

Redescubrir el valor de la experiencia en la educación: mediante un quehacer investigativo sobre las prácticas

FABIAN ANDREY ZARTA ROJAS¹

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS²

Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia

Recibido el 27-01-25; primera evaluación el 08-03-25;

segunda evaluación el 02-04-25; aceptado el 23-06-25

RESUMEN

El punto de partida de este artículo es un ejercicio reflexivo desde la pregunta: ¿en qué y cómo se vincula la noción de experiencia a la praxis y, por tanto, a la investigación praxeológica? En otras palabras, ese “espacio constituido” de la experiencia será la materia prima de toda investigación praxeológica en educación. Para desarrollar esa pregunta e idea, se ha recurrido a los siguientes puntos: (1) el carácter creativo de la experiencia; (2) la experiencia: acción y la memoria; (3) la experiencia y la acción; (4) la experiencia y la narración; (5) la experiencia y la investigación: para comprender “en complejidad”. Las conclusiones apuntan a que la investigación praxeológica y la reflexión en la educación tienen como objetivo aprehender lo vivido en la experiencia humana reuniendo una diversidad de puntos de vista.

Palabras clave: educación, reflexión, experiencia, práctica, investigación.

¹ Doctor en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Magíster en Estudios Sociales y Culturales, Universidad El Bosque. Maestrando en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Literatura: Producción de Textos e Hipertextos, Pontificia Universidad Bolivariana. Docente - Investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: Fabian.Zarta@uniminuto.edu ; Fzarta@unbosque.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

² Magíster en Estudios Sociales, Políticos y Económicos. Licenciado en Filosofía y Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Pedagogo e investigador independiente. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2006-6360>

Rediscovering the Value of Experience in Education: Through an Investigative Approach to Practices

ABSTRACT

The starting point of this article is a reflective exercise guided by the following question: in what ways, and to what extent, is the notion of experience linked to praxis and, consequently, to praxeological research? In this sense, the “constituted space” of experience becomes the raw material of all praxeological inquiry in education. To address this question, five analytical axes are considered: (1) the creative nature of experience; (2) experience as action and memory; (3) experience and action; (4) experience and narration; and (5) experience and research as a way of understanding “in complexity.” The conclusions suggest that praxeological research and reflection in education seek to apprehend lived human experience by integrating a diversity of perspectives.

Keywords: education, reflection, experience, practice, research

Redescobrir o Valor da Experiência na Educação: Através de uma Abordagem Investigativa das Práticas

RESUMO

O ponto de partida deste artigo é um exercício reflexivo orientado pela seguinte questão: de que forma e em que medida a noção de experiência está vinculada à práxis e, conseqüentemente, à pesquisa praxeológica? Nesse sentido, o “espaço constituído” da experiência configura-se como a matéria-prima de toda investigação praxeológica em educação. Para desenvolver esta questão, consideram-se cinco eixos analíticos: (1) a natureza criativa da experiência; (2) experiência como ação e memória; (3) experiência e ação; (4) experiência e narração; e (5) experiência e pesquisa como caminho para compreender “na complexidade”. As conclusões indicam que a pesquisa e a reflexão praxeológica em educação buscam apreender a experiência humana vivida, reunindo uma diversidade de perspectivas.

Palavras-chave: educação, reflexão, experiência, prática, pesquisa

1. INTRODUCCIÓN

“La experiencia, por profunda y penetrante que sea, una y otra vez descubre en el hombre sólo lo humano, en el mundo sólo lo mundano, en Dios sólo lo divino [...] en ese punto, en el que la filosofía pensada habría efectivamente llegado al final, puede comenzar la filosofía experimentada” (Rosenzweig, 2005, p. 21).

*Experiencia*³, una palabra que resuena, primero en situaciones referentes al trabajo o a su búsqueda: “se requiere experiencia sólida”, “no se exige experiencia”, “tener experiencia en el campo de”, y aunque en esos casos *experiencia* se menciona en singular (como referida a lo adquirido al ejercer una profesión), el término sigue siendo genérico, ya que su significado nunca se especifica, siendo casi un lugar común; pero, al mismo tiempo surge, en segundo lugar, la pregunta sobre su valoración: ¿es la experiencia calificable? ¿Cómo una experiencia singular tiene que ver con procesos de referencia, sean formales o informales? ¿Qué parte de la experiencia no es enunciable, porque pasará al inconsciente de quien la vive o superará la comprensión de las palabras? Para contestar, debe decirse que la noción de experiencia se encuentra condicionada al lenguaje y, por tanto, a las categorías, pero también que la experiencia posee una dimensión prelingüística que la remite a la acción, pues es nuestra ruta de acceso a la realidad, tanto exterior como interior. Y no podemos dejar de lado la función y el estatus de la escritura (narrativa) como mediadora, como algo que precipita la experiencia en saberes y conocimientos, por ejemplo, mediante el ejercicio autobiográfico que implica el enfoque praxeológico, como bien lo ha estudiado Zarta (2024), que brinda experiencia al estudio de la praxeología en categorías como lo ético, lo estético y lo político.

Lo que vivimos y percibimos, lo que hacemos e imaginamos, todo eso puede llamarse experiencia, pero la experiencia no es todo. La experiencia resulta de un proceso particular adquirido, aprendido, transmitido, probado.

³ Experiencia (del latín *experiri*: experimentar, probar) es, en general, una forma de saber o habilidad derivados de la observación, la participación y la vivencia de un suceso. Mientras más se practica algo, más se aprende y *a posteriori*, se adquiere conocimiento de ese algo convirtiéndose en un experto o perito. Los griegos tenían dos palabras de valor similar: *empeiria* y *peira*. Ambos designaban un intento, un ensayo; donde *peira* se refiere a una prueba concreta, un intento “experimental”, y *empeiria*, a la experiencia adquirida a través de la práctica de un arte o a través de la vida. En las traducciones no siempre la palabra *empeiria* se traduce como experiencia, sino que la mayoría de las veces es traducida por “práctica”. Según el diccionario de la RAE, la primera acepción de *experiencia* se refiere al hecho de sentir, conocer o presenciar algo; la segunda remite a una práctica prolongada que otorga saber o habilidad para hacer algo; la tercera alude a la “sabiduría” adquirida por las situaciones vividas. En las tres acepciones se trata de una *acción*; en la segunda descuello lo temporal, mientras que en la tercera lo es el azar.

La oponemos a la razón, aunque siempre la supone e incluye. Consciente o inconsciente, ella contiene el sentido (o valor) subjetivo que le damos y que capitalizamos durante nuestro viaje existencial por personas, objetos, situaciones, eventos, emociones, deseos, imágenes, historias, gestos, recuerdos.

Para situar de modo adecuado estas ideas (y la reflexión que sigue) es necesario explicar el enfoque filosófico y pedagógico que asumimos en este escrito. Primero, creemos que ser filósofo es practicar la *epojé*, lo que significa, según la fenomenología de Husserl, una suspensión radical de los juicios sobre la realidad⁴. ¿Qué juicios? Todos (por eso es radical), desde la fe en un dios trascendente hasta la creencia en un mundo formado por objetos y un sujeto que los contempla, pero que al mismo tiempo es diverso de ellos. Ahora bien, el problema es que no somos dueños de nuestras creencias; no basta con decirnos: “desde ahora, suspendo toda creencia sobre la realidad”. Lo que llamamos creencia es algo más sutil que el solo afirmar o negar algo; las creencias son un fenómeno encarnado, es decir, que no se limitan a un debate racional (como algo abstracto) sino que se experimentan en las situaciones concretas de la vida. Veamos un ejemplo: todo el discurso filosófico y científico occidental señala la inexistencia de un sujeto en el centro de toda experiencia y a quien todo le sucede: desde las neurociencias, la psicología conductista, y las corrientes filosóficas analítica y continental, todas dejan la impresión de que el sujeto (yo, ego) está muerto, o peor, que nunca debió existir. Pero decirlo no es practicar la *epojé*; solo es repetir un argumento. La conducta de quien de modo racional afirma esto indica que no sabe qué significa que no exista el sujeto; no practica lo que predica. La *epojé* es posible si comprendemos que su institución racional es tan solo una parte del proceso. Pero ¿por qué practicar la *epojé* es ser un auténtico filósofo? Porque toda creencia que no se justifique en la propia experiencia es un dogma, y el dogma es lo opuesto a la filosofía. Y el filósofo desea comprender la realidad. Sin *epojé*, las creencias son meros dogmas. Y, si las creencias fundamentales son meros dogmas, ¿qué esperar de las creencias más sofisticadas que erigimos sobre ellas?

Segundo, todo aprendizaje, experiencial o no, no solo pretende saber o conocer sino, ante todo, entender o comprender. La historia occidental ha estado marcada por el deseo de saber o conocer; para ello se han ideado muchos

⁴ Somos conscientes de que la fenomenología sufrió muchos cambios porque no se prestó a una “lectura canónica”; al contrario, esta corriente se difumina en un horizonte de muchos pensadores y momentos como, por ejemplo, la senda hermenéutica, el enfoque existencial, el giro teológico y político, e incluso, la pedagogía narrativa, sin responder del todo al proyecto husserliano de fundar una ciencia estricta. Aquí solo nos referimos al método de la *epojé*, bajo rasgos como la desconexión, los niveles de reducción, y la puesta entre paréntesis de los juicios sobre el mundo.

dispositivos (herramientas, instrumentos, métodos y propedéuticas) buscando que el aprendiz conozca, es decir, aprenda, aunque no siempre entienda lo que aprende. Incluso conceptos actuales y sugerentes como “comunidades de aprendizaje”, “aprender a aprender”, “aprendizaje para toda la vida”, “aprendizaje significativo”, “inteligencias múltiples”, “inteligencia emocional” y demás términos en boga persiguen lo mismo. Pero, desde que empezamos a tomar en serio las llamadas ciencias de la complejidad, el panorama comienza a cambiar y se posiciona un llamado a comprender los fenómenos, el universo, el mundo, la naturaleza y la existencia. Hoy se afirma que hay que entender las cosas, y que la sabiduría que ello genera es la mejor forma de conocimiento. Esto ha significado, además, asumir que las teorías, aunque sean buenas, son incompletas, y que el conocimiento siempre es provisional, tentativo, parcial. Entender o comprender algo significa admitir equívocos, misterios, ambivalencias, vacíos, oscuridades, pliegues, alteraciones, ironías, metáforas, en pocas palabras, incorporar la vida y su caos originario. Además, implica asumir la diversidad e historicidad de los lenguajes, textos y contextos, es decir, que no hay saberes mejores que otros (estimados más rigurosos o científicos) e, incluso, que ciertas realidades nunca terminan de decirse, y que lo que no puede expresarse en un lenguaje, sí podría entenderse en otra forma de expresión, en otro tipo de discurso, así sea uno pleno de implícitos y silencios, como lo son la narración o la poesía.

En una investigación praxeológica (Juliao, 2020), desde su inicio, se le pide al sujeto investigador que capte y circunscriba lo que le cuestiona, le preocupa o le asombra, en su experiencia como actor y autor, es decir, en su práctica profesional o existencial. De la realidad vivida que se tiene que describir, del alcance de su práctica, surgirá la pregunta que liberará el proceso investigativo, o, en otras palabras, que vinculará la acción con la investigación, y viceversa. Según ello, el autor/actor praxeólogo retoma su práctica para detectar lo que en el fondo le cuestiona y así poder mejorarla y transferirla. Creemos que un ejercicio o trabajo de este tipo, como estrategia pedagógica, podría ser utilizado para formar en investigación educativa a los diversos actores del proceso formativo. Pero si nos detenemos un momento en lo que sería para ellos, como investigadores, su práctica de aprendizaje o su acción formativa, es fácil entender que estas prácticas no están, en ese instante que es la investigación, ni en situación directa, ni presentes en su inmediatez⁵. La práctica y la acción están, por así decirlo, en representación. El actor ya no es actor, es autor (de

⁵ Se puede ver al respecto el capítulo 8 del libro *Epistemología, pedagogía, praxeología: relaciones complejas* (Juliao, 2017a, pp. 257-266): “Se trata de introducir lo racional en el tiempo y lo irracional

una investigación) desde el principio, y el volver a revisar su práctica o volver a la acción pertenece al orden de una reflexividad que tiene que apelar a su memoria, lo que implica tanto un acto de introspección como otro de analizar algo con detenimiento.

Esto significa que las prácticas y acciones están contenidas en la bóveda del pasado, ese espacio vasto e ilimitado que la memoria nunca cubre del todo. A partir de ahí, aprovechar los propios recuerdos es delimitar, ordenar u organizar vistas, imágenes, situaciones de acción que son significativas (aunque no siempre sabemos por qué) para la pregunta intuitiva que nos planteamos o que nos vamos a plantear en la investigación. Traer a la superficie prácticas y acciones de ese modo es, por así decirlo, llevar lo subjetivo a una objetivación, al menos para uno mismo, de su pasado como actor. Es convertir el tiempo —invertido, vivido— en un espacio de experiencia para trabajar ahora en términos de investigación.

Nuestro punto de partida para este artículo es, entonces, un ejercicio reflexivo desde la pregunta ¿en qué y cómo se vincula la noción de experiencia a la *praxis* y, por tanto, a la investigación praxeológica? En otras palabras, el espacio constituido de la experiencia será la materia prima de toda investigación praxeológica en educación. Ahora bien, un abordaje fenomenológico de la experiencia humana, teniendo en cuenta una perspectiva compleja, se puede justificar sea desde la intencionalidad (Husserl), la comprensión hermenéutica del ser-en-el-mundo (Heidegger), la corporeidad (Merleau-Ponty), la intersubjetividad dialógica (Schutz, Levinas), la narratividad (Ricoeur), la dimensión histórica (Ortega y Gasset) e incluso desde John Dewey, en la medida en que su pragmatismo enfatiza la experiencia encarnada, situada e interpretativa, aspectos que también son claves en la fenomenología. Esto nos permitirá comprender la experiencia no solo desde la conciencia, sino también desde su relación con el mundo, el cuerpo, el tiempo y la sociedad. Ella será el material desde el cual el trabajo investigativo intenta descubrir los saberes que contiene. Llevar la experiencia a la comprensión es el desafío de la investigación praxeológica o, al menos, su intención. Por eso, la experiencia, en el enfoque praxeológico, merece ser estudiada de modo conceptual, en su relación con la memoria, con la acción y la narración, y con la investigación.

en la utopía; de introducir la duración en el tiempo y los sentimientos en la razón: paradoja humana que incide e impacta la investigación praxeológica”.

2. DESARROLLO

2.1. El carácter creativo de la experiencia

Claro que el término *experiencia* es confuso, enigmático y polisémico, más aún cuando lo conjugamos con nuestro deseo de finalidad, porque la imagen de un mundo sin lógica nos aterroriza. Desde una perspectiva formal (ortodoxa) se lo usa como punto de partida para justificar un supuesto, sin llegar a definirla ni analizarla ni explicarla. Es lo que lamenta Dewey (2011) del empirismo que obvia el análisis de la experiencia tal como la vive una persona concreta para limitarse a establecer una noción. Por eso, él, como puntal de su proyecto filosófico, señala que una experiencia es un proceso de aprendizaje y crecimiento: se trata de perfeccionarse, refinarse, madurar, en pocas palabras, de vivir y, además, de estar abierto a vivir nuevas experiencias (Dewey, 2008). Es algo que ocurre en el presente y se proyecta hacia el futuro, que retoma el pasado gracias a la memoria. Pero, además, nuestra aproximación a la realidad siempre está fragmentada, desde la experiencia sensorial misma, que es de por sí fragmentaria. No solo cada sentido nos ofrece una fragmento diferente de la realidad, sino que, asimismo, cada uno de ellos filtra la información que recibe; y la mente también evalúa las sensaciones y resuelve cuáles privilegiar: “Solo aquellos elementos que yo noto dan forma a mi mente, sin un interés selectivo, la experiencia es un caos total” (James, 2007, p. 402). Lo importante es que fragmentar la realidad es comenzar a comprenderla, pues la fragmentación abre la posibilidad del sentido, en vez de negarla como muchos piensan.

Nos parece que, al proponer esa descripción de la experiencia concreta de alguien, Dewey está enjuiciando la raíz misma del pensar dualista occidental que su enfoque considera alienante: “los grandes dualismos apuntan en última instancia a afirmar la trascendencia a lo natural y humano, de lo psíquico, de lo ideal, de lo espiritual como sobrenatural. Dewey hace inmanente lo natural y humano” (Gaos, 1948, p. XXXIII). Desde esta convicción él redefinirá ciertos conceptos que serán claves para nosotros.

Primero, y fomentada por las religiones, la eterna oposición entre teoría y práctica (que a su juicio ha pervertido el sentido mismo del filosofar)⁶: para Dewey hay que vincularlas, de forma que una se exprese en la otra; por eso insiste en que realicemos acciones que revelen nuestras ideas, nos agraden y

⁶ El corolario natural de esta oposición es la creencia en que el pensar racional es insuperable y completo en sí mismo, por lo que se puede prescindir del mundo concreto o de la experiencia existencial. El otro corolario es una teoría del conocimiento que considera al sujeto solo como un espectador pasivo.

sean significativas (Ryan, 1995). Segundo, el problema epistemológico de la experiencia que, desde una perspectiva formal, como lo abordan Kant y el empirismo, consiste en entender al sujeto cognoscente como sujeto trascendental, lo que hace que la experiencia termine siendo algo lógico y abstracto, y se eviten esos complejos problemas que son la interacción del sujeto con los otros y con la realidad; es por esa historia que la experiencia ha sufrido lo que ella no es (Dewey, 1993, 2000); por eso, el autor tiene claro que toda experiencia, al ser singular, inmediata y sensible, se encuentra “infectada” de subjetividad y de contingencia, y acontece en contextos particulares y significativos. De ahí que Dewey, al afirmar que la experiencia no es solo algo corporal ni puramente mental (lo que implica que las cosas no son, sino que se experimentan) sino un proceso permanente de significación, percepción y respuesta, plantee la relación intrínseca entre mente y cuerpo, al mismo tiempo que destruye la oposición tradicional entre teoría y práctica. La experiencia siempre es situacional, transitoria y transaccional, siempre permea al individuo que la vive y, por eso, la individualidad es el origen de todo lo impredecible (Dewey, 2011). En pocas palabras; la experiencia es siempre creativa y el sujeto se hace individuo solo cuando ejerce el potencial expresivo de su propia individualidad en aquellas situaciones que se le presentan en su vida cotidiana. La creatividad es el rasgo por excelencia de la individualidad, pero no se puede olvidar, como señala Gardner (2005), que siempre existe una “tensión entre creatividad y experiencia” (p. 67), es decir, que la constante experiencia puede disminuir en el sujeto el querer cambiar o innovar las formas de lo que experimenta.

Entonces, para Dewey, la experiencia se divide en dos componentes principales, que llama “activo” y “pasivo” (2008, p. 116). Lo activo es la acción de la persona en el mundo, mientras que lo pasivo o receptivo es la huella que deja la acción del mundo en la persona, que es a la vez cognitiva, conativa, afectiva y encarnada. La experiencia aparece entonces como un complejo compuesto de una acción sobre el mundo, de los efectos de esta acción en términos de transformación del mundo, y del cambio experimentado por la persona al realizar la acción. Por tanto, es al tiempo social y subjetiva. En últimas se trata de un intercambio, pleno de luchas y conflictos, entre el contexto y el individuo, pero donde se ha resuelto y realizado algo de modo creativo y fluido, planteando respuestas sin precedentes. En ese momento la experiencia está clausurada, ya no necesita aclaraciones, está completa y pasa a la memoria, aunque sea susceptible de abrirse luego a nuevos desarrollos. Paulo Freire, como Dewey, enfatiza la experiencia como un proceso activo y reflexivo que transforma tanto al individuo como a su entorno, pero añade una dimensión crítica al enfocarse en la liberación. En sus obras, Freire (1975, 2005) desa-

rolla el concepto de *praxis* como la unión entre acción y reflexión, algo similar a la idea de Dewey en *Experiencia y educación* (2010), donde la experiencia educativa surge como un ciclo de acción, reflexión y aprendizaje continuo. Freire subraya la dimensión crítica y liberadora de la experiencia que, al ser reflexiva y dialógica, permite crear un saber crítico (lo cual se complementa con la visión de Dewey sobre la experiencia como interacción creativa); ello conecta con la investigación praxeológica: la experiencia como materia prima para transformar las prácticas educativas. Además, su enfoque en el diálogo y la conscientización resuena con nuestra idea de reunir una diversidad de puntos de vista.

Así, es comprensible que, para Dewey (2007), la educación sea la reconstrucción continua de la experiencia que permite así comprender, y con ello, alcanzar el sentido porque “nadie puede pensar en todo, sin duda; y nadie puede pensar en *algo* si no cuenta con experiencia e información acerca de ello” (p. 48). Por eso, en lo referente a los propósitos de la educación, a los principios abstractos del razonamiento y la lógica, y a los rasgos psíquicos y morales del carácter no puede existir ningún abismo; al contrario, hay que fundirlos en una unidad creativa y experiencial.

2.2. Experiencia: acción y memoria

Veamos aquí ese primer nivel de la experiencia que es la memoria⁷, aquella que recopila, de forma no sistemática (sin orden preciso), instantes o escenas, personas, sensaciones, emociones, deseos, imágenes, palabras, cifras, sonidos y olores; sabiendo que lo memorizado no depende de la voluntad, sino de la repetición, el contexto y su fijación. Si designamos a la práctica y la acción como lo que se experimenta en (durante) los hechos, en el presente y la inmediatez, esta significaría aquello que se exterioriza y ocurre como intercambio entre el sujeto y el mundo. La experiencia parece estar basada en una práctica, pero no es la práctica en sí. Es el resultado de una práctica como adquisición de experiencia para el actor. Asumimos que todas nuestras relaciones con el mundo son relaciones de acción. *Acción* es todo aquello que un sujeto hace,

⁷ Esta palabra, de origen griego, proviene de *mnéme* (μνήμη) que a su vez es la raíz de Mnemósine, la titánide madre de las musas, a quien se le atribuye el poder de traer cosas a la memoria, algo lógico antes de la escritura, para la preservación de los relatos de la historia y sagas mitológicas. Curiosamente, cuando Sócrates habla en el *Fedro* del dios egipcio Teuth que había inventado la escritura, recuerda lo que el rey Thanus le dijo al dios: “Gracias a la confianza en la escritura, rememorarán desde afuera, por la acción de caracteres foráneos, y no ellos mismos, desde adentro, por la acción de sí mismos. Por lo tanto, no descubriste un fármaco de la memoria, sino de un recordatorio. Facilitas a tus discípulos apariencia de sabiduría, no verdad” (*Fedro*, 275a, trad. en 1988).

trabaja, piensa, juega, sueña, experimenta un afecto o trata de actuar sobre este afecto⁸. Cuando miramos lo que se ha escrito sobre el pensar, nos encontramos ante un informe de una serie de acciones y ello significa que se requiere de un sistema teórico que gire en torno a la actividad. Por ejemplo, tendemos a considerar los afectos y las emociones como estados, lo cual cambia si los pensamos como acciones. Lo mismo ocurre con la transmisión, es una intención de los actores; no transmitimos saber, es otra cosa lo que ocurre; un acoplamiento entre la actividad de quien habla y la de quien hace algo más que escuchar: ambos construyen sentido al interactuar.

Eso es lo que uno hace con su vida. Pero la vida presente, haciéndose a medida que se desarrolla, se almacena, se archiva, en un tiempo pasado que primero es inmediato y luego cada vez más distante. Esa vida pasada ocupará un espacio que llamamos la *memoria*, lugar donde se acumulan de todas las prácticas, acciones y sensaciones, pero también todo lo demás⁹. Así, la práctica y la acción, formas presentes de exteriorización del hombre al mundo, se deslizan hacia una interiorización siempre acumulativa que, mediante un complejo e indescriptible proceso de subjetivación, se convertirá en la historia vivida del sujeto, su mundo vivido. Esto es evidente en Donald Schön (1992, 1998), influido por Dewey, cuando desarrolla los conceptos de reflexión en y sobre la acción, que conectan con la idea de la experiencia como un proceso dinámico que combina acción, reflexión y aprendizaje. Él argumenta que los profesionales, como los educadores, aprenden al reflexionar sobre sus prácticas en el momento de actuar, lo que se relaciona con la investigación praxeológica como proceso que parte de la experiencia vivida. Este enfoque complementa la idea de Dewey, ya que ve la experiencia como un proceso narrativo que genera saber práctico: “Aprendemos reflexionando sobre nuestra experiencia, en los límites de lo que sabemos, en el proceso de actuar y ver lo que sucede” (Schön, 1998, p. 68).

⁸ La noción de *acción* se usa en muchos sentidos y contextos: se reemplaza por “actividad” o se entiende como “acto” de realización de algo potencial. Es un término que debe ser contextualizado; en nuestro caso, redefinida desde un enfoque praxeológico, resaltamos la acción como base de la cognición y la praxis como fuente de la teoría. “Así se deja de considerar la cognición como resultado de nuestra mente, y se empieza a verla como resultado de nuestra actividad, con un trasfondo que combina estructura biológica (personal y de la especie), contenidos culturales y pautas sociales de interacción. Se logra también una superación de las teorías que, desde la antropología o la sociología, ubican al conocimiento y a la acción como momentos separados, en una relación causal o lineal, donde es necesario poseer conocimiento para después actuar” (Juliao, 2011, pp. 58-59).

⁹ En neurofisiología se determinan cinco lugares y funciones diferentes de la memoria, que se denominan memoria procedimental, memoria de recuerdos, secuencial, semántica y perceptiva.

Sin embargo, la memoria, recipiente de todos estos datos (se puede suponer que todo está ahí) es esa bóveda del pasado tan vasta e infinita que nadie puede pretender circunscribirla ni estar seguro de la verdad que contiene porque es dinámica, tanto que si faltan algunos detalles, al recordar, la memoria los completa con cosas que nunca sucedieron¹⁰. Por eso, lo que llamamos memoria es ese trabajo de reconstitución que otros llaman juego o teatro de la memoria; es la acción de restauración buscando en la memoria imágenes vivas (objetos, situaciones, personajes, gestos y palabras, sentimientos y emociones) en forma de relato: un modo de ordenar, organizar, ubicar en un nuevo espacio (reconstituido) los sentidos originales. Conversión del tiempo invertido, ya pasado, en un espacio reactualizado, sabiendo que todo recuerdo es parcial, tornado, falseado y mentiroso: así, recordar es pasar del documental fidedigno a la ficción fundada en hechos reales. La memoria es, entonces, una reconstrucción de la presencia del sujeto en diálogo con lo que ya está muerto.

Prácticas, sensaciones, emociones, percepciones son los puntos de partida que, sin duda, son el material de la memoria. Así como no puede haber experiencia sin lo vivido, tampoco puede haberla sin ese proceso que, temporal o permanentemente, se desprende de lo que uno recuerda: un hecho, un gesto, una sensación, una situación, una figura, una palabra, a lo que se le otorga un significado, un valor que, si no responde a la pregunta del momento, puede tener una función referencial para la acción presente o futura. Ello significa que el proceso mediante el cual ocurre la experiencia es un proceso inclusivo y funcional. Dewey dijo que

El hombre se diferencia de los animales inferiores en que conserva sus experiencias pasadas. Lo que ocurrió en el pasado, vive *de nuevo* [énfasis añadido] en la memoria. Se cierne sobre lo que hoy está ocurriendo una nube de pensamientos relacionados con ocurrencias *similares* [énfasis añadido] por las que pasó en otros momentos. La experiencia de un animal muere a medida que ocurre, y cada acto o sufrimiento queda sin relación con otros. Pero el hombre vive en un mundo en el que cada hecho se carga de ecos y reminiscencias de cosas ocurridas antes, y cada suceso es un recordatorio de otros. (1993, p. 41)

Sí, claro, pero en ese “de nuevo” hay algo inédito, y en lo “similar” hay algo más o menos diferente. Por eso el proceso de actualización del pasado siempre permanece algo opaco. De hecho, por un lado, podemos decir que la memoria

¹⁰ Recordemos aquí el experimento psicológico que aparece en la película de animación documental israelí *Vals con Bashir* de Ari Folman (2008), un asombroso *claroscuro* para ilustrar la memoria, o la falta de ella, que cuenta una serie de historias reales, pero se desata como una alucinación. Es apasionante, punzante y persiste en la mente mucho después de verla.

es más o menos controlable al recordar: está casi ordenada y construida; tiene un significado programado que hace hablar a los vestigios de su viaje pasado. Pero también es un recuerdo incontrolable de vacíos, huecos, abismos, omisiones, contenidos que la memoria no deja de hojear conjurando su ausencia. Tanto es así que lo que recordamos no es, como cualquier representación, ni del todo verdadero ni del todo falso, siempre se encuentra imbuido de dudas y creencias sobre su veracidad, su autenticidad, su fidelidad al original. Sobre todo, porque lo que recordamos puede volver a empezar en el abismo de la memoria; puede reorganizarse con el tiempo o, por el contrario, fosilizarse para siempre; puede aparecer como un señuelo, como un agujero alrededor del cual uno no deja de girar; en fin, es todo un vivir que pone en juego la memoria como espacio constitutivo del sujeto: debajo del sujeto. Un ejemplo claro de ello lo hallamos en la novela *El horizonte*, del nobel Patrick Modiano (2010), donde un personaje escritor intenta esclarecer el misterio de ciertos episodios vividos, al tiempo que recupera las imágenes, los rostros y los escenarios de un joven ya lejano. Emprende una investigación sobre los paisajes borrosos de la memoria, ansioso por trascender esta línea fluctuante que es el horizonte de la memoria, que tanto le oculta a la vista, a la conciencia y al lenguaje. El recuerdo modiano conduce, en *El Horizonte*, no solo a la prospectiva nostálgica del pasado personal y, por tanto, a la revalorización de las experiencias vividas, sino también al surgimiento de una escritura que permite soñar con un futuro brillante. Es el luminoso horizonte y no la melancolía lo que mueve al protagonista a volver atrás la mirada.

Podemos así entender que la práctica y la acción del actor, en la medida en que no se registran en el acto, sino que son reconstruidas por él, constituyen una historia formada de juegos de lenguaje y memoria: las prácticas y acciones hacen parte de la experiencia del actor. Si todas las prácticas, todas las acciones pueden recordarse (principio acumulativo), solo queda una pequeña parte disponible para la historia (principio selectivo): se trata de una revivificación del tiempo pasado en el espacio presente. Quedan las prácticas y acciones, las vivencias que permanecen en el olvido abismal: constituyen la profundidad del sujeto y para algunos el terreno de una búsqueda sin fin que llaman absoluto, alma, espíritu, dios, verdad, inconsciente; en ese caso, la memoria es el lugar de nuestra comprensión metafísica.

2.3. Experiencia y acción

Entre la acción y la experiencia, la memoria es la etapa constitutiva del paso permanente que es la existencia. Hasta ahora hemos privilegiado el aspecto

de “tener la experiencia”, aquello que se forma, se deforma o se reforma, donde todo se convierte en entendimiento de uno mismo y del mundo, y de uno mismo en el mundo, en el espacio de la propia subjetividad, en nuestro mundo interior. Sin embargo, no podemos soslayar el otro aspecto: el de poseer la experiencia de objetos, situaciones, prácticas, relaciones, del otro, que constituyen nuestro mundo exterior. Las acciones libres y voluntarias, organizadas y programadas, en las que un individuo se involucra, siempre son experimentales. Todo sucede como si la experiencia adquirida fuera condición y garantía de un poder de acción. Tanto es así que el actuar con otros es un continuo de uno mismo en el mundo; por eso, las consecuencias o efectos se experimentan en persona. Pero en esa exterioridad, el *yo* ya no es el amo, pues se topa con la diferencia, con el *otro*, otros datos, otras situaciones, otro asunto. Y este mundo exterior es tan activo y reactivo como puede serlo la experiencia interior. La experiencia del individuo está comprometida del todo en su relación con el mundo exterior, relación que es interactiva, de transformación recíproca. Y debido a que existe ese continuo desde el mundo interno del sujeto actor hasta el mundo externo, concebimos que el entorno cultural mismo va cambiando gracias a personalidades que poco a poco se imprimen en él. Experimentar y tener experiencia se nutren así en una dinámica de transformación recíproca y adquisición creativa permanente.

La experiencia es del orden de lo único y singular (James, 1987). Lo que hemos hecho con nuestra vida y lo que la vida ha hecho con nosotros es constitutivo de la subjetividad de cada uno, inseparable del sujeto constituido. Pero se trata de una subjetividad bergsoniana que, siendo tiempo e historia, nos muestra en su memoria que ha tenido experiencias y que ellas vuelven a su presente para prepararle mejor para la vida, es decir, una subjetividad que no necesita decir a cada momento “yo”¹¹. La experiencia, en la subjetividad del sujeto, es un dato (consciente o inconsciente) cuya función es servir de referencia en un aquí y ahora que se cuestiona para hacer y actuar. En cierto modo, la experiencia es una transmisión, para uno mismo, de la historia significativa y signifiante que nos permite actuar, realizar tal acto, reflexionar según el hábito, el camino, la perspicacia, la intención, los valores, pensamientos adquiridos e incorporados durante el tiempo dedicado. La expe-

¹¹ La subjetividad no es más que la conciencia, aquello que Bergson llama vida interior, “donde las fases sucesivas, tomadas cada una como única en su género, sean inconmensurables con el lenguaje” (1944, p. 178). Lo dado como inmediato no es la diversidad sensible en la conciencia. Lo dado, en Bergson, es la efusión de la conciencia que es asequible al examen interior: una compleja intimidad y complicidad del para-sí y el mundo.

riencia funciona como la cultura singular¹² del sujeto: un conjunto complejo y dinámico de datos probados que inevitablemente cultiva el saber sobre la propiedad privada del sujeto-actor. Un saber subjetivo fundado en el hecho de ser experimentado por el sujeto en su relación con el mundo.

Surge, entonces, la pregunta de si la experiencia es también susceptible de ser transmitida a otros en un proceso educativo. A ella podemos responder diciendo que cierta parte de la experiencia singular del sujeto puede ser comunicada a otros, sin llegar a afirmar que se transmite. Eso introduce una comprensión del interior y del exterior. ¿Cuál es la diferencia, pues, entre la experiencia del sujeto (lo que yo experimenté) y la experiencia en tercera persona, aquella que resulta de la observación realizada por el mismo sujeto, pero ahora como investigador de su práctica (o por otros cuando esta es sistematizada y socializada) sobre los datos que sostienen la experiencia subjetiva y que son algo predecibles en un proceso praxeológico?

La experiencia es saber, o mejor, escuchamos decir que es a través de la experiencia que hay conocimiento (“de la experiencia extraes tu conocimiento”; “pese a tu experiencia, ningún aprendizaje has logrado”). Por experiencia, dicen, se puede hacer, se puede ver, se puede decir. Este saber atribuido a la experiencia, producido por ella, es tanto autoconocimiento como conocimiento del mundo. Sin embargo, si es algo específico del individuo, ¿es singular para todos? ¿Se puede distinguir el orden de la experiencia de su puesta en lenguaje? Pues aquí se trata del producto de una teorización que localiza, identifica, da sentido y significado a prácticas, procesos, sensaciones, emociones, situaciones, y que también recopila ideas abstractas, pensamientos, saberes, modelos comprensivos, incluso dispositivos (en el sentido de Foucault, 1991) que resultan de saberes externos probados y adquiridos al interactuar con el entorno. La puesta en lenguaje de la experiencia excede a la persona individual.

Se trata de una reserva cognitiva que se aloja en la memoria semántica, que se reactiva a diario, de modo reflexivo, cada vez que una pregunta se refiere al deber o al poder, al saber, al querer, al hacer. La experiencia como conocimiento es, de repente, esa capacidad reflexiva que mira hacia las experiencias pasadas, a los saberes adquiridos, almacenados y relacionados para entender y

¹² Parece ser, según Rorty (1996), que Dewey al final de su vida se pregunta si la palabra “cultura” no es preferible a la de “experiencia”, pensando que si reescribiera *Experiencia y Naturaleza* la titularía *Cultura y Naturaleza*. La idea de Rorty es que Dewey pensaba que el concepto tradicional de experiencia ya no servía para la filosofía; esta es la cita que retoma de Dewey: “Fue una torpeza no ver que ese cambio ya era necesario cuando escribí el texto original. Pero entonces aún tenía la esperanza en que el término filosófico ‘Experiencia’ podría rescatarse devolviéndolo a su usos idiomáticos, una esperanza que era un acto de locura histórica” (p. 139).

conducir la práctica relevante para el presente-futuro; “es al lenguaje y a los términos ya en uso a los que debemos el aparato o el mecanismo que permite que los elementos del pasado-futuro ocupen un lugar en las reflexiones que, temporalmente hablando, conciernen al presente” (Dewey, 1948, p. 193).

Si bien toda experiencia individual vendría de esta relación con el mundo exterior, es lo que se incorpora en ella por suma, resta, multiplicación, división, por tantas operaciones contenidas en su envoltura corporal lo que constituye su identidad. Por eso, en este sentido, entendemos que el saber resultante de la experiencia es, y sigue siendo, aunque se comunique a otros, autorreferencial. En él se encuentra la verdad de uno mismo y para uno mismo, aquella que nuestra racionalidad no nos permite confundir con la verdad del mundo exterior, si es que estamos persiguiendo en estos mundos, subjetivos y objetivos, una búsqueda de verdad. En todo caso, los relatos de la experiencia y la práctica (poéticos, narrativos, autobiográficos, ensayísticos, audiovisuales) cruzando el umbral y sumergiéndonos en los dominios de la interioridad, parecen pregonar la urgencia de historiar la identidad, solapando lo público con lo privado, para dotarla de una significativa dimensión social que supere la simple referencia a la experiencia de un individuo singular.

Escribir es el único camino para que quienes lo hacemos revelemos lo que sabemos y descubramos lo que ignoramos sobre esos dispositivos literarios que deseamos presentar a otros para ajustar el mundo a nuestras visiones y anhelos. Cada escrito, aunque sea autobiográfico, involucra muchas personas, incluso reacias a colaborar para resolver el problema. La socialización reflexiva y activa permite escribir y reescribir experiencias, buscando disfrutar y comprender. No hay persona que tenga todo el saber. ¿Quién puede predecir el resultado de lo que escribo?, ¿quién dice cuál problema es *el* problema? La intuición grupal surge solo sobre la marcha, cuando cada persona *sufre* la experiencia de haber escrito eso que resultó, por lo general, bien distinto a lo que pensaba que resultaría.

2.4. Experiencia y narración

La investigación praxeológica es cualitativa, hace parte del paradigma subjetivista y permite una lógica integral. Su sesgo epistemológico es considerar los fenómenos humanos como fenómenos de sentido, es decir, que la acción o práctica humana, objeto de estudio de la praxeología, es considerada por naturaleza subjetiva. Así, la investigación praxeológica pretende comprender un fenómeno (la práctica), captar su esencia desde el punto de vista de quien lo experimenta.

Según Husserl (2006) y Merleau-Ponty (1993), existimos en el mundo de la vida (*lebenswelt*), es decir, en el mundo experimentado. Este es el telón de fondo de todas nuestras percepciones, experiencias y saberes. La persona es considerada como un “ser en el mundo”. Ello significa que la fenomenología da primacía a la experiencia del individuo, a su percepción, a su biografía, a su historia. Así, permite la entrada al mundo subjetivo (campo fenoménico) de la persona que describe, que conforma un todo con su entorno, que tiene su propio mundo y visión de la realidad, todo lo cual solo puede entenderse en su contexto. En consecuencia, el sentido profundo de la fenomenología no es describir el mundo real, sino más bien actuar como una lógica, una disciplina de significados sin relación inmediata con el mundo real del sentido común, pero que aclara la estructura del sentido para nosotros, no tanto demostrando sino mediante un relato narrativo. La fenomenología se revela como una herramienta valiosa para la comprensión de la conciencia, de la existencia y de la experiencia humana en su totalidad (Deschamps, 1993).

Este enfoque ofrece mucho potencial en un proceso de investigación praxeológica sobre la propia práctica (personal, educativa o profesional) que pretende generar saberes desde la experiencia ya que presupone una participación del investigador, como actor y autor, en la recopilación y análisis de datos sobre su práctica desde una perspectiva hermenéutica. Su propósito es describir (narrar) un fenómeno (la práctica) desde el punto de vista de quienes lo experimentan (los practicantes).

La narrativa que tiene lugar en el proceso de investigación praxeológica surge en la frontera entre la recolección de datos y su análisis y discernimiento. Como estrategia permite comprender los fenómenos a partir del sentido que las cosas toman para los individuos en el marco de su “proyecto vital”. Al respecto, Paillé (2007) agrega que el investigador es desafiado por la experiencia tal como la está viviendo y no tanto por una perspectiva externa o un punto de vista en tercera persona de dicha experiencia.

La investigación praxeológica, por tanto, tiene como objetivo aprehender lo vivido en la experiencia humana reuniendo una diversidad de puntos de vista. Su propósito es comprender y traducir las experiencias en saberes explícitos. Su método consiste en recopilar datos sobre la experiencia, problematizarla, analizarla y discernirla hasta hacerla explícita para poder conceptualizarla o, al menos, categorizarla. Para nuestro propósito, y como se trata de un método centrado en un enfoque narrativo, la experiencia es contada por quien la vivió, pero la narración varía según su temporalidad (el momento en que se narra la experiencia; el tiempo que ha transcurrido entre la experiencia y la narración, así como los hechos ocurridos durante ese tiempo). La variabilidad está en que

la experiencia podría contarse de modo diferente en otro momento. La narración es un método de recopilación de datos sobre la experiencia que genera un intento de verosimilitud. Incluso si la duda es constante, la incertidumbre es garantía de autenticidad, de deliberación y reflexión sobre el sentido de la problemática de la práctica.

El investigador praxeológico necesita reflexionar y deliberar consigo mismo (y con otros —incluyendo aquí modelos y teorías— si ello es posible) para recordar y reconstruir. Los métodos narrativos entran en reflexividad con la práctica, con las observaciones de otros sobre mi práctica, con imágenes o videos, pero también con libros, modelos y teorías a nuestro alcance. Se interesa, por ejemplo, en las razones que llevan a optar por volver sobre tal o cual historia o analizar tal o cual emoción producida por el relato de un evento. Se trata de concienciar y dar sentido a la experiencia, dejando lugar a la ambigüedad, las paradojas y la complejidad.

Según Ricoeur (2009), hacerse autor del curso de la vida ocurre en cuatro etapas: saber decir, saber relacionar, saber actuar (emergencia de lo posible) y sentirse responsable de las propias acciones (según el principio de responsabilidad). Lo que proporciona una identidad narrativa es la operación de la reflexividad sobre la acción y el distanciamiento que se logre. La teoría de la identidad narrativa trata de aprehender los contenidos de la conciencia y comprender el sentido que damos al mundo. Así, es posible aprehender las intenciones y motivos que trascienden una acción objetiva dando sentido a quien la realiza. Esta lógica se traduce en una trama que destaca una cadena de eventos¹³. Entonces, la historia no es solo una enumeración, sino que concreta el sentido del evento presente en relación con los anteriores. El narrador hace inteligibles circunstancias, metas, interacciones, resultados deseados o no deseados.

Es por eso por lo que un evento narrado no solo relata la historia que ocurrió, sino que también muestra la sabiduría práctica que el sujeto aporta en su acción. Así, explicar por qué sucedió algo y describir lo que sucede, coinciden. La narrativa se opone, entonces, al discurso en la medida en que el narrador atribuye lógica a los roles que ha desempeñado y también se diferencia del comentario porque expresa la base de la acción humana dando a conocer ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién lo dice?, ¿quién es el sujeto

¹³ Para Ricoeur la trama ofrece una historia a partir de sucesos diversos o, mejor dicho, transforma los múltiples sucesos experimentados en una historia. En ese sentido, el acontecimiento es más que “algo que sucede”: contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su desenlace; y la narración organiza los sucesos en un todo inteligible que es la historia vivida y narrada.

moral? (Ricoeur, 2006). Como lo afirma Ricoeur: “el relato construye el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su *identidad narrativa* [énfasis añadido], al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje” (1999, p. 218). Esto significa que la experiencia praxeológica de analizar la propia práctica permite reconciliar relato y vida, ya que la lectura que el praxeólogo realiza de su relato es una forma de vivir en el universo ficticio de su narración. De esta manera, la historia vivida se narra, pero, al mismo tiempo, se revive imaginariamente. Ya Aristóteles, en la *Poética* (50 b3, trad. en 1988), lo había sugerido: el relato es como “imitación de una acción” (*mimesis praxeos*) ¿tal vez porque lo definitivo es reconocernos cuando actuamos (no un “hacer” sino un “concurrir”), vinculados con otros en la intriga de la vida? La *mimesis praxeos* que es la narración de la experiencia reclama para sí una libertad que le permita decir, sin que lo dicho quede siempre medido en cotejo con la realidad, convirtiéndose así en una actividad siempre acosada por el espectro de la adecuación con una supuesta realidad o verdad dada.

2.5. Experiencia e investigación: para comprender en complejidad

Así como existen en nuestra cultura diversos medios de introspección (como el de la narración de la práctica), también existen diferentes enfoques para objetivar el mundo exterior, incluido el habitual “enfoque científico”, que es un proceso de experimentación formal y explícito que lleva a confrontar un fenómeno experimentado u observado con una descripción controlada y medida (mediante técnicas de indagación) con miras a extraer en un lenguaje particular (que ya no sería del orden lingüístico común) sus rasgos específicos, generalizables o incluso universales. Se trata, entonces, de un saber compartido, colectivo (comunidad científica), validado, por ese instante, en sus medios y su fin de verdad y en su estatus de probabilidad. El saber resultante es así el producto de un proceso que se libera de lo singular localizado en la experiencia del individuo:

El lenguaje científico es un código mediante el cual lo que está sucediendo en un lugar y en un momento determinado puede traducirse en lo que está sucediendo en otros lugares y en otros momentos. La ciencia trasciende lo que se produce y lo que existe localmente en la medida en que se permite tratar el espacio-tiempo como un lugar. (Dewey, 1993, p. 15)

Además, como hemos dicho, si la experiencia es saber, esta se encuentra al servicio de una relevancia de la acción que, localmente y en el presente, ha

despertado la reflexividad; a la inversa, la ciencia tiene como objetivo producir conocimiento y toda acción es probable que se movilice al servicio de este objetivo.

Hay que recordar que el saber y el aprendizaje, para Dewey (2007), se identifican más con la práctica que con la teoría, más con la comprensión que con el conocer; por eso, toda su preocupación es sustituir la experiencia contemplativa por la experiencia praxeológica, activa y experimental, dinámica y cambiante que exige entrar a la propia práctica, una experiencia reflexiva, que pueda llegar hasta la idea de constituir, en cierta forma, sus propios objetos. Dewey sustenta esta reconstrucción de la categoría de experiencia en cinco aspectos: (a) la experiencia es un intercambio de información entre un organismo y su entorno; (b) por eso, ella tiene dos dimensiones: una subjetiva y otra objetiva; (c) la experiencia posee una dimensión anticipatoria, como proyección al futuro para alcanzar lo desconocido; (d) la experiencia, al someterse al entorno luchando por dirigirlo hacia nuevas sendas, está plena de conexiones dinámicas; (e) y, por todo eso, es inteligente y en ella la investigación cumple un papel esencial. La experiencia es, por todo lo anterior, reflexión y pensamiento (Bernstein, 2010).

Pero se puede ir más allá: ¿cómo funciona la experiencia dentro de una investigación praxeológica y en un contexto transdisciplinario? La experiencia del investigador praxeólogo en su campo investigativo (su propia práctica) será siempre un lugar por conquistar. Como investigador de ciencias humanas y sociales, será una experiencia enriquecedora: tanto por los diversos desafíos que generan los multiversos transdisciplinares de referencia, como por los métodos de investigación y análisis que luego puede crear y utilizar.

Esa relación experiencia-investigación se caracteriza por una especie de inmersión emocional e intelectual del investigador y por la calidad de las herramientas que va a desplegar para recoger datos. Pensemos en cuatro procesos intelectuales propios de dicha inmersión: el esfuerzo de *epojé* (poner entre paréntesis lo que se piensa de antemano sobre nuestra práctica) y una atención constante a la práctica en su pasado, presente y futuro. Luego, la empatía (revivir en el pensamiento las situaciones significativas de la práctica) y un entendimiento típico en la interacción consigo mismo y con los demás actores de la propia práctica, pues el objetivo de un abordaje praxeológico integral es captar, entre otras cosas, los sentidos dados por el actor/autor para hacerlos claros para otros actores u otros investigadores¹⁴; y ello porque toda

¹⁴ El enfoque requiere una disposición particular del investigador praxeólogo que se propone describir el fenómeno de su práctica. Él no interpreta sobre la base de sus puntos de referencia y estándares, sino

realidad humana (y eso es la *praxis* y cualquier indagación sobre ella) es una realidad de sentido (ligada a múltiples significados) construida por los propios actores (Mucchielli, 2000). Es que aquí las cosas en sí mismas no son las que preocupan, sino nuestra opinión sobre ellas. Quedamos desafiados por dos realidades: una que creemos que existe fuera de nosotros, independientemente (la podemos llamar realidad de primer orden); y otra que es el efecto de nuestras opiniones y de nuestro juicio y, por tanto, es nuestra imagen de la primera (la llamaremos realidad de segundo orden). Entonces, en esa experiencia educativa e investigativa no existe una realidad dada, sino varias realidades secundarias, construidas por actores que coexisten al tiempo, todas igualmente valederas. Y el sentido mismo, la comprensión, surge de esas imágenes del mundo y no de una realidad dada¹⁵ (Watzlawick, 1984).

Y como se trata de realizar un proceso praxeológico —que supone preguntarse, observar, analizar e interpretar, actuar para comprender, sistematizar y socializar o transferir— no debe olvidarse que, para entender la realidad, hay que comprender al sujeto (actor) que le da sentido a medida que vive la experiencia de comprensión: “La praxis es así el punto de partida y el punto de llegada. Se trata de un círculo, no vicioso, sino hermenéutico y por ende positivo” (Juliao, 2017b, p. 106), que Heidegger en *Ser y tiempo* explica así:

Ver en este círculo un ‘*circulus vitiosus*’ y andar buscando caminos para evitarlo, e incluso simplemente ‘sentirlo’ como una imperfección inevitable, significa no comprender de raíz, el comprender [...] Lo decisivo no es salir del círculo, sino entrar en él del modo justo. Este círculo del comprender [...] es la expresión de la existencial estructura del ‘previo’ peculiar al ‘ser ahí’ mismo. Este círculo no debe rebajarse al nivel de un *circulus vitiosus*, ni siquiera tolerado. En él se alberga una positiva posibilidad. (2020, p. 153)

Así, cuando el sujeto individual inicia un proceso de investigación praxeológico, es decir, basado en su propia práctica, está siendo, a la vez, tanto aquel que actúa con su experiencia como aquel que experimenta algo nuevo, un proceso de investigación científica. Sobre la base de todas estas premisas, sigue

que deja que el fenómeno le llegue. Este colocar entre paréntesis es la condición de rigor del método: solo así descubre la verdadera forma del fenómeno. Al eximirse de toda validación de valores, sentidos o sinsentidos, la *epojé* es una conversión de la mirada: escuchar la propia historia, que al narrarse revela su experiencia vivida.

¹⁵ Los significados para un actor también son significados para otros, y se puede acceder a ellos de múltiples formas: a través del lenguaje, del lugar de ciertos objetos en el espacio, de las actitudes corporales; nuestra cultura común nos permite acceder a ellos. El lenguaje, por ejemplo, permite a los diferentes actores expresar su afecto, su resentimiento o el deseo de mostrarse de otra manera. El lenguaje se complementa con performances plenos de actitudes corporales específicas.

abierta la pregunta ¿qué es la experiencia?, pero con un añadido que la vuelve más compleja pues juega con dos sentidos; lo que le sucede al sujeto y lo que le ocurre al contexto en sus relaciones recíprocas por medio de la acción que es el objeto de la investigación praxeológica. En otras palabras, nos lleva a articular la transformación contingente del entorno para el sujeto con el quehacer de la propia subjetivación, dado que es una noción basada en una ambigüedad funcional, porque permite a cada uno construir su propio sentido dentro del marco de un significado social en apariencia compartido. Esto explica la dificultad para encontrar definiciones inequívocas, o incluso simples definiciones, aun si hay al menos dos rasgos comunes en el uso del concepto de experiencia: la referencia a la participación en una acción y la alusión a un cambio ligado a esta. Y en la investigación praxeológica se trata de hacer explícito lo implícito, basándose en el supuesto de que la acción y la experiencia son fuentes de saber y comprensión. El uso de la noción de experiencia adquiere, por tanto, un carácter paradójico: su empleo es —y será— cada vez más común porque es polifuncional.

Nos preguntábamos ¿cómo se vincula la experiencia con la construcción de los saberes? Zeichner (1993) nos aclara que lo esencial de una investigación reflexiva (como la praxeológica) es la producción de saberes. Se deja de ser un técnico que aplica teorías elaboradas para asumir el papel de un profesional que produce saberes a partir de la reflexión sobre su propia experiencia, en un proceso del todo educativo. Sin duda, el actual contexto nos impulsa a pensar de otro modo lo referente a la construcción del saber (y a repensar el quehacer educativo tanto en lo teórico como en la práctica). El enfoque postracionalista de finales de 1980 sugiere que conocer es construir y reconstruir una realidad capaz de dar sentido y coherencia a la experiencia individual; así, el conocimiento pasa por la vivencia. La perspectiva postracionalista indica que este no solo es cognoscitivo, sino también perceptual, emocional, intuitivo, procesual, sistémico, holista, complejo, coexistencial, revelador, significativo, signifiante e identitario, entre otros rasgos.

3. CONCLUSIONES

Como se ha visto en el transcurso de este ensayo, la experiencia es, sin duda, una cuestión que interpela al ser humano desde su fecundación. La adquisición de la experiencia resulta de aquello que está afuera de nosotros; es decir, el otro determina nuestra experiencia. Pero también resulta de lo dado a partir del lenguaje como medio para articular las formas en las que se adquiere y se vive esa experiencia. Si bien Dewey no es un fenomenólogo en el sentido

estricto, su teoría sobre la experiencia nos ha permitido reencontrar puntos clave con la fenomenología y la praxeología: (a) su énfasis en la experiencia vivida y su carácter situado (en paralelo a Merleau-Ponty); (b) su concepción de la experiencia como un proceso dinámico de interacción con el mundo (algo similar a Heidegger y Schutz); y (c) su enfoque en la percepción, la acción y la continuidad temporal (en conexión con Husserl y Ricœur). Por lo tanto, creemos posible justificar este abordaje fenomenológico de la experiencia humana desde Dewey, en la medida en que su pragmatismo enfatiza la experiencia encarnada, situada e interpretativa, aspectos que también son fundamentales en la praxeología.

Respecto de la experiencia del investigador que trabaja sobre su propia práctica, como nos enseña Freire al enfatizar que la investigación praxeológica, al aprehender la experiencia, fomenta una educación liberadora que reúne perspectivas diversas: “La praxis es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1975, p. 51). Así, la teoría y la reflexión resultan determinantes para la construcción de su experiencia, pues esta le permite tomar decisiones que pueden ser determinantes para el rumbo de su existencia. En este ensayo hemos explorado cómo el valor de la experiencia se configura como un componente clave en el proceso educativo. A través de un análisis de las prácticas investigativas praxeológicas, hemos observado que la experiencia no debe ser considerada solo como un elemento pasivo o anecdótico, sino como un motor activo que puede transformar la enseñanza y el aprendizaje. Algo que se reafirma con las ideas de Schön (1992), quien resalta cómo la reflexión en la experiencia (acción) permite a los educadores aprehender lo vivido desde múltiples perspectivas, enriqueciendo así su investigación praxeológica.

La investigación sobre las prácticas ha puesto de manifiesto que las experiencias vividas (en la vida, el aula o la interacción con los contextos), juegan un papel crucial en la construcción del saber, en el desarrollo de habilidades críticas y en la formación integral de los individuos. Como hemos visto, un enfoque que valore la experiencia, en lugar de reducirla a un mero proceso de transmisión de contenidos, puede abrir nuevas vías para una educación más participativa, reflexiva y transformadora. De algún modo ello también revela la necesidad de redescubrir las experiencias de los docentes, ya que su práctica reflexiva es fundamental para el aprendizaje. Así, la investigación sobre las prácticas docentes no solo debería enfocarse en los resultados académicos, sino también en los procesos humanos y sociales que dan forma a la vida escolar.

Finalmente, el reto que nos queda es revalorar y promover una educación experiencial, donde no solo se adquieran conocimientos teóricos, sino que

también se aprenda a través de la práctica, la reflexión y la interacción real con el mundo. Ello implica un compromiso con una educación más humana y contextualizada, capaz de preparar para afrontar los desafíos del siglo XXI con creatividad, pensamiento crítico y capacidad de adaptación. De manera que se puede afirmar que la experiencia nace de un dispositivo compuesto de una serie de elementos que retornan al sujeto para constituir tanto su subjetividad como la forma en la que percibe y es afectado por el mundo y, por lo tanto, la manera en la que puede tomar todo lo que incluye dicha experiencia.

Por tanto, este ensayo no solo ha ofrecido un análisis sobre el valor de la experiencia, sino que también invita a la acción. Es imperativo seguir profundizando en el potencial de la experiencia como eje transversal que atraviesa toda práctica educativa. Redescubrir este valor es dar espacio a una educación que sea, en última instancia, más significativa y humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, R.J. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder
- Bergson, H. (1944). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. García & Cía.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche. Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin.
- Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. FCE.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Planeta.
- Dewey, J. (2000). *La Miseria de la Epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2011). *John Dewey: selección de textos*. Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (1991). "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*, pp. 127-162. La Piqueta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaos, J. (1948). "Prólogo" a Dewey, J. *La experiencia y la naturaleza*. FCE.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

- Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Husserl, E. (2006). *Investigaciones lógicas*. Alianza.
- James, T. (1987). John Dewey and Experiential Education. *Teachers College Record* 89(1):17-30.
- James, W. (2007). *The principles of Psychology*. Cosimo, Inc.
- Juliao, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2017a). *Epistemología, pedagogía, praxeología: relaciones complejas*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2017b). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2020). La investigación praxeológica: un enfoque alternativo. *Praxis pedagógica* 20(26): 117-148. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2414/2102>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Modiano, P. (2010). *El horizonte*. Anagrama.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative: une méthodologie de la proximité. En H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Presses de l'Université du Québec.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Tecnos.
- Rosenzweig, F. (2005). *El Nuevo Pensamiento*. Adriana Hidalgo Editora.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: Norton.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Watzlawick, P. (1984). *La réalité de la réalité*. Seuil.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* 220: 44-49. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
- Zarta Rojas, F. A. (2024). El enfoque praxeológico: lo ético, lo estético y lo político. *Perspectivas*, 9(24), 35-46. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2024.35-46>

Roles de autor: Zarta, F.: Conceptualización, Metodología, Escritura – Revisión y edición. Juliao, C.: Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Zarta, F., & Juliao, C. (2025). Redescubrir el valor de la experiencia en la educación: mediante un quehacer investigativo sobre las práctica. *Educación*, XXXIV(67), 275-299. <https://doi.org/10.18800/educacion.202502.E001>

Primera publicación: 27 de agosto de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.