



LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SU RELEVANCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MIGUEL ÁNGEL PASILLAS VALDEZ/ JUAN CARLOS CÓRDOVA RAMÍREZ
POSGRADO EN PEDAGOGÍA-FES IZTACALA

RESUMEN

El discurso educativo actual se ha centrado, desde hace unos años, en el aprendizaje centrado en el alumno y los métodos del aprendizaje activo. Sin embargo, esta perspectiva en principio cercana a la psicología del aprendizaje ha apartado de la discusión una aportación teórica que nos parece sumamente fértil para pensar un tipo de educación con aprendizajes vivos y reflexivos: la teoría de La Experiencia de John Dewey. En este trabajo se plantea un recorrido por las aportaciones epistemológicas de filósofos como John Locke y David Hume, con la intención de rastrear los orígenes de las tendencias tradicional y activa del aprendizaje, además de ubicar el papel que ha tenido la experiencia como vía de conocimiento.

Palabras clave: experiencia, empirismo, idealismo, dicotomía, hábitos reflexivos.

INTRODUCCIÓN

El discurso educativo actual expone argumentos acerca de la importancia de centrar el trabajo escolar en el aprendizaje en el alumno, es un propósito fundamental que el estudiante adquiera la capacidad de aprender en forma activa y autónoma, es decir, se de importancia fundamental a “aprender a aprender”.

Numerosos trabajos versan sobre los métodos activos del aprendizaje, cuyos autores generalmente se fundamentan en alguna vertiente de la psicología de la educación. Este enfoque ha provisto en los últimos años las directrices para la planeación didáctica de los programas educativos, como ejemplo exponemos algunas palabras de Claxton (2015):





El muy ensayado argumento económico nos dice que el conocimiento está cambiando tan rápidamente que no podremos proporcionar a los jóvenes la base que necesitarán, sencillamente porque desconocemos cuál será esa base. Por ello, debemos ayudarles a desarrollar una mente dúctil y ágil, de manera que puedan aprender aquello que sea necesario. Si conseguimos esto, tendremos una fuerza trabajadora mundial en la que habrá personas innovadoras y dotadas de recursos. El argumento personal lleva a la misma conclusión. Muchos jóvenes se sienten claramente inútiles ante todas las incertidumbres y complejidades del mundo (...) [se ven a sí mismos] preparados para la vida de exámenes, pero no para el examen de la vida.

Frecuentemente en esta postura existe una preferencia clara por los aspectos técnicos del aprendizaje, cuestión que ya se ha analizado ampliamente en el ámbito pedagógico, y por ahora, no es nuestra intención colaborar con una nueva revisión. Preferimos dedicar este trabajo a la exposición de argumentos que sustenten la conveniencia de retomar la perspectiva de La Experiencia como guía de los procesos educativos.

Para realizar un análisis sobre los antecedentes de las corrientes tradicional y activa de la educación que han ejercido una influencia determinante en la enseñanza en las últimas décadas, vamos a remitirnos a los enfoques epistemológicos que les subyacen. Para ello tomamos como punto de referencia el papel que ha jugado la experiencia de acuerdo con los pensadores más relevantes que han tratado la cuestión sobre el origen del conocimiento.

DESARROLLO

La historia de La Experiencia nos muestra una disputa entre los que conciben el conocimiento verdadero como un fin que puede ser alcanzado predominantemente por medio de la razón y el intelecto y, por otro lado, quienes abogan por la búsqueda de la certeza en datos objetivos provenientes de la realidad, de la experimentación.

La dicotomía entre razón y actividad en el conocimiento se remonta hasta la Grecia antigua, Platón se refería a esta última en un sentido peyorativo por provenir de datos empíricos, así como del hábito y la costumbre; en cambio, el conocimiento verdadero debía sostenerse en el conocimiento





racional de la naturaleza eterna de las cosas. De acuerdo con esto, la experiencia se consideraba como un tipo de conocimiento práctico, relativo al “saber hacer” propio de los artesanos, pero que no posibilitaba la comprensión de la realidad eterna. (Bernstein, 1979).

El momento en la historia donde la experiencia empieza a tomar un papel fundamental en la búsqueda del conocimiento verdadero se remonta a los siglos XVIII y XIX. El empirismo británico desestimaba el conocimiento basado únicamente en la Razón Pura, así como cualquier tipo de ejercicio relativo al autodescubrimiento y la introspección.

La experiencia adquiere en esta etapa un nuevo estatus, se centra en el individuo y depende del contacto con la naturaleza. Las sensaciones impresas en el sujeto por los objetos externos son la base para el conocimiento, lo cual da a la observación objetiva un lugar fundamental como autoridad epistemológica. (Bernstein, 1979). Se considera a Francis Bacon como iniciador del empirismo, sus aportaciones fueron complementadas por filósofos como Locke y Hume. La finalidad del empirismo no sólo es el conocimiento sino el dominio de la naturaleza, se basa en la experimentación inductiva y rechaza la razón deductiva como medio exclusivo para alcanzar el conocimiento.

Sin embargo, tanto la razón deductiva de René Descartes como la experimentación inductiva de Francis Bacon no lograron proporcionar la certeza pretendida, sólo los científicos relacionados con los campos sustentados en las matemáticas tenían fe en el proyecto de alcanzar un conocimiento verdadero por esta vía. Ante esta incapacidad se consolidó El Escepticismo que contribuyó a que La Probabilidad se posicionara como modalidad de conocimiento en el campo de la epistemología, como una alternativa viable ante la imposibilidad de garantizar las certezas. (Jay, 2009). A pesar de que la Probabilidad no es capaz de ofrecer la garantía que se buscaba, por un lado, a través de las ideas innatas o bien, por medio de la acción inductiva, muchos pensadores de la Ilustración admitieron su utilidad.

El acuerdo respecto al valor de la Probabilidad, influyó notoriamente sobre la revaloración de La Experiencia, que hasta antes había sido muy cuestionada o relegada a una posición marginal en la construcción del conocimiento, por ser restringida a asuntos de carácter práctico o al uso de instrumentos de observación objetiva, fue entonces cuando ocupó una posición relevante hasta reconocerse como elemento indispensable para lograr conocimientos, tanto para el idealismo, como para el empirismo.





John Locke, uno de los principales representantes del empirismo británico, toleraba la incertidumbre de la probabilidad. Su formación médica le dio motivos para remitirse de los efectos a las causas en la investigación de los fenómenos, asimismo, defendía el valor del saber cotidiano y su carácter pragmático:

Somos capaces, en virtud de nuestros sentidos, de conocer y distinguir las cosas, de examinarlas en la medida en que las apliquemos a nuestros usos, y de acomodarlas de diversas maneras a las exigencias de la vida... Pero parece no haber sido la intención de Dios el concedernos un perfecto, claro y adecuado conocimiento de ellas: un conocimiento que no se halla en la comprensión de ningún ser finito. (Locke, citado por Jay, 2009: 69)

Para Locke, la mente era como una hoja de papel blanco, vacío de ideas de cualquier tipo, los materiales de la razón y el conocimiento se obtienen de la experiencia “en la cual se funda todo nuestro conocimiento y de la cual éste se deriva en última instancia” (Locke, citado por Jay, 2009:70). Las ideas eran suministradas en la mente por la acción de los objetos sobre los sentidos, estos objetos constituyen las percepciones, que a su vez, son consideradas como los elementos básicos del entendimiento, pero deben ser auxiliadas y complementadas por el juicio (Jay, 2009).

Locke consideraba que los objetos existen en la realidad externa independientemente de la consciencia subjetiva del individuo, mismos que constituyen la materia prima del pensamiento, sin embargo, tuvo que admitir la existencia de algo previo a la impresión de la mente por la realidad sensible: la búsqueda de placer, así como la aversión al dolor, además de la capacidad para realizar operaciones reflexivas como juzgar, dudar, querer, razonar, recordar y creer. Estas operaciones transformaban las “ideas simples” de la percepción en “ideas complejas” a través de mediaciones, abstracciones y comparaciones que van más allá de la mera asociación de ideas. Ello introduce el elemento activo de la experiencia que complementa la percepción pasiva implícita en la analogía de la hoja de papel en blanco. Algunos autores atribuyen esto a un idealismo residual en el pensamiento de Locke (Jay, 2009).

Por otra parte, Hume siguió a Locke en su desacreditación de las ideas innatas y la razón deductiva, suponía que el método experimental podía aplicarse tanto a las ciencias humanas como a las





naturales. Admitió la imposibilidad de encontrar la certidumbre, pero desaprobó a la Probabilidad como como método confiable de conocimiento. Trató de fundamentar el pensamiento en el cuerpo, proponía que el individuo estaba constituido por una sucesión de sensaciones, dando como resultado una realidad transitoria y fugaz, limitada a los confines de la experiencia sensorial (Jay, 2009).

Redujo considerablemente los residuos de racionalismo existentes en Locke, argumentando que únicamente las verdades matemáticas se encontraban en el mundo de las ideas exclusivamente. Sin embargo, su empirismo radical encontró inconsistencias ante la cuestión sobre la forma en que las sensaciones se integran en la conciencia. Al respecto admitió: “cuando llega el momento de explicar los principios, se desvanecen todas mis esperanzas de encontrar un vínculo que una las sucesivas percepciones en nuestro pensamiento o conciencia. No puedo descubrir ninguna teoría que me satisfaga en este punto” (Hume, citado por Jay, 2009).

La búsqueda de una solución lo llevó a retomar la dimensión temporal de la Experiencia en cuanto aprendizaje acumulado. La asociación de ideas por medio del hábito y la repetición constituyó para Hume la fuente primaria de conocimiento que proporcionaba fundamento a la *creencia*, misma que podía transcurrir en el pasado o en el futuro, pero que no era fuente de conocimiento válido. Ante la cuestión sobre por qué las creencias infundadas eran tan poderosas recurrió a la imaginación y la memoria como tejido conectivo entre las ideas (Jay, 2009).

Realizar un análisis a profundidad de la Experiencia en la problemática epistemológica, es una tarea que excedería por mucho los límites de este trabajo. La revisión hecha hasta ahora tiene como finalidad ubicar el fundamento de las actuales corrientes tradicional y activa de la educación.

En este sentido, y de manera sintética, se puede señalar que los métodos que se basan sólo en la actividad del pensamiento son epistemológicamente consistentes con la tradición idealista, como consecuencia su noción de conocimiento quita el interés en el objeto y en todo materialismo y supone el conocimiento como una interpretación subjetiva del alumno, y deja fuera la posibilidad del aprendizaje a través de la percepción (Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006). Por otra parte, los métodos tradicionales basados en el enfoque empirista-inductivo, se caracterizan por su énfasis en la observación y la búsqueda de regularidades con base en la repetición, al producir prácticas de





aprendizaje lineal, que enfatizan las capacidades operacionales concretas, con una racionalidad causal y que pierde de vista el contexto relacional sistémico (Zabala, Camacho y Chávez, 2013).

Si bien lo anterior explica, aunque de forma bastante genérica, la relación de las perspectivas que han influido los programas educativos en la actualidad con los enfoques concernientes a la construcción del conocimiento, creemos necesario retomar la Experiencia como referente para pensar la educación. Hasta ahora se ha revisado su función epistemológica, sin embargo, aquélla ofrece algo más aparte del hecho de conocer.

Bernstein afirma que John Dewey, demostró que la concepción epistemológica de la experiencia tuvo la capacidad para disolver instituciones eclesiásticas y políticas que ya no tenían fundamento. El empirismo como filosofía fue fundamento de la protesta liberal, la afirmación de los derechos inalienables del individuo y se identificó con el espíritu de la Ilustración. En este sentido, “su poder como disolvente de la tradición y la doctrina fue mucho mayor que su fuerza constructiva” (Bernstein, 1979)

Dewey pensaba que los empiristas no fueron capaces de desarrollar una teoría de la experiencia congruente con el espíritu de la ciencia experimental. Sostenía que la experimentación necesariamente implicaba un juego libre e imaginativo de planteamiento de hipótesis –de anticipaciones- sometidas a prueba. El individuo no puede hacer ciencia verdadera limitándose a observar y registrarlo. (Dewey, 2002: 141)

Nos parece que el concepto de Experiencia propuesto por Dewey ofrece un marco más amplio para pensar los procesos educativos y sus fines. Este filósofo señala algunas precisiones tanto a la noción empirista, como a la idealista, que la enriquecen y la hacen trascender del ámbito epistemológico a otros campos como la estética, la política y la vida cotidiana.

Los empiristas han propuesto que la experiencia es la única forma de acceder al conocimiento, y por otra parte, los racionalistas sostienen que no es suficiente por sí misma para este fin. Dewey afirma que en la experiencia hay algo más aparte del hecho de conocer: existen experiencias reflexivas y no reflexivas, el primer tipo se da cuando el propósito es conocer; el segundo tipo lo constituyen acciones que son parte de la vida rutinaria (Bernstein, 1979).





Es necesario partir de este hecho para entender mejor el papel de la investigación en la producción del conocimiento, no todas las experiencias son fundamentalmente cognitivas:

Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. Pero podemos oponer dos tipos de experiencia según la proporción de reflexión que se encuentra en ellas. Todas nuestras experiencias tienen una fase de cortar y probar [...] hacemos algo y cuando fracasa hacemos otra cosa y seguimos ensayando hasta que damos con algo que marcha, y entonces adoptamos este método como una regla de medida empírica en el procedimiento subsiguiente. Algunas experiencias tienen en sí muy poco más que este hallazgo o proceso satisfactorio [...] En otros casos llevamos más adelante nuestra observación [...] para ver justamente lo que se halla en medio para ligar la causa y el efecto [...] Si conocemos en pormenor aquello de lo que depende el resultado, podemos ver si existen las condiciones requeridas. El método extiende nuestro control práctico. (Dewey, 2002: 128-129)

En la mayoría de las concepciones epistemológicas existe una dicotomía entre mente y cuerpo. Dewey plantea que la postura que afirma la primacía de la actividad intelectual como único ámbito posible de la experiencia deriva en una experiencia privada y subjetiva. Sin embargo, la experiencia incluye tanto al acto de experimentar, como lo que es experimentado, la subjetividad es un polo, pero la dimensión objetiva hace posible la experiencia compartida. (Bernstein, 1979). Dewey afirma que privilegiar el aspecto intelectual sobre la práctica tiene consecuencias en el ámbito educativo:

La actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar (...) Se premia la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento; la simulación como de máquina, de las actitudes del interés inteligente (Dewey, 2002: 125)

Además, el empirismo tácitamente se ocupa de la investigación sobre los hechos que “ya están dados”, sin embargo, el enfoque deweyano propone la experiencia como una forma de transformar las condiciones bajo las cuales se ha producido, es decir, tiene un sentido de continuidad entre las experiencias del pasado y una proyección hacia el futuro: “la característica básica del hábito es que toda





experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, la cualidad de las experiencias siguientes” (Dewey, 2002: 36).

Creemos necesario enfatizar el valor educativo que tiene la Experiencia desde la perspectiva deweyana en la formación de hábitos reflexivos, como propósito fundamental de la tarea educativa. La experiencia supone un proceso activo-pasivo: el individuo ejerce una acción sobre el objeto y recibe las consecuencias de dicha acción. El valor educativo de la experiencia se apoya en el conocimiento de los mecanismos que operan entre la acción y las consecuencias, si el individuo conoce los procesos que desatan uno u otro tipo de resultados, estará en posibilidad de establecer formas de actuar para lograr cierto tipo de objetivos. Esta modalidad de experiencia antecede al hábito reflexivo que busca conocer principios fundamentales de los hechos que presenta el ambiente al individuo.

CONCLUSIONES

Consideramos preciso retomar aspectos sobre los que será necesario reflexionar la práctica educativa. La Experiencia es un concepto que ha tenido mayor relación con la epistemología, pero en la investigación educativa, la experiencia, particularmente en sentido deweyano, no ha ocupado un lugar suficientemente relevante.

Las posturas tradicional y activa del aprendizaje han influido en la educación, inclinándose, en los últimos años, por la postura del aprendizaje activo centrado en el alumno. Este enfoque se ubica, frecuentemente, bajo la perspectiva constructivista que ha sido promovida tanto por instituciones locales como por organismos internacionales. De acuerdo con lo presentado en este trabajo, esta concepción se concentra en las operaciones de pensamiento del alumno; es una estrategia epistemológica de carácter idealista, como consecuencia no considera la dimensión empírica del aprendizaje, ignorando entre otras cosas, los aportes de la experiencia, como la concibe Dewey.

Ahora podemos mencionar sugerentes líneas de investigación para lo que nos ocupa, por ejemplo: En determinados proyectos educativos puede haber interés por promover que los alumnos desarrollen experiencias; pero, es posible que no reúnan las características de una experiencia reflexiva, que no integren el trabajo de pensamiento con la actividad empírica. Conocer las concepciones de





experiencia en juego nos permitirá valorar las consecuencias de sus énfasis y los resultados formativos para los alumnos.

En *Democracia y educación*, Dewey propone como finalidad de la educación promover la formación de hábitos reflexivos en los alumnos. Adoptar su concepto de experiencia nos permitiría saber si existe consciencia y preocupación por la separación práctica-reflexión en las acciones de enseñanza e identificar si hay propuestas de articulación entre ambas dimensiones de la experiencia. En caso afirmativo, qué modalidades de vinculación se llevan a cabo efectivamente y qué tipo de logros alcanzan. La investigación orientada a reconocer qué elemento -práctica o reflexión- tiene prioridad nos ubicará en una condición más favorable para elaborar propuestas de educación que superen esta dicotomía tan frecuente en nuestro campo.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L. y Parra Moreno, C. (2006) Los límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-31. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Bernstein, R. J. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid: Alianza.
- Claxton, Guy. *Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del siglo XXIC*. Cuadernos de Información y Comunicación [en línea] 2005, (Sin mes): [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501012> ISSN 1135-7991.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (5ª ed.) Madrid: Morata.
- Jay, M. (2009). *Cantos de la experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Salas Madriz, F. (2012). Epistemología, Educación y Tecnología Educativa. *Revista Educación*, 26(1), 9-18. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2873>
- Zabala, C., Camacho, H. y Chávez, S. (2013) Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación. *TELOS, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 178-194. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4451079.pdf>

