

## **HACIA UNA ESTÉTICA DEL APRENDER: UNA EXPERIENCIA DE AUTO-SUBVERSIÓN PEDAGÓGICA<sub>1</sub>**

### **RESUMEN**

Los procesos de formación inicial docente buscan superar el aprendizaje enciclopedista instalado por la tradición académica mediante diversas estrategias metodológicas y curriculares. Sin embargo, dichos esfuerzos tienden a instalarse en la docencia universitaria desde una perspectiva esencialmente discursiva (know-what), que desconsidera los hábitos cognitivos (creencias, know-how) que sin darse cuenta los estudiantes han adquirido a lo largo de su escolaridad. El desconocimiento de estas creencias, por parte tanto de docentes como de estudiantes, favorece la reproducción de un modelo de enseñanza que amenaza la transformación del saber pedagógico que los futuros profesores requieren para superar el actual estado de crisis de la educación chilena.

El presente trabajo expone los resultados parciales de una investigación desarrollada en un contexto de formación inicial docente. Da cuenta de una experiencia didáctica que fuerza a los estudiantes a reconocer paulatinamente sus propios sistemas de creencias, mediante prácticas de auto y co-aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación Inicial Docente, saber pedagógico, sistemas de creencias, ontologías formativas, Auto y co-aprendizaje.

## **TOWARDS AN AESTHETICS OF LEARNING: AN EXPERIENCE OF AUTO-PEDAGOGICAL SUBVERSION**

### **ABSTRACT**

The processes of initial teacher training are currently concerned with overcoming encyclopaedic learning installed by the academic tradition. In this context, such efforts tend to be installed in systems of implicit beliefs that model pedagogical know-how, which students and teachers have acquired and which tend to be invisible to those who practice it, so it is difficult to modify them.

This paper discusses some of the factors that affect the difficulty of generating relevant transformations in the implied belief systems, which constitute the future pedagogical practices of students of pedagogy. Finally part of the findings are presented of an investigation of didactic innovation, where the students of pedagogy are forced into practices of self and co-learning, which allows them to recognize the training models which, until then, have dominated their formative experience without counterweights.

### **KEYWORDS**

Teacher training, system of beliefs, teacher knowledge, formative ontologies, auto and co-learning

©Dr. Felipe Sáez  
González.  
Departamento de Artes  
Visuales, Universidad  
Metropolitana de  
Ciencias de la Educación.  
Santiago, Chile.  
[saezgon@gmail.com](mailto:saezgon@gmail.com)

### **Formación inicial docente: un hábito transparente**

Una de las preocupaciones principales y actuales de la educación universitaria a nivel mundial está asociada a la necesidad de propiciar cambios en torno a la naturaleza del conocimiento que fomenta la docencia (Pozo, 2009). Dicha necesidad apunta a generar formas de aprendizaje que permitan a los estudiantes mayor autonomía y responsabilidad, superando el aprendizaje enciclopedista instalado por la tradición.

Específicamente, en el caso de los procesos de formación inicial docente en Chile (de aquí en adelante FID), los currículos tienden a la acumulación de saberes fragmentados y descontextualizados. A mediados de los años noventa, los estudiantes de pedagogía pasaban gran parte de su tiempo en clases teóricas, con escaso tiempo de trabajo autónomo, y una baja atención a la formación práctica y a la experiencia en aula (OCDE, 2010). Atendiendo a este diagnóstico, las autoridades de la época impulsan en 1997 un programa de “Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente” (FFID) durante 5 años. Sin embargo, esta medida no logra generar transformaciones relevantes en la percepción de los propios estudiantes en torno a su formación (OCDE, 2010). Las transformaciones curriculares que pretenden corregir la tendencia esencialmente memorística, con que los estudiantes abordan la experiencia formativa universitaria, se han visto restringida históricamente a la modificación de los contenidos programáticos mediante la sustitución o adición de asignaturas y al orden del entramado cronológico de dicho currículum (Avalos, 2000).

Ha habido distintos esfuerzos por superar la teorización como tendencia de la formación profesional universitaria, incorporando lo que se entienden como estrategias constructivistas. Sin embargo, estos esfuerzos han terminado por restringirse al plano teórico ya que mantienen sin alterar la dicotomía del que sabe (profesor) respecto de otro que no sabe (alumno). Hay en este sentido un discurso del constructivismo, más que una perspectiva constructivista de la praxis formativa. Esto significa que se mantiene en la formación profesional los mismos esquemas culturales adquiridos por los estudiantes en el sistema escolar. Nos referimos a una mirada jerárquica de la formación que va desde el saber a la ignorancia, lo que restringe el desarrollo de un aprendizaje más autónomo en la FID. Desde esta perspectiva existen pocas experiencias que aborden de manera directa la relación en el aula y en particular los procesos y estrategias involucradas en la construcción autónoma de saberes.

En síntesis, gran parte de las metas y estrategias usadas para promover el aprendizaje en la FID, estarían restringidas a una compleja amalgama de hábitos que profesores y estudiantes han adquirido desde sus respectivos roles. Dichos hábitos, instalados en la cotidianeidad del sistema educativo formal, son imperceptibles para quienes los habitan, constituyendo sistemas de creencias difíciles de modificar.

¿De qué forma se pueden desarmar los sistemas de creencias heredados de la formación escolar? ¿Qué ocurre cuando se disocian los roles tradicionales dentro

del aula? ¿Qué ocurre cuando el profesor es el que no sabe? ¿Qué sucede cuando el sujeto que aprende reconoce los hábitos arraigados en su proceso de aprendizaje?

### **Un paréntesis en las jerarquías de las inteligencias**

Desde el año 2009, se ha venido desarrollando un proceso de innovación formativa en una asignatura de la especialidad en la carrera de Pedagogía Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Esta propuesta formativa ha sido objeto de estudio en dos investigaciones realizadas entre los años 2009 y 2011<sup>2</sup>.

Nuestra propuesta instala un espacio de auto-aprendizaje que impulsa a los estudiantes a hacerse cargo integralmente de su propio proceso formativo, ante la presencia de un profesor que, aparentemente, no domina los saberes de la disciplina. Se busca con esto, tensionar los hábitos formativos heredados de su experiencia escolar y perpetuados en la FID.

El artículo que se presenta da cuenta del análisis interpretativo de las apreciaciones que los estudiantes generaron sobre sus propios procesos, en el transcurso de esta experiencia. Los datos se enmarcan en el desarrollo de una investigación cuyo objetivo era describir y analizar los procesos de construcción de saber pedagógico, involucrados en una experiencias didáctica que pone en tensión los roles que tradicionalmente han constituido nuestro espacio formal de enseñanza-aprendizaje en la FID.

Basados en un enfoque cualitativo, buscamos recoger y analizar las transformaciones vividas en una propuesta formativa que transgrede el modelo de enseñanza dominante en la FID. Se trata de una investigación que se orienta a la acción educativa, a la que se denomina investigación acción, término utilizado para describir una familia de actividades concertadas que llevan a cabo los docentes en sus propias aulas para el desarrollo curricular (Valles, 2003). Nos interesaba describir y analizar las tensiones que viven los estudiantes al involucrarse en un proceso auto-co-formativo y las estrategias que proponen para salvaguardar sus aprendizajes. En este sentido, la metodología seleccionada permite estudiar el fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes que descubren y utilizan su autonomía y saben situarla en una condición socializadora.

En la investigación los datos se recogieron a partir de la experiencia de mediante distintas técnicas: entrevistas semi-estructuradas, grupos focales e informes escritos que los propios estudiantes realizan a partir de sus experiencias. Estas técnicas fueron aplicadas en distintas etapas del curso, así como también al término de dicho proceso. En las instancias antes mencionadas se les propuso a los estudiantes describir abiertamente la experiencia vivida, con el propósito de reconocer aquellos aspectos que les fueron relevantes.

Para la revisión de los datos se utilizó la codificación abierta, la que derivó en el análisis categorial de acuerdo a ejes temáticos que paulatinamente descubrimos en los relatos desde el apoyo de pre categorías identificadas en el marco de referencia: hábitos y roles en la cultura del aprendizaje universitario, develación de sistemas de creencias implícitas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tensión entre creencias implícitas y explícitas, auto-aprendizaje y saber pedagógico.

### **Cultura del aprendizaje universitario**

Distintos estudios acerca de la cultura del aprendizaje universitario (Pozo, 2009) muestran que las concepciones de aprendizaje que predominan en los estudiantes universitarios se aproximan más a la reproducción o apropiación de información pre-establecida que a la construcción de su propio punto de vista a partir de esos saberes.

La investigación de Bobadilla y otros (2009) muestra que para los estudiantes la FID está orientada principalmente al conocimiento teórico, tanto de la disciplina como de la forma de enseñarla. Según dicho estudio, esta orientación descontextualiza el saber pedagógico, lo que dificulta el desarrollo de la capacidad para abordar la complejidad de las situaciones generadas en los contextos laborales, más específicamente, en las aulas de los futuros profesores.

Esta orientación de la FID hacia lo teórico evidencia una cultura de aprendizaje basada en la transmisión lógico-discursiva de aquellos saberes que la comunidad académica considera relevantes. Junto con enseñar aspectos específicos de las disciplinas se busca propiciar en los estudiantes una revisión crítica de su herencia escolar, a fin de evitar su reproducción. Si bien dicha estrategia al parecer logra transformar la estructura racional desde donde los estudiantes teorizan la educación, no se logran visualizar transformaciones relevantes en el saber asociado a la praxis. Estamos frente a un proceso formativo centrado en el predominio del enseñante y la enseñanza, en donde la experiencia previa del estudiante es poco considerada, o es instrumentalizada para enseñar aquello que el currículum pretende (Moya, 2002).

Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la tradición académica persiste el supuesto de que la formación debe ser guiada por una persona que sabe aquello que los alumnos no saben y deben aprender. Desde esta perspectiva, se mantiene la metodología de un maestro que determina los contenidos a abordar mediante la explicación, que los despliega de manera gradual, que diseña y aplica los ejercicios, que define los criterios con que se controla el logro de objetivos. Así la "explicación" es entendida como un esfuerzo de conducción de los alumnos, por etapas que van desde la ignorancia al saber, en el que se tiende a construir una relación vertical entre maestro (el que sabe) y alumno (el que no sabe). Esto constituye el pilar ideológico de un sistema de dominación, por aquella vía intelectual manipulada por actos de fidelidad a lo enseñado (Rancière, 2002). En este modelo de relación, el que explica algo y

luego controla la fidelidad de lo “aprendido” se constituye en un “embrutecedor”, que ubica al otro en una estructura jerárquica mediada por la ignorancia, desde la cual aprenderá a obedecer y simultáneamente a reproducir las distinciones, desde las cuales logra reconocer su existencia dentro del rol de dominador o dominado, de acuerdo a las circunstancias en juego. Así, la explicación pasa a convertirse en un arma de sutil imposición y dominación por parte del maestro hacia el aprendiz. Esta matriz jerárquica estaría transversalmente instalada en la cultura del aprendizaje universitario, constituyendo sistemas de creencias que operan en los hábitos formativos de docentes y estudiantes. Hablamos de hábitos centrados en un aprendizaje altamente dirigido, que pudiendo ser efectivo en la transmisión de información, es incompatible a las dinámicas auto-organizativas del pensamiento, por lo que insensibiliza al individuo a lo que es nuevo y diferente de lo que se infiere del conocimiento previo (Bohm, 2001).

¿Por qué resulta tan difícil modificar la cultura de aprendizaje presente en el sistema formativo actual, aun reconociendo teóricamente cómo dicha cultura opera?

### **Un abismo entre el sujeto y su experiencia**

Podemos encontrar la estructura básica que permite el acto de dominación denunciado por Ranciere en la convicción de que aquello que dominamos es ajeno a nosotros, está ahí afuera en una realidad que requiere ser controlada. Tanto la tradición científica de occidente como la filosófica se han basado en un modelo de conocimiento que instala a la experiencia, es decir, a la forma cómo habitamos el mundo cotidianamente, como un objeto frente al cual es necesario reflexionar. Se trata de un modelo que a fuerza de buscar la objetividad disocia al sujeto del objeto. Así, la idea cartesiana de un sujeto (mente) separado del mundo (objeto), margina a aquellas percepciones que no son ni cuantificables, ni medibles y las deslegitima por la vía racional propia del positivismo (Giannini, 2005).

De esta forma, nuestra convicción de que existe una realidad, un mundo pre-dado e independiente de quien lo habita, constituye según Varela (1997) la noción equívoca de un “yo” inmutable e independiente del mundo. Desde esta perspectiva, la explicación (Rancière, 2002) pasa a ser herramienta fundamental para adquirir aquellos cimientos desde los cuales el aprendiente logrará entender y operar adecuadamente en ese mundo presuntamente objetivo. Nuestro sentido común está construido desde el apego irrefutable a esas descripciones de mundo que son compartidos por una comunidad. Para Heidegger el sentido común es la *solidificación* de una interpretación del mundo que ha sido socialmente concebida como verdad (Echeverría, 2009). Dichos acuerdos nos proporcionan un lugar seguro desde donde podemos proyectar nuestras vidas en una dirección determinada, sin embargo tal seguridad conlleva el abandono de la duda, la muerte de nuestro interés natural de indagar en torno a la experiencia vivida.

En esta línea, la escuela se constituye como el espacio donde aprendemos aquellas interpretaciones que la sociedad ha establecido como verdades. Es el lugar donde desarrollamos nuestra necesidad de reproducir lo que nuestra comunidad considera como respuestas válidas, las que son conferidas mediante la explicación y el control de lo explicado. Esto se debe a que “nos olvidamos de que vivimos en mundos interpretativos y que todo examen crítico al sentido común nos conduce inevitablemente a reconocer que la supuesta solidez que el sentido común nos ofrece, en rigor, se sustenta en el vacío, o quizás mejor, en la confianza y sensación de solidez que nos confiere el consenso” (Echeverría, 2009: 218).

Así, la ilusión de que la cognición (pensamientos, disposiciones, percepciones, sentimientos y sensaciones) le acontece a un yo sólido, estable y permanente, independiente del mundo, está enraizada, a nuestro parecer, en la praxis misma de la FID, asumiendo la labor de suministrar datos al aprendiz que le permitan comprender *la realidad* educativa que enfrentará en su futuro laboral. Así mismo el estudiante exige que el sistema le proporcione una explicación correcta y objetiva del mundo, es decir, información a modo de “recetario” que le permita reducir la incertidumbre en su futura relación con ese mundo escolar que está “ahí afuera”.

Nos referimos a una cultura de aprendizaje que instala una distancia entre el observador (docente o estudiante) que piensa y analiza (abstrae) y los fenómenos que acontecen en el mundo. Dicha distancia ha generado un desconocimiento en torno a cómo vivimos la experiencia propiamente tal cuando ésta se encuentra en curso (Varela 1997, 2000). No sabemos cómo conocemos (know how), no logramos reconocer las características del sistema de creencias desde el cual hacemos emerger nuestra vida cotidiana, a tal punto de que podemos teorizar (know what) en torno al conocer sin develar cómo dicho fenómeno acontece cuando lo llevamos a cabo. Nuestro sistema de pensamiento se ha erguido de manera paralela al cómo habitamos; por lo que no prestamos atención a las características que tiene nuestra particular manera de estar presentes. Entendemos por tanto que dicha manera de habitar se constituyen desde la experiencia corporal del sujeto, es decir, desde las estructuras sensorio-motrices encarnadas que modelan la experiencia de su mundo (Varela, 1990).

### **Las transparencias de nuestro saber aprender**

Una muestra de lo anteriormente referido es que a la mayoría de los profesores y estudiantes universitarios les resulta difícil identificar y explicar sus creencias respecto del conocimiento y cómo este se adquiere (Pozo, 2009). Sin embargo su actividad cotidiana de aprendizaje o enseñanza, está permeada por supuestos que orientan su proceder sin que estos tengan necesariamente consciencia de ellos. Generamos nuestro conocimiento desde sistemas de creencias implícitas en nuestra práctica de aprender, sin saber cómo estos operan. Más aún, “parte de esas creencias (implícitas) no sólo no están articuladas -no se expresan

verbalmente- si no que a veces son contrarias al propio discurso explícito (a su “reflexión sobre la acción”)” (Pozo, 2009:71).

Las creencias implícitas al ser imperceptibles para quienes las habitan pueden incluso coexistir junto a explicaciones teóricas (creencias explícitas) que la misma persona genera en torno al fenómeno de enseñanza-aprendizaje, sin que necesariamente exista correspondencia entre dichas explicaciones y su experiencia cotidiana.

Los hábitos de estudiantes y profesores están fuertemente arraigados en creencias implícitas, lo que está asociado a la ilusión de un “ahí afuera” sólido (Varela, 1996), estable, y que es posible conocer por medio de convenciones. Para Theodor Adorno (en Menke, 1997) dicho sistema de comprensión instala al conocimiento como medio para llegar a un fin determinado: La Verdad. Por tanto, es el resultado final del acto de comprensión lo que interesa y no su proceso. A esta forma de concebir el conocer, Adorno lo designa como comprensión automática y está basada en el placer que genera la identificación de algo a partir de normas preestablecidas, desarrollando con esto una forma de pensamiento conciliador y no reflexivo.

### **Surfear en la incertidumbre**

En oposición a la comprensión automática, Adorno postula a *la* experiencia estética, como una forma de comprensión (desarrollada principalmente en la práctica y apreciación artística) distinta a la anteriormente mencionada. Mientras el placer que genera comprensión automática está basado en la identificación, es decir en encontrar certezas, el placer basado en la comprensión estética se origina por la procesualidad desautomatizante involucrada en el movimiento, en la búsqueda permanente e interminable de dichas certezas, sin llegar a encontrarlas.

Mientras en el acto de comprensión automática el proceso reflexivo queda subyugado al propósito de encontrar respuestas correctas que permitan entender “la realidad”; en la comprensión estética, el proceso reflexivo constituye el centro de la experiencia, la cual no puede ser reducida a un resultado aislable. Desde esta perspectiva, la experiencia estética se constituye como un acontecimiento negativo, porque es un intento de comprensión del mundo que desde un inicio anticipa su propio fracaso. Esta forma de experiencia, lejos de pretender reflejar una realidad pre-establecida del mundo, nos invita a naufragar en nuestros intentos de reducir nuestras vivencias a explicaciones que nos proporcionen certidumbre. Dicho naufragio, nos permite reconocer el proceso mediante el cual generamos nuestros mundos interpretativos (Echeverría, 2009) desde el apego a aquellos cimientos que nos permiten una relación conciliadora con el entorno.

Entendemos, por tanto, la percepción estética como una forma de conocer mundos disonantes a la ontogenia del sujeto, cuya experiencia en sí misma placentera, se constituye en el propósito final del acto de conocer. En la percepción estética, los hábitos que cada sujeto ha desarrollado en su interacción con el medio son momentáneamente transformados, mediante la suspensión de

aquel patrón común del pensamiento occidental: la necesidad de certidumbre. Se trata de una forma de conocer que permite una ruptura temporal tanto de nuestras certezas como de la forma a través de la cual aprehendemos el mundo. Si bien este enfoque pretende diferenciar la comprensión estética de otras formas de comprensión, creemos que parte de las características hasta ahora presentadas, nos proporciona distinciones que nos permitirá reconocer la singularidad de la experiencia formativa que el presente artículo expone.

¿De qué manera podría la FID propiciar la emergencia de un know how distinto al heredado por el aprendizaje inhibitor que resulta del carácter decididamente unívoco y enciclopedista?

### **La experiencia de un nuevo diseño formativo**

La formación de profesores en el área de las Artes Visuales no está ajena a la discusión hasta ahora expuesta. A pesar de tratarse de una disciplina que debiera promover la creatividad, los procesos de enseñanza tienden -al menos en los primeros años de formación- a aproximarse a un modelo jerárquico y frontal heredado de las antiguas Academias de Artes (Errázuriz, 2002). Nuestra propuesta formativa se desarrolla en una asignatura que se imparte en el cuarto semestre de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales. Nos referimos al curso de "Representación de la Figura Humana en el dibujo", el cual tiene como propósito el estudio académico y reflexión en torno a técnicas, conceptos y principios del dibujo, con énfasis en la representación de la figura humana. La propuesta formativa fue aplicada en dos grupos de estudiantes de distintas cohortes. A partir de la presentación de una inusual situación de formación, los estudiantes se ven en la obligación de hacerse cargo integralmente de sus propios procesos formativos.

En este apartado, presentaremos parte del análisis interpretativo de las propias narrativas que los estudiantes levantaron en torno a sus procesos de aprendizaje en distintos momentos de dicha experiencia. Los datos provienen diversos espacios de diálogo: instancias de auto y co-evaluación, bitácoras personales, conversaciones informales, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales desarrollados al término del curso.

### **Habitando el jardín de la ignorancia**

El curso se inicia a partir de la presentación de un singular contexto formativo, que será sostenido durante todo el desarrollo de la asignatura: el profesor a cargo del curso se presenta como un Maestro Jardinero<sup>3</sup>, neófito en los contenidos programáticos involucrados en la asignatura y que sin embargo remplazará al docente que originalmente tenía asignado el curso, debido a que este último se encuentra con supuestos problemas de salud. Bajo esta ficción (posición del no saber) el Maestro Jardinero propone a los estudiantes planificar su trabajo semestral en función de tres módulos, para los que deberán establecer las



estrategias metodológicas que les permitan asumir la labor del profesor ausente. Al término de cada módulo los estudiantes presentan ante el curso sus experiencias de aprendizaje. El profesor reemplazante, mantiene su condición de neófito a lo largo de todo el semestre, por lo que su participación durante dicho proceso consiste en propiciar espacios dialógicos con y entre los estudiantes, que permitan evidenciar y abordar los diversos conflictos formativos generados en el transcurso de la experiencia. Además se sugiere a los estudiantes que durante el proceso escriban una bitácora describiendo todo lo que consideren relevante de sus experiencias, (estados de ánimo, emociones, aprendizajes, etc.)

Frente a esta inusual circunstancia, los estudiantes levantaron propuestas para abordar dicho programa, asumiendo inicialmente el rol tradicional del docente (planificar, establecer objetivos y evaluar su aprendizaje). Se organizaron en grupos de trabajo, a partir de los cuales abordaron las labores de auto-aprendizaje en el transcurso del semestre. Es necesario mencionar que los estudiantes asumen su labor en complicidad con el formato de juego en serio propuesto, a pesar de que paulatinamente reconocen la falacia involucrada en la identidad del Maestro Jardinero, quien no obstante, mantiene su condición de tal durante toda la experiencia.

Nuestro interés apunta a describir y caracterizar los recorridos discursivos que los estudiantes generaron en su vínculo con la propuesta didáctica mencionada, por lo que desde esta perspectiva no hemos considerado detenernos en los avances teóricos y técnicos-instrumentales que los estudiantes desarrollaron en el área específica de la asignatura.

### **Hábitos y roles en la cultura del aprendizaje universitario: “Yo lo hago, lo hago tres veces si quieres pero necesito que me digas qué es lo que tengo que hacer”**

En el transcurso de la experiencia formativa investigada, los estudiantes vivencian una situación de formación que transgrede la transparencia de su rol formativo habitual. Desde dicha ruptura, socializan espontáneamente sus sistemas de creencias implícitas, sus mundos interpretativos conformados desde el sentido común (Echeverría, 2009) que constituye la cultura del aprendizaje universitario. Los estudiantes demandan, al inicio del curso en cuestión, una estructura de aprendizaje basada en una relación vertical entre maestro (el que sabe) y alumno (el que no sabe).

Un estudiante le dice al Maestro Jardinero en clases: *“sabes que necesito que tú me digas por favor qué es lo que tengo que hacer en las próximas tres clases, yo lo hago lo hago tres veces si quieres pero necesito que me digas qué es lo que tengo que hacer si y la verdad es que yo no se lo qué tengo que hacer”*

Desde ahí reconocen como una práctica recurrente y necesaria, la exploración vigilada por la experticia del maestro, quien debiera estar encargado de entregar al menos una “base” (teórica, técnica, metodológica) que les proporcione la

certidumbre de abordar correctamente su aprendizaje. Así, dicho proceso de experimentación debe ser validado por el profesor con el fin de controlar la fidelidad de lo “aprendido” (Rancière, 2008).

Uno de los estudiantes alude a la experiencia en la asignatura: *“porque por último si él [refiriéndose al Maestro Jardinero], no sé, si hubiese dado una base, teórica por lo menos yo cacho [creo] que ahí nos hubiésemos sustentado en algo”*.

Otro estudiante increpa al Maestro Jardinero en la primera etapa del curso: *“porque siento que no como que no tengo ningún apoyo por ejemplo a usted no puedo preguntarle nada, no sé po’ como tener como esa seguridad de repente decir pucha ta’ bien, que me diga (...) mira fíjate en esta parte, trata de ver este lado o apóyate en estos textos o cosas así entonces eso usted no lo hace”*

Así mismo, los estudiantes tienden a considerar el aprendizaje como el proceso mediante el cual ellos incorporan algo que está fuera de ellos y que desconocen. Dicho aprendizaje surge a partir de un proceso basado en fundamentos (epistemológicos, metodológicos y prácticos) sólidos y estables. Esta visión evidencia un tipo de pensamiento mecánico (Morin, 1994) y automático (Menke, 1997), que nos entrega la idea de nuestra mente separada del mundo, reflejando la herencia del dualismo cartesiano (Varela, 1997).

### **Auto-develación de creencias implícitas: “No sé en qué parte a nosotros nos enseñaron que el profesor es el que tiene la razón”**

Como viéramos en los relatos previos, en una primera instancia, los estudiantes tienden a denunciar la ausencia de fundamento, de una guía que oriente su proceder en el curso por la ruta correcta. Dicha demanda instala una primera evidencia de sus creencias en torno a cómo se debe proceder para lograr aprendizaje. En la medida en que descubren lo irreversible del contexto didáctico de la experiencia, reconocen lo perturbador que es iniciar un proceso de auto-formación desde la incertidumbre absoluta. Sin embargo consideramos que este momento marca el inicio de una serie de relatos en que los estudiantes posicionan su propia experiencia como centro descriptivo de sus circunstancias:

Uno de los estudiantes del curso dice: *“era tema de conversación todos los días [refiriéndose al curso experimental], así, qué hacemos con este ramo, decíamos, que hacemos, ya que le pedimos, pero por donde empezamos, qué queremos aprender, pero ya nos sentamos y decíamos a la hora de almuerzo, ya si vamos a tener que hacerlo nosotros no más, si nadie nos, el profe no existe, el profe no existe, es jardinero, no existe”*.

Un estudiante se refiere a su experiencia en la asignatura: *“es como empezar de la nada y de verdad cuesta [refiriéndose a nuestro curso*

experimental], es como lo que me pasó a mí es como frustrante porque sentía que rayos estoy haciendo que como te desesperái”.

Un estudiante comenta a partir de su experiencia en la asignatura: “siempre nos han dicho lo que tenemos que aprender [refiriéndose a los demás ramos de la carrera] entonces ahora [refiriéndose a nuestro curso] como que hacer una clase, hacer una actividad y (...) y (...) como enfocarse hacia (...) hacia donde uno, uno realmente quiere. Eso como que nos (...) nos, yo creo que nos ha chocado un poco a todos poh”.

En este último relato podemos apreciar cómo, desde la incertidumbre instalada por la ausencia de un maestro explicador, los convoca a aproximarse al descubrimiento de sus propios intereses, de sus propios sentidos, a partir del acto mismo de conocer<sup>4</sup>. Es decir, el conocer los contenidos de la disciplina se transforma en una acción que es iluminada desde un proceso reflexivo que se sitúa en la emergencia misma del mundo que modelan desde sus sistemas de creencias. El re-conocimiento de una serie de vivencias que constituyen el trazado de sus hábitos cognitivos, ilumina la actual experiencia desde un nuevo ángulo. Nos encontramos frente a huellas de experiencias reiterativas que estructuran la memoria formativa desde la que nuestros estudiantes proceden bajo el sistema educativo. Hablamos de la encarnación del rol de dominado, atendiendo a la estructura jerárquica de las inteligencias (Rancière, 2002).

Un estudiante comenta: “nosotros hemos estado acá tres años en la universidad y casi todos los profes nos tratan como que fuéramos algo demasiado homogéneo ¿cachai? [¿entiendes?] como que nos tratan de a todos comparar con el compañero y nos ponen una calificación (...) es que no sé en qué parte a nosotros nos enseñaron que el profesor es el que tiene la razón, como crecimos con eso”.

Dicho en otras palabras, los/as estudiantes realizan un “racconto” cognitivo que les permite develar para si mismos, aspectos relevantes de su actual estructura formativa. Este reconocimiento, a su vez tensiona sus quimeras levantadas desde la formación teórica dispuesta por la institución UMCE en torno a la idea de pedagogía. Los/as estudiantes levantan espontáneamente discusiones en torno a las distancias que existen entre sus “creencias implícitas” (el modo de actuar del estudiante encarnando su rol, su know how) y sus “creencias explícitas”, es decir, sus discursos teóricos en torno a la pedagogía (su know what). Tales discusiones tienden, en el transcurso del proceso, a auto-evidenciar el orden mental (Bohm, 2001) con que cada estudiante aborda sus ideas de formación, bajo el contexto de una situación de aprendizaje en el que se encuentran directa e integralmente vinculados. Es necesario aquí destacar la fidelidad de dicha “fotografía” en torno a sus creencias: los estudiantes levantan sus discursos a partir de la encarnación consciente, es decir, del reconocimiento ideológico de su rol estudiantil, que emerge como reacción ante una propuesta didáctica que propone patrones de participación probablemente desconocidos y potencialmente intimidatorios (auto y co-formación sin un profesor que otorgue una base metodológica, epistemológica y técnica). Plantemos que las características inusuales del curso ofrecido por el

“Maestro Jardinero” permiten que los estudiantes logren visualizar las certezas que sostienen su manera de habitar sus mundos formativos. Dicha conciencia les permitirá posteriormente decidir si reafirman sus convicciones ideológicas o las ponen en tensión desde la nueva experiencia.

Otro comenta: *“claro, aunque siempre salen con, por ejemplo en pedagogía [refiriéndose a las demás asignaturas de la carrera] siempre salen con que, “no, es que dejemos el conductismo atrás” y con el “fin al conductismo”, pero al final igual terminan siéndolo (..) claro, y eso es lo que siempre se reclama, que esta profe dice una cuestión y hace otra”*.

Otro señala: *“estamos tan acostumbrado a que hay un profe que maneje la situación, o ni siquiera un profe alguien que maneje la situación”*.

Otro dice: *“en general... las clases, como las clases netamente pedagógicas [presentes en el currículum de la carrera] son super estructuradas, ¿cachai? [¿entiendes?], como que todos tiene su pauta de evaluación como que eh.. los locos [los docentes] son como mas ordenados tal vez, como que cumplen siempre las fechas de cuando van a revisar, que van a revisar, qué te van a pedir de qué forma, etc.”*

Uno de los estudiantes comenta a partir de la experiencia en la asignatura: *“algunas clases [en la universidad] quizá no debieran ser tan planificadas...según los profesores de repente la idea es demasiado planificada y que no es adaptable a algunas personas o sea no hay como un diagnostico de cada uno [que le permita] ver que es lo que quiere, que es lo que cree, que es más importante entonces eh no hay esa flexibilidad”*

Es necesario aclarar que si bien logramos reconocer ciertos patrones discursivos vinculados a nuestros supuestos, lo que nos interesa destacar es el hecho de que los estudiantes se reconocen habitando “dentro” de sus propios conceptos de educación, los que surgen de la discusión entre sus experiencias previas y el nuevo escenario formativo del Maestro Jardinero. Esto lo consideramos como un hecho que nos permite evidenciar la emergencia de una conciencia en torno al rol de aprendiente que ellos encarnan y exponen para sí mismos y para sus pares, desde la develación espontánea de sus propios paradigmas.

### **Tensión entre creencias implícitas y explícitas: “siempre nos han dicho lo que tenemos que aprender.**

El paradigma de formación que el estudiante reconoce habitar en contextos formativos tradicionales no condice con los planteamientos de nuestra apuesta didáctica, lo cual propicia el despliegue de la capacidad de auto-co-formación de los estudiantes, es decir, demanda la asunción de un rol que hasta ahora describían con distancia, como si estuviera instalado “fuera” de ellos: el rol del enseñante. Entonces, aquellas creencias implícitas que prescribieran su rol de estudiantes, son paulatinamente explicitadas desde sus propias narrativas, a partir la encarnación de su nuevo rol (profesor de sí mismo). Esto da paso a un proceso

que Senge (2005) llama “conflicto estructural”: “Somos prisioneros de estructuras de las que no somos conscientes. Una vez que podemos verlas y designarlas, ya no tienen el mismo poder. Esto ocurre tanto en los individuos como en las organizaciones” (Senge, 2005: 205)

Uno de los estudiantes del curso dice: *“hacer, claro hacer mi (...) clase, preparar todo yo, pero eso yo creo que es parte de la flojera no mas poh, cachai [¿entiendes?], porque como uno no está acostumbrado prefiere quedarse con el método antiguo porque es más fácil, cachai [¿entiendes?], es más fácil”*

Otro comenta: *“como sabe que depende solamente de uno y que el profesor no te va a andar poniendo no se (...) eh.. no te va a pasar lista [refiriéndose a nuestro curso experimental], no te va a poner nota en la clase (...). Si po’, es mucho mas es mucho más pesado porque si le tomái así la (...) la (...) como (...) la importancia que tiene, tenís que dedicarte así como un cien por ciento.”*

Otro menciona: *“necesitái igual de repente alguien que este como al lado tuyo que te diga no sabí que mejor esto hazlo de esta forma, o prueba así (...) yo creo que es demasiada autonomía [refiriéndose a nuestro curso experimental], como pa’ aceptarlo poh, porque no estamos acostumbrados a esa, a ese tipo de autonomía (...) qué es lo que nosotros queremos aprender, siempre nos han dicho lo que tenemos que aprender entonces ahora como que hacer una clase, hacer una actividad y (...) y (...) como enfocarse hacia (...) hacia donde uno, uno realmente quiere eso como que no (...) nos, yo creo que nos ha chocado un poco a todos poh”*

Otro señala: *“porque tú estás, como decían las chiquillas, en un sistema que te llevan de la manito siempre y llegas aquí como que a uno le queda la caga nadie te dice na, entonces igual es un temaso poh cachai [¿entiendes?], no es como llegar puta que hago a ver, entonces obvio que te cuesta organizarte poh”*

Otro menciona: *“a mí también me da rabia yo incluso le dije al profe de que me dijera que hacer porque yo también como dijiste tu que me sentía en el aire me sentía perdía (...) es como empezar de la nada y de verdad cuesta, es como lo que me paso a mi es como frustrante porque sentía “que rayos estoy haciendo”. Como te desesperáis y no te dan ganas de hacer nada y no sabes que estai haciendo que cuestión estai haciendo”*

Consideramos que dicho conflicto permite que el estudiante disloque empíricamente la dualidad habitual del sistema formativo tradicional, que dificulta el despliegue de las capacidades de empatía por parte del enseñante. La emergencia alternada de ambos roles (aprendiente y enseñante) en un mismo proceso formativo, permite que el estudiante comience a construir una dinámica cognitiva que integre la sensación de incertidumbre que genera el “no saber” (aprendiente) con la apertura desprejuiciada y creativa a la indagación (enseñante).

### **Ausencia de cimientos y auto-subversión cognitiva: *Al final yo iba a crear mi propio conocimiento, yo iba a saber lo que yo quisiera saber***

El maestro incipiente que encarnan en esta experiencia los estudiantes, emerge sólo en la medida en que el “viejo aprendiente” abandona paulatinamente su arraigo ideológico y decide naufragar en la ausencia de cimientos, producto de su condición de enseñante inexperto.

Un estudiante comenta: *“yo creí entender, que era que al final yo iba a crear mi propio conocimiento, yo iba a saber lo que yo quisiera saber al final, o sea yo iba a poder hacer lo que yo quisiera hacer, siempre y cuando yo estuviera dispuesta a hacerlo y yo tuviera el empuje y la fuerza pa hacerlo, ahora creo que es muy importante el compañero también en ese momento porque quizá uno lo puede pillar en distintos situaciones anímicas, emocionales y de cualquier tipo y si no está tu compañero al lado pa tirarte pa arriba también uno de repente puede flaquear [desmotivarse] y mandar todo a la mierda [abandonar el curso]”*.

Consideramos que la posibilidad que el/la estudiante tiene de mapear su propia experiencia, los involucra en un viaje sin retorno: el nuevo profesor que encarnan “a tientas” desde el abordaje de nuestra apuesta didáctica, transforma al “viejo” estudiante que el sentido común de “la escuela” había moldeado. Al tensionar su paradigma de estudiantes desde las demandas de una nueva praxis, los sujetos van habitando el conocer, como algo inacabado, borroso, pero al mismo tiempo profundamente presente.

Un estudiante comenta: *“como los objetivos [de su planificación] van cambiando eso es lo que hace difícil de poder evaluar porque estaríamos frente a objetivos caducos de repente porque ya cambiamos (...)yo creo que es importante saber de donde estamos partiendo cada uno eh... que es lo que sabemos cada uno y que es lo que nos interesa y lo que queremos aprender (...)entonces sí nosotros tuvimos la posibilidad de planificar nuestra propia clase (...) y no la seguimos es como (...)tiene que haber flexibilidad poh”*.

Otro señala en relación a su experiencia en el curso: *“yo sentí que me entretuve (...) y creo que por ahí también va el aprendizaje (...) hay que disfrutar las cosas (...) porque cuando no se disfruta no se aprende no se hace las cosas bien, estado que va más allá de lo racional o de lo que uno está viviendo del proceso es súper importante si uno se siente cómodo.”*

Consideramos que esta experiencia toma distancia de la idea de cognición como representación de un mundo externo: el supuesto yo “trascendente” e “inmutable” del estudiante, es suspendido indefinidamente debido a las características cambiantes de la experiencia. El yo estudiantil sólo lo encontramos en situación, en contexto de formación y es desde este contexto que ese yo enactúa<sup>5</sup>. La validación de su quehacer ya no está dada por otro allí “afuera” (profesor), sino que se constituye desde la atención instalada en el su propio proceso, asumiendo

su calidad de ignorante como aquel principio que le confiere autonomía, bajo su capacidad natural de auto-eco-organización (Morín, 1994). Dicha percepción de autonomía tanto en su rol de aprendiz como en su rol de enseñante surge, precisamente, en la capacidad de darse cuenta, de descubrir la riqueza del fenómeno educativo escondido tras fachada que la tradición académica instala desde las jerarquías de las inteligencias (Rancière, 2008).

Otro comenta: *“quizá en algunas asignaturas donde uno pudiera decir: sabes que en este caso a mí me parece, yo creo que no está funcionando mi aprendizaje, yo no estoy aprendiendo no me acomoda”, entonces poder yo cambiarlo (...) yo creo que es bueno uno también es parte del aprendizaje también darse cuenta de que si en esas planificaciones y cosas no están, no están funcionando para uno poh y cambiarlas poh (...) y ver lo que realmente uno necesita aprender”.*

Otro menciona: *“y ahora si me doy cuenta de que nadie me va a decir como esto está bien esto está mal, si no que yo misma tengo que ir viendo como mi proceso y ver qué es lo que voy haciendo para el resto de los ramos “.*

Otro afirma: *“me cuestioné bastante es que, que es más importante aprender el contenido o aprender cosas que me puedan servir para la vida, ¿cachai? [¿entiendes?] Y que esas cosas que después me sirvan para la vida me puedan ayudar quizá a aprender el contenido [refiriéndose a los contenidos específicos de la asignatura]”*

Otro dice: *“me di cuenta [en el curso] de que, como que tengo facilidades para que la gente me entienda de repente, cachai [¿entiendes?] así porque la Camil, por ejemplo, que es una persona de repente complicada, entonces la Camil tiraba el lápiz, lo botaba así enojá y la cuestión, entonces yo me sentaba con mucha paciencia a hablar muchas veces con ella entonces, yo le decía pero Camil pero estudiemos las dos, hagámoslo junta, yo yo yo me di cuenta que pude y llegue a ser como un pilar fundamental de mis compañeras.”*

En las palabras de dos estudiantes, desarrolladas bajo el contexto de un ensayo final en torno a la experiencia del semestre: *“En síntesis, nos encontramos con diferentes aspectos que son vitales en nuestro crecimiento como personas, tales como la capacidad de replantearse ante situaciones incómodas o adversas, la capacidad de ser autónomos y tomar las riendas de nuestro quehacer, el saber compartir lo que te está ocurriendo en la asignatura con tus compañeros, interrelacionas ideas, puntos de vista, procesos, resultados, etc., tener un espíritu crítico tolerante, despertando en nosotros la creatividad de asumir como trabajar y para qué trabajar, es decir dándole sentido a todo lo que hacemos, darnos cuenta de que esto no termina acá, sino que es un proceso que continúa, avanza, cambia y nunca se termina”.*

Nos aproximamos a un ejercicio en que los estudiantes asumen conscientemente su autonomía, desde lo que Freire (2010) llama el “ser inconcluso” del sujeto: la

capacidad transformadora del sujeto dependerá del saberse autónomo producto de su co-dependencia con el medio, y por tanto la aceptación de que dicha conciencia permite su auto-comprensión como ser inacabado, motivo por el cual se auto-concibe en permanente búsqueda.

Hablamos de asumir la arquitectura pedagógica a partir de la propia naturaleza autopoietica del sujeto. Es decir, el estudiante se descubre en la experiencia pedagógica como transformador y transformado, como sujeto y objeto, como figura y fondo, como cuerpo y espacio en aprendizaje. Entendemos entonces que la forma de conocer(se) gatillada por nuestra apuesta didáctica, logra traspasar los límites que instalan las prácticas formativas habituales en la FDI, ancladas en el análisis abstracto, descorporeizado de la educación.

### **Conclusión**

La FID tiende a perpetuar la ceguera que tanto estudiantes como docentes tienen en torno a las creencias que sustentan sus propios hábitos cognitivos. Dichas creencias permean invisiblemente la cotidianeidad de la FID, lo que favorece la reproducción del modelo formativo que los estudiantes han heredado de su experiencia escolar. Consideramos que el ejercicio crítico-reflexivo que propicia la FID favorece la problematización del fenómeno de enseñanza-aprendizaje, sin embargo este abordaje de corte discursivo (know what), tiende a desconsiderar la observación de la propia experiencia de aprendizaje cuando esta se encuentra en curso. Esta censura (por cierto, no intencionada) a la contemplación del fenómeno mismo del aprender, obstaculiza el reconocimiento y la transformación del know how con que ellos mismos habitan día a día sus propios procesos de aprendizajes. Más aún, los mismos estudiantes declaran (Bobadilla, 2009) que el campo de conocimiento profesional de los(as) profesores(as) se construye en la escuela y no en la universidad, en la práctica de la enseñanza misma, en el saber cómo enseñar. Inferimos por tanto que en dicha construcción los estudiantes no consideran (de modo explícito al menos) la posibilidad de abordar la auto-co-observación de sus propios procesos de aprendizaje, como un fenómeno relevante en la construcción de saber pedagógico. Desde esta perspectiva entendemos que las narrativas involucradas en la construcción identitaria del ser profesor(a) se sostienen desde el know-how del que enseña y no desde el know-how del que aprende, es decir, desde la transformación del otro, no desde la transformación de sí mismo.

El análisis desarrollado “de compromiso preliminar,” nos ha permitido aproximarnos a procesos donde los discursos teóricos adquiridos por los estudiantes en la FID, se tensionan a la luz de la experiencia misma del aprender. Esto involucra comprender que cuando los estudiantes son convocados a hacerse cargo de sus procesos de aprendizaje, favorecemos el re-conocimiento de aquellas creencias que dificultan la visualización del fenómeno del aprender como un ejercicio de voluntad y descubrimiento.



La implementación del diseño metodológico resultó eficiente en tanto que permite a los estudiantes involucrados develar intersubjetivamente, características relevantes en torno a sus vivencias previas como aprendientes, bajo un modelo formativo (escolar y universitario) que actualmente se encuentra en crisis. Esto les permite, a su vez, visibilizar ciertas características del perfil del profesor que están gestando, a partir de la discusión y posterior transformación tanto de sus acciones como de sus convicciones pedagógicas. Se trata del paso de una idea dicotómica, mecanicista y desencarnada de formación, a una noción que integra, complejiza y encarna ambos roles de formación de (enseñante y de aprendiente) en un mismo sujeto.

Desde esta perspectiva reconocemos los logros de la metodología, a partir del giro paradigmático de quien está “a cargo” de la formación de los estudiantes, en este caso el Maestro Jardinero. Dejando al margen las características anecdóticas de este personaje, podríamos proyectar el despliegue de la esencia formativa de su labor, en lo que consideramos debiera ser uno de los ejes de la Formación Inicial Docente: el desarrollo de un saber que tiene por matriz praxeológica la auto-subversión como eje profesionalizante, donde la función del docente consiste en plantear al estudiante un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo, usando su propia inteligencia. Es interrogar como un igual y no como un conecedor, que ya sabe todas las respuestas. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él (Rancière, 2008).

Planteamos una mirada que busca religar aquello que el pensamiento lineal y fragmentado, propio de la tradición, ha desunido bajo la supuesta intención de encontrar certezas que nos permitan ofrecer un modelo predictivo de la realidad formativa (Morin, 2005). La dependencia del yo a la ilusión de un “ahí afuera” sólido, estable y manipulable, subentiende una forma de comprensión que pretende identificar a “lo otro” por medio de convenciones posibles de transferir al estudiante a lo largo de la FID. Dicho sistema de comprensión entiende al conocimiento como medio para llegar a un fin determinado: La Verdad, por lo que el proceso mediante el cual se pretende dicho fin es desatendida.

Por el contrario, nuestra búsqueda apunta a la recuperación del momento vivido, de la experiencia misma del aprender, a partir de la ruptura que nuestra apuesta didáctica genera en el hábito transparente del estudiante. Observamos que la atención de los estudiantes, inicialmente centrada en lograr el dominio de los “contenidos” (teórico y técnico-instrumental) del curso, paulatinamente se traslada al proceso mediante el cual se intenta conocer aquello que se presupone “ahí afuera”. La visualización “en vivo y en directo” del fenómeno aprendizaje alude a una forma de comprensión centrada en la procesualidad, en la “curiosidad epistemológica” (Morin, 2005). Este énfasis en el re-descubrimiento de la experiencia no sólo nos aproxima a tomar conciencia de las creencias que guían perceptualmente nuestras acciones, si no que constituye un tipo conocimiento que gatilla la suspensión de certidumbre como principio operativo. Tal como si estuviésemos frente a una obra de arte, esta forma de conocer propicia la vivencia

del fenómeno superando las el límite de las creencias que encarna el observador desde su experiencia previa. Desde esta perspectiva, al igual que la percepción estética, el conocer se constituye como un acontecimiento negativo, porque es un intento de comprensión, de búsqueda de un fundamento, que evidencia su propio fracaso, generando un espiral reflexivo sobre el acontecimiento (Menke, 1997).

Más que una teoría meramente lógica, nuestros hallazgos rodean un modo complejo de vivir la experiencia formativa, reconsiderando la acción cotidiana como plataforma que evidencia la complejidad circunstancial del fenómeno del aprender. Consiste en un ejercicio de habitar (se) (en) el fenómeno, de estar permanentemente en situación, en un mundo que, lejos de estar pre-dado, emerge a cada momento en estricta y mutua dependencia con la percepción-acción encarnada del estudiante.

Nuestro ejercicio de perfilar parte del sustrato dialógico del proceso vivido por los estudiantes, nos ha permitido visibilizar la contemplación, apropiación y transformación consciente de su saber profesional. El Saber Pedagógico lo identificamos desde un ejercicio íntimamente vinculado a la conciencia ontológica del sujeto en cuanto a que su identidad cognocente emerge desde la dinámica contextual habitada. Apuntamos a evidenciar que la transformación del Saber Pedagógico promovida por este estudio está asociado más a una práctica de “contemplación”, a un “estar en obra” desde el aprender, que a un conjunto de convicciones y valores nítidamente definidos y compartidos. Al igual que el ejercicio de percepción estética (Menke, 1997), cobra su real fuerza transformadora en la medida en que se le reconoce como inacabado y en permanente transformación.

### Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los Docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Chile: UNESCO
- Bobadilla, M. Cárdenas, A. V., Dobbs, E., Soto, A. (2009) “Los rodeos de la práctica”: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. Estudios Pedagógicos [online]. Vol.35, N°.1; Chile, ([http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100014&lng=es&nrm=iso)) 03-03-2012
- Bohm, D. (2001). Sobre la Creatividad. España: Kairos.
- Bohm, D.(1988). Orden Ciencia y Creatividad. España: Kairos.
- Capra, F. (1998). El Punto Crucial. Argentina: Troquel S.A.
- Echeverría, R. (1995). Ontología del Lenguaje, Chile: Lom Ediciones S.A.
- Echeverría, R. (2009). Escritos Sobre Aprendizaje, Chile: Lom Ediciones S.A.

- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Errázuriz, L. (2002). *Cómo evaluar el Arte*, Chile: Ministerio de educación.
- Giannini, H. (2005). *Breve Historia de la Filosofía*. Chile: Catalonia.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Maturana, H.y Varela F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires Lumen.
- Menke, C. (1997). *La Soberanía del Arte*. Madrid: Visor.
- Morin, E. (1994). *La noción de Sujeto*. En D. Fried-Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp.67-89) Varios Autores, Mexico: Paidós.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Moya, C. (2002). *La didáctica como proceso de reconstrucción de significados*. En *Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. (pp. 55-98). Madrid: Biblioteca Nueva.
- OECD (2010) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile* OECD Publishing. Rodríguez (Ed.).
- Pozo, J. (2009); *Psicología del aprendizaje Universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Rancière, J. (2008): *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina*. Argentina: Granica.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. España: Gedisa.
- Varela, F. (1997). *De cuerpo presente*. España: Gedisa.
- Varela, Francisco. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Chile: Dolmen.

---

<sup>1</sup> Este artículo fue desarrollado en el marco de los Proyectos de Investigación: "Representación de la Figura Humana en el dibujo: Hacia una estética del aprendizaje." Código FIBE 28/2009 y "Hacia una Pedagogía del Vacío" Código FIBE 13/10. Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

<sup>2</sup> "Representación de la Figura Humana en el dibujo: Hacia una estética del aprendizaje." Código FIBE 28/2009 y "Hacia una Pedagogía del Vacío" Código FIBE 13/10. Ambas financiadas por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

---

<sup>3</sup> Persona que se ocupa del cuidado y mantenimiento de los jardines.

<sup>4</sup> Desde esta perspectiva Varela propone que la acción de conocer está lejos de ser un ejercicio de representación de un mundo ya dado, un proceso de simbolización de una cosa externa. Varela entiende que el acto de conocer hace emerger un mundo en permanente transformación. Lo que está en juego es la disolución de la relación sujeto-objeto, la idea es que el mundo no es algo dado; sino que va siendo moldeado en la medida que se conoce "...la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente. En términos filosóficos: el conocimiento es ontológico" (Varela, 1990: 96).

<sup>5</sup> Para Varela el conocer como enacción (neologismo de *to enact*: traer a la mano, hacer emerger) tiene un carácter temporal, histórico, como experiencia vivida por lo que la cognición se vuelve una dimensión viva no de una conciencia subjetiva; sino de un existente corporal (Varela, 1997).