



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar

Educational Propensities: Learning,
Teaching, Mediating

Recibido: 9 de mayo de 2023. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.11>

Rodrigo Espinoza Vásquez¹

Escuela de Educación Coquimbo

Universidad Católica del Norte

Chile

rodrigo.espinoza@profe.umc.cl

¹ Académico e investigador de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Profesor de pre y posgrado de la Universidad Central y Universidad Santo Tomás, Chile. Licenciado en Educación, profesor de Educación Diferencial y psicopedagogo, magíster en Gestión y Liderazgo Educacional y doctor en Educación.
<https://orcid.org/0000-0002-8743-1908>

RESUMEN



Este artículo tiene como propósito indagar sobre la propensión a mediar que surge en las experiencias educativas, a partir de dos conceptualizaciones previas: la propensión a aprender y a enseñar. Referirse a este tema implica visibilizar las prácticas que ocurren en el quehacer educativo. Se parte de la concepción que la educación es la creación de relaciones posibles y que ocurre y va más allá de la escuela. La propensión a mediar se compara con el tejido de un telar, donde se desdibujan las fronteras entre aprender y enseñar. Se menciona la importancia de la paciencia y el sentido estético en el acto de mediar, así como la necesidad de despojarse del miedo. Se aborda la mediación como un acto de ternura, paciencia y compasión, destacando la importancia de dejar aprender y respetar la libertad del aprendiz. En conclusión, se resalta que la propensión a mediar implica ampliar las fronteras educativas, moviéndose más hacia la casualidad que hacia la causalidad. Se destaca la importancia de la empatía en las relaciones de mediación y se subraya el cambio de disposición hacia una relación de escucha y disponibilidad hacia el otro.

Palabras clave: Aprendizaje, educación, enseñanza, mediar, relaciones pedagógicas.



ABSTRACT

This article aims to investigate the inclination to mediate that arises in educational experiences, based on two previous conceptualizations: the inclination to learn and to teach. Referring to this topic implies making visible the practices that occur in educational activities. It starts from the conception that education is the creation of possible relationships and extends beyond the school. The inclination to mediate is compared to the weaving of a loom, where the boundaries between learning and teaching blur. The importance of patience and aesthetic sense in the act of mediating is mentioned, as well as the need to let go of fear. Mediation is approached as an act of tenderness, patience, and compassion, highlighting the importance of allowing learning and respecting the freedom of the learner. In conclusion, it is emphasized that the inclination to mediate involves expanding educational boundaries, moving more towards chance than causality. The importance of empathy in mediation relationships is highlighted, and the shift in disposition towards a listening relationship and availability to the other is underscored.

Keywords: education, learning, mediating, pedagogical relationships, teaching



“Y lo que haremos es vivir. Como cada vez que tiembla el día. Lo contrario de la nube, que es belleza y pasa. La vida es oruga y sigue.”
No tienen prisa las palabras, Carlos Skliar

Introducción

Propender a mediar es una idea-concepto que abre la frontera entre aprender y enseñar. Surge como una creación humana, en la medida que interpreta las necesidades y oportunidades de aprendizaje que las personas pueden generar a partir de nuevas experiencias.

Referirse a la propensión a mediar implica visibilizar las prácticas que ocurren en el quehacer educativo. Se parte de la concepción que la educación es la “creación de relaciones posibles” (Calvo, 2014) y que ocurre y va más allá de la escuela; por lo tanto, educar y escolarizar no son sinónimos. La educación apunta a una comprensión propia de la vida, en la que las relaciones con otras y otros, nutren a quienes se encuentran en situación de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas, mal llamadas *tradicionales*, -en el entendido de referirse a la escuela, como consecuencia de la Revolución Industrial y que apuntan a metodologías expositivas por parte del profesorado y pasivas por parte del estudiantado- han hecho creer, a quienes desarrollan la actividad docente, que existe una forma hegemónica y única de vivirla. Es así como desde una perspectiva histórico-filosófica se atiende a la forma aristotélica, platónica y cartesiana, de que el conocimiento se aprende de

forma separada, minimizada y poco vinculada con otros saberes. Dicho sea de paso, que la herencia platónica relega a un lugar de baja categoría la *poiesis*, es decir, la creatividad, cuando la escuela como tal debería estimular el asombro permanente.

La escuela actual ha utilizado como marco de referencia los saberes occidentales para disponer de un quehacer pedagógico, donde se simplifica el conocimiento y cuya posibilidad de interrelacionar no es tenida a la vista; donde, además les asigna valor e importancia sustantiva a los saberes racionales y encefalocéntricos; esto es, una escolarización basada fuertemente en los talentos cognitivos.

La complejidad del conocimiento invita a la implicación e imbricación (anidamiento) de múltiples y diversos saberes y conocimientos en el escenario actual. La escuela hace esfuerzos por lograr estas implicancias, por ejemplo, a través de redes de mentorías, aprendizaje basado en equipos, en problemas, en investigación, en proyectos, entre otros. No obstante, esto es incipiente.

Una escuela *-skholé* (ocio)- que propende a ser lo que alguna vez fue, pero que conversa con los tiempos actuales, requiere también de experiencias educativas que vayan más allá de lo que anteriormente se ha denominado como tradicional. La implicancia de estudiantes y profesorado que puedan comprender otros modos de pensar y accionar la educación, constituye una de las necesidades de este ensayo: mostrar posibilidades en espacios y tiempos educativos que rompen con la lógica de poder-saber y que se generan a través de la propensión a mediar.



Vivir, aprender

Pensar-sentir sobre el aprendizaje humano es una actividad que nos lleva a la praxis. Cuando vemos las implicancias que tiene el hecho de aprender, aparece, en el horizonte, el hacer. Aprender es vincularse corporalmente con las nuevas experiencias que surgen en la vida. Varela (2016) lo denominó como enacción (*embodiment*), idea que surge a raíz de sus investigaciones en Neurobiología, respecto de que el aprendizaje ocurre únicamente en el cerebro: el aprendizaje y, por ende, el conocer, están siendo-ocurriendo en el cuerpo, en nuestra totalidad.

El cuerpo es el territorio del aprendizaje, donde la singularidad cobra sentido, a partir de las experiencias y subjetividades que emergen de lo que conocemos y denominamos realidad. Ejemplo de esto es cómo la *realidad* nace: según lo refiere Najmanovich (2018), lo sitúa a partir de la “Alegoría de la Caverna”, donde Platón muestra y accede a una verdad que el resto de los mortales solo pueden representar e interpretar desde su propio punto de vista: amarrados y obligados a ver lo que ocurre desde un único lugar; en cambio él, puede ver la escena completa y acceder a la verdad. Es por ello, por lo que no se puede hablar de una única realidad, sino, de múltiples realidades que están ocurriendo y que, de un modo u otro, se van entrelazando con otras a partir de lo que cada persona registre.

Propensión a aprender

El ser humano en su desarrollo más profundo, ontológico quizás, ha podido sobrevivir, como especie, a partir de su capacidad de aprender. Las experiencias histórico-ambientales han puesto como desafío la creación de constantes posibilidades para ir solucionando diversos problemas. En el

caso de las niñas y los niños, la experiencia de acercamiento con el mundo tiene un componente estético importante, casi epifánico, que les permite desplegar todo su ser en relación con el entorno. Hablamos de una ecología cognitiva-emocional que todo lo vincula:

El niño propende a aprender sin límites; todo lo entusiasmo y los desafíos los asume con alegría, tranquilidad y sin temor a que no podrá aprender o que lo hará mal y será sancionado por ello. Simplemente se aboca a aprender. Si durante el proceso las demandas del reto lo sobrepasan, abandonará momentáneamente la tarea para volver a ella más adelante cuando considere que se encuentra en condiciones de acometerla, aun cuando no tenga seguridad del resultado. Si vuelve a encontrar dificultades volverá a dejarla para regresar a ella hasta que logre hacerlo. Lo importante es que volverá a intentarlo. El freno inhibitorio que podría encontrar es que algún adulto le entregue la respuesta y/o le impida continuar. (Calvo, 2015, p. 23)

La experiencia de aprender con y en el mundo es parte de nuestra definición como especie: es inevitable. Aprender es sinónimo de vida, y la vida como tal, surge misteriosa en lugares y tiempos impensados; no como actividad planificada, sino como algo ineludible. Tanto la vida como el aprender son parte de esta experiencia vital:

Todo ser humano propende a aprender desde el momento en que comienza su relación con el medio circundante, independientemente de las capacidades que manifieste. Nace dotado de infinitas posibilidades de desarrollo a la espera de ser actualizadas. Algunos son capaces de nutrirse por sí solos de las experiencias del medio, otros necesitan de la guía de un mediador que las seleccione y organice. (Moreno y López de Maturana, 2015, p. 172)



El aprendizaje humano tiene la capacidad de generar ritmos y direcciones diversas, no necesariamente lineales, sino que rizomáticas en el sentido de que a partir de un conocimiento puede desplegarse uno nuevo, además, que puede ir “saltando” de un lugar a otro, tal como lo hacen los átomos y moléculas en la naturaleza. Esta idea se ejemplifica con la Figura 1, donde se presenta la espiral del aprendizaje.

Figura 1
Espiral del aprendizaje



Nota: Las flechas y sus curvas representan los saltos en el aprendizaje que puede experimentar un/a aprendiz, donde estos no ocurren de forma lineal, sino, que tienen la capacidad de ir, saltar y volver de forma no-lineal. La espiral presenta la idea de generar saltos cuánticos, referidos a aquellos que, exponencialmente, pueden pasar de un estado a otro (Adaptación propia con base en <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/spiral-ribbon-original-painting-3d-effect-425619535>).

Los seres humanos aprendemos a medida que tenemos experiencias vitales y, en el nivel de especie, como muestra de nuestra evolución y supervivencia. Aquellos seres vivos que no aprenden, mueren.

Preguntarnos ser lo que somos suena desafiante. En la infancia, niñas y niños imaginan las preguntas que se van haciendo, pero, también pueden imaginar las respuestas, y es ahí, donde el pensamiento y el actuar se funden con el otro: es el nacimiento de la mente compleja.

El desarrollo de la estructura cognitiva de un ser humano se concibe como el producto de dos modalidades de interacción: el organismo y su medio. La primera considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el niño, pero carentes de intencionalidad, significado y trascendencia. La segunda se refiere a la transformación del estímulo a través de un mediador que selecciona y organiza los estímulos cuando el niño tiene dificultad para hacerlo por sí solo. Estos se encuentran en la familia, el jardín infantil, la escuela, el barrio, etc., (Feuerstein, 1991, según se cita en [Moreno y López de Maturana, 2015](#)).

Resulta difícil cuestionar que los procesos que se aprenden para siempre son aquellos en los que el aprendiente se involucra totalmente, en cuerpo y alma-espíritu-mente. Para conseguirlo, solo basta plantearle un desafío genuino, no ficticio. Es genuino cuando el educando no conoce la respuesta, aunque la ciencia la haya establecido hace siglos. Es responsabilidad del educador regular la complejidad del desafío, pero no la de evitar que el educando dude y se equivoque, porque las certezas de ayer no le sirven ahora; también deberá improvisar respuestas provisionales ante situaciones emergentes, proponiendo nuevos criterios para reorganizar la información hasta encontrar aquella que le satisfaga temporalmente y pueda poner a prueba, a fin de comprobar cuán confiable es la respuesta ([Calvo, 2014](#)). Si no lo consigue, deberá continuar el proceso. Si logra formular una respuesta que satisfaga a su comunidad escolar, en el futuro cercano, el profesor complejizará el fenómeno, cuestionando la respuesta del educando, presionándole por continuar el proceso, como si de un bucle de retroalimentación



se tratara. Educar no es enseñar contenidos, sino asombrar con algún misterio para que el educando cree relaciones inéditas gracias a su natural propensión a aprender.

Crear nuevas relaciones es la invitación que el mediador hace para que el niño, la niña, el adolescente y el adulto se maravillen con el mundo. Cuando surge el aprendizaje y se manifiesta en el cuerpo, nos encontramos frente a un misterio que todo lo inunda: el misterio del aprender humano.

Propensión a enseñar

Tal como propendemos a aprender, propendemos a enseñar. Pero este enseñar está suspendido en un paréntesis donde la idea más radical que surge es, que nadie le enseña a nadie. Nos vamos moldeando a medida que surge el diálogo y nuestras posiciones, de enseñante o aprendiente, se van moviendo hasta perder la línea que las separa:

Las características de la propensión a enseñar son Autonomía, Actitud Positiva, Aprendizaje, Vocación, Tacto y Resolución de Problemas. Dichas características develadas a partir de la inmersión temprana en el ambiente educativo desafiante, permitieron configurar la propensión a enseñar como la emergencia de conductas cognitivas, actitudinales y emocionales que constituyen el cimiento para la construcción de la identidad profesional pedagógica. (Leyton y Veas, 2014, p. 14)

La propensión a enseñar pone a sus actores en la vereda del diálogo pedagógico y educativo. Enseñar no es una receta donde se dicte y haga lo que el currículum prescrito señala, sino que es la puesta en escena de las habilidades humanas donde se da espacio al otro. Es la apertura del umbral.

En palabras de Espinoza (2020, p. 39): “[El] mediador hábil se sitúa en el umbral, capta el momento en que puede entrar en esta escena, no interrumpe, toma el pulso de la situación y acompaña en la generación de posibles preguntas y a atreverse con respuestas a los cuestionamientos que surgen”.

Es así como, en este contexto, la comprensión del ambiente es relevante y este se concibe como educativo en la medida que quienes lo componen, fomentan el diálogo y la reflexión. Puede volverse desafiante mientras favorece, de mayor manera, la emergencia de la propensión a enseñar, donde, además, se pueda resolver problemas y lograr las metas propuestas (Leyton y Veas, 2014).

La propensión a enseñar, por lo tanto, se concibe como una disposición que fluye en las relaciones que ocurren en el acontecer educativo, pues implica la creación de nuevas condiciones en y para el aprender humano. En este sentido, Sandoval-Obando y Calvo (2022) le asignan diversas características a aquel/aquella educador/a que se relaciona desde la propensión a enseñar, al destacar que surge el afecto positivo, el compromiso por la labor educativa, la implicación pedagógica y la mediación pedagógica, todas ellas en el escenario de la generatividad. Es decir, se van creando nuevas relaciones y posibilidades de crecimiento entre quienes participan del vínculo educativo, tomando conciencia sobre el proceso de aprendizaje de otros (Leyton y Veas, 2014), en un constante desafío de poder valerse de la capacidad interpretativa para favorecer a otras personas, en la consecución de nuevos saberes y experiencias.



Propensión a mediar

Mediar es semejante al tejido de un telar. Las cuerdas y los hilos se van tejiendo con magistral sincronía, adaptándose y acomodándose al tejido anterior. Cada fibra interacciona con otras. Estas hebras parten desde la periferia al centro y ocupan un lugar específico en ese espacio-tiempo, como en la teoría de cuerdas. Podemos tirar de un hilo para ir conociendo el resto del tejido, en concreto, al igual que en el principio holográfico, podemos acercarnos a una realidad a partir de su frontera.

Los telares requieren paciencia y un sentido estético para lograr su avance. Cada trenza, cada punto, es una experiencia única. Nuestro cuerpo es el bastidor del aprendizaje, es experiencia. En este sentido, los telares son la obra de arte del aprender. El marco, el bastidor, es el territorio, el cuerpo. Las experiencias, el tejido. Pero el urdidor se va haciendo en la medida de la experiencia, requiriendo de la mediación para que los puntos y las trenzas vayan cobrando sentido. El tejedor va siendo tejido por la lana, llegando a un punto en que ambos son uno. Quien teje es el telar. El aprendizaje es la experiencia.

En la mediación se difumina la dicotomía aprender-enseñar, pues se vuelve totalidad. Emerge una relación mutua, pues ninguno de los que surgen en esta escena cumplen un rol único. Es mutable, no hay frontera plausible, simplemente ocurre:

Los niños que son mediados intencionalmente tienen mayores probabilidades de modificarse cognitivamente y aprovechar su propensión a aprender, en caso contrario, cuando no hay mediación intencional quedan expuestos, arbitrariamente, a los estímulos del medio y pueden correr el riesgo de privarse de los aprendizajes de su propia cultura. (Moreno y López de Maturana, 2015, p. 17)

Mediar implica despojarse del miedo. Es un acto donde nos encontramos tal y como somos, sin mentiras ni caretas, donde asumimos nuestra ignorancia como un hecho propio del significarnos como humanos. La acción de mediar rompe con esa pedagogía que disfruta del mal gusto, y no solo en términos estéticos, sino que también éticos y políticos. Una pedagogía donde la imposición campea y la creatividad se castra. Hablar del gusto por el mal gusto nos lleva a pensar en todo aquello que está de más en la educación: el control, el egocentrismo, la excesiva preocupación por cumplir, la burocracia y el tiempo cronológico que todo lo atrapa. Por lo tanto, nuestro desafío es mirar a la educación, no a la escolarización: salirse del aula -literal y metafóricamente- y habitar otros tiempos y espacios diversos.

Una comprensión de la mediación educativa en el seno mismo de la vida, desdibuja las fronteras tradicionales desde las cuales se han entendido los procesos de enseñar-aprender, puesto que entrama a aprendientes y mediadores en una relación vinculante, abriendo espacios a una pluralidad de formas y acercamientos al aprendizaje, involucrando coordinación de acciones respetuosas e implicadas entre los diversos actores, desde situaciones vitales y emergentes, hasta otras caóticas. La mediación busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitar al diálogo abierto y creativo, producir transformaciones existenciales y dotar al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida, por lo tanto, la mediación es entendida como una provocación educativa (Godoy *et al.*, 2021).

Aprender-enseñar se vuelven acciones recursivas, donde ambas, antes que competir, se complementan. Es necesario, por lo tanto, que la pedagogía conviva y se convierta en un quehacer permanente de compartir con el otro:



Es difícil enseñar. Pero es necesario “dejar aprender”, dar libertad/ de aprender. Y esto solo es posible si lo que decimos, si lo que hacemos, si lo que callamos, da a pensar al aprendiz. Para ello hay que abandonar toda pretensión de dominar al otro, al aprendiz, en el marco de una acción, la nuestra, que pretende expresarse como tal acción, pero que no deja de ser más que una técnica de dominio y de control de la realidad del otro. (Bárcena y Melich, 2014, p. 194)

En este sentido la mediación adquiere un carácter de actuar ético (Pastén, 2022) de quien está mediando, en el que se busca que este habitar -de éthos (hábito)- permita al mediado acceder a un tiempo y espacio diferente al cual se encuentra y cuya necesidad le es propia. Ahora bien, pensar, mirar, escuchar e imaginar la mediación, no como una técnica, sino, como un acto de ternura, permite abrir otro espacio de relación. Y es completamente necesario que, en este contacto con el otro, en esta relación de vida con el otro, surja el acto de la ternura, de la paciencia, de la compasión. No es un andar rápido ni mezquino, no es un hacer para cumplir un programa de estudio, sino un acto de entrega en el que nos volvemos uno en la complicidad de aprender cosas que quizás intuíamos, pero que no sabíamos:

La esencia del aprender radica también en la *libertad*, entendida como posibilidad y como *inicio*. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de *decidir-se* a aprender. Esta es en verdad la condición de un auténtico aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz. (Bárcena y Melich, 2014, pp. 192-193)

La propensión a mediar es posibilidad y apertura, puede moverse en diversas direcciones y hacer del aula y del cuerpo el territorio del aprendizaje. Un territorio que se mueve y es dinámico, que cambia, acierta y se equivoca, que vive. La propensión a mediar es el disfrute del aprender y del enseñar en una sola unidad.

Conclusiones

La propensión a mediar se presenta como posibilidad, en cuyo seno habita la hospitalidad por quien aprende-enseña. Es un acto de ética total -en el sentido de **Bárcena y Melich (2014)**- es decir, de responsabilizarse por otro, donde la responsabilidad implica disposición plena.

El análisis abordó la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, al señalar la necesidad de superar concepciones que separan el conocimiento de manera fragmentada. Se enfatizó en la complejidad del conocimiento, al subrayar la importancia de la implicación e imbricación de diversos saberes en el escenario educativo.

Referirse a la existencia de diversas propensiones: a aprender, a enseñar y a mediar, permite configurar una comprensión clara: las relaciones pedagógicas se basan en el poder; las relaciones de mediación, en la empatía. Nos podemos mover entre diferentes tiempos y espacios educativos, pero es, en la mediación misma, que nuestra interacción heterárquica toma un rumbo distinto al del poder.

La disposición a aprender se exploró desde la perspectiva del desarrollo humano, destacando la vitalidad innata del ser humano para aprender desde el nacimiento. Se resalta la importancia de propiciar ambientes que fomenten la curiosidad y la exploración, reconociendo el aprendizaje como una experiencia inevitable y vital.



La propensión a enseñar se presenta como una disposición que surge de la inmersión temprana en un ambiente educativo desafiante, revelando características como la autonomía, actitud positiva, vocación, tacto y resolución de problemas. Se destaca la importancia del diálogo pedagógico, enfocándose en la apertura y la comprensión del ambiente educativo.

El acto de mediar se compara con el tejido de un telar, donde se busca desdibujar las fronteras entre aprender y enseñar. Se enfatiza la importancia de la paciencia, el sentido estético y la necesidad de despojarse del miedo en el acto de mediar. La mediación se presenta como un acto de ternura, paciencia y compasión, que implica dejar aprender y respetar la libertad del aprendiz.

En este caso, y para manifestar la necesidad de una mejor comprensión de lo que implica mediar, nos referiremos a ella como una experiencia humana que se da en el seno relacional de quienes coinciden en un acto educativo. Es así como la mediación educativa y su propensión, juegan un rol fundamental en el escenario de aprender en libertad. Tal como lo señalan **Bárcena y Melich (2014)** el aprender es posibilidad y se inicia con la libertad, una libertad donde el aprender humano no tiene fronteras.

Ser/estar propenso a mediar implica desdibujar las fronteras del aprender y del enseñar, quitarles la causalidad y acercarlo hacia la casualidad. También es un acto político, en el sentido de generar un trato humanitario, más allá de las competencias que proponen los sistemas escolares actuales. Mediar es hacer del tejido educativo un telar de aprendizajes, que van ocurriendo en la medida que, quienes se vinculan, dan paso a la “mente”, según **Varela et al. (2011)** y que conviven en ella.

En la mediación, el otro se asume con respeto y dignidad, no como un enemigo, ni un ser salvaje al que hay que domesticar, sino como aquel que abre su mundo y su contacto con él. Es así como la riqueza de la propensión

a mediar permite que quienes estén en esa consonancia epistémica (Cortés, 2023), puedan desplegarse en el acontecer educativo: un acto de humanidad y cercanía donde se diluye la frontera de la dominación y se entra en un estado de presencia plena.

En la propensión a mediar, cambia la disposición de quienes participan. Ya no es una relación abrumadora ni jerárquica, sino que es de escucha y disponibilidad hacia el otro, a partir de lo que el otro requiera, no de lo impuesto. Se caracteriza por ser un quehacer complejo, estableciendo múltiples relaciones posibles, en virtud del aprender humano y las experiencias que se vayan viviendo en el día a día.

En síntesis, la propensión a mediar implica trascender las dicotomías tradicionales entre aprender y enseñar, al moverse hacia la casualidad en lugar de la causalidad. Se destaca la importancia de la empatía en las relaciones de mediación y se subraya el cambio de disposición hacia una relación de escucha y disponibilidad hacia el otro. La mediación se presenta como una provocación educativa que busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitando al diálogo abierto y creativo, y dotando al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida. En última instancia, la propensión a mediar se revela como la posibilidad y apertura para disfrutar del aprender y enseñar en una unidad dinámica y cambiante.



Referencias

- Bárcena, F. y Melich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Calvo, C. (2015). La propensión a aprender entrampada por la escolarización. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 22-42. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.569>
- Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(1), 66-74. <http://dx.doi.org/10.15443/RL2406>
- Cortés, J. (2023). *Consonancias epistemológicas en el encuentro educativo con las infancias* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Salle, Costa Rica.
- Espinoza, R. (2020). *Descolonizar la psicopedagogía. Una invitación epistemológica*. Trepén Ediciones.
- Godoy, M. H., Cortes, J., Espinoza, R. y Rengifo, M. (2021). Diez reflexiones sobre mediación pedagógica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 42-51. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2886>
- Leyton, G. y Veas, P. C. (2014). Caracterización de ambientes educativos y la propensión a enseñar, y sus relaciones dinámicas a través de Modelamiento Fuzzy e ID3 Fuzzy, *Polis* 13(37), 63-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100004>
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (2015). Ambientes educativos escolares: Una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011>
- Najmanovich, D. (2018). Configurazoom. Los enfoques de la complejidad. En L. G. Rodríguez (Coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI Tomo II* (pp. 47-78). Comunidad Editora Latinoamericana. https://comunidadeditora.org/wp-content/uploads/2018/10/RodriguezZoya_La-emergencia-Tomo-2.pdf

- Sandoval-Obando, E. E. y Calvo, C. M. (2022). Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: saberes educativos desde la perspectiva narrativa-generativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 7-23. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.3820>
- Pastén, C. (2022). *Desarrollo emocional y cognitivo en la formación inicial docente*. Universidad Católica del Norte-Nueva Mirada.
- Varela, F. (2016). *Fenómeno de la vida*. J. C. Sáez Editor.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.