de las emociones como base para hacerlo.

A continuación presentamos un extracto de una transcripción que muestra una de las formas en que se están analizando los datos.

Notas de observación (de la observación + el video)

Ricardo: ...esperen 'chicos' (jóvenes)

Niño1: ¡Profesor!

El ruido producido por las voces de los alumnos está aumentando.

Ricardo: ... córtala (al niño 1)... veamos... ¿están todos en *diseño de material en el computador*?... veamos... escuchen... Les daré a todos una indicación más... si veo que alguien está jugando y eso significa que no está escuchando las instrucciones... lo primero que haré es pedirles que se paren ya que sería evidente que no tienen ninguna intención de trabajar con el grupo... y será la última vez que esta persona vendría a la sala de media... ya que no demuestran interés... ¿a dónde vas, Vanessa? (a una niña, Ricardo va hacia ella)... ¿Yo te dije que hicieras eso?... (Murmullos, los alumnos tienen cierta pantalla al frente y deberían terminar de escuchar al profesor antes de presionar la tecla *enter*)... ¿No escuchaste lo que indiqué? (va hacia Vanessa y al lugar de su compañera)... Es porque (inaudible, pero su voz suena en un tono más alto, aunque en un volumen más bajo)... Ya te había puesto en esa pantalla (señalando la pantalla en la que todos deberían estar trabajando)... No sé por qué no la tienes (no se escucha)...

Vanessa señala al niño que está a su lado, al mismo tiempo que comienza a hablar de manera inaudible. Me da un poco de vergüenza...

Ricardo (interrumpiendo): Vanessa, escucha la indicación...

Ricardo camina hacia el centro de la sala de clases.

La interacción que se ha presentado aquí podría interpretarse de muchas maneras. Sin embargo, no dejar de lado las emociones podría resultar útil para comprender qué es lo que está ocurriendo en el aula. En este extracto, es posible observar cómo las emociones están surgiendo junto con la interacción entre el profesor y los alumnos. Como lo sugiere Csordas (1990), las emociones se expresan en el plano social. Aparentemente, Ricardo no sabía qué hacer en una situación como ésta y las emociones se estaban manifestando en su interacción con los estudiantes. Tuvimos la oportunidad de conversar con él después de algunas de sus clases y expresó cuán complicado era para él manejar a los estudiantes. Lo interesante es que Ricardo parece estar usando la rabia como uno de los recursos para negociar la relación con Vanessa, en este caso, tal vez porque no tiene ninguna otra estrategia para relacionarse con los alumnos. Además, es posible que la rabia de Ricardo esté dando cuenta de ciertas limitaciones institucionales en las escuelas secundarias en México y, en general, en el sistema educacional mexicano en la medida que, por ejemplo, él tiene más de 200 alumnos, y da clases siete horas al día.

Este breve ejemplo muestra como se pueden analizar las emociones en relación con las prácticas y los saberes de los profesores, haciendo ver cómo

se las puede entender como productos y recursos en la interacción y participación dentro del aula.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO

Aquí se incluyen algunas de las implicaciones teóricas, prácticas y metodológicas para continuar el desarrollo de este estudio.

Hasta el momento, esta investigación ha descubierto algunos elementos diversos para sostener el carácter social de las emociones, al describir cómo se desarrollan en el contexto social de la sala de clases. Como lo afirman Williams y Bendelow, las emociones son “respuestas corpóreas, intencionales, significativas, a situaciones” (William y Bendelow, 1998b: xviii). Lo que es más, la emociones parecen ser no sólo productos, sino también recursos en la interacción social en la sala de clases.

A un nivel teórico, sobre la base de la propuesta de Vygotsky de que “la lógica del desarrollo del carácter es la misma que la lógica de cualquier desarrollo, todo lo que se desarrolla, se desarrolla por necesidad” (1993: 155), los datos presentados sugieren que en el contexto de las interacciones, la expresión emocional parece estar respondiendo a las condiciones del contexto. Como consecuencia, el entender cómo las emociones se dan en y a través de su participación en las prácticas sociales, podría ofrecer nuevas perspectivas para la comprensión de lo que ocurre en el contexto de las prácticas, particularmente de las prácticas pedagógicas. De esta manera, hay diversos conceptos que podrían ponerse sobre la mesa, tales como *emociones distribuidas*, compromiso emocional con artefactos, o más general, *prácticas emocionales*, y también en relación con el conocimiento, el rol de las emociones en el conocimiento, o incluso, posiblemente, *conocimiento emocional*.

Así, los resultados de esta investigación pueden conducir al planteamiento de importantes interrogantes acerca de la comprensión de la práctica y los saberes de los profesores, como también en forma más general de la psicología cultural y la neurociencia. Por ejemplo, ¿cuál es el lugar que ocupan las emociones en la sala de clases? ¿De qué manera la cognición impacta las emociones? ¿En qué medida las emociones de los profesores están comprometidas internamente con sus saberes? ¿Tienen las diferencias culturales un impacto sobre las áreas del cerebro que se usan? Simultáneamente, el tomar como punto de partida la unidad de la emocionalidad y la cognición en las prácticas humanas, puede ayudar a romper ciertas dicotomías, tales

como racional/irracional, público/privado, individual/social, personalidad/cultura.

La comprensión de la emocionalidad puede ofrecer una nueva luz sobre las prácticas y los saberes de los profesores con y sin el uso de las TIC, de maneras específicas. Por una parte, al dar apoyo adicional a la idea de que la implementación de cambios no puede reducirse a la aplicación técnica de una solución preestablecida; por la otra, al comprender algunos aspectos de las particularidades de las prácticas pedagógicas, que corrientemente pueden resultar bastante oscuras. Hasta el momento, los hallazgos parecen apuntar hacia una comprensión de que los saberes de los profesores también están integrados por emociones y sentimientos, ya que al parecer se usan para comprender (o no) y comunicar (o no) eventos sociales y también dentro de las prácticas sociales. Las emociones también parecen ser herramientas psicológicas (Vygotsky, 1987, 1997, 1999) y al entenderlas de esta manera, podemos comenzar a dar cuenta de la emocionalidad en las prácticas individuales del profesor y su papel en los saberes del mismo. Con este propósito, es importante comprender cómo se desarrollan las emociones *en su estado natural*: “debemos examinar la relación entre intelecto y afecto, una relación que constituye el foco de todos los problemas que nos interesan, y debemos examinar esa relación no como un objeto sino como un proceso” (Vygotsky, 1993: 240).

Finalmente, este estudio también podría ofrecer una contribución a la metodología, en la medida que podría dar “una nueva relevancia a las respuestas emocionales del etnógrafo al trabajo de campo” (Lutz y White, 1986: 415). Este también es un paso necesario en la comprensión de la diversidad, porque en la integración de las complejas relaciones entre emoción y cognición, las diferencias culturales se pueden comprender mejor.