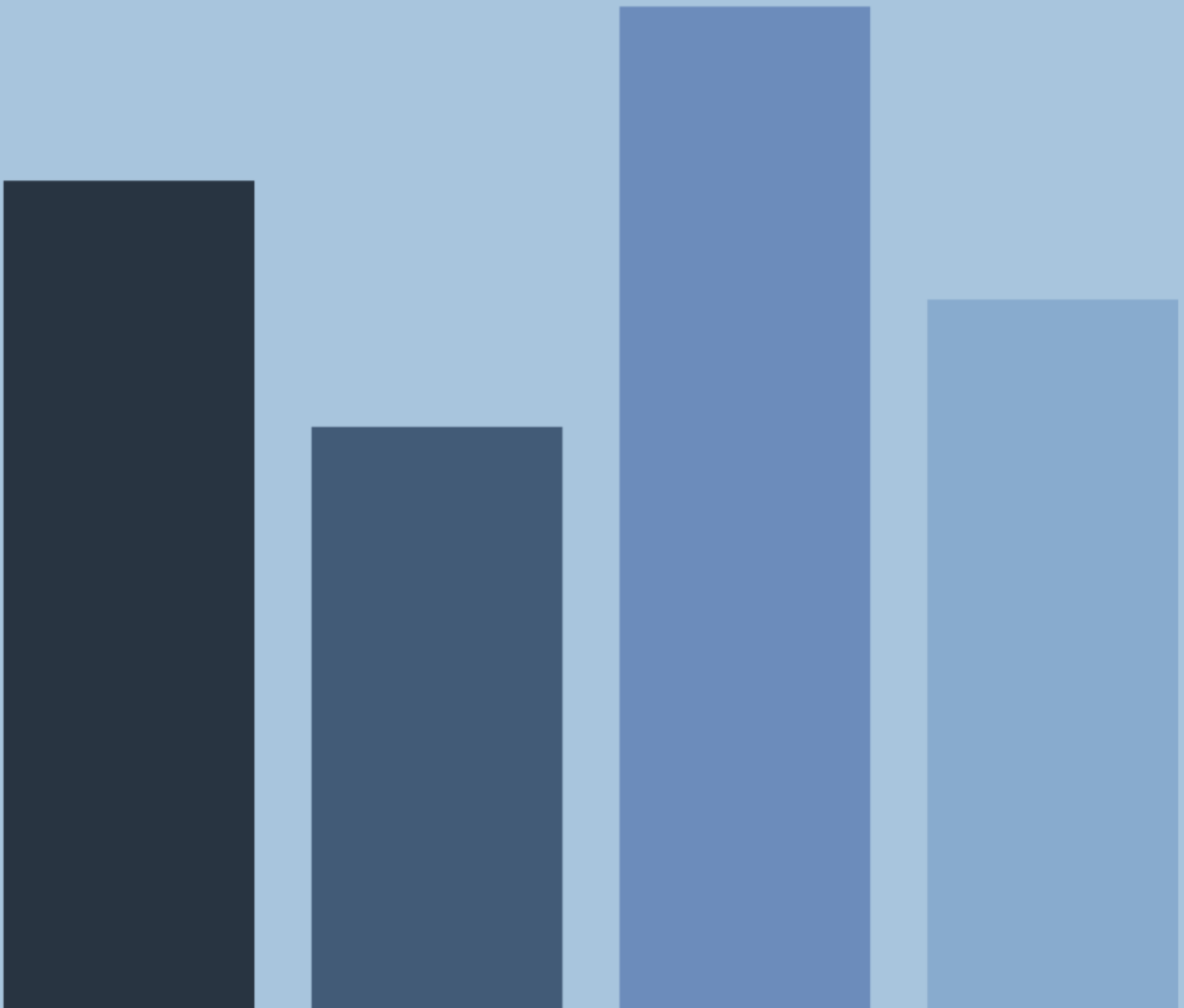


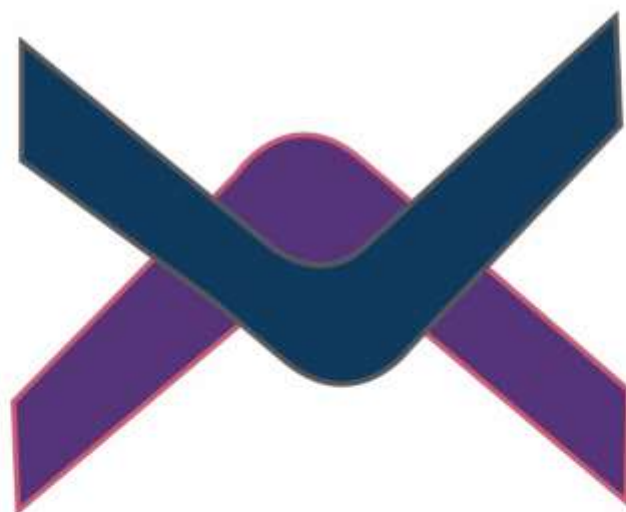
Experiencia

Salmerón Castro, A. M.





DICCIONARIO IBEROAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN



COORDINADORES

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

AZUCENA DEL HUERTO RODRÍGUEZ OUSSET

MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA

Salmerón Castro, A. M., Trujillo Reyes, B. F., Rodríguez Ousset, A. d., & de la Torre Gamboa, M. (2016). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (1a ed.). México: FCE/UNAM. Obtenido de <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>



ÍNDICE

alfabetización.....	1
antropología narrativa.....	7
antropología pedagógica.....	9
autonomía.....	18
autoridad.....	23
Bourdieu, Pierre.....	27
cambio educativo.....	32
campo educativo.....	38
ciudadanía.....	42
Comenio, Amós.....	49
Comte, Augusto.....	53
Condorcet, Nicolás de.....	58
conocimiento de sí.....	63
crítica.....	67
cultura.....	70
cultura organizacional.....	74
culturas escolares.....	78
currículum.....	83
desescolarización.....	88
Dewey, John.....	94
didáctica.....	98
dignidad.....	104
discriminación y educación.....	108
Durkheim, David Émile.....	112
educación.....	118
educación compensatoria.....	124
educación democrática.....	127
educación en derechos.....	133
educación intercultural.....	137
educación liberal.....	143
educación popular.....	148
emancipación.....	154
emoción y acción.....	157

emociones	161
enseñanza y aprendizaje	165
epistemologías digitales	169
escolarización	174
etnografía.....	177
experiencia	181
filosofía de la educación a distancia.....	185
filosofía para niños	190
fines en educación.....	195
Foucault, Michel	200
globalización	204
gobierno de la educación.....	209
Herbart, Johan Friedrich	213
hermenéutica	218
historia de la educación.....	222
historias de vida	225
identidad	229
ideología	232
igualdad de oportunidades	235
imaginación	239
indisciplina y violencia	243
infancia.....	245
integración.....	248
interaccionismo simbólico.....	251
juicio.....	255
Kant, Immanuel	258
laicidad y deliberación	261
lenguaje.....	267
malestar en la educación	271
mayéutica	275
Mendel, Gerard	279
mercantilización de la educación	284
Mill, John Stuart.....	287

multiculturalismo	292
paideia.....	296
paternalismo.....	298
pedagogía.....	301
pedagogía social.....	305
Piaget, Jean	310
Platón.....	316
pobreza	320
poder.....	323
poética de la educación.....	327
política	331
políticas versus gestión escolar	335
práctica docente.....	340
pragmatismo	345
Rancière, Jacques.....	348
razón	352
relación educativa.....	359
retórica	362
Rousseau, Jean Jaques.....	366
Salmerón, Fernando	372
Sarmiento, Domingo	375
sociedades del conocimiento.....	379
Sócrates.....	384
subjetividad y alteridad.....	387
subjetividad y objetividad.....	392
sujeto	395
sujeto pedagógico.....	401
tecnología y educación.....	405
teoría de la educación	409
teoría y praxis	414
universidad.....	418
Vasconcelos, José.....	424
virtud	427

experiencia

ANA MARÍA SALMERÓN

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México

Más allá de la capacidad polisémica que tiene el término en sus usos coloquiales y en el ámbito general de las disciplinas humanísticas y científicas, la noción de experiencia puede tener un significado de carácter estrictamente epistemológico. De tal significado intentaré ocuparme aquí, en vista de la importancia que este sentido tiene para las tareas de hacer y pensar la educación.

En esta dirección la idea de experiencia alude, de manera amplia, a la aprehensión que hace *un sujeto* de *un objeto* dado. Sin embargo, los matices y diferencias que históricamente se han establecido en la comprensión del papel del sujeto y del lugar del objeto, así como de las condiciones que hacen posible la experiencia, son tantas y tan variadas que hacen de esta enunciación general un rudimento casi inútil. Resulta, por otro lado, prácticamente imposible dar cuenta de las diferencias que han tejido la trama de la noción y de la diversidad de sus derivaciones sobre posturas epistemológicas, perspectivas psicológicas y desarrollos teórico-prácticos en el campo educativo. Ofrecer, en esa condición, una visión más o menos esclarecedora de lo que se encuentra comprometido en la noción obliga a elegir sólo algunos hilos de la larga trama que ha otorgado significados precisos a la experiencia y consecuencias prácticas a su lugar en las tareas de la enseñanza y la construcción de la acción y el conocimiento humanos.

Vale la pena destacar, de inicio, algunas de las explicaciones ya superadas por los desarrollos teóricos contemporáneos. Me refiero a las que entendieron la experiencia como una ocurrencia inmediata de aprehensión sensible proporcionada por estímulos de objetos dados. Algunas de estas perspectivas supusieron una interacción primaria de relación mecánica entre el sujeto y el objeto de la experiencia, a partir, estrictamente, de procesos fisiológicos. Explicaron la comunicación de un individuo con su medio (y su posterior comprensión) a partir de su encuentro reiterado con las sensaciones o percepciones que producen los objetos y condiciones del entorno vía los sentidos corporales. Para los autores comprometidos con esta mirada, la relación entre el sujeto y el objeto de la experiencia no admitía ninguna expresión de las facultades mentales. Los “datos objetivos” se recibían por los sentidos, y, ajenos al entendimiento, la sensación y la percepción, eran vistos como elementos primarios de la relación del sujeto de la experiencia con su medio físico, sin el juego de condiciones específicamente humanas que dieran cuenta de ninguna explicación respecto de las formas de interpretación de los significados.

Asociadas a estas miradas pueden colocarse, con diferencias más o menos sutiles, desde las más antiguas perspectivas empiristas hasta las que cimentaron los inicios de la psicología experimental.

Los matices tienen importancia. La conocida convicción aristotélica respecto de que “no hay lugar en el entendimiento para nada que no haya pasado previamente por los sentidos” constituye un buen ejemplo de ello. Para el estagirita, la aprehensión de lo singular no era una conexión estrictamente mecánica. La experiencia aristotélica involucraba, además de la percepción sensorial y de su repetición persistente, una activa impresión mimética consecuente. La fuente del conocimiento, de acuerdo con su explicación, partía de la intuición sensible de lo singular, pero la mera captación directa de los objetos por medio de los sentidos no era nada si no combinaba la acumulación de esas experiencias con una aplicación de carácter inductivo. La abstracción inductiva, según Aristóteles, constituía un movimiento que iría de la percepción de lo singular al conocimiento de lo general. En ese sentido, puede afirmarse que, si bien

Aristóteles postuló, en efecto, la acumulación repetida de sensopercepciones que se fijan en la memoria como el inicio del proceso de cognición, no presupuso que eso generara conocimiento en el sentido general que el conocimiento mismo exige. Sólo los propios procesos miméticos, sumados a la intuición de lo singular, eran capaces de provocar, tras un proceso inductivo, el conocimiento universal. El filósofo ofreció, además, un lugar particular al acto en el marco del proceso de cognición. Más allá de las meras aprehensiones de datos sensitivos, lo que para él podía organizar la experiencia se colocó, también, sobre la base de los actos del sujeto.

La inclusión de la actividad del sujeto como un componente sustantivo de la noción de experiencia de Aristóteles, sin embargo, no tuvo el mismo peso en otras explicaciones empiristas posteriores. Un ejemplo relevante puede ofrecerse con la perspectiva de John Locke, quien, hacia la mitad del siglo XVII, postuló la conocida analogía entre la mente humana y una *tabula rasa*. Situó los procesos mentales en una posición posterior y parasitaria de la aprehensión sensible de los estímulos externos. En su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Locke distinguió dos formas de la experiencia: “externa” e “interna”. La primera, decía, recogería las cualidades sensibles de los objetos. El acontecimiento repetido de experiencias externas, *per se*, daría lugar a “ideas simples”, como el calor, la dureza, el sabor o la textura. La forma interna de la experiencia, en cambio, ocurriría sólo posteriormente y a causa de la intervención de una capacidad mental que pondría en juego la multiplicidad de ideas simples. Sería esa operación la que daría lugar a la elaboración de abstracciones o “ideas complejas” (Locke, 1980).

Concepciones como ésta han sido recurrentes. Sin menospreciar diferencias de matiz y distancias sutiles, las líneas más destacadas de estas perspectivas se revivificaron con el surgimiento de la psicología experimental, a partir de las tesis defendidas por Wilhelm Wundt, hacia la segunda mitad del siglo XIX. Más tarde, los postulados de autores como Edward Thorndike, John Watson o B. Frederic Skinner defendieron ideas igualmente mecánicas de la experiencia y expandieron su influencia hacia proyectos educativos y discursos pedagógicos de cepa conductista en buena parte del siglo pasado.

En el curso de la historia, no obstante, la idea de la experiencia ha tenido otras caras. Es imposible señalarlas todas, pero conviene destacar la que es propia del pensamiento moderno. Con su destacada confianza en la razón, esta tradición colocó en los procesos mentales la piedra de toque de la experiencia y dio una estocada al menosprecio que a esos procesos habían otorgado las perspectivas empiristas precedentes. Estas miradas problematizaron la posibilidad de la inmediatez en la aprehensión del objeto por parte del sujeto de la experiencia. Afirmaron que la sensación y la percepción no son sólo sucesos fisiológicos precedentes a las actividades del entendimiento, sino formas precisas del pensamiento. Entendieron las relaciones entre los sujetos y los estímulos producidos por los fenómenos u objetos del medio como formas primarias del juicio. Como diría Michael Oakeshott, las sensaciones y las percepciones son juicios, quizá poco complejos, pero juicios al fin, y lejos de ser meros factores mecánicos de comercio sensorial con el mundo, son “modos” en sí mismos de experiencia (Oakeshott, 1966).

Uno de los responsables más prominentes de la ubicación racionalista moderna de las facultades mentales en el centro de los procesos de cognición fue Immanuel Kant. La relación de mutua dependencia con que este filósofo explicó el vínculo entre la intuición sensible y el pensamiento dio un vuelco a la noción de experiencia. “Nuestro conocimiento surge básicamente de las fuentes del psiquismo: la primera es la facultad de recibir representaciones (representatividad de las impresiones); la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos). A través de la primera se nos da un objeto; a través de la segunda, lo pensamos en relación con la representación (como simple determinación del psiquismo [...]). Si llamamos sensibilidad a la receptividad que nuestro

psiquismo posee, siempre que sea afectado de alguna manera en orden de recibir representaciones, llamaremos entendimiento a la capacidad de producirlas por sí mismo, es decir, a la espontaneidad del conocimiento [...] Sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado, y sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenidos son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas” (Kant, 1988, pp. 92-93).

Así, el lugar de la experiencia en el conocimiento adquiere para Kant el lugar de su origen, quizá el de su validación empírica. Pero no basta con ello; el cuadro se completa con el examen de las condiciones que hacen posible la experiencia, cuyo fundamento puede ser formulado en clave de juicios *a priori*, universales y necesarios.

Tras la mirada epistemológica kantiana se levantaron otras de importancia relevante, la del idealismo alemán, entre otras. Pero ni estas concepciones ni las empiristas ni las racionalistas han resistido la crítica. Los intentos por perfeccionar las explicaciones de los procesos de cognición no han cesado y no han dejado de generarse nuevas comprensiones de la experiencia y de las condiciones que la hacen posible.

William James, uno de los primeros pragmatistas estadounidenses, combatió la posibilidad de una comprensión dicotómica que escindiera la realidad de su correspondiente experimentación. En un intento por demostrar que el dualismo tradicional entre el sujeto y el objeto de la experiencia constituía el mayor obstáculo al desarrollo de una explicación epistemológica sólida y coherente, negó la existencia de cualquier cosa que no pudiera ser experimentada. No hay, afirmaba, elementos discretos (sensaciones, imágenes, ideas simples) que se combinen para formar nuestra experiencia y conocimiento del mundo; la conciencia humana es continua y su continuidad depende de la experiencia (James, 2004).

Sobre las ideas básicas del pensamiento de James se montó, entre el fin del siglo XIX y la primera mitad del XX, la comprensión de John Dewey sobre la experiencia, una de las más fértiles miradas con que cuenta hoy el corpus de la teoría y la práctica educativa.

Para John Dewey, como para William James, las afecciones sensibles —los estímulos sensoriales que perciben el ojo, el oído, el tacto— no son “datos” o piezas de información aislados sobre el ambiente o algo que ocurre en él, sino auténticas invitaciones a actuar; son, dice Dewey, las “llaves para la conducta” (Dewey, 1952). En ese sentido, la experiencia no puede entenderse como una forma de comercio entre un sujeto y un objeto de conocimiento aislados uno de otro, y ambos de otros seres humanos. Primero, porque el conocimiento no es algo separado de la experiencia ni una categoría autosuficiente, sino que se halla incluida en el proceso por el que la vida se sostiene y en el que la propia experiencia se encuentra involucrada. Luego, porque el sujeto de la experiencia no es un individuo aislado, ni orgánica ni socialmente. Las transacciones entre un sujeto y su medio físico y social ocurren en el marco de la experiencia acumulada de la especie humana, de las acciones y los significados que otorgan las formas de la vida asociada, de los hábitos sociales comprometidos en la circunstancia de esas transacciones y en estricto apego al “espíritu de su tiempo” (Dewey, 1998). La acción del sujeto de la experiencia es, en sentido fuerte, una acción situada socialmente. Por eso el significado que puede tener la experiencia para el individuo depende estrictamente del sentido que permite la situación social y cultural.

La comprensión de la mente humana como un proceso continuo, y de la inteligencia como el instrumento adaptativo que le corresponde, hace de la experiencia la parte esencial de ese instrumento. La experiencia es resultado del “hacer” de un organismo vivo, que al actuar —de acuerdo con una estructura propia— sobre su entorno sufre o padece las consecuencias de sus actos. Se trata, decía Dewey, de una conexión entre el *hacer* y el *sufrir*: “Ni hacer ni sufrir son, desvinculados entre sí, ninguna clase de experiencia” (Dewey, 1952, p. 83). Esta cualidad dual de la experiencia, que supone en ella un elemento activo y uno pasivo, es lo que hace de ella la

condición de posibilidad del aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia. La acción produce un cambio y el cambio una consecuencia que, al ser padecida, modifica al agente. El flujo entre el acto y el sufrimiento genera significado, y el agente aprende.

Por la continuidad de los procesos de la inteligencia humana, toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica la cualidad de la experiencia futura. De ahí su poder educativo, de crecimiento y desarrollo. Es un proceso acumulativo que ofrece perspectivas de mejoría y progreso creciente.

Las nociones de experiencia de Jean Piaget y de Lev Vygotsky, por su parte, no se despegan demasiado de las bases fundamentales del planteamiento deweyano. La idea general que respalda las teorías del desarrollo de esos autores se apega casi fielmente a los rasgos fundamentales de las tesis epistemológicas que defendiera John Dewey. Quizá no sea exagerado afirmar que la capacidad explicativa que esta noción de la experiencia tiene respecto de los procesos de aprendizaje y de las condiciones que la enseñanza podría atender para promover el desarrollo de la actividad inteligente ocupa un lugar prominente en el estudio de los problemas educativos, y considerarla con mayor detalle es una tarea imprescindible para el ejercicio serio de pensar la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles, *Analíticos posteriores*. Disponible en <<http://ebookbrowse.net/gdoc.php?id=313165936&url=58f0313243fcf960830ff50a4ebe5630>>. Consultado el 11 de mayo de 2013.

Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, Bacon Press, Boston, 1952.

—, *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1960.

—, *Democracia y educación*, Morata, Madrid, 1998.

Hamlyn, D. W., *Experiencia y desarrollo del entendimiento*, Herder, Barcelona, 1981.

James, W., *La noción de conciencia*, 2004. Disponible en <<http://www.unav.es/gep/NocionConciencia.html>>. Consultado el 20 de junio de 2013.

Kant, I., *Crítica de la razón pura*, Alfaguara, Madrid, 1988.

Locke, J., *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Editora Nacional, Madrid, 1980.

Oakeshott, M., *Experience and its Modes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1966.

Piaget, J., *Introducción a la epistemología genética*, Paidós, Buenos Aires, 1975.

Salmerón, A. M., *Experiencia y educación moral*, FFyL-UNAM, México, 2010.