

**EXPERIENCIA Y PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FILOSOFÍA DE
LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY**

ERIKA PAOLA CASTELLÓN TATIS

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Cartagena de indias D.T. y C.

2019

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE FILÓSOFA

ERIKA PAOLA CASTELLÓN TATIS

TÍTULO:

**EXPERIENCIA Y PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FILOSOFÍA DE
LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY**

TUTOR: RAÚL PUELLO ARRIETA

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Cartagena de indias D.T. y C.

2019

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFIA
EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO
ESTUDIANTE: *ERIKA PAOLA CASTELLÓN TATIS*

TÍTULO: “EXPERIENCIA Y PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY”

CALIFICACIÓN

APROBADO

RAUL PUELLO ARRIETA

Asesor

LUIS EDUARDO PEREZ MARRUGO

Jurado

Cartagena, febrero 25 de 2019

DEDICATORIA

Dedico este logro a Dios y a esos ángeles que ha colocado en mi camino y que cada día me motivan a seguir luchando por mis sueños: esos ángeles que todos los días llamo familia: mi tierna abuelita, a mi madre y a mi padre, a mi hermana, mis tíos y primos; porque fueron mi motor cuando mis fuerzas se agotaban, porque ustedes me levantaban cuando caía. Les aseguro que este no será el último logro, aún hay muchas metas por lograr y muchos proyectos por los cuales luchar.

AGRADECIMIENTOS

Gracias, primero que todo, a mi familia; gracias también a mi amada comunidad de hermanos LUX CHRISTI, en la que por años he encontrado un descanso para retomar mis fuerzas; a mis amigos, que aunque no nos vemos todo el tiempo, siempre me recordaban cuál era mi verdadero objetivo; a mis profesores, porque le apostaron a que sí lo lograría y por esto no dejaron de alentarme para continuar en esta lucha.

Temo nombrar a cada una de las personas que fueron para mí un gran apoyo en este proceso y omitir algún nombre; les aseguro que nunca olvidaré cada vez que me preguntaban “¿cómo vas?” o “¿para cuándo el grado?” Su persistencia me recordaba que debía seguir luchando, que el resultado valía la pena, me ayudaron a sentirme amada por cada una de ellas.

Hoy, gracias a todos ustedes, soy una mujer nueva, con más fuerza, con una mejor visión de la vida; hoy soy una mejor versión de mi... gracias a Dios y a todos ustedes hoy puedo decir que *ha sido un largo viaje pero al fin llegué.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA EN LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE JOHN DEWEY	10
1.1. UNA TEORÍA INTELIGENTE DE LA EDUCACIÓN.....	10
1.1.1. Contexto pedagógico	10
1.1.2. Educación tradicional y educación progresiva	13
1.2. LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA	20
1.3. CRITERIOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	21
1.4. COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	23
1.5. LA LIBERTAD Y EL CONTROL SOCIAL COMO LÍMITES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	27
1.6. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN DEWEY	29
1.7. RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN	35
1.7.1. La Metáfora del Crecimiento	35
1.7.2. Organización de la Experiencia.....	36
2. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA TEORÍA DE JOHN DEWEY	37
2.1. CONDICIONES INICIALES PARA UN PENSAMIENTO REFLEXIVO	

2.2.	CONSIDERACIONES LÓGICAS EN EL PENSAMIENTO REFLEXIVO	
	45	
2.3.	ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO	49
2.4.	PENSAMIENTO EMPÍRICO Y CIENTÍFICO	59
3.	CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN DEWEY: VÍNCULOS ENTRE LA EXPERIENCIA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO	62
3.1.	RELACIÓN EXPERIENCIA-PENSAMIENTO REFLEXIVO	63
3.1.1.	La función de significar	64
3.1.2.	Papel de la inferencia en el pensamiento	64
3.2.	PAPEL DE LOS HÁBITOS EN LA EFICACIA DE LA ACCIÓN	66
3.3.	APRENDER A PENSAR.....	69
3.4.	ASUMIR LA EXPERIENCIA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO POR SEPARADO.....	71
3.4.1.	Experiencia que excluye o limita el pensamiento reflexivo	71
3.4.2.	Pensamiento reflexivo que excluye o limita la experiencia	73
3.5.	COMPLEMENTAREIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO.....	75
	CONCLUSIONES	78
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se realizará una indagación en torno a la filosofía de la educación de John Dewey, uno de los más importantes filósofos norteamericanos de principios del siglo XX. Este autor –creador de la escuela pragmatista norteamericana, junto con Charles Sanders Peirce y William James– contribuyó en la reflexión sobre los campos del arte, la lógica, la ética y la democracia, pero sus aportes más relevantes se dieron en el campo de la educación.

Específicamente se tratará el tema relativo a los conceptos de experiencia y pensamiento reflexivo en el ideario educativo de este autor, así como la relación constante que se establece entre ambos para construir una verdadera experiencia educativa. Para ello, se tomarán como referentes – dentro de la vasta producción bibliográfica del autor– tres de las obras capitales del autor: ***Experiencia y Educación, Democracia y Educación, y Cómo pensamos***, en las cuales se reúnen conceptos de relevancia dentro de su ideario educativo, los cuales sirven para sustentar el propósito de este trabajo de investigación.

La propuesta educativa de Dewey pretendía, en principio, conciliar y mejorar los modelos de educación tradicional y progresista desarrollados a finales de siglo XIX

y principios del siglo XX, mediante una revisión conceptual y teórica para implementar en la práctica un modelo de educación común en toda Norteamérica. Sin embargo, sus concepciones son de mucha actualidad, pues partiendo de un pragmatismo eficiente y aplicable en la sociedad de su tiempo, supo crear un modelo certero para construir una práctica educativa auténtica, a partir de la cual se pudieran suscitar experiencias realmente críticas, tanto en los docentes como en los estudiantes, respecto a la sociedad ambiente. Por tanto, este acercamiento a su obra permitirá que el lector pueda comprender a cabalidad el papel que juega la experiencia educativa bien dirigida en el futuro de la comunidad a la cual se dirigen los esfuerzos educativos. Para lograrlo, se utilizó una metodología analítico-descriptiva, y se estructuró el trabajo final en tres capítulos.

En el primer capítulo se realiza un acercamiento al concepto de experiencia, con conceptos claves como la interacción y la continuidad; el segundo capítulo desarrolla toda su teoría epistemológica sobre el conocimiento, en particular su concepción acerca del pensamiento reflexivo, que es la base de su propuesta educativa; y el tercer capítulo desarrolla de forma más concreta la concepción educativa de John Dewey, para lo cual se conjugan su noción de experiencia educativa y su noción de pensamiento reflexivo, que incluyen conceptos tales como inferencia, continuidad y hábitos de experiencia, entre otros, los cuales son de gran importancia para entender el nuevo modelo educativo propuesto por este autor.

1. LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA EN LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE JOHN DEWEY

En este primer capítulo, se analiza el concepto de experiencia en la obra de John Dewey. Para ello, se tratan los temas concernientes a este tópico en siete secciones: en la primera, se plantea el contexto histórico de la filosofía educativa del autor, realizando un paralelo entre los modelos educativos tradicional y progresivo; se aborda, a continuación, la noción particular de experiencia de Dewey, así como los criterios y componentes del concepto de experiencia; en otra sección, se trata el tema de la libertad y el control social como límites de la experiencia educativa, en el cual el autor advierte acerca de la necesidad de ejercer del poder a través el control social en cualquier sistema de enseñanza; por último, se hace un primer acercamiento al concepto de educación y a la relación entre esta y la experiencia educativa.

1.1. *UNA TEORÍA INTELIGENTE DE LA EDUCACIÓN*

1.1.1. Contexto pedagógico

La búsqueda de un nuevo modelo educativo, poseedor de una estructura referencial propia, fue el propósito por el cual el filósofo y pedagogo norteamericano

John Dewey propuso una teoría inteligente de la educación. A través de este modelo, Dewey pretendía, por un lado, superar el dualismo característico de los modelos pedagógicos tradicionales de su época, así como el de los modelos progresistas –que sólo optaban por oponerse, de manera abstracta y no práctica, a los postulados de aquellos–, y por otro lado, promover el desarrollo del aprendizaje desde su experiencia particular, con el propósito de buscar una solución a los problemas más apremiantes de la enseñanza: aplicación de lo aprendido, relación con el pasado, promoción de nuevas ideas y repercusión de la experiencia presente en la vida futura de los aprendices. En este sentido, Dewey resalta que:

El objeto de una teoría inteligente de la educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes. (*Experiencia y Educación*, 1967, pág. 7).

Esta postura filosófica, de abierta crítica a toda forma de extremismo o polarización del pensamiento y de la acción, era fiel al influjo del idealista alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quien propuso superar la separación de los contrarios (sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano) a través de una síntesis conciliadora. El mismo Dewey reconoció esta influencia en su pensamiento y en su obra, al afirmar que la síntesis hegeliana representaba una verdadera liberación de las ataduras impuestas por los racionalistas. En este sentido, Sáenz Obregón –en su estudio introductorio a la obra *Experiencia y Educación*–, afirma:

Para Dewey, las concepciones dualistas, en tanto orientadoras de la práctica social, tienen como efecto una fragmentación de la experiencia vivida. Fragmentación que puede ser dentro del individuo (operada, por ejemplo, por la separación entre el cuerpo y la mente, o entre el pensamiento y la emoción); entre el individuo y los demás seres humanos (como efecto del dualismo individuo-sociedad); entre el individuo y el entorno en general (por el dualismo sujeto-objeto de las concepciones clásicas del conocimiento); o, finalmente, en términos de la continuidad de la experiencia por el dualismo entre los medios y los fines de la acción (Experiencia y Educación, 2004, págs. 32-33).

Esta liberación del concepto de los opuestos irreconciliables llevó a Dewey a desarrollar una teoría que no se sumara de manera pasiva a las ya existentes, ni se afiliara a ningún “ismo”; una teoría crítica y autorreflexiva, a partir de la cual fuera posible promover un modelo educativo basado en el análisis propositivo de las situaciones: es decir, un modelo basado en la experiencia que se construye continuamente, renovándose de manera sistemática con los aportes de la ciencia y de las nuevas ideas surgidas en el seno mismo de la práctica educativa. No se trataba, en modo alguno, de seguirle el juego al debate conceptual que se libraba entre escuelas ideológicas antagónicas, ni de servir de mediador o de crear una doctrina ecléctica; se trataba, por el contrario, de « (...) introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción» (Experiencia y Educación, 1967, pág. 8). En suma, una nueva filosofía de la educación, capaz de confrontar

sus propios postulados con las realidades educativas del contexto, y capaz al mismo tiempo de renovarse continuamente.

1.1.2. Educación tradicional y educación progresiva

La realidad educativa de su tiempo, según Dewey, no escapaba tampoco al fenómeno del dualismo racionalista denunciado por Hegel. El autor supo percibir, en las doctrinas imperantes, esa tendencia nociva a expresar los conceptos educativos en términos de lo que él llamaba coloquialmente “o lo uno o lo otro”. Este fenómeno se manifestaba en el contraste ideológico entre la educación tradicional y la educación progresiva.

Para aclarar su propia línea de pensamiento, Dewey realizó en *Experiencia y Educación* un análisis exhaustivo de ambos modelos, del cual se hará una síntesis a continuación.

1.1.2.1 El modelo tradicional

El autor lo describió como un modelo desarrollado desde el exterior, por imposiciones del maestro sobre el aprendiz, donde no hay paso ni camino a la autorreflexión y en donde lo aprendido se resume en la memorización de datos ofrecidos por el maestro.

El modelo tradicional se fundamentaba en el aprendizaje de sistemas de conocimiento que el aprendiz debía memorizar. La organización de este conocimiento y su memorización se convirtieron, por tanto, en los dos componentes fundamentales de este modelo educativo; estos, según Dewey, debían aplicarse también para las experiencias vitales posteriores de los educandos, tal como lo manifiesta el autor en su descripción de este modelo:

Su principal propósito es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias de instrucción (*Experiencia y Educación, 1967, pág. 13*).

Desde esta perspectiva, la educación tradicional planteaba la enseñanza como el proceso por el cual un aprendiz absorbe, de manera pasiva, un cúmulo de informaciones suministradas por un maestro autocrático, y ajenas a sus intereses particulares y al ambiente específico en que vive.

En respuesta a esto, Dewey realizó una serie de análisis críticos que evidenciaban el problema subyacente al modelo tradicional. Criticó principalmente su obediencia a las prescripciones normativas heredadas del pasado, como se puede corroborar en la siguiente consideración acerca de este modelo: “Todo lo que se requería a nivel de sentido era una serie de palabras abstractas, como cultura, disciplina, herencia cultural, etc., siendo derivada su verdadera guía no de ellas,

sino de la costumbre y la rutina establecidas” (Experiencia y Educación, 1967, págs. 26-27).

Al carácter rutinario de este modelo, se sumaba la consecuente falta de continuidad entre las experiencias del pasado, del presente y del futuro. Dewey consideraba que este afán de acumulación de conocimientos del pasado no representaba una ventaja, puesto que generaba en el aprendiz un desinterés por los contenidos suministrados, anulando de paso su capacidad de enfrentarse a las experiencias futuras. Al respecto, se preguntó:

¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma: si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten? (*Experiencia y Educación, 1967, págs. 54-55*).

En respuesta a lo anterior, Dewey adoptó una postura crítica ante las consecuencias que traía consigo el tipo de experiencia recibida por los aprendices y se esmeró en identificar plenamente si ésta era lo que él denominaba una «experiencia educativa». En el caso de la educación tradicional, estas consecuencias se podían constatar en el comportamiento que terminaban asumiendo los aprendices, el cual ostentaba según Dewey las siguientes características:

(...) una actitud de docilidad, pasividad, receptividad y obediencia; la hipocresía y el irrefrenado y secreto de las tendencias individuales; la insensibilidad a las ideas; la pérdida de motivación hacia el aprendizaje y la cultura; y su incapacidad para actuar ante situaciones diferentes a las de la escuela (Experiencia y Educación, 2004, pág. 34).

El error de quienes aplicaban este modelo era precisamente ése: la ausencia de una experiencia educativa verdadera, que según Dewey debía propender por la interacción con el ambiente y por aplicar el “principio de continuidad”; en otras palabras, una experiencia que posibilitara el crecimiento permanente del aprendiz y le permitiera enfrentarse a las experiencias futuras. De ahí la necesidad de su carácter instrumentalista, por cuanto debía convertirse no en un dogma acerca de la realidad, sino en una herramienta de acción sobre esa realidad específica.

Finalmente, tal como se ha venido planteando, es preciso resaltar que así como el modelo tradicional, según Dewey, distaba mucho de ser el modelo educativo ideal, tampoco el modelo progresivo representaba para él una alternativa razonable. En el apartado siguiente, se mostrará cómo Dewey –en la misma obra referenciada– atribuye algunos inconvenientes prácticos al modelo progresista, muy a pesar de que sus propuestas abogaban por la superación conceptual del modelo tradicional, en tanto éste no se adecuaba a los nuevos avances en las ciencias experimentales y humanas, y entorpecía el progreso social. En efecto, para Dewey, ambos modelos planteaban un desencuentro entre los contenidos enseñados y la realidad práctica de los aprendices, y terminaban originando una confusión conceptual de efectos negativos para el aprendizaje.

1.1.2.2. El modelo progresivo

En su análisis de este modelo educativo, Dewey se impuso, en primer lugar, la tarea de descubrir los principios comunes de las diversas escuelas que lo aplicaban y que constituían lo que se denominó “escuela nueva”. Estos principios los sintetizó así:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.(Experiencia y Educación, 2004, pág. 67).

El modelo progresivo, en atención a lo citado, planteaba un enfoque educativo bajo los criterios de libertad y experiencia, en el que el desarrollo interior “debe” primar sobre el ejercicio del poder exterior, característico de la educación tradicional. Este modelo concebía la enseñanza como un aprender por iniciativa propia, desde la experiencia fundada en el mismo individuo, para lo cual consideraba que no debe haber ningún tipo de represión por parte de la autoridad representada en el maestro, sino que éste debe tornarse flexible frente al comportamiento del aprendiz.

La educación progresiva consideraba que el desarrollo de cada individuo es único, y que tratar de imponer sobre él la carga que exigía la educación tradicional de memorizar lo enseñado, sería “atrofiarlo” o “desviarlo” de sus capacidades propias, despojándolo de criterio y autorreflexión. En este modelo, la libre expresión contribuía a generar en el aprendiz un proceso de conocimiento de sí mismo, en el que el estudio de las propias habilidades, el análisis de las formas de aprendizaje y su expresión particular desempeñarían un papel primordial, dentro del propósito de conseguir que el proceso de aprendizaje de los aprendices se construya desde su propia y particular experiencia.

El modelo progresivo trataba de resolver los problemas de la educación tradicional, creando un cultivo de la individualidad, en el que lo más importante era generar experiencias y aprovechar al máximo las oportunidades ofrecidas. Este “cultivo de individualidad”, según Dewey, constituyó el aporte más significativo de los progresistas al concepto de experiencia, puesto que consideraba como un valor esencial las experiencias del individuo en particular y el respeto por su propio proceso de aprendizaje. Así lo confirma su siguiente posición en torno a este tema:

La razón última para dar hospitalidad a la educación progresiva por su confianza en los métodos humanos y su semejanza con la democracia se refiere al hecho de que establece una distinción entre los valores inherentes de experiencias diferentes (*Experiencia y Educación, 1967, pág. 34*).

La nueva educación, como evidencia lo expuesto con antelación, se enfocaba principalmente en el desarrollo de las potencialidades individuales. Sin embargo, Dewey advierte que existía un peligro en la construcción de este modelo, al basarse tan sólo en la negación de los principios de la educación tradicional. Este esquema, al estar construido por simple oposición reactiva a los defectos del modelo tradicional, dejaba muchos asuntos sin resolver, entre ellos el papel de la experiencia, la pugna por la mejor manera de enseñanza, el significado de conceptos como libertad y autoridad, entre otros. Esta característica, según el autor, convertía en “antieducativos” los efectos de esta experiencia, tanto o más que los del modelo tradicional. Así, al oponerse al autoritarismo de éste, « (...) la educación progresista rechazaría todo tipo de control externo pero sin preocuparse por encontrar los factores de control que son inherentes a la experiencia» (Experiencia y Educación, 2004, pág. 35). Igualmente, restringiría el concepto de libertad individual tan sólo a la libertad de movimiento de los aprendices, con lo cual se terminaba por no imponerle límites a los impulsos naturales de éstos. Dewey afirma, sobre todo, que el concepto de libertad dentro del modelo progresivo también se vuelve dogmático, puesto que no se plantea una autocrítica de los principios que defiende (Experiencia y Educación, 2004, pág. 19). Asimismo, asume erróneamente, en reacción contra los tradicionalistas, que la guía y la dirección de los adultos constituye una coerción o invasión a la libertad individual de los estudiantes (Experiencia y Educación, 2004, pág. 18).

Los planteamientos esbozados hasta ahora sirven de marco para situar la propuesta alternativa formulada por Dewey en torno a la noción de experiencia y en particular a la noción de experiencia educativa, con la cual no sólo lleva a la práctica su concepción instrumentalista sino que también le permite dejar en claro la distancia enorme que lo separa de los modelos antes analizados.

1.2. LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

La experiencia como conjunto de conocimientos adquiridos no solo se refiere a todo aquello que los individuos van acumulando: información, vivencias, etc.; se refiere, también, a la influencia que tienen estos elementos en la construcción de la propia individualidad. Según Dewey (*Democracia y Educación*, 1998), una teoría de la educación inteligente debe enfocarse, en este último sentido, teniendo en cuenta que no se puede rechazar o descartarse el conocimiento del pasado, sin antes hacer un estudio profundo de sus alcances y sus límites; un estudio que debe aplicar, en este caso, para cualquier tipo de conocimiento, teorías, modelos educativos, ciencia, etc. La experiencia, por tanto, se construye desde la individualidad, teniendo en cuenta los ambientes propicios para la enseñanza, como por ejemplo la escuela.

Para entender el concepto de experiencia en Dewey es necesario aclarar varios puntos, entre ellos los criterios establecidos en su estudio acerca del tema.

1.3. CRITERIOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El filósofo distingue en el estudio de la experiencia dos elementos, uno de carácter activo y otro de carácter pasivo.

Estos elementos se pueden explicar a partir de cualquier caso en que se genere aprendizaje por medio de la experiencia. Un ejemplo significativo puede ser el caso del niño y la quemadura, en el que Dewey plantea que el elemento pasivo se identifica como las consecuencias del acto (la quemadura), es decir el aprendizaje que se produce luego de la experimentación del acto, mientras que el elemento activo viene a ser el acto mismo (la experiencia directa del niño sobre la flama). Dewey amplía este argumento, afirmando lo siguiente:

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (*Democracia y Educación*, 1998, pág. 125).

Este establecer “conexiones”, por tanto, está determinado por las relaciones entre las cosas, al mismo tiempo que es influenciado por una constante interacción con el entorno social, ya que las experiencias de los seres humanos se comprenden

en este aspecto “colectivo”, permitiendo no sólo un acceso constante al conocimiento, sino también su crecimiento como sistema.

Este crecimiento como sistema viene dado por el método de ensayo y error, además del elemento comunicativo que permite un uso ulterior de las experiencias individuales y supone el crecimiento del “colectivo” general de la humanidad. Ahora bien, este proceso se guía por el cambio que produce la experiencia en el ser humano. Dewey lo explica así, retomando el ejemplo del niño y la quemadura:

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a la llama signifique una quemadura. Ser quemado constituye un mero cambio físico, como el quemar un trozo de madera, si no se percibe como una consecuencia de alguna otra acción (*Democracia y Educación, 1998, pág. 124*).

Con base en lo anterior, se entiende el papel de los elementos que componen este estudio, a saber: un elemento activo y otro pasivo; estos, al conjugarse, catapultan la experiencia como el núcleo de la propuesta de Dewey; además, ambos

elementos necesitan una constante interacción y continuidad para poder establecer una experiencia que aporte al aprendizaje.

La construcción de este aprendizaje tiene unas “condiciones objetivas” que ayudan a determinar la influencia de la experiencia en el individuo y en la sociedad. En otras palabras, todo tipo de experiencia está regulada por elementos externos, como el ambiente, que interfieren directamente en la aprehensión de hábitos y costumbres. Según Dewey, una experiencia auténtica debe transformar el entorno, tal como lo sostiene en las siguientes consideraciones:

La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y propósito. Pero esta no es toda la historia. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia (*Experiencia y Educación, 1967, pág. 40*).

De modo que el carácter “auténtico” de una experiencia, según lo planteado anteriormente por el autor, radica en su capacidad de transformar la realidad, a fin de posibilitar nuevos campos de acción e interacción, así como nuevas perspectivas del fenómeno objeto de la experiencia.

1.4. COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La experiencia consta, desde el punto de vista del autor, de cuatro componentes básicos: “ensayo y error”, “principio de continuidad”, “interacción” y “situación”.

En lo que respecta al método de “ensayo y error”, se puede asegurar que es el modelo o metodología científica para cultivar la experiencia en la individualidad; es decir, es la forma de ir desarrollando experiencias con respecto a una temática en específico, a partir de la cual se empiezan a adquirir conocimientos certeros en la medida en que se van experimentando y corrigiendo las acciones y resultados. Dewey defiende su postura de la experiencia con este método porque resalta el componente de sufrimiento o impacto generado por la acción de experimentar, de tal manera que adquiere certeza de ese conocimiento por lo experimentado. Estos conocimientos adquiridos permiten brindarle la valoración práctica de lo aprendido para la aplicación en la vida individual.

Dewey, efectivamente, defiende el método de “ensayo y error” desde su perspectiva de experiencia, como lo reafirma en el siguiente análisis:

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia.

Es dispersiva, centrífuga, dispersadora (*Democracia y Educación, 1998, pág. 124*).

La relevante relación entre el método de “ensayo y error” y la experiencia adquirida se desarrolla por el impacto o padecimiento que genera la experimentación de lo conocido. Dewey entiende que la actividad de descubrimiento sin que exista ese impacto no genera una verdadera experiencia, como ocurría en el modelo tradicional, en el que el uso exclusivo de la memoria como instrumento de adquisición de conocimientos convertía en estéril y estático cualquier intento de aprendizaje. Es por todo lo anterior, que el experimentar y sufrir en el método de ensayo y error es el primer componente de la experiencia educativa y el que activa el cultivo de la individualidad

Ahora bien, después de entender o desarrollar el concepto de experiencia con la metodología expuesta, el proceso subsiguiente es la capacidad de desarrollar en otros contextos lo aprendido con la experimentación. Es lo que el autor llama “principio de continuidad”, el cual describe como el uso de lo experimentado para afrontar las experiencias ulteriores, no solo desde la perspectiva cognitiva sino desde la valoración intrínseca de lo experimentado. Esta posición de continuidad permite tener certeza para afrontar las experiencias futuras y con ello destaca lo aprendido.

Dewey resalta la continuidad como uno de los componentes más importantes de la experiencia educativa, junto al componente de interacción. Estos dos

componentes forjan las experiencias objetivas y subjetivas del individuo para desarrollar el conocimiento en la práctica. La interacción es un componente más intrínseco del individuo, en el cual éste experimenta las condiciones objetivas de lo aprendido bajo la experimentación y el sufrimiento. Todas estas posiciones del individuo le permiten tener la capacidad cognitiva de lo aprendido y es precisamente esto lo que le da la importancia a la continuidad y la interacción.

Aunque es preciso aclarar que la interacción también posee un componente de gran relevancia para entender la valoración de lo experimentado y el contexto de uso práctico: el componente de situación.

Los componentes de interacción y de situación ayudan a establecer las relaciones en el ambiente, y de esta manera permiten comprender y trascender las experiencias propias y del colectivo. Por ejemplo, la diferencia entre América precolonizada y Europa del siglo XVIII. El ambiente de desarrollo es diferente para las dos, y supondrá unas condiciones objetivas diferentes a partir de las experiencias propias de ese tiempo y lugar, teniendo en cuenta las *situaciones* e *interacciones* de los seres humanos adscritos a esa época y geografía. El ambiente viene a ser, pues, el criterio último y primero que ayuda a determinar el aprendizaje de los individuos; en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear experiencia con base en las experiencias actuales o precedentes (Experiencia y Educación, 1967, págs. 86-87).

Sin embargo, a pesar de que Dewey apela a la construcción o cultivo de la individualidad por medio de estos componentes de la experiencia, es necesario respetar unos límites elementales para que el proceso de experimentación no se tergiverse en valoraciones cognitivas innecesarias. Por lo anterior, Dewey (1967) decide enfocarse, como se verá en el apartado siguiente, en la teoría del control social de la experiencia educativa para equilibrarlo con el concepto de libertad individual, rompiendo con el dualismo libertad-control social que preconizaban las escuelas tradicionales y progresistas.

1.5. LA LIBERTAD Y EL CONTROL SOCIAL COMO LÍMITES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El examen que realiza Dewey evidentemente resalta la educación progresiva sobre la tradicional, pero deja claro que esta no resuelve los problemas a los que se enfrenta la educación. Existe una necesidad latente de un conocimiento basado en la experiencia; pero como día a día se genera una expansión del saber por medio de la ciencia y las diferentes formas de aprendizaje, es preciso establecer unos límites. Sobre todo para resaltar la libertad de aprendizaje del alumno. Es por esto que se debe precisar qué entiende el autor por libertad y cuáles son las condiciones bajo las cuales esta se puede aplicar para la educación en la práctica. Por lo anterior Dewey la define como: «La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida

respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco» (*Experiencia y Educación*, 1967, pág. 73).

Con respecto a esto, el autor resalta la construcción intrínseca del individuo como un cultivo pedagógico valorado solo por sus experiencias personales, con lo cual le permitiría desarrollarse en su esfera social.

Por lo anterior, con respecto al dualismo expuesto por los tradicionalistas y los progresistas, Dewey también advierte que en cualquier sistema de enseñanza se hace necesario el ejercicio del poder a través el control social, y más allá de cualquier aplicación ética o social, es necesario crear un sistema de control basado en la eficacia de la autoridad establecida y que no recurra al uso de medios represivos característicos de las autocracias. A este respecto, Dewey señala:

Quando se rechaza el control externo, surge el problema de encontrar los factores de control que son inherentes a la experiencia. Cuando se rechaza la autoridad externa, no se sigue que deba rechazarse toda autoridad, sino que es necesario buscar una fuente de autoridad más eficaz (*Experiencia y Educación*, 1967, pág. 17).

Esta eficacia no puede estar basada en la atenuación del control o restricción de las posibilidades educativas; por el contrario, Dewey enfatiza en las posibilidades de darle continuidad a la experiencia, con el propósito de regular la libertad de los educandos, en articulación con las dimensiones cognitivas y sociales propias de la experiencia educativa. En la concreción de este propósito se fundamenta su concepto acerca de lo que debe ser la educación y cómo la experiencia debe actuar

sobre la percepción cognitiva de los educandos para suscitar en él una experiencia educativa verdaderamente fructífera y gratificante.

1.6. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN DEWEY

Entre los conceptos de libertad y experiencia es importante resaltar la base funcional sobre la que opera la teoría de Dewey: el concepto de educación. Su propuesta está determinada con el fin último de entender y desarrollar una propuesta que articule los modelos tradicionales y progresista, pero no en forma de hibridación sino como revisión conceptual y metodológica de cómo se debe mejorar el proceso de educación.

Al respecto, el desarrollo de los seres humanos a través de los años ha transcurrido por medio de un proceso de aprendizaje, en el cual la comunicación, la experiencia, las materias de estudios, entre otros, han desempeñado un papel importante en la elaboración de sistemas de conocimiento. Desde esta perspectiva, se puede decir que la educación es el método que fundamenta al sistema en cuanto a desarrollo y proceso se refiere, ya que la transmisión de conocimiento es uno de los elementos, quizá el más importante, para el crecimiento de la sociedad y el individuo mismo. La educación, entonces, se convierte en una necesidad vital de las sociedades, como en efecto lo expone el autor:

La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un

grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa. Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación (*Democracia y Educación*, 1998, pág. 124).

El propósito fundamental de la educación, en efecto, consiste en velar por la continuidad de los sistemas de convivencia de una comunidad, manteniendo en el colectivo las experiencias de todos aquellos que contribuyen al crecimiento del conocimiento de la humanidad. Sin embargo, Dewey (1998) advierte que la formación que se imparte en las escuelas no ha de convertirse en algo estático y que ejerza un dominio absoluto sobre la enseñanza, sino que debe servir tan sólo como mecanismo de pervivencia de los saberes precedentes acumulados a través del tiempo. Esta distinción es de vital importancia, tanto para poder ubicar a la escuela y sus métodos dentro de los límites pertinentes, como para introducir otras formas de adquisición de conocimientos, derivados de la experiencia. Por tal razón, Dewey asegura:

Tan evidente es, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que

caigamos en una noción escolástica y formal de la educación. Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar (*Democracia y Educación*, 1998, pág. 15).

Ahora bien, reafirmando lo expuesto anteriormente por Dewey, la carga de esta actividad no puede recaer solamente en las escuelas; por mucho que éstas preparen a los más jóvenes de la “manada”, hay que tener en cuenta que el aprendizaje no se adscribe solamente a una institución, o un concepto, y que antes bien es variado, lleno de matices y con cambios constantes. Lo cual no lo exime de un componente universal que antes que ser una ley de formación epistemológica es una apertura del individuo al mundo, permitiendo mediante la comunicación, hablar en términos generales de un colectivo de conocimiento en los seres humanos; tal medio o elemento es la experiencia.

Basado en estas premisas, Dewey construye la siguiente definición de educación:

La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones del crecimiento. Hablamos también de levantar, elevar, edificar palabras que expresan la diferencia de nivel que la educación

aspira a salvar. Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social (*Democracia y Educación, 1998, pág. 21*).

La palabra “estimulación”, utilizada por Dewey en la definición precedente, lleva a pensar que dentro de su teoría también fueron considerados como determinantes los instintos básicos del ser humano. La importancia de ello radica en que la educación se establece como un proceso, y dicho proceso busca preparar al joven dándole herramientas básicas para su desarrollo en la vida y dentro de la sociedad.

Se busca, por medio de la enseñanza, moldear al individuo y prepararlo a partir de las experiencias de otros, así como de las propias experiencias, a fin de que pueda realizar evaluaciones y generar una capacidad de autorreflexión que le ayude a entender mejor el mundo. No se trata, por tanto, de proporcionarle un simple adiestramiento que lo convierta en un ser incapaz de pensar por sí mismo, sino de hacer que asuma las riendas de su propio desarrollo; porque aunque la educación moldee al individuo, su desarrollo debe ser algo particular, y considerando lo efímero y cambiante del mundo, su experiencia individual es algo que necesariamente debe construirse desde adentro, con ayuda de condiciones objetivas que pueden ser tanto internas como externas.

Dewey toma como punto de referencia lo que el filósofo Jean Jacques Rousseau denomina “diferentes tipos de educación”, para explicar cómo la educación se compone de diferentes elementos, todos ellos conexos. Parafraseando los planteamientos de este filósofo francés, Dewey comenta:

La educación, dice, la recibimos de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desarrollo espontáneo de nuestros órganos y facultades constituye la educación de la naturaleza. El uso que hemos sido enseñados a hacer de este desarrollo constituye la educación que nos da el Hombre. La adquisición de la experiencia personal de los objetos que nos rodean constituye la de las cosas. Sólo cuando estos tres géneros de educación se armonizan y aspiran al mismo fin tiende el hombre hacia su verdadero objetivo... Si nos preguntamos cuál es este fin, la respuesta es la de la naturaleza. Puesto que la concurrencia de las tres clases de educación es necesaria para su perfección, hay que dirigir las otras dos hacia la que nosotros nada podemos (*Democracia y Educación, 1998, pág. 102*).

Esta conexión de la que el autor habla se hace mucho más necesaria entre las experiencias del pasado y las del presente. Él percibió que en el modelo tradicional los adultos imponían a los estudiantes el material que consideraban más útil para desenvolverse en su futuro; este material era por completo ajeno a sus experiencias vitales del presente. De igual manera, el modelo progresivo, por su reacción contra el modelo tradicional, decidió desdeñar los aportes de las experiencias pasadas, suscitando un desorden en la entrega de los saberes a los educandos. Para Dewey,

en cambio, las experiencias pasadas constituyen el medio más idóneo para la comprensión del presente. Respecto de esto, afirma:

Así como el individuo ha de traer a su memoria su propio pasado para comprender las condiciones en las que individualmente se halla, así los productos y problemas de la presente vida social se hallan en una conexión tan íntima y directa con el pasado que los alumnos no pueden ser preparados a comprender ninguno de estos problemas o a encontrar el método mejor para resolverlos sin ahondar en las raíces del pasado(*Experiencia y Educación, 1967, pág. 97*).

Por otro lado, para que esta conexión entre las experiencias del pasado y del presente sea eficaz y fructífera debe promoverse una adecuada organización de las mismas. Ese fue, precisamente, uno de los reparos que planteó Dewey al modelo progresivo, el cual tenía el problema de buscar una solución a la organización de las escuelas, de las materias, y de definir claramente el papel que debe cumplir el educador dentro la enseñanza, en el entendido de que no es conveniente para el desarrollo del individuo carecer de un guía que lo oriente en su proceso de crecimiento. En este sentido, Dewey afirma:

Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más ordenada de ellos. No es verdad que la organización sea un principio ajeno a la experiencia. De otro modo la experiencia estaría tan dispersa que sería caótica (*Experiencia y Educación, 1967, págs. 105-106*).

Todos estos elementos, al conjugarse certeramente, hacen posible que se establezca una relación armónica entre la experiencia (tanto pasada como presente) y la educación recibida. Esta relación planteada de esta manera genera el contexto necesario para estimular las condiciones para el crecimiento, expuestas por Dewey en su definición de la educación, al tiempo que incentiva que este crecimiento se vuelva constante.

1.7. RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

1.7.1. La Metáfora del Crecimiento

El autor utiliza un símil para explicar el inicio de su propuesta de una educación basada en experiencias productivas y realmente enriquecedoras:

(...) el proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento si se entiende este en la forma de un verbo: Crecer.

El crecimiento, entendido como desarrollándose, no solo física sino también intelectual y moralmente, es un ejemplo del principio de continuidad (Experiencia y Educación, 1967, pág. 35)

Considerando el crecimiento como desarrollo del individuo desde múltiples factores, como se explica en la cita anterior, entendemos primero que la experiencia es un desarrollo constante de vivencias, conjuntos de conocimiento, instituciones y normas que forman un individuo, con capacidad y noción de criterio. Esto, sin evadir

u olvidar las bases sobre las que se funda la teoría, a saber, un proceso constante de aprendizaje y reformulación, que basado en principios de objetividad constituye un conocimiento en constante evolución.

Ahora bien, la objeción de la que se habla en el texto es acerca del tipo de crecimiento al que se refiere Dewey, pues se sabe que no todas las experiencias optan por el desarrollo integral del individuo, ni son igual de productivas.. Al respecto, el autor ofrece la siguiente explicación: "...sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de educación como crecimiento" (Experiencia y Educación, 1967, pág. 80). Con lo cual, retoma como factor determinante la continuidad como base de toda experiencia educativa transformadora.

1.7.2. Organización de la Experiencia

El crecimiento educativo debe, para fructificar, combinar armónicamente los datos suministrados por la experiencia. Esta organización, para hacerse eficaz, debe cumplir o agotar diversas etapas cognoscitivas. La adecuada evolución de esas etapas da como resultado lo que Dewey denomina pensamiento reflexivo. Es decir, que no bastan en opinión del autor los datos de la experiencia ni el principio de continuidad para asegurar un crecimiento educativo plausible. Se hace preciso encauzar de la manera más apropiada este tipo de pensamiento.

Este aspecto de la teoría de Dewey es, precisamente, el que se abordará en el capítulo siguiente de esta investigación.

2. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA TEORÍA DE JOHN DEWEY

En la teoría educativa de John Dewey es muy importante señalar su énfasis en el desarrollo pedagógico individual. La construcción de los conceptos de “cultivo individual” y “experiencia intrínseca” que estudia en los procesos educativos, son desarrollados con base en ideas liberales, respaldadas por los intereses empíricos de cada persona en particular. Sus disputas ideológicas con los tradicionalistas y sus intereses por respaldar las ideas de los progresistas desde un punto de vista pragmático, le ayudaron a crear una teoría suficiente para revolucionar el campo de la filosofía educativa en los Estados Unidos en el siglo XX, en particular porque los progresistas carecían de una base práctica para desarrollar un proceso pedagógico; de ahí la trascendental aportación de Dewey en esta temática, sobre todo con el propósito de impulsar su pensamiento reflexivo en el individuo. En este capítulo, es preciso enfocarse en su material ontológico, es decir, su percepción acerca del ser, en la cual sienta sus bases teóricas sobre pensamiento humano y se recopilan algunas concepciones lógicas para el desarrollo epistemológico y pragmático en su teoría educativa individualista. A continuación se presentan sus ideas sobre el

pensamiento reflexivo, que ayudarán a entender posteriormente todo lo concerniente al concepto de experiencia aplicado a la educación en su teoría.

2.1. CONDICIONES INICIALES PARA UN PENSAMIENTO REFLEXIVO

Dewey (2002) entiende al ser humano, desde su nacimiento, como un ser con una actividad motriz de actitud de alerta que le permite disponer del conocimiento primario para reconocer las influencias destructivas y adoptar mecanismos de defensas apropiados. Este malestar fisiológico conlleva intrínsecamente a que el ser humano se interese por todo, entrando en un despliegue de actividad exploratoria y de comprobación de todo tipo de objetos u objetivos a su alrededor. Esta facultad intrínseca, que se tiene a temprana edad y que se va regulando con la educación y los procesos sociales, se denomina *curiosidad*.

La curiosidad se identifica, en primera medida, con el ánimo de conocer todos los objetos u objetivos existentes alrededor del ser con el fin de entenderlos a tal punto de dejar de producir, en el proceso de la actividad exploratoria, nuevas cualidades o experimentaciones; es decir, se conoce todo sobre lo que se presta toda la atención hasta perder el interés de analizarlo, por la simple idea de comprenderlo muy bien. Esta primera etapa de la curiosidad se puede encontrar en los bebés y los niños. Estas percepciones, que pueden ser positivas o negativas, pretenden ser informadas a otras personas, ya sea para superar esa sensación

experimentada o para repetir las o recrearlas con el propósito de modificar la percepción de esas experiencias, en caso de que se puedan cambiar. Pero no por este motivo, llega a ser un pensamiento reflexivo ni intelectual; esta etapa de curiosidad es solo el primer paso para adquirir un conocimiento reflexivo (Dewey, 2002).

La curiosidad bajo etapas de crecimiento, que constituye la segunda etapa del desarrollo cognitivo, empieza a reflejar preguntas más complejas respecto a su acervo de experiencias sociales, es decir, se inicia una nueva época de percepción mucho más complicada en la que se demanda una explicación científica. En esta etapa, el lenguaje empieza a revelar el deseo de un mayor conocimiento del misterioso mundo que le corresponde vivir, buscando resolver la pregunta *¿Por qué?* en todos los ámbitos de la vida para satisfacer el afán de entenderlo todo. En esta etapa de la curiosidad, se puede decir que reside el germen de la intelectualidad y del pensamiento reflexivo; sin embargo, es preciso reconocer que todavía no se define como un pensamiento concreto de estudio, debido a la multiplicidad de cuestiones por resolver, porque existen todo tipo de cadenas de pensamientos que pretenden resolver muchas de esas preguntas sobre lo conocido (Dewey, 2002).

Sin embargo, si se pretende utilizar la curiosidad para fines menos inmediatos, como el de querer resolver un punto en concreto que suscite múltiples preguntas pero solo con un enfoque en específico, se puede decir que este tipo de curiosidad puede servir a fines intelectuales, o lo que llama Dewey: pensamiento reflexivo. El

problema radica en que los individuos suelen perder esta mentalidad abierta y flexible por distintas razones, tal como lo sostiene Dewey(2002) a continuación:

Algunos lo pierden en la indiferencia y el descuido; otros, en una frívola superficialidad; muchos escapan a estos males, pero solo para quedar atrapados en un dogmatismo rígido que es igualmente funesto para el espíritu de asombro. Hay quienes se enquistan tanto en la rutina que cualquier hecho o problema nuevo les resulta inaccesible. Otros mantienen la curiosidad únicamente a lo que atañe su provecho personal en el marco de la carrera que han elegido. En muchos casos la curiosidad queda detenida en el plano del interés por el chismorreo local y las aventuras o desventuras de los vecinos.(pág. 50)

Con respecto a todas las categorías expuestas por Dewey, es preciso aclarar que la última etapa cognitiva de la curiosidad puede tornarse rutinaria y perjudicial, a tal punto que sea catalogada como algo nocivo precisamente por confundirse con el chisme. Por ello, la labor del maestro no debe ser la de eliminar esta facultad en el individuo para influenciarla a su acomodo y según sus propias experiencias, sino que debe proporcionarlos materiales y establecerlas condiciones por medio de las cuales la curiosidad orgánica se orientará a investigaciones provistas de un objetivo claro, susceptible de producir resultados positivos para incrementar el conocimiento, y mediante los cuales la interrogación social se convertirá en capacidad para descubrir otras cosas.

Pero en todos estos momentos o etapas de los seres humanos, con el afán de saciar la curiosidad o disminuirla para concretar ideas sobre la existencia o para

desarrollar procesos que le permitan sobrevivir, existen muchos componentes o conceptos que juegan papeles fundamentales en las decisiones trascendentales del pensamiento. Estas concepciones, que deben ser propiciadas por la educación, deben ser estudiadas cuidadosamente para poder entender con mayor rigurosidad la propuesta del pensamiento reflexivo de John Dewey, ya que son influencia decisiva para la creación del pensamiento y provienen de las enseñanzas impartidas por los padres, educadores o la sociedad en general.

La idea de sugerir un comportamiento o una idea es la propuesta más primitiva para organizar la cantidad de ideas que surgen en una persona, en particular al momento de tomar una decisión. La sugerencia, que por obvias razones provienen de personas con mayor experiencia o por la propia, es la idea de entender las cualidades de un objeto o proceso que se experimentó. Esta cualidad tan elemental ayuda a comprender que lo que se experimenta deja una huella importante a la hora de relacionarse con los componentes externos, no porque provienen de la voluntad o intenciones presentes sino porque provienen de la propia experiencia (Dewey, 2002).

En el mismo texto, Dewey ejemplifica la idea de sugerencia, ya sea explicada o experimentada, en el hecho de comprender un pájaro en el momento que vuela. El autor dice que cuando se observa un pájaro volando se identifica en esa experiencia muchas cualidades que pueden impactar, pero algunas de las más trascendentales, como el simple hecho de surcar los cielos o volar, impacta a tal punto que se obtiene una experiencia de volar por medio de los pájaros. Esta

experiencia del pájaro se identifica como una cualidad importante en el momento en que se piensa en volar. La sugerencia no solo es un proceso de experimentación, sino también una comparación de hechos que enseñan algo que se ha experimentado y cuya cualidad se identifica para comprender otros objetos similares. Sin embargo, existen varias dimensiones de sugerencias según el autor. Estas dimensiones son: la facilidad o rapidez, el alcance o variedad, y la profundidad, las cuales se explicarán a continuación.

Para Dewey, las personas se pueden clasificar en tontas o listas, basándose en la rapidez o agilidad con que en ellas surgen las sugerencias ante un objeto o se identifica una sucesión de acontecimientos. Esta es la dimensión en la que el interés juega un papel importante, ya que no se puede prejuzgar a una persona como tonta o lista por la falta de sensibilidad con respecto a un objeto o a un acontecimiento en específico. Cada persona en particular reacciona a diferentes sensibilidades y por esto, es que el maestro sirve de guía para avivar su posibilidad de reacción más latente y desarrollar esa potencialidad. Es decir, algunas personas pueden ser más ágiles para los deportes y otras pueden ser más rápidas en la lectura o escritura. Son intereses distintos y sugerencias rápidas distintas (Dewey, 2002).

Además de la facilidad de reaccionar o sugerir una cualidad, desde el punto de vista cuantitativo también pueden existir una gran número de sugerencias al interior del pensamiento humano que obligan a dudar y analizar bien la escogencia de la

sugerencia, como en otros casos una de las sugerencias, a pesar de las múltiples que pueden existir, sale a la luz más rápido impidiendo el desarrollo de otras.

En otros casos en particular, existen personas que tienen sugerencias demasiado escasas por tener un hábito mental árido y pobre; cuando esto se une a una gran erudición, el resultado raya con la pedantería. La persona que tiene estas características impresiona como si tuviera una gran rigidez mental, y es probable que abrume a los demás con un gran acopio de información. Esta persona contrasta con la primera persona de la que hablamos, la cual se puede calificar de madura, fluida y tranquila. Estas dimensiones existen en varios tipos de comportamientos humanos.

En el estudio de las sugerencias del pensamiento, Dewey también considera importante precisar el plano en el que ocurre la reflexión sugestiva, es decir, en la cualidad intrínseca de su respuesta. En esta dimensión se mide la capacidad de responder a un problema en cuestión: algunas personas irán a las raíces del problema; otras, la tratarán de forma leve o superficial, a expensas de pensar en la importancia de la temática o su significación en lo social. Toda esta dimensión se afronta mediante el lenguaje y la rigurosidad en la transmisión de la información, ya que es precisamente el lenguaje el que permite especificar y profundizar en las raíces de la cuestión a resolver. Para desarrollar la profundidad es necesario tener en cuenta otro factor trascendental para adquirir un pensamiento reflexivo: el orden (Dewey, 2002).

Según lo expresado, la sucesión de ideas o sugerencias constituyen el pensamiento, pero es preciso aclarar que no el pensamiento reflexivo. La curiosidad en un ámbito más desarrollado junto con un afán de categorizar y definir por medio de conclusiones más razonables, debido a que los fundamentos en los que se apoya y la evidencia que sostiene pueden llegar a constituir un pensamiento reflexivo. Pero antes de fundamentar y evidenciar, es perentorio ordenar las secuencias sugestivas que construyen una asociación de ideas y que le permiten al pensamiento controlar de tal manera estas sugerencias para contener la fuerza intelectual suficiente para adquirir este pensamiento.

Esta sucesión de ideas, le permite al humano adquirir una confianza tal para creer en ella, y le brinda la fuerza intelectual para afrontar una cuestión en específica. Cuando según el factor de orden, las dimensiones de facilidad, alcances y profundidad están adecuadas se logra la continuidad del pensamiento. Esta continuidad, tiene que estar enfatizada en un punto en específico, lo que le agrega un orden a las capacidades cognitivas y ayuda a reflexionar verdaderamente. Dewey expone que las personas que están desenfocadas son propias de la característica del saltamontes, van de un lugar a otro sin ningún objetivo (Dewey, 2002).

Esta cualidad de saltamontes que Dewey le otorga a las personas que no son reflexivas, se produce porque esta dispersión de un objetivo no les permite presentar un orden en específico; por ello, pueden encajar perfectamente en un estado de inmadurez. Por otro lado, las personas que tienen objetivos trazados no

se encuentran en ese estado de distracción sino que por el contrario son consecuentes con una meta y esto les permite adquirir un orden para llevar a cabo su finalidad, es decir, utilizan con mayor rigurosidad el pensamiento reflexivo.

Pero este pensamiento reflexivo necesita de algunas consideraciones lógicas, que le brinden un verdadero orden; por ello, se hace preciso enfocarse en estas consideraciones para entender el pensamiento reflexivo y su forma de uso para asimilar sus manifestaciones prácticas. Toda vez que, al entender su uso aplicativo el maestro entenderá cómo direccionar el pensamiento reflexivo en todos los alumnos, para de esta manera configurar un verdadero cultivo de la individualidad y de la experiencia encaminado a mejorar el proceso educativo de cada uno de ellos.

2.2. CONSIDERACIONES LÓGICAS EN EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

En la medida en el que el proceso de pensar es ordenado, cuidadoso y riguroso con la evidencia de lo experimentado y con los fundamentos de la acción, se pueda decir que nos referimos al pensamiento reflexivo como el uso de la lógica. Para Dewey, esto no quiere decir que el proceso psicológico del pensamiento está errado; por el contrario, en el proceso de experimentación influye mucho el aspecto psicológico, pero debemos enfatizar en el uso de lo lógico como eje para la concreción de un proceso de pensamiento reflexivo. Dewey (2002) lo explica de la siguiente manera:

Cuando usamos el término lógico para diferenciarlo del proceso real lo que tenemos en mente es la disposición formal del producto final de un proceso particular de pensamiento, disposición que es algo así como la suma de la conclusión neta y la resta de los fundamentos exactos sobre los cuales descansa la conclusión. (pág. 81)

De lo anterior se infiere claramente que las premisas para llegar a una conclusión lógica forman parte de un proceso, en el cual se realiza la actividad reflexiva en su mayor expresión. La actividad reflexiva indaga, estudia y revisa el material sobre el cual descansa la conclusión para resolver una cuestión en particular.

Por consiguiente, para aclarar la razón por la cual se habla de lógica en el pensamiento reflexivo, se debe a su vez aclarar su uso, ya que puede contener tres significados diferentes de la lógica:

En sentido amplio, la lógica desarrolla todo pensamiento que tiene conclusiones que deben aceptarse y en las que haya que creer. Es decir, el pensamiento lógico es una capacidad de creencia, aun cuando las operaciones sean ilógicas.

En sentido estricto, la lógica implica que lo que se pretende demostrar de acuerdo con estipulaciones ciertas, se desprende de premisas de significados claros y definidos, es decir, una prueba rigurosa y convincente que no admite refutación en contrario.

Entre los dos significados anteriores, en sentido intermedio, la lógica se trata de un proceso de regulación de los procesos naturales y espontáneos de observación, sugerencia y comprobación, es decir, la lógica de lo artístico.

Estos tres significados distintos de la lógica llevan a entender no solo el proceso de profundización de las sugerencias, sino también la agilidad para enfocarse en un objetivo específico para desarrollar el pensamiento reflexivo. Estos tres conceptos son matices de acción de la lógica, así como el arte se encuentra en un estado intermedio de reflexión, otras formas de pensamiento como los deportes o los conceptos abstractos pueden desarrollarse en la lógica amplia o en la lógica estricta simultáneamente. El énfasis del pensamiento reflexivo es saber enfocarse en todas las cualidades de la cuestión en específica.

Para Dewey, era importante conceptualizar esto, debido a que las dos principales corrientes educativas que luchaban por imponerse en Norteamérica profesaban estos conceptos sin inmiscuir inherencias lógicas en la formación individual. Es por esto que, para proseguir con la teoría del autor, es necesario conceptualizar la ideología de estas dos corrientes.

En primer lugar, el concepto de disciplina, impuesto por la corriente tradicional. Se sabe que esta corriente educativa exaltaba la labor del aprendizaje con la idea del uso de la memoria y el carácter autómatas de la enseñanza de los maestros en el alumno, es decir, era una forma externa al alumno de comprender la realidad, a la vez, que también era mecánica. El concepto de disciplina, proviene precisamente del hábito mental que se le brinda al alumno mediante el ejercicio repetitivo de la

enseñanza. Lo que si no aceptan los tradicionalistas es que en vez de generar un verdadero ejercicio mental de aprendizaje, en realidad la disciplina provoca una aversión al estudio y un fracaso para el uso del pensamiento reflexivo (Dewey, 2002).

Por otra parte, el concepto de libertad proveniente de la corriente educativa progresista de Norteamérica, es más cercano a la teoría de Dewey, pero con ciertas críticas hacia su desarrollo práctico. El autor, efectivamente, acepta que la libertad es necesaria para desarrollar el pensamiento, el cual tiene que ser espontaneo y dejarse influenciar por los intereses y dimensiones mencionadas con anterioridad. Pero su posición crítica radica en el hecho de que no puede existir una libertad tan amplia a la hora de elaborar un pensamiento reflexivo debido a que, existen múltiples estímulos en el individuo que no le permiten focalizar su forma de pensar, es decir, que no logran concentrar su lógica en algo preciso. En este caso, es necesario un guía de esa multiplicidad de estímulos con el fin de mantener esa actividad espontanea, pero también para ejercer un hilo conductor de las ideas manteniendo el control del individuo.

El educador, según Dewey, no debe ejercer esta guía mediante la imposición de obstáculos ni privándole de la posibilidad de buscar otras cualidades del foco de su atención para resolver una cuestión en específico, sino que por el contrario la guía educativa se debe realizar mostrándole un camino preciso para encontrar su meta. Con respecto a lo anterior, es bueno aclarar que cualquier duda en particular

ya contiene sus propios obstáculos, así que, no es necesario crearle otros (Dewey, 2002).

En general lo que precisa el autor, con respecto a las dos concepciones, es que hay que crear hábitos efectivos en el pensamiento que le permitan justificar con argumentos válidos determinada acción y evidenciar las probabilidades de realizarlas con éxito con respecto a una cuestión en específica. En este sentido, Dewey(2002) afirma que “(...) Si las acciones de un hombre no se guían por conclusiones reflexivas, las guían impulsos precipitados, apetitos desequilibrados, el capricho o las circunstancias del momento”.(pág. 90)

La ausencia de reflexión, atendiendo a lo anterior, conduciría a una forma de esclavitud intelectual, a partir de la cual se hace imposible generar experiencias transformadoras.

2.3. ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

En lo que ha corrido de este capítulo, se ha identificado una serie de conceptos que nos proporcionan una idea de la secuencia de reflexión. En este aparte, se explicará con detenimiento la secuencia del pensamiento reflexivo, a modo de análisis.

Cuando se presenta una situación que entraña una dificultad específica (por ejemplo, se le asigna a una persona la tarea de armar un rompecabezas de 100 piezas), la persona que la enfrenta puede adoptar tres actitudes:

1. Eludir o abandonar la actividad para dedicarse a otra cosa (renuncia a armar el rompecabezas y pide que le asignen una tarea más fácil).
2. Entregarse a la imaginación y pensar que tiene el dominio para enfrentar la situación (crea la ilusión mental de que lo ha resuelto o lo va a resolver, pero se queda en la fase de la imaginación).
3. Enfrentarse verdaderamente a la situación (la persona ejecuta acciones para armar el rompecabezas, enfrentando cada obstáculo).(Dewey, 2002)

Esta última percepción de la dificultad, además de ser una actitud madura, encarna la idea de pensamiento reflexivo. Al principio del capítulo, se explicaba que la curiosidad en el individuo generaba una primera etapa de experimentación de todo lo existente a su alrededor, ya sea para conocer los objetos que lo rodean o para entender cómo afrontar algunos objetivos. En este aparte, se evidenciará que la primera etapa del pensamiento reflexivo acoge un poco esta idea inicial de la curiosidad, pero con mayor madurez sobre las dificultades que surjan.

La primera etapa del pensamiento reflexivo es la observación de todas las cualidades que puedan tenerse en cuenta para resolver un problema. La observación como proceso reflexivo es una etapa más madura en donde ya se tiene

conocimiento previo de algunas cualidades que se ha desarrollado con el cultivo de la individualidad. En el caso en particular de afrontar una dificultad, la observación reflexiva consiste en identificar esas cualidades conocidas mediante los sentidos, con el propósito de entender los obstáculos a los cuales se puede enfrentar, es decir, el conocimiento de los hechos probados de la dificultad en sí. Los hechos o condiciones, le brindan la certeza necesaria al individuo para entender lo que se va a afrontar; es por esto, que esta es la etapa inicial del pensamiento reflexivo (Dewey, 2002).

La segunda etapa del pensamiento reflexivo tiene que ver con la fluidez de las sugerencias con respecto a los hechos, obstáculos o condiciones que se reflexionan inicialmente. Estas sugerencias son un torrencial de ideas que compiten entre sí para consolidarse como la mejor opción para resolver la dificultad en cuestión. Entre las sugerencias más opcionadas en el pensamiento reflexivo intrínseco del individuo pueden generarse inferencias, es decir, soluciones más razonables. Al momento de elegir una de las sugerencias en el proceso de investigación o indagación de los resultados; en caso de no ser la más acertada, el individuo opta por cambiarla por otra inferencia que sí puede resultar mucho más adecuada para la resolución de la controversia (Dewey, 2002).

Los hechos funcionan mediante datos en específico, los cuales constituyen el material que se ha de manejar o utilizar en el proceso de indagación de los resultados, mientras que las sugerencias funcionan mediante inferencias lógicas.

Esta última se puede conocer como ideales o posibilidades de alcanzar la realidad. Las inferencias son razonamientos de la lógica que le permiten al individuo predecir, planificar, teorizar acerca de las posibilidades de resolver una cuestión llevándola a la realidad. Estas inferencias exigen una doble comprobación, tal como lo sostiene Dewey(2002) a continuación:

En primer lugar, se comprueba el proceso de formación de la idea o de la solución supuesta mediante la constante interreferencia de las condiciones observadas en el presente; en segundo lugar, una vez formada, la idea es comprobada mediante su supuesta práctica, real si es posible, imaginaria en caso contrario. Las consecuencias de esta acción confirman, modifican o refutan la idea. (pág. 101)

Toda esta formación de la inferencia no es tan apresurada como parece por las dos comprobaciones. Es pertinente precisar que, en medio de todo este proceso de inferencia o reflexivo, existen muchas fases esenciales que debemos señalar, con el objetivo de comprender bien su procedimiento antes de la aplicación a la realidad de las inferencias lógicas.

Dewey establece cinco fases o aspectos del pensamiento reflexivo, distintos a la primera etapa del conocimiento de las condiciones o de los hechos. La primera fase se encuentra en la zona intermedia, como estados del pensamiento o sugerencias. En la segunda fase tenemos a la intelectualización de o perplejidad que se ha experimentado. La tercera es el uso de las sugerencias, ya

más enfatizadas como hipótesis objetivas para resolver el problema en cuestión. La cuarta fase es la elaboración mental de la idea o suposición de la idea. La quinta y última es la comprobación de hipótesis mediante la acción real o materialización de la idea. En la fase de la sugerencia es donde la mente salta a múltiples ideas para encontrar una posible solución. Este proceso no se realiza sin antes examinar todas las condiciones y posibilidades existentes para resolver una situación. Las sugerencias se disputan todas entre ellas para buscar encontrar la más asertiva en el obstáculo presentado (Dewey, 2002).

En la fase de la intelectualización se desarrolla un proceso de introspección del individuo en el cual empieza a verificar cuál de las sugerencias presentadas puede ser la más opcional para resolver la cuestión. Pero este proceso también tiene una característica que resaltar, y es el hecho de verificar cuál es el verdadero problema a resolver, de los múltiples que pueden existir según los sentidos o las condiciones le informen al individuo, para escoger las sugerencias más acertadas, es decir, precisa el camino a recorrer e incurre en encontrar la raíz de la problemática (Dewey, 2002). Como puede verse, este proceso ya es de dimensión profunda con respecto a la curiosidad, es decir, va más allá del simple análisis superficial de las condiciones; por esto se le llama de intelectualización.

En la fase de la idea conductora o hipótesis, la idea o sugerencia más acertada –dependiendo del problema en cuestión más comprendido– corrige, modifica,

expande la sugerencia inicial. Es decir, en esta fase la sugerencia se convierte en una suposición definida o hipótesis que da lugar a precisar cuál debe ser la mejor solución material para corregir la cuestión presentada. En lo que concierne a la fase del razonamiento, cuando se selecciona una hipótesis de cómo resolver un problema en particular también se realiza una serie de preguntas para consolidar esta idea como la más precisa o eficaz. Esta fase del pensamiento no es solo una fase de duda, sino que es una fase para buscar una certeza en la elección determinada mediante una serie de observaciones más detalladas de lo que podría suceder en caso de materializar la hipótesis. Después de cumplir con todas las fases anteriores del pensamiento reflexivo, viene la última fase en la cual se comprueba o se corrobora experimentalmente cómo debe ser: esta es la fase de la comprobación de hipótesis (Dewey, 2002).

Hasta esta parte, el análisis se ha enfocado en la formación del pensamiento reflexivo como una totalidad en la teoría de John Dewey. Pero en el medio del proceso de reflexión existen actividades subordinadas, las cuales le brindan la eficiencia reflexiva al proceso en conjunto. Esta actividad subordinada a lo reflexivo es el acto de juzgar o hacer juicios.

En efecto, se ha estudiado el cultivo de la individualidad de acuerdo con la capacidad de sugestionar y con las experimentaciones realizadas en el transcurso de la vida de un individuo para solucionar un problema en específico. Ahora bien, el mismo proceso de pensar reflexivamente o uso de la lógica para solucionar una

cuestión, en sí mismo, es para Dewey una forma de hacer juicios con el fin de llegar a una conclusión satisfactoria.

El proceso que se utiliza para ordenar las sugerencias que surgen en el momento de resolver un problema, y de las cuales se ha de realizar un análisis de los hechos y de las ideas para resolverlo, es el proceso del juicio. Este tiene características particulares, que según Dewey pueda ilustrarse a través del procedimiento jurídico que existe en los países occidentales. Por ejemplo, las características del juicio pueden ser:

1. Surge una controversia, consistente en pretensiones opuestas acerca de la misma situación.

2. Un proceso de definición y elaboración de esas pretensiones y de selección de los hechos que se aducen en su apoyo.

3. Una decisión final, o sentencia, que clausura la cuestión en disputa mientras sirve al mismo tiempo como regla o principios para decidir casos futuros.

(Dewey, 2002)

Cuando surge la duda, Dewey afirma que mentalmente en el individuo empieza un proceso de análisis de los sentidos y al mismo tiempo la percepción de oscuridad o misterio que enmarca el problema en cuestión. De estas posibilidades empiezan a desprenderse las sugerencias y concomitantemente surge una discusión mental que se enfoca en el problema principal para resolver la cuestión. Esta fase inicial de juicio es importante porque empieza a realizar la depuración de todas las sugerencias que devienen para resolver el conflicto.

Cuando realiza una depuración eficiente, según el problema que se tenga en frente, empieza la elección de hechos significativos, es decir, determinación de datos importantes, elaboración de datos sugeridos, que partes del problemas son importantes para interpretar en correcta forma la solución, etc. Por último, después de ser analizados y sopesados todos los datos significativos, la técnica del juicio se desarrolla en medio de dos funciones importantes: el análisis y la síntesis.

Mientras que se presentan todos los datos y se realiza un proceso de esclarecimiento de datos, nos enfocamos en la función del análisis. Después, cuando empezamos a unificar o interpretar cual es la correcta forma de solucionar, nos enfocamos en la función de la síntesis o conclusión.

En medio del proceso de juicio que acabamos de explicar, denotamos la idea de los datos significantes, es decir, analizar el significado de los hechos. Al respecto, es importante resaltar que encontrar en los hechos un significado esencial, en John Dewey es llegar a la comprensión: en efecto, según el autor, "Comprender es captar el significado" (Cómo pensamos, 2002, pág. 121). Cuando ya se ha eliminado cualquier oscuridad o duda con respecto a una cuestión en específico que es guiada por las correctas sugerencias e ideas, se puede decir con tranquilidad que hemos comprendido la cuestión.

Las diferentes cosas o acontecimientos adquieren unos significados, los cuales adquieren a su vez una comprensión específica, que es distinta a las ideas. Las ideas, según Dewey, son significaciones lógicas que nos ayudan a entender las cosas y los fenómenos, pero son meramente teóricas. El comprender algo no es

una percepción lógica de las cosas o acontecimientos, sino que es el significado de tener certeza de ello. Las ideas son percepciones o sugerencias en abstracto que ayudan a entender, mientras que el sentido de comprensión de algo es un significante certero de las relaciones con las cosas o los fenómenos. Dentro de las significaciones, para el proceso de comprensión es importante resaltar otro aspecto fundamental: el contexto. El contexto para comprender las cosas y los fenómenos va ligado directamente con el lenguaje. En su efecto, con el uso del lenguaje y su significado en un contexto espacio temporal, se puede, comprender las situaciones presentadas con certeza mediante el uso de las sugerencias y experimentaciones; es decir que es preciso tener en cuenta el lenguaje en el que se desempeñan las cosas y los fenómenos y el contexto en el que se desarrolla (Dewey, 2002).

El lenguaje, así como el contexto espacio temporal que está ligado a él, son los factores que empiezan a otorgar significaciones a las cosas. El contexto, por su parte, puede variar y llegar a crear otros tipos de significados lingüísticos, en los cuales se desplazaría una significación preliminar por otra adquisición lingüística; por consiguiente, es necesario adaptarse a estos cambios para llegar a comprender estos nuevos conocimientos. A esta fase de interrelación entre el contexto y el lenguaje, Dewey la denomina “medios para producir consecuencias”. El medio para entender una cuestión específica y brindarle percepciones por los sentidos y sugerencias de entendimiento es el lenguaje; a partir de éste, empiezan a desarrollarse las teorías o ideas para acertar a resolver el problema. Entre el proceso del medio y de su consecuencia se efectúan todos los significados y

razonamientos lógicos que permiten acertar en el problema específico y su eficaz solución (Dewey, 2002).

Los significados explicados con anterioridad son certeros a la hora de comprender un problema en específico; son seguros y garantizados como conceptos de la mente, es decir, sirven como modelo de referencia para futuros inconvenientes similares. Estos conceptos ayudan a estandarizar o categorizar nuestro conocimiento. La idea de estandarizar nuestro conocimiento es llevada a cabo por nuestra mente con el objeto de identificar, complementar y ubicar un objeto de un sistema en específico; por ejemplo, se sabe que los peces solo se encuentran en el mar, ese puede ser un sistema en específico y los peces serian un estándar de animales existentes en ese sistema. Este conocimiento en específico ayuda a tener ordenada de forma lógica nuestra comprensión o sistema de pensamiento. En caso, de que una persona se encuentre en una selva, es obvio que no va a sentir miedo por el hecho de que lo ataque un pez. Este no encajaría en el sistema estandarizado de la mente, y por consiguiente, no se tiene que preocupar por eso, sino más bien por el ataque de otro animal como un león o un una hiena.

Esta diferencia de razonamiento, según Dewey, la brinda la creación de conceptos cognoscitivos claros. Dentro de estos conceptos o significaciones se puede hacer una división lógica. Existen conceptos con intención y conceptos con extensión. La intención es el significado como principio de identificación de particulares, mientras que la extensión se puede explicar cómo el grupo de

particulares identificados y distinguidos. Esto ayuda a verificar el campo de análisis o síntesis en los que quiere desempeñarse la mente en un caso en particular. Esto, dependiendo de cómo las cosas dependen unas de otras o influyen unas sobre otras, en lugar de expresar las cualidades que los objetos poseen estadísticamente. La mente humana no necesita saber con exactitud las cualidades de los objetos pero si comprende su interpretación en la medida que conoce su significado de intención o de extensión (Dewey, 2002).

2.4. PENSAMIENTO EMPÍRICO Y CIENTÍFICO

Con todo el proceso de pensamiento que se ha desarrollado, Dewey establece una diferencia a la hora de comprender el conocimiento que se ha asimilado. La diferencia radica en la concreción de dos formas de pensamiento. La primera forma de pensamiento es el denominado empírico. Esta forma de pensamiento busca concretar «hábitos de expectativa basados en alguna conjunción regular o coincidencia con la experiencia del pasado» (Cómo pensamos, 2002, pág. 163). Estos hábitos, que se convierten en guías para resolver futuros problemas, pueden llegar a sufrir algunos inconvenientes, entre estos: la tendencia a conducir a falsas creencias; la incapacidad para enfrentarse a lo nuevo, y por último, la tendencia a engendrar inercia y dogmatismo mental.

Con respecto a las falsas creencias, se puede decir que es un inconveniente debido a que cuanto mayor sea el número de ejemplos de la experiencia propia, y

más estrecha la vigilancia que se ejerza sobre ellos, mayor será la fiabilidad de la conjunción constante como evidencia de conexión entre las cosas mismas. Pero el problema de hacer fiable una interpretación de las cosas, no deja de ser importante al momento de hacer estudios a profundidad, para comprender la raíz de los cambios que el objeto o los fenómenos puedan llegar a tener (Dewey, 2002).

En lo que concierne a la incapacidad de enfrentarse a algo nuevo, según se desprende de lo anterior, es preciso decir que el pensamiento más profundo que se apoya en uniformidades pasadas, carecen de utilidad cuando la experiencia nueva se aparta en alguna considerable medida del incidente antiguo y el precedente acostumbrado. Pero el problema principal de esto, es que el hombre por lo general tiende a la costumbre y a perpetuar los conocimientos que le fueron cedidos anteriormente. En el fenómeno que se expone a continuación, se puede explicar con mayor vehemencia ese problema.

Efectivamente, en la inercia y el dogmatismo mental de los hombres se crea una pereza y un conservadurismo injustificable, que pueden provocar la repetición de conclusiones erróneas de un conocimiento, que tal vez no se adecue a un contexto más avanzado. Algunas veces esas creencias empíricas tienden a tener un carácter mitológico o apelan a posiciones oscuras y misteriosas. Pero la verdad es que la pereza mental no les permite un conocimiento más reflexivo de lo experimentado, sino que por el contrario su trivial conocimiento lo convierten en doctrinas, que inculcadas y transmitidas de generación en generación se vuelven

dogmas. Esta actitud frente a otras expectativas de conocimiento se rompe en el pensamiento científico.

El pensamiento científico es el reemplazo de la conjunción repetida o la coincidencia de hechos separados por el descubrimiento de un único hecho comprensivo, y efectúa esta sustitución mediante la desintegración de los hechos de observación más toscos o en bruto en una cantidad de procesos más pequeños, no directamente accesibles a la percepción. Su método consiste en indagar con profundidad un conocimiento de algo mediante la variación de las condiciones todo lo que sea posible, una por una, y tomar nota de lo que ocurre cuando se elimina cada una de las condiciones dadas. Analizando esto con una perspectiva científica, se busca comprender cada hecho menor como una conexión de causa y efecto, es decir, crea nuevas percepciones de las cosas (Dewey, 2002).

Con todo lo anterior, es preciso enfatizar que existen dos formas de interpretar el término experiencia. Por un lado, la experiencia mediante la actitud empírica, y por otro, la actitud experimental de la mente, o dicho de otra manera, la actitud científica. Pero la conceptualización y explicación más centrada sobre la experiencia se desarrollará con más amplitud en el siguiente capítulo.

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN DEWEY: VÍNCULOS ENTRE LA EXPERIENCIA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

En este último capítulo, se aborda primeramente el tema de la relación que Dewey plantea entre la experiencia propiamente educativa y el pensamiento reflexivo: cómo éste contribuye a ordenar la experiencia; la función de significar como distintivo de este tipo de pensamiento; y la inferencia como habilidad transformadora de la experiencia educativa. En segundo lugar, se analiza el planteamiento de Dewey sobre la necesidad de darle eficacia a la experiencia a través del hábito y cómo éste puede proporcionar herramientas para asumir experiencias posteriores. En tercer lugar, se relacionan los cinco aspectos del pensamiento reflexivo, de cuyo cumplimiento depende la eficacia de la acción educativa. Por último, como aparte conclusivo de esta sección, se trata el tema de las consecuencias que genera el hecho de establecer una separación entre la experiencia educativa y el pensamiento reflexivo, conceptos que según Dewey deben mantener una relación estrecha permanente y de doble vía.

3.1. RELACIÓN EXPERIENCIA-PENSAMIENTO REFLEXIVO

En la concepción educativa de Dewey, la noción de experiencia educativa está íntimamente relacionada con el pensamiento reflexivo, que es como este autor denomina al método experimental. Según plantea Sáenz Obregón en su estudio introductorio, existe una relación de reciprocidad entre ambos conceptos, por cuanto la experiencia educativa (y no cualquier otro tipo de experiencia) posibilita las condiciones necesarias para la generación del pensamiento reflexivo y éste a su vez trae consigo determinados efectos que ayudan a producir nuevas experiencias educativas (Experiencia y Educación, 2004, pág. 40)

En efecto, el pensamiento reflexivo debe implicar, para el autor, secuencialidad, continuidad y ordenamiento de las ideas, lo cual conllevará a un ordenamiento de la experiencia educativa. Es por ello que la educación no debe enfocarse exclusivamente en la forma cómo aprende el alumno, sino en la configuración de unos hábitos basados en las experiencias particulares de éste, que permitan el desarrollo de un aprendizaje más educativo (Dewey, 1967, pág. 40). Para conseguir este cometido, es preciso que el maestro sepa distinguir entre el pensamiento reflexivo, que privilegia la función de significar y la capacidad de inferencia, y las otras formas de pensamiento, que se caracterizan por su estatismo y su propensión a validar sólo las experiencias rutinarias.

3.1.1. La función de significar

El pensamiento reflexivo centra su razón de ser en la relación objetiva entre la acción presente (u objeto percibido) y aquello que sirve de fundamento o evidencia esa acción (u objeto sugerido). Esta función de significar o de indicar otra cosa como garantía de la acción, es lo que distingue al pensamiento reflexivo de otras formas de pensamiento. Al respecto, Dewey afirma que «La cosa percibida es considerada en cierto modo como el fundamento o la base de la creencia en la cosa sugerida; posee la cualidad de evidencia»(Cómo pensamos, 2002, pág. 26).

Es decir que, a partir de la percepción de un objeto en particular o de la generación de hábitos de experiencia, el alumno realiza una operación de inferencia, que le permite establecer una conexión objetiva que cumple la función de significar o de servir de evidencia a la realidad del objeto percibido o del hábito adquirido.

3.1.2. Papel de la inferencia en el pensamiento

Para Dewey, la inferencia es una especie de expansión de la experiencia educativa; es una prueba de la transformación de ésta. Por esta razón, el autor se atreve a afirmar que la inferencia « (...) implica un salto de lo conocido a lo desconocido. Implica un salto más allá de lo dado y de lo preestablecido» (Cómo pensamos, 2002, pág. 107). Para poder identificar la pertinencia de esa

transformación, es preciso reconocer las dos fases básicas del pensamiento reflexivo, a saber: por un lado, el estado de duda, y por el otro, el acto de indagación. El primero se refiere a esa instancia del proceso en la cual se presentan ambigüedades, dilemas y un sinnúmero de alternativas para escoger; es en este punto donde aparecen lo que Dewey denomina “sugerencias”. Las sugerencias son ideas que surgen de manera espontánea dentro del proceso educativo. En este sentido, Dewey(2002) afirma:

(...) Sólo cuando una persona trata de controlar las condiciones que determinan la aparición de una sugerencia, y sólo cuando acepta la responsabilidad de utilizar la sugerencia para examinar qué se desprende de ella, tiene significado la introducción del “yo” como agente y fuente de pensamiento.(pág. 57)

La segunda fase básica, el estado de indagación, debe combinar los datos y las ideas surgidas dentro de la experiencia. A este respecto, Dewey (2002) sostiene:

Datos (hechos) e ideas (sugerencias, soluciones posibles) constituyen los dos factores indispensables y correlativos de toda actividad reflexiva. Estos factores son producidos, respectivamente, por la *observación* (en la que, por conveniencia, incluimos el recuerdo de observaciones anteriores de casos semejantes) y la inferencia. Esta última trasciende lo que se conoce de modo preciso, trasciende lo que el examen cuidadoso encuentra presente en la realidad concreta.(pág. 115)

Esto quiere decir que la indagación debe hacer que lo real pase al terreno de lo posible. Dentro de este último universo, el autor incluye conceptos como el de

“previsión”, “predicción” y “planificación”, entre otros. Al final, la idea es comprobada con la puesta en práctica de la solución imaginada o prevista. Sin embargo, esta puesta en práctica de la solución, para que resulte eficaz, requiere la generación permanente de hábitos de experiencia que induzcan a la búsqueda de soluciones transformadoras y que no se reduzcan tan sólo a repetir las soluciones del pasado.

3.2. PAPEL DE LOS HÁBITOS EN LA EFICACIA DE LA ACCIÓN

Cuando se asume unilateralmente el papel de la experiencia, sin tener en cuenta el rol del pensamiento reflexivo, se genera un obstáculo cognitivo que impide aprehender la realidad intrínseca del fenómeno estudiado. A fin de ofrecer una alternativa de solución válida, Dewey empieza por resaltar la importancia capital que tiene el hábito de la experiencia dentro del proceso educativo:

(...) un hábito es una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción. Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines. Es un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de acción (Democracia y Educación, 1998, pág. 50).

El autor concibe el hábito no sólo como un cambio determinado en el organismo, sino que sobre todo debe manifestarse « (...) en la capacidad para efectuar cambios ulteriores en el ambiente» (Democracia y Educación, 1998, pág. 50). No está de acuerdo en concebir el hábito sólo como *habituación*, es decir la conformidad al cambio sin pensar en las necesarias modificaciones que deben

introducirse permanentemente en la naturaleza de cada hábito adquirido. No se trata, por tanto, de un proceso de adaptación pasivo, en el cual se aceptan y toleran las condiciones actuales, sino de un proceso de adaptación constante y activo, que indique nuevas rutas de percepción y entendimiento de los logros de la experiencia educativa. En este sentido, Dewey (1998) señala:

(...) La significación del hábito no queda agotada, sin embargo, en su fase ejecutiva y motora. Significa formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una *inclinación*, una preferencia y elección activas de las condiciones comprendidas en su ejercicio. Un hábito no aguarda a que un estímulo provoque en él una reacción para estar ocupado; busca activamente ocasiones para ponerse en plena operación. Si su expresión es indebidamente bloqueada la inclinación se muestra como un anhelo inquieto e intenso. Un hábito indica también una disposición intelectual. Donde se da un hábito, se ofrece también conocimiento de los materiales a que se aplica la acción.(pág. 51)

El autor insiste, de manera permanente, en que todo hábito debe buscar la eficacia de la acción, a fin de superar todo patrón de pasividad o de excesiva tolerancia para con los resultados de la experiencia. Por esta razón, advierte sobre los riesgos que implica abandonar la mediación del pensamiento reflexivo en los procesos de formación de hábitos a partir de la experiencia, los cuales degenerarían en modos esclavistas de acción, opuestos por completo a la sana deliberación(Democracia y Educación, 1998, pág. 52).

Estos hábitos, si quieren ser eficaces, deben caracterizarse por su plasticidad, que según el autor consistiría en la capacidad para introducir variaciones en ellos. Partiendo de esta premisa, aconseja que no debe recurrirse a lo rutinario ni a la repetición mecánica si se busca «asegurar la eficacia externa del hábito»; recurrir a ello, implicaría «una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento» (Democracia y Educación, 1998, pág. 52).

En su libro *Cómo pensamos*, Dewey señala que los hábitos mentales, ya sean buenos o malos, se forman de manera inevitable en el transcurso de la experiencia adquirida, razón por la cual es de vital importancia transformarlos en hábitos de cuidadosa indagación; descuidarlos, los convertiría en «hábitos de apresuramiento, atropello, mirada impaciente y superficial» (Cómo pensamos, 2002, pág. 32). De la eficacia de este discernimiento en relación con la naturaleza de los hábitos, Dewey (2002) concluye que

(...) la auténtica libertad es intelectual. Descansa en la *capacidad adiestrada de pensamiento*, en la habilidad para «poner las cosas patas arriba», para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlas. (pág. 33)

3.3. APRENDER A PENSAR

Dewey plantea, basado en la identificación de los factores que se conjugan en torno al fenómeno analizado, cinco estadios o aspectos del pensamiento reflexivo. En primer lugar, señala las sugerencias, que facilitan la búsqueda activa de las soluciones; en segundo lugar, la construcción de la pregunta que hay que resolver, a partir de la duda generada por la acción o la observación del objeto o fenómeno; en tercer lugar, la definición de una hipótesis que guíe la observación; en cuarto lugar, la elaboración de un razonamiento como consecuencia de la hipótesis sugerida; y por último, la verificación de la hipótesis inferida, bien proceda ésta de una acción real o imaginaria (Cómo pensamos, 2002).

Del cumplimiento cabal de estas etapas depende la eficacia del pensamiento en relación con la acción. Allí radica también, según el autor, la diferencia sustancial que existe entre el ser humano y los animales; vale decir: entre el ser pensante y los seres meramente instintivos. Es por ello que la función de significar, que es la base de la reflexión, « (...) requiere una cuidadosa y atenta orientación educativa»(Cómo pensamos, 2002, pág. 37). A este respecto, Dewey cita un ensayo póstumo del pensador inglés John Locke, titulado *La conducta del entendimiento*, en el cual éste afirma acerca del ser humano:

(...) sea cuales fueren las facultades que emplee, lo que constantemente dirige la acción es su comprensión de las cosas, esté bien o mal informado, y de acuerdo

con esta comprensión, verdadera o falsa, se orientarán todas sus posibilidades operativas (Cómo pensamos, 2002, pág. 38)

Dewey denomina «lógico» al pensamiento que es conducido de manera reflexiva. Para él, la persona verdaderamente reflexiva debe ser ante todo una persona lógica. Es decir, que quien reflexiona debe reunir unas condiciones de pensamiento singulares, que le otorgan «lógica» o coherencia a su reflexión, lo cual lo distingue de aquellos que lo hacen de manera caótica. El autor traza un paralelo entre unos y otros:

(...) Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor, son circunspectas, no se atropellan a tontas y a locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación con el problema dado. Además, la persona escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si es lo que parece ser. (...) La persona lógica inspecciona para asegurarse de sus datos. Por último, la persona reflexiva «ata cabos». Reconoce, calcula, arriesga una explicación(Cómo pensamos, 2002, pág. 90).

Este cuidado y este rigor hacen que el pensamiento deje de ser solamente «psicológico» y se convierta en «lógico». Es decir, que lo esencial de la reflexión no es sólo el proceso real y fáctico, sino que entran en juego otros elementos cualitativos, los cuales le dan a la función de pensar una dimensión completamente

distinta. Dewey focaliza esta característica dentro del ámbito pedagógico y la sintetiza al afirmar que « (...) en lo que concierne a su aspecto intelectual, la educación consiste en la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos» (Cómo pensamos, 2002, pág. 91).

3.4. ASUMIR LA EXPERIENCIA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO POR SEPARADO

3.4.1. Experiencia que excluye o limita el pensamiento reflexivo

Según Javier Sáenz, Dewey resalta en sus escritos que el concepto de experiencia engloba todo el sinnúmero de relaciones que establece una persona con el medio en que se desenvuelve. Es un proceso que va más allá del ámbito estrictamente cognoscitivo, en tanto posee una doble caracterización: la actividad y la pasividad, por cuando los actos de una persona recaen sobre el mundo y los actos que se originan por fuera de su esfera individual actúan a su vez sobre él. Asimismo, la experiencia cumple la función de reconstruir experiencias pasadas y de impulsar las experiencias futuras (Dewey, 2004).

Para el autor, sin embargo, se pueden generar experiencias que él denomina «antieducativas», que son aquellas que se presentan sin que medie el pensamiento reflexivo. Estas experiencias, en el ámbito educativo, provocan una ruptura con la continuidad del proceso de aprendizaje y el consecuente decrecimiento de las

habilidades de los educandos. Según Dewey, son experiencias « (...) que reducen la sensibilidad del alumno, que conducen a la formación de actitudes de pereza y descuido, que lo dispersan mentalmente, que tienen un efecto disociador sobre la personalidad»(Experiencia y Educación, 1967, pág. 38).

Como se afirmó en el capítulo inicial de este trabajo, los dos principios fundamentales de la experiencia son la continuidad y la interacción. De ellos depende el dinamismo de toda experiencia. El modelo tradicional creaba rupturas permanentes dentro del proceso educativo, al no considerar las experiencias previas y las relaciones de los educandos con su entorno específico. Desde este punto de vista, cada experiencia de aprendizaje se transformaba en un hábito fijo y por lo tanto estéril, lo que en otros pasajes de su obra Dewey denomina «habitación». La particularidad de estas experiencias «antieducativas» es que causan perturbaciones en el desarrollo posterior de los educandos. Para ejemplificar esta situación, Dewey se atreve a criticar el modo en que determinadas experiencias de instrucción llegaron a diezmar en los estudiantes su pasión por el aprendizaje, provocando fastidio y cansancio, y limitando al tiempo su facultad para juzgar las realidades ambientes y su capacidad para enfrentarse de manera creativa a las nuevas circunstancias (Experiencia y Educación, 1967, pág. 72).

Estos hábitos malsanos o «habitaciones», en efecto, sólo generaban en los educandos la ausencia de autodominio, razón por la cual les resultaba imposible ejercer un control eficaz sobre las experiencias posteriores. Dewey sabía que cada experiencia pasada o presente se manifiesta en las experiencias futuras de los

educandos, lo cual planteaba uno de los problemas más importantes que debía enfrentar un educador, a saber: la elección y preparación de aquellas experiencias que pudieran resultar más fructíferas y agradables para el futuro.

3.4.2. Pensamiento reflexivo que excluye o limita la experiencia

Es preciso recordar en este apartado, que para Dewey el principio de continuidad experiencial resulta fundamental al momento de plantear la distinción acerca de cuál tipo de experiencias pueden considerarse valiosas y cuáles no en el ámbito de lo pedagógico. En este sentido, la aplicación de este principio se interpreta como apertura total al universo de las experiencias de los estudiantes. Si un modelo educativo en particular pretende crear las condiciones propicias para el advenimiento del pensamiento reflexivo en los educandos, debe en primer lugar examinar cuidadosamente todo el cúmulo de experiencias previas que han formado y forman parte del acervo vivencial de estos, a fin de poder diseñar estrategias para la transformación de esas experiencias. El maestro, por tanto, debe asumir como tarea perentoria la de no excluir ni limitar las vivencias de sus educandos, así como la de saber distinguir hacia qué dirección en particular quiere que marchen estas experiencias. Dewey lo manifiesta de manera clara, cuando afirma que « (...) Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve» (Experiencia y Educación, 1967, pág. 81).

La crítica que Dewey hacía contra el modelo tradicional se basaba en que éste seguía patrones de enseñanza estáticos, legados del pasado, sin considerar las realidades y los ambientes del presente; este modelo proscribía casi en su totalidad los aportes de las vivencias y las condiciones actuales de cada estudiante. El modelo progresivo, por su parte, aunque intentaba superar el estatismo del modelo tradicional, carecía de un plan ordenado y claro que permitiera tomar ese acervo de experiencias y dirigirla con eficacia hacia instancias positivamente transformadoras. En medio de este panorama, el aporte de Dewey se enfocaba al uso del método científico, partiendo de la observación de la realidad y de la subsiguiente elección y modelación de las experiencias precedentes y presentes que pudieran considerarse mejores para el futuro desenvolvimiento individual y social de los estudiantes. Por esta razón, Dewey advertía que la misión del maestro consiste principalmente en estar muy atento para detectar y combatir las conductas habituales que se están generando entre los estudiantes. Siguiendo este análisis, el autor afirma que:

(...) En este sentido, si es un educador, debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener, además, aquella empática comprensión de los individuos como tales, que le dé una idea de lo que ocurre en las mentes de los que están aprendiendo (Experiencia y Educación, 1967, pág. 82).

Dewey sostiene que es nocivo para el estudiante sacrificar sus potencialidades presentes a favor de un futuro hipotético, pues en el transcurso de ese proceso va perdiendo su capacidad de aplicar lo aprendido en sus experiencias presentes y de

darles el valor que requieren en el transcurso de las experiencias venideras. El autor sostiene, a favor de estas razones, la preeminencia de las condiciones del presente:

(...) Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo (Experiencia y Educación, 1967, pág. 90).

3.5. COMPLEMENTAREIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

La experiencia y el pensamiento reflexivo constituyen dos esferas de una misma y compleja realidad, de las cuales puede predicarse su carácter complementario. Con ellas ocurre algo semejante a la relación que establecía Emmanuel Kant, en su *Crítica de la razón pura*, entre concepto e intuición. En efecto, para Kant «las intuiciones, sin conceptos, son ciegas; los conceptos, sin intuiciones, son vacíos» (Kant, 2007). Es preciso anotar aquí que Kant define la intuición como la aprehensión directa, perceptual, de un objeto, lo que podría ser equivalente a lo que Dewey denomina «lo psicológico», en tanto se refiere a la realidad inmediata y fáctica; el concepto, por su parte, es la representación de esa realidad, lo que equivaldría a lo que Dewey denomina «lo lógico». Lo importante

aquí es señalar que, tanto en el dúo kantiano intuición-concepto como en el dúo deweyano experiencia-pensamiento reflexivo, se revela la superación de un dualismo, que de otra manera haría imposible la recepción justa de la realidad. En el caso de la propuesta educativa de Dewey, sólo la integración armónica de los polos opuestos puede hacer que la experiencia a secas pueda transformarse en verdadera experiencia educativa.

Para poder conseguir la conciliación de estos polos, se requiere que el maestro realice una labor de discernimiento, de la que ya se habló anteriormente, para que su juicio pueda catalogarse como justo en relación con la realidad educativa que observa. Su método educativo, según Dewey, no puede ser ni exclusivamente analítico ni exclusivamente sintético, siguiendo la distinción kantiana. Esta posición la expresa de la siguiente manera:

(...) Todo juicio es analítico en la medida en que implica discernimiento, discriminación, separación entre lo trivial y lo importante, lo insustancial y lo que conduce a una conclusión; y es sintético en la medida en que deja la mente en un estado en el que quedan incluidos los hechos seleccionados (Cómo pensamos, 2002, pág. 138).

Dewey sostiene que el análisis se caracteriza por ser enfático, mientras que la síntesis implica colocación. En términos del proceso educativo, el autor asevera que el análisis conduce a la síntesis y que ésta a su vez se encarga de perfeccionar el análisis. Para ejemplificarlo, afirma:

(...) Cuando el alumno aumenta su comprensión de la vasta y complicada tierra, al colocarla en el espacio, también advierte más definidamente el significado de los detalles locales familiares. Esta íntima interacción entre el énfasis selectivo y la interpretación a través del contexto de lo seleccionado se da siempre que la reflexión tiene lugar normalmente. De ahí que tratar de oponer mutuamente el análisis y la síntesis sea una locura (Cómo pensamos, 2002, pág. 139).

En otro apartado, Dewey señala que se analiza un objeto o fenómeno para unir la causa y el efecto, el acto y la consecuencia. Y concluye a partir de ello, que la rutina actúa en oposición a la reflexión, en tanto aquella « (...) acepta lo acostumbrado como una plena medida de posibilidad y deja de tener en cuenta las conexiones de las cosas particulares hechas» (Democracia y Educación, 1998, pág. 129).

En últimas, el autor señala claramente la imposibilidad de que surja una experiencia auténticamente educativa, si el maestro no prepara las condiciones necesarias para generar un pensamiento reflexivo. Existen, de hecho, múltiples vasos comunicantes entre estos dos conceptos cumbres de la concepción educativa deweyana. El acierto del educador radicará en hacer posible, en la práctica educativa propiamente dicha, que las experiencias particulares de sus educandos se conviertan en hábitos creativos, que cumplan no sólo la función de significar y de producir inferencias, sino que impulsen la transformación misma de la sociedad y de los individuos que forman parte del proceso.

CONCLUSIONES

Lo expuesto en este trabajo sirvió para reconocer que John Dewey brindó, a través de sus obras, la posibilidad de que se concibiera la educación como una construcción permanente a partir de experiencias basadas en el desarrollo de un pensamiento reflexivo. A lo largo de los tres capítulos, se pudo comprobar que su modelo educativo persiguió indagar en la esencia del fenómeno educativo, y salir airoso de los tradicionales dualismos planteados en torno a este tema, los cuales terminaban por atrofiar la habilidad de los educandos. Propuso, para ello, soluciones basadas en las propias experiencias de los educandos y en la continuidad y poder transformador de éstas en su vida futura; contra los modelos educativos estáticos y estériles, o que atacaban sin argumentos basados en la experiencia verdadera las posiciones contrarias, propuso una reflexión permanente de la experiencia misma.

Aún hoy, su concepción educativa – que se nutrió no sólo de la filosofía, sino también de otras vertientes sociales, como la psicología y la sociología –, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para la indagación de los procesos educativos. Su gran aporte, en efecto, fue el de enseñar a abordar los fenómenos educativos como posibilidades de transformación social e individual, y no sólo como escenarios destinados a la simple repetición de modelos antiguos, basados en la autoridad de los dogmas y en el predominio de soluciones estrictamente rutinarias,

basadas en reglas y consideraciones ajenas al ámbito mismo de la acción educativa.

A pesar de la limitación que representó la dispersión de su ideario educativo en sus diversas obras, se consiguió extractar en buena medida lo referente al tema propuesto. Queda aún mucho por desentrañar, en especial las implicaciones que tiene para el actual modelo educativo basado en las tecnologías de la información y las comunicaciones, su posición en torno al poder transformador y no destructor que debe tener la experiencia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, J. B. (1998). Hume y la contienda de las supersticiones. *Areté*, 171-215.
- Carmona, J. L. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*.
Barcelona: Anthropos.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos aires: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hume, D. (2002). *Del suicidio, de la inmortalidad del alma*. México, D.F.: Oceano.
- Hume, D. (2006). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Espasa.
- Hume, D. (2011). *Tratado de la naturaleza humana*. México D.F.: Gernika.
- Hume, D. (2011). *Tratado de la naturaleza humana, Tomo II*. México, D.F.:
Gernika.
- Kant, E. (2007). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Posada.
- López, A. J. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daímon*, 101-115.