Praxis Filosófica | N.° 64 | Jul. – Dic. | 2026 | e20215243
https://doi.org/10.25100/pfilosofica.vi64.15243

Artículo de investigación

Misterio y negatividad del aprendizaje: una aproximación fenomenológica

Mystery and Negativity of Learning: A Phenomenological Approach

Nohora Etelvina Calderón Aráoz[1]
Julio César Vargas Bejarano[1]
Hernán Sánchez Ríos[1]

[1]Universidad del Valle, Cali, Colombia.
E-mail: nohora.calderon@correounivalle.edu.co
E-mail: julio.vargas@correounivalle.edu.co
E-mail: hernan.sanchez@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo aborda el aprendizaje como un fenómeno problemático que se resiste a definiciones rigurosas y a descripciones causales. A diferencia de los modelos psicológicos del siglo XX, que lo concebían como un proceso observable y cuantificable, la perspectiva fenomenológica revela su carácter enigmático y negativo.

Desde una perspectiva fenomenológica, se analiza la negatividad del aprendizaje en sus dimensiones temporal y afectiva. Se examina cómo aprender significa exponerse a lo extraño, dejarse interpelar por lo nuevo y reorganizar lo sabido a partir de aquello que lo cuestiona. La investigación articula esta comprensión con el análisis de los efectos transformadores del aprendizaje en la historia de vida del sujeto.

Se sostiene que el aprendizaje acontece como *pathos responsivo* que transforma al sujeto en su horizonte de experiencia. Su negatividad constituye la condición misma del aprender. El análisis revela el aprendizaje como acontecimiento irreversible e imprevisible, marcado por la finitud y la exposición a la alteridad.

Palabras clave: aprendizaje; negatividad; experiencia; fenomenología; afectividad; alteridad; extrañeza; *pathos*; subjetividad; transformación; intersubjetividad.

Abstract

This article addresses learning as a problematic phenomenon that resists rigorous definitions and causal descriptions. Unlike twentieth-century psychological models that conceived it as an observable and quantifiable process, the phenomenological perspective reveals its enigmatic and negative character.

From a phenomenological standpoint, the negativity of learning is analyzed in its temporal and affective dimensions. The study examines how learning entails an exposure to what is strange, a responsiveness to what is new, and a reorganization of what is already known in light of what challenges it. The research articulates this understanding with an analysis of the transformative effects of learning within the subject's life history.

It is argued that learning occurs as a *responsive pathos* that transforms the subject within his or her horizon of experience. Its negativity constitutes the very condition of learning. The analysis reveals learning as an irreversible and unforeseeable event, marked by finitude and exposure to alterity.

Keywords: Learning; Negativity; Experience; Phenomenology; Affectivity; Otherness; Strangeness; *Pathos*; Subjectivity; Transformation; Intersubjectivity.

OPEN ACCESS

Copyrigth: © Universidad del Valle 2026

Recibido: 13 de septiembre de 2025.
Evaluado: 18 de noviembre de 2025.
Aceptado: 5 de febrero de 2026.
Publicado: 30 de octubre de 2026.

✉ **Autor de correspondencia:**
Nohora Etelvina Calderón Aráoz. Universidad del Valle, Calle 13 # 100-00, Cali, Colombia. Email: nohora.calderon@correounivalle.edu.co.

¿Cómo citar?:
Calderón Aráoz, N. E., Vargas Bejarano, J. C. y Sánchez Ríos, H. (2026). Misterio y negatividad del aprendizaje: una aproximación fenomenológica. *Praxis Filosófica*, (64), e20215243. https://doi.org/10.25100/pfilosofica.vi64.15243

Este artículo está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

I. Introducción

Desde la infancia hasta la adultez, cada ser humano está inmerso en prácticas, procesos y situaciones en las que se aprende algo, sea el dominio de una técnica, la adquisición de un conocimiento teórico o el descubrimiento de nuevas formas de relación con los otros. Sin embargo, cuando se intenta dar una definición rigurosa del fenómeno, describir sus condiciones de posibilidad o dar cuenta de su estructura, se descubre que se trata de un campo problemático. ¿Es el aprendizaje un resultado que se obtiene al final de un proceso o un acontecimiento originario que se extiende en el tiempo y que constituye la experiencia misma? Y si fuese lo segundo, ¿cómo dar cuenta de un fenómeno que parece acontecer a espaldas de la voluntad, que no puede observarse directamente y cuyo carácter se hace patente *a posteriori*, cuando ya se ha consumado?

A diferencia del conocimiento que, en la tradición filosófica, se ha vinculado con la pretensión de verdad, o por lo menos con la validez universal de proposiciones y argumentos, el aprendizaje se presenta como un movimiento de apropiación de lo nuevo: adquisición de saberes, habilidades y destrezas de diverso tipo. Desde este punto de vista, se puede caracterizar como un período de tránsito que conlleva la asimilación o apropiación de lo nuevo. Sin embargo, el aprendizaje no tiene un carácter acumulativo de informaciones o habilidades; tampoco es una actividad puntual de *insight*, sino que se extiende en un período de tiempo, cuyo principio y fin no se pueden delimitar, período incierto: no sabemos cuándo ocurre exactamente. Si bien es posible determinar si alguien aprendió efectivamente algo, el reto está en mostrar de qué manera tiene lugar la producción o apropiación de un conocimiento, cómo se adquiere una habilidad o destreza. Lejos de ser una actividad observable, lejos de determinar con exactitud cómo sucede el paso de una estructura cognitiva a otra, el aprendizaje parece ser una actividad oculta y misteriosa, de la cual se tiene noticia por sus resultados y efectos, pero no en el momento en que se está llevando a cabo.

Este carácter enigmático del aprendizaje ha sido reconocido de diversas maneras en la historia de la filosofía y de la psicología. La psicología del siglo XX se constituyó como el marco privilegiado para tematizarlo, oscilando entre modelos conductistas, cognitivistas y socioculturales. El conductismo, desde Thorndike y Skinner, describió el aprendizaje como un proceso de condicionamiento estímulo-respuesta, sometido a leyes generales verificables. Piaget, con el constructivismo genético, lo entendió como reorganización progresiva de estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo, en etapas sucesivas. Vygotsky, desde la perspectiva histórico-cultural, lo vinculó a la mediación social y al lenguaje, subrayando la importancia de la interacción con otros y de las herramientas simbólicas. A pesar de sus diferencias, todas estas corrientes comparten un presupuesto: el aprendizaje es un fenómeno observable, explicable causalmente y susceptible de ser modelado en términos generales y objetivos. La orientación empírica que las caracteriza privilegia lo cuantificable: los resultados, el rendimiento, la eficacia en la adaptación del sujeto a su entorno.

Sin embargo, tales modelos no se hacen cargo de la vivencia de aprender. Desde una perspectiva fenomenológica, el aprendizaje no puede reducirse a la suma de estímulos externos, a la modificación de esquemas cognitivos o a la mera interiorización de mediaciones sociales. Se trata, ante todo, de un fenómeno de experiencia, inseparable de la corporalidad, la temporalidad y la historicidad del sujeto. Aprender significa exponerse a lo nuevo, dejarse interpelar por lo extraño, reorganizar lo sabido a partir de aquello que lo cuestiona. Por eso, más que objeto de explicación causal, el aprendi-

zaje se comprende como acontecimiento: algo que sobreviene al sujeto, que irrumpe en su horizonte vital y que lo transforma en su modo de ser-en-el-mundo.

Desde el punto de vista fenomenológico, más que una actividad descriptible, ya sea desde un punto de vista operativo, ya sea desde la génesis de sus estructuras, el aprendizaje tiene lugar bajo la forma del encuentro con lo desconocido, extraño y novedoso. El aprendizaje tiene un carácter "negativo", lo que tiene un doble sentido: de una parte, quien lo efectúa se percata de él cuando este ya ha acontecido, pero no puede describir directamente sus atributos; de otra parte, la confrontación con lo nuevo conlleva decepción e incertidumbre, pues lo ya sabido resulta insuficiente. De ahí que el aprendizaje se efectúe como renovación o reestructuración de lo ya sabido, de las capacidades previas. En este contexto, "negativo" no adquiere el sentido moral de algo perjudicial o indeseable, sino en el sentido estructural de aquello que contradice, decepciona o desajusta las expectativas. En este punto, autores como Günther Buck (2019) y Käte Meyer-Drawe (2010) han mostrado con claridad que no aprendemos simplemente a partir de la experiencia, sino que el aprendizaje es la experiencia misma en cuanto excede lo previsto y nos obliga a reinterpretar lo vivido. Waldenfels (2015), por su parte, ha insistido en la dimensión de lo extraño: lo verdaderamente nuevo no se deja reducir a lo familiar, sino que conserva un resto irreductible de extrañeza que constituye la condición misma del aprender.

Este carácter negativo del aprendizaje puede describirse desde distintos ángulos. En primer lugar, desde la temporalidad: advertimos que hemos aprendido cuando ya ocurrió, nunca en el momento mismo. En segundo lugar, desde la afectividad: aprender duele, exige pagar un precio (*Lehrgeld*), conlleva la experiencia del desajuste, de la frustración, de la decepción. En tercer lugar, desde la intersubjetividad, lo que el otro nos exige o nos demanda aparece como extraño y nos obliga a transformarnos. Así, aprender no es una actividad transparente de la conciencia, sino un acontecimiento opaco, marcado por la negatividad, por la finitud y por la exposición a lo otro.

En este artículo abordamos la pregunta por el carácter "negativo" del aprendizaje y sobre sus efectos en la historia de vida del individuo. Bajo el presupuesto de que hay diferentes clases de aprendizaje, surge la pregunta por la incidencia en la historia de vida. Hasta qué punto se puede afirmar que los cambios que generan los aprendizajes suscitan una transformación del sí mismo, al punto que significan una nueva fase en la historia de vida; qué incidencia tienen ellos en la autocomprensión del sujeto, en sus capacidades y habilidades, en su comprensión del mundo, de sí mismo y de los otros. Esta pregunta permite articular varias dimensiones: de un lado, establecer la diferencia entre aprendizaje, conocimiento y experiencia en su sentido empírico; de otro lado, establecer los vínculos entre aprendizaje y desarrollo, tal y como lo concibe la psicología en su versión culturalista. Finalmente, permite identificar la importancia del aprendizaje para la formación del "sí mismo", en la constitución de la subjetividad y en su apertura al mundo y a los otros.

II. Modelos de aprendizaje en psicología y el giro fenomenológico

La psicología del siglo XX se constituyó en gran medida como el marco privilegiado para teorizar el aprendizaje. Desde el conductismo de Skinner, que lo entiende como un proceso de condicionamiento estímulo-respuesta, hasta el constructivismo genético de Piaget, que lo vincula al desarrollo

cognitivo en etapas, o la perspectiva sociocultural de Vygotsky, que resalta el papel de la mediación social y del lenguaje, el aprendizaje se concibió como un fenómeno susceptible de ser descrito objetivamente, medido y sometido a leyes generales. Estas corrientes, aun con sus diferencias, comparten una orientación empírica: explican el aprendizaje en función de su relación con el desarrollo psíquico individual y con los mecanismos adaptativos del sujeto a su entorno, privilegian la dimensión observable del comportamiento o las estructuras cognitivas.

La fenomenología, en cambio, desplaza el centro de gravedad. Desde su perspectiva, el aprendizaje no es únicamente un proceso psíquico que se desarrolla según etapas universales o leyes generales, sino un fenómeno complejo, propio de la experiencia vivida, inseparable de la corporalidad, la temporalidad y la historia personal del sujeto. Más que un objeto de medición, el aprendizaje se concibe como un acontecimiento que irrumpe en el horizonte vital, desestabiliza lo familiar y abre la posibilidad de nuevos sentidos. De ahí que el énfasis no se sitúe en el resultado cuantificable —el rendimiento, la habilidad adquirida o la meta alcanzada—, sino en el tránsito mismo, en el modo en que lo extraño interrumpe el curso habitual de las conductas y obliga al aprendiz a reorganizar lo ya sabido.

En términos metodológicos, mientras la psicología empírica se orienta a explicar el aprendizaje desde modelos causales —ya sea a partir de estímulos y refuerzos, de estructuras cognitivas internas o de mediaciones sociales—, la fenomenología se propone describir cómo se da el aprendizaje en la experiencia, cómo aparece y qué modificaciones introduce en el sujeto. Ahí donde el psicólogo, adscrito a estas corrientes psicológicas de inicios del siglo XX, tiende a ver regularidades y funciones, el fenomenólogo atiende a la singularidad de cada vivencia y a su carácter imprevisible. En lugar de asumir el aprendizaje como una capacidad o facultad general del psiquismo, la fenomenología lo considera un momento constitutivo de la experiencia misma: aprender es ser afectado por lo que se presenta, es dejarse interpelar por lo nuevo.

El contraste, en última instancia, revela dos modos de situarse frente al fenómeno: la psicología empírica busca explicarlo desde una perspectiva objetivante, mientras que la fenomenología procura restituir su carácter originario, mostrando que aprender es una experiencia pre-reflexiva, y formativa que trasciende los marcos de la observación experimental.

III. El aprendizaje como acontecimiento

Uno de los lugares comunes en la teoría educativa consiste en distinguir entre *experiencia* y *aprendizaje*: la primera como el hecho bruto de vivir algo, y el segundo como la asimilación de un saber derivado de ese hecho. Desde la perspectiva fenomenológica, esta separación resulta insuficiente. El aprendizaje no puede concebirse como un efecto posterior ni como un simple resultado de la experiencia; antes bien, es esencial a ella, hasta el punto de que toda experiencia verdadera arrastra consigo un momento de aprendizaje. Lo que la fenomenología busca mostrar es que el aprender y el experimentar comparten la misma estructura de constitución, y que lo decisivo no está en los resultados medibles, sino en el modo en que el sujeto se ve transformado en el acontecimiento mismo.

Immanuel Kant (1998) abre un camino decisivo al afirmar, en la *Crítica de la razón pura*, que la experiencia constituye la primera enseñanza (*erste Belehrung*, KrV A1). No se trata aquí de un

saber abstracto ni de un conjunto de datos sensibles, sino de la constatación de que la experiencia siempre ofrece algo nuevo, un saber o un comportamiento, que el sujeto no podía anticipar a priori. Kant reconoce que la experiencia tiene un carácter formativo: introduce un elemento que no estaba previsto y, en ese sentido, es siempre un "comenzar de nuevo". De acuerdo con este planteamiento, la experiencia no se reduce a un mero receptáculo de información, sino que supone un acontecimiento de aprendizaje originario. Lo nuevo que la experiencia ofrece no puede deducirse únicamente de las condiciones formales del entendimiento, sino que se da en la confrontación viva con aquello que irrumpe desde fuera de las expectativas. En este sentido, el planteamiento de Kant permite ya superar una concepción lineal: la experiencia misma enseña, y lo hace al modificar el horizonte del sujeto.

Edmund Husserl, en continuidad con esta intuición, radicaliza el concepto de experiencia al mostrar que toda percepción aporta un excedente respecto de lo anticipado. La percepción, en cuanto donación de sentido, puede confirmar, pero también decepcionar las expectativas. Lo esencial, dice Husserl (1966), es que lo nuevo golpea la conciencia "en la cara" (p. 211); revela así que la experiencia nunca se agota en lo que se prefiguraba.

Aquí el vínculo con el aprendizaje resulta claro: aprender significa exponerse a lo que excede la previsión del yo, a lo que desborda las estructuras previas de sentido. La fenomenología husserliana insiste en que la experiencia no es un dato cerrado, sino un proceso de constitución abierto, en el que ocurre una transformación del sí mismo. Lo que Husserl llama "la vuelta de la experiencia sobre sí misma" es también, como subrayará Buck (2019), el verdadero poder didáctico: la experiencia nos enseña en la medida en que reconfigura nuestra capacidad de experimentar.

Para Husserl, la experiencia no es un dato pasivo ni un simple registro sensible, sino un campo dinámico de constitución. En *Ideen I* y en las *Investigaciones lógicas* se enfatiza que la experiencia es siempre intencional: está dirigida hacia algo, hacia un objeto que se da en modos de aparición. De allí que no pueda reducirse a estímulos fisiológicos ni a correlatos psicológicos, pues su esencia reside en ser vivencia de algo, en tanto fenómeno que se muestra. La experiencia implica un movimiento de donación y apropiación: el mundo se da y el sujeto lo recibe, pero no como recipiente pasivo, sino como conciencia activa que estructura y confiere sentido.

En este punto se hace evidente la cercanía con Kant: la experiencia es más que impresión sensible, es siempre síntesis activa de la conciencia. Sin embargo, Husserl supera la concepción kantiana del *a priori* formal al destacar que la experiencia concreta, en su flujo temporal, contiene una dimensión formativa irreductible a categorías fijas. La experiencia, entonces, no es mera aplicación de esquemas, sino acontecimiento en el que se abre lo nuevo. El nexo profundo entre experiencia y aprendizaje en Husserl se comprende primordialmente a la luz de su fenomenología del tiempo. La experiencia está estructurada por la retención (el pasado que aún se mantiene), la protención (la anticipación del futuro) y la vivencia presente. Esta triple estructura implica que la experiencia nunca es un simple "ahora", sino un horizonte de sentido en el que lo vivido y lo por venir se entrelazan.

El aprendizaje participa de esta misma estructura: aprender no significa únicamente registrar una información, sino reorganizar el pasado, reinterpretar lo ya sabido, abrir nuevas anticipaciones. Todo aprendizaje implica una reconfiguración de horizontes, una modificación del modo en que la subjetividad se sitúa en el tiempo. Así, no se trata de un acto puntual, sino de un proceso que irrumpe en el curso de la experiencia y que no puede ser anticipado de manera exhaustiva.

En Husserl, la experiencia no se reduce a la confirmación de lo conocido, sino que incluye la posibilidad de ser sorprendido por lo inesperado. El fenómeno se da siempre en perfiles parciales (*Abschattungen*), de modo que su plenitud nunca es poseída de una vez por todas. Esta estructura inacabada de la experiencia abre la posibilidad del aprendizaje: en cada encuentro con el mundo hay un plus de sentido que no estaba previsto, un excedente que obliga a la conciencia a reestructurar sus esquemas. De este modo, la experiencia conlleva siempre una enseñanza: acerca de la propia capacidad de la conciencia para recibir, integrar y transformar lo vivido. La conciencia aprende de sí misma al experimentar, se reconoce como finita, como abierta a lo que la desborda.

Si la experiencia es, en su raíz, apertura a lo nuevo y reorganización de horizontes, entonces el aprendizaje no puede concebirse como resultado derivado, sino como dimensión constitutiva de la experiencia misma. Husserl permite comprender que aprender no significa simplemente adquirir un conocimiento objetivo, sino ser afectado por lo que se da, transformarse en el encuentro con lo vivido. En este sentido, el aprendizaje tiene un carácter pre-predicativo: ocurre antes de toda explicitación conceptual, en el nivel de la vivencia inmediata. Sólo posteriormente puede tematizarse y expresarse en juicios, teorías o competencias. El núcleo formativo, sin embargo, se sitúa en la inmediatez de la experiencia afectiva y perceptiva.

Desde esta perspectiva, se pone en cuestión la concepción del aprendizaje como proceso orientado hacia metas predefinidas, típica de la psicología empírica y de la pedagogía tradicional. Tales enfoques describen el aprendizaje en términos de resultados, competencias y rendimientos, ignorando su génesis experiencial. Husserl, en cambio, obliga a situarse en el proceso mismo, en la vivencia de apertura en la que lo extraño se incorpora y reorganiza lo previo. El aprendizaje no es un simple "medio" hacia un fin, sino un acontecimiento irreductible, que desborda los planes de la voluntad. Aunque se puedan establecer programas, metas y objetivos, el verdadero aprendizaje acontece de manera imprevisible, en los márgenes del control intencional.

Otro aspecto central de la fenomenología husserliana es que la experiencia incluye siempre un momento de autoafectación: en cada vivencia se da el objeto, pero, sobre todo, la conciencia se da a sí misma como conciencia de ese objeto. Esto implica que en toda experiencia hay una dimensión de aprendizaje de sí: el sujeto se descubre en su relación con el mundo, se transforma a través de aquello que vive. Así, aprender no es simplemente saber algo nuevo, sino conocerse de otro modo, experimentar la propia finitud y la propia apertura. Quien aprende no sólo acumula conocimientos, sino que se hace otro: madura, se vuelve más consciente de sus límites y de sus posibilidades.

En coherencia con lo anterior, Husserl muestra que la experiencia incluye momentos de fracaso, de error, de desajuste. El aprendizaje no surge únicamente de confirmaciones, sino también de confrontaciones con lo que resiste, con lo que no encaja en las expectativas. Este carácter negativo es esencial: lo que desborda y contradice obliga a reorganizar lo sabido, y allí se produce la enseñanza más profunda. Por tanto, el aprendizaje no es lineal ni acumulativo, sino dialógico: surge del contraste entre lo anticipado y lo que efectivamente se da. La conciencia aprende porque el mundo no se ajusta dócilmente a sus esquemas, sino que los cuestiona y los obliga a transformarse.

IV. Experiencia, aprendizaje y génesis pasiva

La fenomenología husserliana reconoce la dimensión de la génesis pasiva: muchos aprendizajes no son fruto de una decisión voluntaria, sino de sedimentaciones previas, de hábitos inconscientes, de huellas mnémicas que resurgen en el presente. El aprendizaje acontece en una temporalidad profunda, donde lo olvidado sigue operando y lo no tematizado influye silenciosamente. En este nivel, experiencia y aprendizaje se revelan como procesos de constitución continua, en los que el sujeto nunca es dueño absoluto de lo que aprende, sino que está siempre expuesto a la alteridad del mundo y a la historicidad de su propia conciencia.

Sobre este trasfondo, Günther Buck (2019) y Käte Meyer-Drawe (2003) plantean que el aprendizaje no es un resultado de la experiencia, sino su estructura constitutiva. Según Buck, la experiencia contiene en sí misma una dimensión didáctica: no se trata de acumular datos, sino de que el sujeto se transforme en su capacidad de experimentar. Aprender es, por tanto, la otra cara de la experiencia: "sólo en esta vuelta de la experiencia sobre sí misma, que es al mismo tiempo un cambio en nuestra capacidad de experimentar, reside el verdadero poder didáctico de la experiencia" [Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung] (Buck, 2019, p. XXV, traducción propia).

Meyer-Drawe (2003), por su parte, insiste en que lo esencial no es hablar de "aprendizaje a partir de la experiencia", como si la experiencia fuese un material bruto del cual se extrae un saber, sino de "aprendizaje como experiencia". Lo que acontece en la experiencia ya es, en sí mismo, aprendizaje: el sujeto se informa, sí, pero antes que nada se ve sorprendido y transformado por lo que vive, de modo que su saber y su poder-hacer quedan modificados. En esta misma línea, Otto Bollnow (1971) advierte que el aprendizaje teórico puede distinguirse de la vivencia inmediata, pero incluso en las experiencias más concretas hay un componente formativo, un "poder-hacer" que se sedimenta en el sujeto y lo habilita para nuevas acciones. La experiencia es más que un medio de transmisión de contenido, "deja una enseñanza" en sentido fuerte: reconfigura la relación del sujeto consigo mismo y con el mundo.

Un rasgo fundamental de este vínculo es la autorreferencia de la experiencia. No sólo tenemos experiencia de un asunto, sino de lo que significa entrar en relación con ese asunto. La experiencia nos devuelve una enseñanza acerca de nosotros mismos: quien se involucra en un asunto, aprende sobre él y sobre su propio modo de habitarlo. En este sentido, el aprendizaje revela su carácter pre-teórico y pre-predicativo: no interviene un yo consciente que decide deliberadamente, sino la subjetividad en cuanto apertura al mundo. De allí que algunos aprendan con mayor confianza y solvencia que otros: no porque posean más información, sino porque disponen de una madurez experiencial, una familiaridad consigo mismos que les permite exponerse al acontecimiento.

V. Estructura del aprendizaje: Saberes previos, extrañeza y apertura

Otro aspecto decisivo en la estructura común de experiencia y aprendizaje es el papel del saber previo. Toda experiencia acontece sobre el trasfondo de expectativas, prejuicios y hábitos sedimentados. La conocida estructura de marcha que planteó Aristóteles: lo nuevo se conoce a partir de lo

ya conocido, lo semejante a partir de lo semejante. El aprendizaje tendría esta estructura de marcha, coincide Buck (2019). El aprendizaje surge cuando ese trasfondo se reorganiza: se confirma, se refuta o se reestructura. Pero lo que resulta central, como se advirtió, es que la experiencia desestabiliza la obviedad de lo sabido, obligando al sujeto a replantearlo.

Aquí se inscribe también el problema del sesgo de confirmación: la tendencia a validar únicamente aquello que coincide con nuestras creencias previas. En contextos como las redes sociales, esta tendencia se manifiesta en la circulación acrítica que reafirma lo que ya se sabía. Desde la perspectiva fenomenológica, esto es un obstáculo para el aprendizaje porque impide el reconocimiento de lo nuevo. En la misma línea, se presenta el problema que señala Buck (2019) sobre el aprendizaje inductivo: en cuanto privilegia la repetición de experiencias comprobadas, genera un "efecto de habituación" más que un cambio en el aprendiz. No hay cambio porque no hay irrupción; hay confirmación y repetición. Buck lo recoge de la metáfora hegeliana de la piedra carente de error activo: permanece inerte, incapaz de errar; a diferencia de la cal viva, que al entrar en contacto con el líquido septal, reacciona y sale de sí misma. Esta disposición a la transformación es condición para que haya un auténtico aprendizaje.

Una cuestión similar la plantea Waldenfels (2015) en relación con lo extraño. Su reflexión indica que cuando se trata de vérselas con lo extraño, la respuesta no va en vía de considerar órdenes conocidos que den cuenta de la extrañeza. De manera análoga, tampoco los modelos de aprendizaje que priorizan la orientación del saber mediante contenidos o la corrección progresiva de errores logran dar cuenta de las posibilidades de lo extraño. Esta preocupación se lee también en Buck (2019), quien llega a prevenir contra la tentación teleológica de concebir el aprendizaje en función de resultados: si lo reducimos a metas predefinidas, lo convertimos en un proceso mecánico y lineal, desconociendo que lo decisivo es la génesis, aquello que emerge en el olvido y en las fisuras de lo no controlado. En otras palabras, el aprendizaje acontece en el devenir mismo de la experiencia, en la quiebra de expectativas y en la apertura a horizontes no previstos.

En esta medida, el aprendizaje consiste menos en reforzar lo ya sabido que en reorganizarlo en virtud de lo nuevo. Por eso, la fenomenología insiste en que la estructura del aprendizaje es incoativa: comienza siempre de nuevo, en un terreno en el que lo familiar se quiebra y lo nuevo aún no se posee. El aprendizaje es siempre un comienzo que no depende de la voluntad consciente. Como el acto de dormirse o de despertarse, aprender no es algo que pueda decidirse en sentido estricto. Se puede planear el ejercicio o el estudio, pero no anticipar el instante en que se produce el aprendizaje. Por eso, el aprendizaje no es un *positum* —un dato dado y observable—, sino un acontecimiento oculto, negativo en cierto modo, pues se experimenta a partir de la quiebra de las expectativas y de la insuficiencia de lo sabido. En este sentido, para dar cuenta de su acontecer o surgimiento, la concepción lineal del tiempo resulta insuficiente: si bien los intereses, motivaciones, expectativas dan cuenta del aprendizaje, existen motivaciones desconocidas que se remontan a acontecimientos previos, quizás olvidados o desconocidos, pero efectivos. Ocurre en un campo de incertidumbre, en el cual lo ya sabido con respecto a un tema o asunto, las conductas y hábitos aprendidos resultan ineficaces. Por esta confrontación con lo extraño y lo nuevo, el/la aprendiz amplía sus posibilidades y capacidades, transforma su comprensión del mundo.

Lo nuevo, en el sentido de novedoso, tiene un carácter de extraño (Waldenfels, 2015), lo cual se caracteriza por su negatividad, esto es, no es definible ni se deja subsumir en una ontología. El

sentido radical de lo extraño escapa a tematizaciones con respecto al ser y al no ser. Lo extraño y lo nuevo constituyen la experiencia en su estructura. Desde esta perspectiva, la singularidad está vinculada con lo extraño, aquella dimensión irreductible e inexpresable: *individuum est ineffabile*, según el *dictum* medieval.

De acuerdo con Günther Buck (2019) y Kate Meyer-Drawe (2010), el aprendizaje designa el trayecto vivenciado en esta confrontación con lo nuevo, con lo extraño, de manera que sus resultados o efectos son imprevisibles. Desde esta óptica, aprender es más que el acto aislado de intelección o de interpretación; designa la interacción con lo extraño y lo que ella rinde. Sobre esta base, Buck y Meyer-Drawe sostienen que el aprendizaje es un momento esencial de la experiencia: quien es indiferente o no es afectado por lo vivido, quien no se plantea nuevas preguntas ni se cuestiona a sí mismo y a su entorno, no ha aprendido o, lo que es igual, permanece inexperto.

Empezar de nuevo y afrontar lo desconocido y lo extraño implica un precio. El término alemán *Lehrgeld* (en español, pagar el precio por aprender) encierra la idea de que el aprendizaje a menudo supone un costo alto. Aprender exigiría una inversión personal, una confrontación con la adversidad y la disposición de soportar la incomodidad. Como afirma Meyer-Drawe (2010): "Wer *Lehrgeld bezahlt hat*, der ist mit sich selbst konfrontiert worden, der musste umlernen" [Quien ha pagado el precio de aprender ha sido confrontado consigo mismo, ha reaprendido] (p. 9, traducción propia).

Aprender, según lo decantado, se presenta desde su inicio como una ruptura con lo sabido y un cambio en quien aprende. Es lo que hacía Sócrates con sus interlocutores en un ejercicio mayéutico: los conducía hasta el doloroso autoencuentro con la propia ignorancia: advertían que no sabían aquello que afirmaban saber. Al equiparar Sócrates mayéutica con parto, conserva precisamente esa ambivalencia de ser, a la vez, apertura y desgarramiento (Platón, 2021, *Teeteto*, 151a–d). En la alegoría de la caverna (Platón, 1986, *República*, 514a-517a) podemos encontrar una prolongación de este motivo: el prisionero liberado no accede a la verdad como a una revelación súbita y jubilosa; antes bien experimenta la irrupción de la luz que lo enceguece. La claridad se impone como herida que desajusta la mirada y arranca al sujeto de la familiaridad de las sombras. Aprender, en su comienzo, concuerda Meyer-Drawe (2005), desajusta; lo sabido se desmorona y lo nuevo todavía no tiene forma. El parto desgarra, la luz hiere: en ambos casos el dolor es la señal de que algo se inaugura.

Waldenfels (2015) describe una estructura análoga de la experiencia: en ella no todo se sostiene en la confirmación de lo propio, sino que irrumpen fisuras que desestabilizan al yo y lo obligan a apartarse de sí mismo: "In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt" [En la experiencia misma se abren grietas y hendiduras en las que el sí mismo se aleja de sí mismo] (Waldenfels, 2002, p. 204). La negatividad de la experiencia, que también la comparte el aprender, como quedó sentado, se da en esos términos de dolor o desajuste. Husserl lo había mostrado en el nivel de la percepción: siempre queda un excedente impredecible, un resto que no puede ser agotado por la conciencia. Gadamer (2012) radicaliza este motivo al afirmar que la experiencia presupone una instancia negativa, siempre abierta. Es negativa porque defrauda las anticipaciones y abierta porque revela los límites que impiden su clausura: en el decurso de la vivencia, las proyecciones se ven refutadas, de modo semejante a la "inversión de la conciencia" que Hegel había descrito, cuando lo esperado se frustra; sin embargo, mientras en Hegel dicha inversión busca la superación sistemática de lo negativo en un saber concluyente, en Gadamer (2012) permanece como apertura develadora de límites existenciales (p. 438). Por eso afirma que el hombre

experimentado no es quien se aferra a la certeza de lo aprendido, sino aquel que sabe que sus anticipaciones pueden fallar y, en consecuencia, se dispone a dejarse instruir por aquello que desborda sus previsiones. De ahí que se pueda hablar de una doble decepción: por un lado, la frustración de las anticipaciones; por otro, la revelación ontológica de la finitud que, como indica Heidegger (2003) en *Ser y tiempo* (§41), caracteriza al *Dasein* en cuanto se enfrenta a su propio ser. Es en este desajuste, en esta imposibilidad de clausura existencial, donde se cifran algunas condiciones del aprender.

La negatividad de la experiencia alcanza expresión singular en el ámbito intersubjetivo, en tanto que las solicitudes y exigencias de los otros son una modalidad de lo extraño. La sorpresa ante una respuesta que el propio sujeto anticipaba como negativa y que, en el curso de la conversación, devino afirmativa —ejemplo con el que Meyer-Drawe muestra la imprevisibilidad que somos para nosotros mismos—, así como la "fisura del sí mismo" ante lo extraño de la que habla Waldenfels, ponen de relieve la dimensión intersubjetiva del carácter disruptivo (negativo) de la experiencia. Un rasgo decisivo del encuentro con el otro es que sus exigencias hacen visible lo implícito en la propia historia del sí mismo. Como acontecimiento que desajusta la aparente coherencia de la identidad y desvela lo que permanecía velado. La presencia del otro irrumpe como extrañeza que obliga a responder y, en esa respuesta, a reconocerse distinto de lo que se creía ser. De este modo, el aprendizaje se muestra como experiencia relacional.

Así que el sentido negativo del aprendizaje lo entendemos desde dos lugares: como *Lehrgeld,* el precio por aprender, y como el desajuste de las anticipaciones; y desde dos niveles: lo transformativo y lo relacional. No tiene que ver, es necesario aclarar, con la acepción moral de negativo como equiparable a malo. Benner (2005), al respecto, subraya que afirmar o negar no equivale a valorar. Sucede, dice, que en un diagnóstico médico un resultado "negativo" puede traer alivio, mientras uno "positivo" conllevar aflicción. También Brinkmann (2022) lo recuerda con el niño de año y medio que intenta muchas veces ajustar la tapa de una botella. De sus intentos y hasta frustraciones no se puede afirmar que algo malo ocurre, por el contrario, se constata la "no disponibilidad en el uso" (Heidegger, 2003, §16).

VI. Efectos en el/la aprendiz: posibilidades de transformación

El término aprendizaje suele designar fenómenos muy diversos, que abarcan desde la adquisición de técnicas y destrezas hasta el moldeamiento ideológico. Sin embargo, lo que aquí nos ocupa es un aprendizaje de otra índole: aquel que, en el decurso de su acontecer, irrumpe lo ya dado y transforma la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo. Se trata de un acontecimiento que, al acoger la negatividad, desestabiliza el saber previo y decepciona toda anticipación. Y es precisamente allí, en esa fractura, desde donde se impone la pregunta por los efectos que tal experiencia ejerce sobre el/la aprendiz.

El primer asunto a tratar tiene que ver con la irreversibilidad y el olvido. Benjamin (1980, citado por Meyer-Drawe, 2010) ilustra con nostalgia de qué se trata cuando hablamos de olvido: "más de uno soñará en cómo aprendió a andar. Pero no le sirve de nada. Ahora sabe andar, pero nunca jamás volverá a aprenderlo" (p. 267, traducción propia). Sus palabras remiten a un asunto decisivo: el aprendizaje transforma al aprendiz de manera definitiva, haciendo imposible un retorno al estado

que le precedió. Por la irreversibilidad que caracteriza al aprendizaje, puede establecerse un parentesco con ciertas concepciones psicológicas del desarrollo, en particular aquellas que lo entienden como un *impulso vital* (Van Geert, 2003).

Quien aprende deja atrás la situación en la que se encontraba antes del aprendizaje, pues lo nuevo asume tal fuerza que eclipsa la conciencia de lo anterior. Este fenómeno se advierte con claridad en la enseñanza: quien busca transmitir un saber necesita hacer el esfuerzo de situarse en el horizonte de quien todavía no lo posee, porque ya olvidó cómo era estar en esa condición. La reflexión, por ejemplo, de quien enseña, posibilitaría sustraerse de manera ficticia al olvido, lo que llamamos con Husserl "la vuelta de la experiencia sobre sí misma". La reconstrucción reflexiva del aprendizaje de este proceso tiene resultados parciales, es fragmentaria, se puede constatar que no es posible identificar todas las variables o factores que intervienen en él (motivaciones, metas, dificultades)[1].

Lo decisivo es entender el aprendizaje como acontecimiento (*événement, event*). Al concebirlo de esa manera recuperamos lo señalado sobre el carácter pre-predicativo, pre-teórico y coactivo de la experiencia. El aprendizaje como acontecimiento está atravesado por un *pathos* que transforma al aprendiz en su horizonte de experiencia. Un *pathos* responsivo, en términos de Waldenfels (2015): "El *pathos* es un acontecimiento, pero un acontecimiento de un tipo especial que le sucede a alguien" (p. 28). En el trasfondo transita su llamado a mantener lo extraño como extraño. Este carácter inquietante de lo extraño exige cultivar una mirada capaz de interrogar lo que hasta entonces se mostraba como obvio, una disposición crítica que disuelva la familiaridad de lo dado.

Entender el aprendizaje como *pathos* responsivo implica reconocer que no basta con experimentarlo como pura afección o irrupción de lo negativo: nada más cuando halla respuesta puede convertirse en aprendizaje verdadero, capaz de ser formativo. Waldenfels (2025) advierte que la separación entre ambos polos (*phatos* y respuesta) conduce a lo patológico. Un pathos sin respuesta, como en el shock, la conmoción o el trauma, paraliza al sujeto, lo ancla en un pasado inasimilable. Una respuesta sin *pathos*, en cambio, se cristaliza en ideas, estereotipos o ideologías que se blindan frente a lo nuevo y reducen el futuro a un vacío sin apertura. Entre estos extremos, el *pathos* responsivo designa un modo de experiencia que evita tanto la inmovilidad del shock como el automatismo de la respuesta vacía. Se configura, así, como un proceso abierto en el que lo extraño conserva su fuerza de interpelación.

Nos preguntamos si el aprendizaje, entendido como acontecimiento, afecta el ser de quien aprende o si se limita a transmitir contenidos sin dejar huella formativa. En el uso habitual de la palabra "aprendizaje" este no implica transformación o, por lo menos, no en un sentido ético. Un ejemplo de este empleo es en expresiones como "aprendió a delinquir". En rigor, no hay aprendizaje porque el verdadero aprendizaje es, según lo estimado en este artículo, formativo. Allí no hay apertura a la alteridad, sino reducción del otro a objeto silente. Antes que aprendizaje, habría ideologización: un *pathos* sin respuesta, en el sentido de Waldenfels, en el que la afección se petrifica y se anula la posibilidad de transformación.

1 Esta vuelta sería, a nuestro modo de ver, la condición para que en efecto se pueda enseñar. Benner (2005) proporciona un ejemplo de cómo es posible: "Sólo quienes conocen las experiencias negativas que han afectado su trayectoria educativa pueden comprender las irritaciones y decepciones que experimentan los adolescentes en sus procesos de aprendizaje, y planificar, organizar y evaluar conscientemente las aporías que experimentan" (p. 13).

El aprendizaje, en cambio, merece tal nombre cuando la afección recibida se enlaza con una respuesta a la interpelación de lo extraño. En esa responsividad se tamizan posibilidades que modifican al sujeto, no de manera mecánica, sino como disposición a dejarse afectar. Esa disposición no es neutral: en la medida en que orienta hacia la apertura, configura un vínculo con la formación. Por ello, donde hay aprendizaje hay también una dimensión ética: el aprendizaje es ético porque expone a quien aprende a la alteridad y lo transforma en virtud de esa exposición. Cuando la alteridad se clausura, ocurre ideologización, no aprendizaje. La ventaja de esta concepción del aprendizaje es su vínculo con una dimensión ética, con la formación (*Bildung*). Distinto a otras acepciones donde el aprendizaje está al servicio de intereses alienantes.

VII. A manera de conclusión

La fenomenología del aprendizaje nos enseña que el aprender no es un efecto derivado de la experiencia, sino su núcleo constitutivo. Experiencia y aprendizaje comparten la misma estructura: ambos implican la apertura a lo nuevo, la transformación del sujeto y la reorganización de lo ya sabido. Kant lo formuló al señalar que la experiencia es la primera enseñanza; Husserl lo radicalizó al mostrar que la percepción siempre aporta un excedente imprevisible; Buck y Meyer-Drawe lo confirmaron al señalar que la experiencia misma es aprendizaje; Gadamer lo entiende en relación con la decepción de expectativas inherente a la auténtica experiencia; Waldenfels lo enfatiza al poner el acento en la responsividad ante la experiencia de lo extraño.

En definitiva, en este artículo mostramos que frente a algunos modelos psicológicos que conciben el aprender como proceso observable, cuantificable y orientado hacia metas predefinidas, la perspectiva fenomenológica revela su carácter enigmático, imprevisible y transformativo. El aprendizaje no es resultado, sino acontecimiento; no es acumulación, sino reorganización; no es transparencia, sino opacidad. Esta negatividad se manifiesta temporalmente: advertimos que hemos aprendido cuando ya aconteció; y afectivamente: aprender tiene un precio (*Lehrgeld*), conlleva decepción. Al restituir el aprendizaje a su complejidad originaria, la fenomenología ofrece un marco conceptual que permite vincular aprendizaje y formación como apertura a la alteridad, donde el sujeto se transforma en su encuentro con lo extraño y se forma en su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Información de los autores

Nohora Etelvina Calderón Aráoz es Licenciada y Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, candidata a Doctora en Filosofía de la Universidad del Valle. Asistente de investigación del proyecto "Diálogo y aprendizaje: aportes de la fenomenología hermenéutica y la teoría del sí mismo dialógico". Hace parte del Grupo de Investigación Hermes.

Julio César Vargas Bejarano es profesor titular de la Universidad del Valle, Departamento de Filosofía. Director del grupo de investigación "Hermes". Doctor en Filosofía, Magíster en Filosofía, Licenciado en Filosofía y Psicólogo.

Hernán Sánchez Ríos es profesor titular de la Universidad del Valle. Director del Instituto CIDEAS y del Grupo de Investigación "Desarrollo Psicológico en Contextos". Posdoctorado en Psicología Experimental, Universidad de São Paulo, Doctor en Psicología Experimental, Universidade de São Paulo, Maestría en Psicología, Universidad del Valle, Psicólogo de la Universidad del Valle.

Datos de financiación del artículo

El artículo se deriva del proyecto de investigación "Diálogo y aprendizaje: aportes de la fenomenología hermenéutica y la teoría del sí mismo dialógico" (CI. 4438), presentado a la Convocatoria Interna 152-2023 de la Universidad del Valle.

Implicaciones éticas

Los autores no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Contribuciones del autor:

Nohora Etelvina Calderón Aráoz: Conceptualización, Escritura (borrador original), redacción (revisión y edición).

Julio César Vargas: Metodología, conceptualización, escritura (borrador original).

Hernán Sánchez Ríos: Conceptualización, escritura (borrador original), validación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Traducción del resumen y posterior comprobación y validación por los autores.

Referencias bibliográficas

Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. En D. Benner (Ed.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (pp. 7-21). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:7780

Bollnow, O. F. (1971). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Gredos.

Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung: Epagogik*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1

Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.; 2.ª ed.). Trotta.

Husserl, E. (1966). *Analysen zur passiven Synthesis: Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926* (M. Fleischer, Ed.). Martinus Nijhoff.

Kant, I. (1998). *Kritik der reinen Vernunft* (J. Timmermann, Ed.). Felix Meiner.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6*(4), 505–514. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x

Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. En D. Benner (Ed.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (pp. 24–37). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:7782

Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. *Santalka*, *18*(3), 6–17. https://doi.org/10.3846/COACTIVITY.2010.22

Platón. (1986). *República* (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos.

Platón. (2021). *Diálogos V. Parménides*, *Teeteto*, *Sofista* y *Político.* Gredos.

Van Geert, P. (2003). Dynamic Systems Approaches and Modeling of Developmental Processes. En J. Valsiner y K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 640-672). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781848608306.n28

Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1590). Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Siglo XXI Editores/Anthropos.

Waldenfels, B. (2025). Responsividad y corresponsividad desde una perspectiva fenomenológica (J. L. Luna Bravo y N. Rodríguez Martín, Trads.). *Estudios de Filosofía,* (71)*,* 198–214. https://doi.org/10.17533/udea.ef.358694