



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/evp0yv57>

**EXPERIENCIA, CORPORALIDAD Y EMOCIÓN: EL SABER PEDAGÓGICO COMO
PRAXIS ENACTIVA EN EL PRÁCTICUM DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y
GEOGRAFÍA**

**EXPERIENCE, EMBODIMENT, AND EMOTION: PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS
ENACTIVE PRAXIS IN THE PRACTICUM OF HISTORY AND GEOGRAPHY
TEACHERS**

Evelyn Gladys Zagal Valenzuela

Chile

Experiencia, corporalidad y emoción: el saber pedagógico como praxis enactiva en el prácticum del profesorado de Historia y Geografía

Experience, embodiment, and emotion: pedagogical knowledge as enactive praxis in the practicum of History and Geography teachers

Evelyn Gladys Zagal Valenzuela

ezagalvalenzuela@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2777-9926>

Universidad del Bío Bío

Chile

RESUMEN

El estudio propone la noción de saber pedagógico enactivo como categoría emergente que comprende el saber a partir de la praxis enactiva. Desde esta perspectiva, el saber no se representa. El objetivo del estudio fue comprender la configuración y emergencia del saber pedagógico desde la praxis enactiva en el estudiantado de Pedagogía en Historia y Geografía, en el escenario del prácticum, considerando la vivencia situada, la corporalidad y la emoción. Bajo un diseño cualitativo, un paradigma comprensivo-interpretativo, se aplicaron entrevistas y relatos narrativos de experiencia a estudiantes de dos universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Los resultados revelaron un núcleo central, denominado el cuerpo, como lugar de saber y cuatro subnúcleos: emoción, experiencia situada, interacción formativa y reflexión crítica. Se concluye que el saber pedagógico enactivo configura una epistemología del cuerpo en la que conocer implica un proceso ético, relacional y coemergente de sentido.

Palabras clave: corporalidad; emoción; enacción; experiencia situada; saber pedagógico

ABSTRACT

The study proposes the notion of enactive pedagogical knowledge as an emerging category that understands knowledge based on enactive praxis. From this perspective, knowledge is not represented. The objective of the study was to understand the formation and emergence of pedagogical knowledge from enactive praxis in students studying History and Geography Education, in the context of practicum, considering situated experience, corporeality, and emotion. Using a qualitative design and a comprehensive-interpretive paradigm, interviews and narrative accounts of experiences were conducted with students from two universities that offer degrees in History and Geography Education. The results revealed a central core, called the body, as a place of knowledge, and four sub-cores: emotion, situated experience, formative interaction, and critical reflection. It is concluded that enactive pedagogical knowledge shapes an epistemology of the body in which knowing involves an ethical, relational, and co-emergent process of meaning.

Keywords: corporeality; emotion; enaction; situated experience; pedagogical knowledge

Recibido: 21 enero 2026 | Aceptado: 4 febrero 2026 | Publicado: 5 febrero 2026

INTRODUCCIÓN

En los programas de Formación Inicial Docente (FID), en adelante (FID), particularmente en carreras como Pedagogía en Historia y Geografía, el saber pedagógico ha sido históricamente comprendido como un conocimiento teórico, transferible y aplicable, que se genera en los espacios académicos y posteriormente se impone en la práctica docente (Arrepol, 2019; Valdés y Turra, 2017). Esta concepción, propuesta desde una racionalidad técnico-instrumental, sitúa al futuro profesorado como receptor, reproductor y ejecutor de

saberes definidos por otros, relegando, o más bien invisibilizando, la experiencia, la corporalidad y la dimensión emocional como fuentes legítimas para el desarrollo del saber pedagógico.

Pese a los esfuerzos por articular teoría y práctica en la FID y a los avances normativos que apuntan a la profesionalización docente en Chile, los sistemas de formación continúan operando bajo una lógica de diferenciación funcional. Esta lógica, ampliamente abordada desde la teoría de los sistemas sociales desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1998), quien sostiene que los subsistemas educativos (universidad, escuela y política educativa) funcionan según códigos comunicacionales propios que dificultan el acoplamiento estructural (Labraña, 2014). De esta manera, la universidad sigue ocupando el lugar del saber legítimo y la escuela se presenta como el espacio de aplicación en el que el estudiantado debe adaptarse a esta estructura, sin que su experiencia formativa sea reconocida como productora de saber (Contreras, 2020; Bolívar, 2005; Schön, 1992).

No obstante, los hallazgos de esta investigación, que se basan en los relatos y experiencias de estudiantes en práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, evidencian que el saber pedagógico no se aplica mecánicamente, sino que emerge en la experiencia situada, en el hacer didáctico, en la incertidumbre del aula y en la respuesta emocional y corporal ante lo imprevisto. Es en la vivencia cotidiana, muchas veces conflictiva, donde el estudiantado configura un saber que no puede ser planificado ni evaluado con base en parámetros exclusivamente técnicos.

A partir de esta constatación empírica, el presente estudio propone una comprensión del saber pedagógico como praxis enactiva, sustentada en el enfoque enactivo del conocimiento desarrollado por Francisco Varela (Varela et al., 1991). Desde esta perspectiva, el saber no se representa, sino que se enacta; es decir, surge en la interacción dinámica entre el cuerpo, la emoción y el entorno. Así, enseñar no es aplicar un modelo predefinido, sino generar un saber

pedagógico propio mientras se improvisa, se falla, se conecta con otros/as y se reflexiona sobre lo vivido.

Esta mirada se tensiona fuertemente con los dispositivos institucionales que aún privilegian lo planificable, lo estandarizado y lo evaluable como formas legítimas de saber docente. Como señala la propia experiencia del estudiantado, las dimensiones subjetivas, encarnadas y contextuales del aprendizaje pedagógico son frecuentemente ignoradas o deslegitimadas por el currículum formal de la FID, lo que reproduce una brecha entre el saber académico y el saber vivido.

Frente a esta tensión, se propone, en estos párrafos, visibilizar la configuración del saber pedagógico como praxis enactiva, vivenciada durante la formación práctica del profesorado en Historia y Geografía. Se busca, de esta manera, aportar a la discusión sobre la necesidad de reconfigurar los marcos epistemológicos y formativos de la FID, reconociendo la experiencia, la emoción y la corporalidad como dimensiones constitutivas del saber pedagógico.

Referentes teóricos

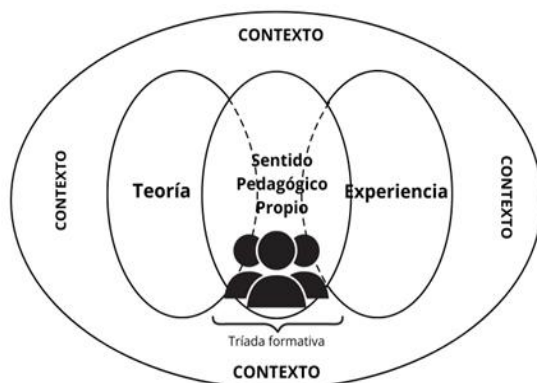
En este estudio se reconoce el saber pedagógico como un saber encarnado, emergente y situado que se construye en la práctica educativa desde una perspectiva enactiva (Varela et al., 1991). Desde esta óptica, hacer pedagogía no implica enseñar y luego aplicar un conocimiento previo, sino generar sentido y significancia en la interacción viva, situada con los/as otros/as y el entorno, en una constante co-construcción entre cuerpo, emoción y cognición. Tal como lo plantea van Manen (1990), el saber pedagógico se devela en la experiencia vivida y cobra sentido en la reflexión sobre esta vivencia.

Esta mirada se aleja de las nociones tradicionales que conciben la práctica como la aplicación de teorías validadas en la academia (Contreras, 2020; Schön, 2017), para posicionar al docente en formación como un sujeto que produce conocimiento mediante el hacer reflexivo. El espacio de formación práctica o prácticum se torna, por tanto, en un espacio de enacción del

saber pedagógico (véase la figura 1), donde el estudiantado, en interacción con su tutor o supervisor de práctica y con el profesor guía, en el marco de la tríada formativa, articula teoría, contexto y experiencia para generar sentidos pedagógicos propios.

Figura 1

Saber Pedagógico Enactivo



Saber Pedagógico Enactivo

A partir los aportes de los biólogos y epistemólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, así como desde la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, es posible afirmar que la experiencia vivida constituye la base fundamental de la reflexión pedagógica, la cual resulta trascendental para la construcción del saber pedagógico en el escenario del prácticum, tal como también lo confirman los estudios de Flores-Lueg (2022), Nocetti de la Barra y Medina-Moya (2019) y Rufinelli (2013), para esta última autora la reflexión adquiere un carácter de generativo, en tanto posibilita la emergencia de nuevos significados y la creación del saber pedagógico y el desarrollo profesional. Es decir, la reflexión no se limita a un proceso de análisis retrospectivo de la práctica, sino que constituye una instancia dialógica, recursiva y transformadora, en la que el profesorado genera nuevos modos de comprender y

actuar, en donde articula teoría y experiencia en un movimiento continuo de resignificación profesional (Ruffinelli, 2018)

En su clásico texto “El árbol del Conocimiento”, los autores Maturana y Varela (1995) desarrollan la noción de autopoiesis y, posteriormente, el concepto de enacción, en los que sostienen que el conocimiento no es una representación objetiva del mundo, sino una actividad que emerge de la interacción estructural entre el organismo y su entorno. Esta visión implica que todo conocer es conocer desde una perspectiva encarnada y situada (Varela, 2013), lo que transforma radicalmente la manera en que se comprende el aprendizaje y la práctica pedagógica: no como aplicación de saberes externos, sino como una configuración activa, corporal y emocional del sentido. Si bien Maturana y Varela utilizan el término conocimiento, en este estudio optaremos por emplear el concepto de saber, en tanto que permite una comprensión más profunda, encarnada y situada del acto de conocer.

De esta manera, el saber pedagógico no puede ser reducido a una simple competencia observable ni a una técnica replicable, ya que se expresa en la manera en que el profesorado se implica subjetiva, ética y relacionalmente en su quehacer educativo. Más que un conocimiento instrumental, el saber pedagógico es un constructo complejo, configurado a partir de la experiencia situada y de la reflexión sobre la práctica. Como sostiene Tardif (2004), el saber docente está compuesto por un mosaico de saberes provenientes de múltiples fuentes, tales como: la formación inicial, la experiencia profesional, la cultura institucional y las relaciones con otros actores educativos. Aunque Tardif utiliza el concepto de saberes docentes, su propuesta dialoga estrechamente con una concepción del saber pedagógico entendida desde la pedagogía como sabiduría del hacer pedagógico; es decir, como una forma de comprensión situada que orienta la acción educativa desde la sensibilidad, el juicio y la reflexión.

En otras palabras, es una forma de estar y actuar en el mundo educativo con sentido y compromiso (Varela et al., 1991). Desde la misma vereda, van Manen (1990) plantea que el saber pedagógico auténtico surge de la reflexión sobre la experiencia vivida, entendida como aquella que deja una huella significativa en la biografía del sujeto o sujeta y que moviliza una respuesta ética, afectiva y corporal. Para este autor, la pedagogía no se enseña como una técnica, sino que se construye al interrogar el sentido profundo de las acciones educativas, lo cual exige una apertura a los sentires del cuerpo, al afecto y a la contingencia del contexto.

Este vínculo entre la enacción y la fenomenología permite concebir la reflexión pedagógica como un proceso situado, encarnado y relacional que habilita la emergencia de un saber pedagógico singular, irrepetible y contextual. Así, enseñar no se traduce solo en aplicar lo aprendido o depositar contenidos de manera pasiva (Freire, 1990), sino en recrear el saber en la interacción viva con otros y otras, desde la sensibilidad, la intuición y el juicio práctico, dando lugar a una praxis que no se ajusta a moldes estandarizados, sino que se forja en la acción misma.

La propuesta de praxis enactiva permite complejizar la noción de formación docente y abrir espacios para repensar la articulación entre teoría y práctica desde la vivencia y no desde la prescripción. Reconocer al cuerpo, la emoción y la experiencia como fuentes legítimas del saber pedagógico no solo transforma lo que se entiende por enseñanza, sino que también cuestiona las lógicas que estructuran los dispositivos institucionales de la FID.

El Saber Pedagógico: Entre la aplicación y la emergencia

El concepto de saber pedagógico, como se ha mencionado en los acápites anteriores, tradicionalmente se aborda desde una lógica técnico-instrumental, especialmente en los programas de la (FID), donde se entiende como un conjunto de conocimientos teóricos, transferibles y aplicables al aula (Tardif, 2004; Shulman, 1987). Esta concepción se alinea con una visión racionalista de la enseñanza, en la que la universidad produce el saber y el rol del

futuro docente se reduce a su correcta implementación en contextos escolares (Valdés y Turra, 2017). En este marco, el saber pedagógico se organiza en tipologías que distinguen entre saberes disciplinares, curriculares, experienciales y contextuales, priorizando los primeros en las carreras de pedagogía, especialmente en aquellas centradas en disciplinas como Historia y Geografía (Arrepol, 2019).

Sin embargo, las investigaciones de los autores expuestos han demostrado que esta lógica tecnocrática resulta insuficiente para dar cuenta de cómo los docentes en formación aprenden a enseñar. Autores como Contreras (2002), Schön (1992) y Zeichner (2010) han propuesto comprensiones más complejas, que reconocen el carácter situado, reflexivo y experiencial del saber pedagógico. Desde estas perspectivas, la práctica no es un campo de aplicación, sino un espacio de problematización e indagación, donde los futuros profesores construyen sentidos pedagógicos a partir de la vivencia, el error, la incertidumbre y la interacción con otros actores.

En el caso de la formación de profesores de Historia y Geografía, esta tensión se agudiza debido a la hegemonía del saber disciplinar por encima del pedagógico (Bravo y Santibáñez, 2013; Vásquez, 2004), lo que refuerza la escisión entre teoría y práctica, universidad y escuela, enseñanza y subjetividad. En consecuencia, la práctica profesional continúa desarrollándose en condiciones que dificultan su potencial formativo y reflexivo, operando más como un espacio de evaluación y control que de construcción de saber, más que un escenario de exploración y aprendizaje situado (Zagal, 2024). Asimismo, la investigación de Zagal (2024) evidencia complejidades estructurales para los actores de la tríada formativa, tales como los espacios de formación, los tiempos y los recursos necesarios para sostener procesos de acompañamiento significativos, dialógicos y éticos. Por otra parte, y no menos importante, el estudio citado anteriormente evidencia que los instrumentos de evaluación

valoran escasamente el saber emergente, la creatividad, la adaptación al contexto y la transformación del sujeto que enseña.

La enacción como marco teórico para comprender el saber pedagógico

Desde una perspectiva enactivista (Varela et al., 1991), el saber no es una representación del mundo externo, sino un proceso de emergencia que surge en la interacción dinámica entre el organismo y el entorno. El saber no se transmite ni se aplica; se enacta, se constituye en la acción misma. En esta propuesta, la experiencia es la fuente del conocimiento, y la cognición está profundamente entrelazada con la corporalidad, la emoción y el contexto.

Francisco Varela, influenciado por la biología del conocer que planteó, en sus inicios, Humberto Maturana, propone que el conocimiento no se da desde una mente separada del cuerpo y del mundo, sino que surge en el acoplamiento estructural del sujeto con su entorno. La enseñanza, entonces, no puede comprenderse como la aplicación de contenidos, sino como una forma de estar en el mundo con otros, de percibir, responder, adaptarse y transformar situaciones pedagógicas en tiempo real.

Al aplicarlo en el campo de la formación docente, esta perspectiva permite repensar el saber pedagógico no como algo que se adquiere previamente a la acción, sino como algo que emerge en la práctica: en el hacer corporal, en la respuesta emocional ante lo imprevisto, en la conversación con estudiantes, en el ensayo y error de la enseñanza. Este saber es encarnado (Van Manen, 1990), emocional y experiencial (Mortari, 2002) y situado (Lave y Wenger, 1991); se configura en un proceso enactivo en el que el estudiante de pedagogía aprende a enseñar mientras enseña.

Reflexión, experiencia y subjetividad en la formación docente

Autores como Paulo Freire (1970), José Contreras (2002) y Donald Schön (1983) han señalado que la docencia trasciende la mera transmisión de contenidos y se convierte en una práctica reflexiva que implica pensar desde y sobre la acción pedagógica. Esta reflexión,

cuando asume un carácter crítico, permite al profesorado en formación dotar de sentido a la experiencia vivida, establecer vínculos entre teoría y práctica, interrogar los marcos normativos que orientan su quehacer y reconfigurar su identidad profesional. En esta dirección, van Manen (1990) plantea que la experiencia se torna pedagógica cuando se convierte en objeto de reflexión, recordando que toda reflexión se encuentra históricamente situada, encarnada y afectiva.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la formación docente se inscribe en un enfoque enactivo-interpretativo, que concibe la práctica como un espacio de producción situada de saberes. Esta mirada asume que el conocimiento pedagógico emerge de la interacción entre los sujetos, los contextos y las experiencias vividas durante el proceso formativo.

Articulación con el problema de estudio

Comprender el saber pedagógico como praxis enactiva implica desplazar la mirada de los contenidos normativos hacia los procesos vividos por los estudiantes en su formación práctica. Supone reconocer que enseñar no consiste en aplicar lo que otros han definido, sino en producir conocimiento pedagógico situado a partir de la experiencia en el aula. Esta concepción interpela los dispositivos institucionales que históricamente han fragmentado la formación docente entre teoría y práctica, en este sentido, propone en cambio una visión integrada y relacional que sitúa la experiencia, el cuerpo y la emoción como fundamentos constitutivos del saber pedagógico (Varela, 1990; Thompson y Stapleton, 2009).

En esta línea, el presente artículo busca visibilizar la forma en que el futuro profesorado de Historia y Geografía configura su saber pedagógico en contextos reales, encarnando una praxis que no responde a prescripciones externas, sino que se construye en el hacer reflexivo, sensible y situado. Asumir esta perspectiva implica transformar los marcos formativos tradicionales, reconociendo la práctica no solo como un espacio de aplicación o de evaluación

de competencias, sino también como un territorio epistemológico legítimo para la producción de saberes pedagógicos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

De esta manera, comprender la formación práctica desde una lógica enactiva contribuye a reconfigurar la relación entre teoría y experiencia, desplazando el eje de la transmisión hacia la emergencia de saberes encarnados y contextualmente significativos, donde el profesorado en formación se constituye como autor y promotor de su propio saber pedagógico. Así, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Cómo se configura el saber pedagógico desde la praxis enactiva durante la formación práctica de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía?

METODOLOGÍA

Para abordar el objeto de estudio, se propuso un diseño cualitativo. Dicha propuesta es reconocida por su base holística, reflexiva, dialógica y adaptable, se consideró idónea para alcanzar el objetivo de la investigación: comprender la configuración y emergencia del saber pedagógico desde la praxis enactiva en el estudiantado de Pedagogía en Historia y Geografía, en el escenario del prácticum, considerando la vivencia situada, la corporalidad y la emoción. Por lo tanto, la metodología elegida facilita la adopción de una perspectiva epistemológica particular sobre el conocimiento, con base en los criterios que orientarán el proceso de investigación (Creswell, 2009; Ruiz, 2012; van Manen, 1990).

Método

Como se mencionó, el estudio navega, mediante un diseño cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, que se propone comprender la configuración y la emergencia del saber pedagógico desde la praxis enactiva de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía durante su práctica profesional, a partir de la vivencia situada, la corporalidad y la emoción. La elección metodológica se fundamenta en la necesidad de explorar los sentidos

profundos que los sujetos y sujetas de estudio le atribuyen a su experiencia formativa, así como los modos en que esta experiencia configura su saber docente.

Desde un marco epistemológico enactivo, se asume que el saber no es previo ni externo al sujeto, sino que se genera en la experiencia vivida, en la interacción situada con el entorno y los otros (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Por tanto, la investigación se orienta a interpretar cómo los futuros profesores narran, encarnan y reflexionan sobre los acontecimientos pedagógicos que vivencian en su práctica, reconociendo su saber como una forma de conocimiento emergente, no planificado ni exclusivamente racional.

Asimismo, el enfoque fenomenológico-hermenéutico de van Manen (1990) proporciona las herramientas para acceder a la experiencia pedagógica desde una perspectiva comprensiva, considerando no sólo lo dicho, sino también lo sentido, lo corporal y lo tácito en la práctica docente. Esta metodología permite aproximarse al fenómeno del saber pedagógico como algo que se desvela en la acción, la emoción y la relación con otros.

Participantes

En relación con los participantes que fueron parte de la investigación, se optó por estudiantes que cursaban el último año de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de dos universidades chilenas que imparten la carrera, específicamente, se incluyó a quienes se encontraban realizando su práctica profesional. La muestra fue intencionada y estuvo compuesta por catorce estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Es decir, siete estudiantes de cada universidad. Todos ellos/as cursaban su último semestre y habían acumulado experiencias significativas en sus prácticas previas (iniciales e intermedias) en diversos establecimientos escolares del sistema público y subvencionado del país.

Estrategias

Para acceder a las vivencias pedagógicas desde la perspectiva del futuro profesorado de Historia y Geografía, se emplearon dos técnicas principales de producción de información;

entrevistas narrativas en profundidad, en el que el guion fue sometido a juicio de experto para validar la coherencia, pertinencia y suficiencia de cada ítem propuesto

Asimismo, se utilizó el relato de experiencias, en el que cada participante fue invitado a narrar libremente una experiencia significativa de su práctica profesional que considerara formativa para su construcción como docente. Estas entrevistas buscaban activar la memoria emocional y corporal del estudiante, facilitando una narración con sentido y significados. Por otra parte, se utilizaron relatos escritos de experiencia: se solicitó a los y las participantes que redactaran un texto breve a modo de bitácora reflexiva, profundizando en los sentidos que otorgaban a la experiencia relatada. Estos relatos permitieron captar dimensiones afectivas y subjetivas que no siempre emergen en la entrevista oral.

Ambas técnicas, entrevistas en profundidad y relatos de experiencia, fueron diseñadas desde una lógica de investigación dialógica-narrativa, en la que el estudiante no es objeto de estudio, sino co-constructor de sentido en la investigación.

Procedimiento

Las metodologías cualitativas permiten grados importantes de flexibilidad en el diseño y en el proceso de construcción del análisis, pero eso no significa que no existan criterios de rigor que permitan validar los resultados obtenidos a través de su credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Lincoln y Guba, 2000). Sin embargo, en los estudios fenomenológicos hermenéuticos, centrados en comprender significados en un contexto determinado, los criterios de rigor están vinculados principalmente a la credibilidad, ya que la generalización resulta prácticamente imposible: la interpretación solo puede ser entendida en el contexto que se generó (Lindseth y Norberg, 2004; Ricoeur, 2001; van Manen, 1990).

En este estudio, la coherencia y la credibilidad de las interpretaciones se fundamentan en criterios de rigor estrechamente vinculados a la validación hermenéutica. Dicha validación se persigue mediante una relación circular entre conjeturas, su validación y el manejo de

sesgos en las interpretaciones. Esto implica contrastar distintas interpretaciones para identificar la más pertinente (Ricoeur, 2001). Además, se han incorporado criterios de rigor que, si bien tradicionalmente se asocian a estudios fenomenológicos, no buscan verificar los resultados ni probar su veracidad de manera absoluta. La aproximación hermenéutica asume que cualquier interpretación es una posibilidad entre muchas, y se enfoca en la plausibilidad más que en la certeza absoluta.

Por lo tanto, la intención no es validar los resultados de forma definitiva, sino demostrar la credibilidad de las interpretaciones desarrolladas mediante la evaluación de su solidez. Este proceso interpretativo incluye la validación y evaluación de la credibilidad de las interpretaciones, relacionándolas con el grado en que las inferencias realizadas en el estudio sirven de fundamento para la investigación (Cohen et al., 2000; Sandín, 2003). De esta forma, se garantiza que las afirmaciones se sustenten en un análisis riguroso, lo que refuerza la confianza en las conclusiones extraídas.

Asimismo, la participación de los/las estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía que se encuentran en sus prácticas profesionales, es completamente confidencial y voluntaria. Estos aspectos están claramente especificados en un consentimiento informado que los garantiza.

Análisis de la información

El análisis de los datos se realizó mediante una hermenéutica de la experiencia vivida (van Manen, 1990), articulando el relato de los participantes con una lectura interpretativa que buscó develar el modo en que el saber pedagógico se configura en la práctica. El proceso incluyó: a) Lectura intensiva y relectura de los textos (entrevistas y relatos), b) Codificación abierta de unidades significativas relacionadas con el cuerpo, la emoción, el vínculo con otros y la reflexividad, c) construcción de núcleos de sentido que dieran cuenta de la emergencia del

saber pedagógico como praxis enactiva y d) articulación de los hallazgos con los referentes teóricos del estudio.

El análisis no se orientó a la generalización, sino a la comprensión situada y densa de las experiencias pedagógicas vividas, considerando la singularidad de cada trayectoria formativa.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio, organizados en torno a los cinco núcleos de sentido emergentes del análisis (véase la figura 2). Estos núcleos y subnúcleos sintetizan las configuraciones de significado que expresan las experiencias, comprensiones y modos de saber que los participantes atribuyen al fenómeno investigado. Su identificación permitió acceder a una comprensión profunda y situada del saber que se configura en la práctica, reconociendo la dimensión encarnada, emocional y relacional de la formación docente.

Figura 2

Representación de los núcleos de sentido emergentes



Núcleo emergente: El cuerpo como lugar de saber

Los estudiantes en práctica vivencian la enseñanza como una experiencia intensamente corporal. Esta dimensión, frecuentemente ignorada en la formación académica, se manifiesta como un elemento constitutivo del saber pedagógico. La reacción del cuerpo ante lo imprevisto, el agobio físico, la necesidad de moverse o cambiar de postura son parte de lo que los participantes en el estudio reconocen como aprendizajes significativos, tal como se observa en las siguientes citas:

Una cosa es planificar, tener la clase lista y todo. Pero cuando estás ahí, frente a los alumnos, el cuerpo habla. A veces me dolía la cabeza, me sudaban las manos, o me quedaba sin aire de puro nervio. Aprendí a escuchar mi cuerpo, a darme cuenta de que eso también es enseñar (EPHG4).

Durante mi experiencia de práctica profesional, el suceso más significativo fue el accidente cerebrovascular que sufrió mi madre (...) Dimensioné la importancia que tiene nuestro cuerpo en las actividades que realizamos, por ejemplo, de tener buenos hábitos de trabajo, y es que durante muchas noches madrugué diseñando clases de tal manera que quedaran perfectas y mi cuerpo sintió el cansancio. (EPHG 1)

Asimismo, se pudo identificar este núcleo en los relatos de experiencia que fueron escritos por los estudiantes participantes del estudio, quienes mencionaron a modo de ejemplo, la siguiente vivencia:

El hacer una clase real, en el aula cuando todos esos niños me están mirando y están esperando que yo les cuente o les dé a conocer mis conocimientos, eso genera nervio, genera ansiedad y mi cuerpo lo reconoce, la primera vez, me tiritaba todo, me dolía el estómago, quería que ese instante terminara pronto, pero después pensé que eso era lo que iba a hacer toda mi vida y ahí me viene el relajo y todo fluye. (EU2R)

Por ejemplo, dimensioné la importancia de tener buenos hábitos de trabajo, y es que durante muchas noches madrugué diseñando clases de tal manera que quedaran "perfectas". Eso me provocó fatiga y dolores de cabeza (EU2R)

Este saber no se enseña explícitamente en la universidad; la corporalidad y sus implicancias no se encuentran dentro de la trayectoria curricular de la carrera; sin embargo, emerge desde la experiencia situada, en la que se articula percepción, acción y presencia como dimensiones constitutivas del saber pedagógico enactivo.

Subnúcleo emergente: La emoción como catalizadora del saber pedagógico

Las emociones vividas en la práctica profesional se presentan como núcleos de aprendizaje y de reflexión pedagógica. Alegría, miedo, orgullo o tristeza son reconocidos por los participantes no como interferencias, sino como fuentes de comprensión sobre la enseñanza y el vínculo con el estudiantado, como se evidencia a continuación:

Nunca pensé que me iba a dar tanta pena. Cuando un alumno me contó que no tenía cuaderno porque su papá estaba preso, me bloqueé. Después, conversando con mi profesora guía, entendí que esa emoción era parte de lo que me estaba enseñando a ser profe. (EPHG 7)

De esta misma manera en los relatos de experiencia se pudo evidenciar este núcleo al momento de observar el siguiente relato:

Una experiencia fuerte que me tocó vivir en mi práctica fue trabajar con estudiantes que no sabían controlar sus emociones, se frustraban, enojaban y yo sentí que no tenía las herramientas para poder manejar esas situaciones, finalmente también me sentía igual que ellos o ellas ahí me di cuenta que tampoco tengo claro como manejar mis propias emociones. (EU1R)

De esta manera, la emoción se configura como un modo de saber, que posibilita la apertura al otro/a, la empatía y la reconfiguración de la propia práctica docente.

Núcleo emergente: La experiencia situada como fuente de aprendizaje significativo

Los futuros docentes contrastan la formación universitaria con lo vivido en la institución escolar, se destaca que lo más relevante se aprende en la improvisación, la adaptación y el hacer situado, la cita del estudiante en práctica confirma esta dimensión:

En la U uno estudia muchas estrategias, teorías, planificaciones. Pero cuando estás en la sala, todo eso se desordena. Ahí uno aprende de verdad, en el terreno mismo, porque tienes que adaptarte, inventar, cambiar todo sobre la marcha. (EPHG 2)

Así también lo revela una estudiante en su relato de experiencia, el que describió de la siguiente manera:

(...) transforma totalmente la mirada que tenía sobre el ejercicio docente al darme cuenta de que como futura docente no solo podré generar aprendizaje dentro del aula de clase y en la disciplina específica que estudie, sino que también se puede contribuir al mejoramiento de diversas problemáticas que puedan existir dentro de una comunidad escolar, por ejemplo, a través de la formulación de proyectos, debemos estar dispuestos al cambio en todo momento. (EU2R)

La experiencia escolar se revela como un espacio complejo, dinámico y formativo, donde el saber pedagógico se produce en la acción contingente y en la revelación del territorio como espacio de expresión del saber, lo que configura su carácter enactivo y contextual.

Subnúcleo emergente: La interacción formativa como tejido de saber

La tríada formativa (profesor guía, tutor universitario, estudiante) junto con el apoyo entre pares constituye una red de aprendizaje relacional en la que se construyen significados, se comparten afectos y se consolidan identidades profesionales.

Con mi compañero de práctica hablábamos después de cada clase. Nos contábamos lo que nos pasaba, lo que funcionaba o no. Yo creo que ahí aprendí más que en los talleres con los profesores. Era como una terapia pedagógica. (EPHG 5).

También se comparten saberes pedagógicos como lo relata un estudiante:

Bueno ahí ocupaba igual hartas como cosas o clases que hicimos con mis compañeros el año pasado, eso igual me sirvió harto porque, no sé, en el caso de derechos humanos, como que siempre uno habla lo típico cierto, las aplicaciones de los derechos humanos, pero nunca hay como algo como distinto que sirva para comprender esto, y un compañero una vez ocupó un capítulo de mea culpa para hablar sobre los derechos de las personas, me pareció genial y ahí me di cuenta que las actividades que hacen mis compañeros también me sirven para aprender y mejorar mis propias prácticas. (EU2R)

Estas interacciones dialógicas generan espacios no institucionalizados de formación, donde el saber pedagógico se teje colectivamente en el intercambio y la reflexión compartidos.

Subnúcleo emergente: La reflexión crítica como praxis emergente

Los relatos, como se evidencia en las citas a continuación, evidencian que el saber pedagógico se produce también en la reflexión posterior a la acción, cuando el estudiantado revisa, resignifica y transforma sus experiencias.

Después de una clase que salió mal, reflexioné y cambié todo. Me di cuenta de que tenía que conectarme con lo que pasaba en el aula, no con lo que decía el manual. (EPHG 1).

La profesora igual destacó la reflexión en mí, me mandó un correo diciendo que me felicitaba por la reflexión y todo lo demás, y ahí pude notar demasiado fuerte que debemos ser conscientes de lo que implica reflexionar sobre nuestras clases. (EPHG 10)

Estas reflexiones situadas y críticas constituyen el eje articulador del saber pedagógico enactivo, al permitir que la experiencia se transforme en conocimiento profesional y ético.

Como se ha develado a partir de la fundamentación empírica, la corporalidad se erige como un eje ontológico y epistemológico en la construcción del saber pedagógico. En ella se inscriben las dimensiones de la emoción, la experiencia situada, la interacción formativa y la reflexión crítica, que constituyen núcleos esenciales en la configuración y emergencia del saber

pedagógico enactivo, tal como se representa en la figura 3, que sintetiza los hallazgos interpretativos del estudio.

De esa manera, la configuración del saber pedagógico enactivo puede comprenderse como un movimiento en espiral (véase la figura 3), en el que dichas dimensiones se entrelazan en torno al cuerpo vivido, al espacio de sentido, a la acción y a la reflexión. Cada subnúcleo expresa una forma particular de co-emergencia del saber, tales como: sentir, actuar, relacionarse y reflexionar, configurando una dinámica recursiva que encarna el aprendizaje como devenir reflexivo, ético y transformador. En este espiral, el saber pedagógico no se acumula, sino que se co-construye en la experiencia vivida, en la cual el futuro profesorado se reconoce simultáneamente como cuerpo que siente, interpreta y se forma en relación con otros/as.

Figura 3

Configuración del saber pedagógico enactivo



DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que el saber pedagógico que el estudiantado construye en la práctica no emerge de la mera aplicación de conocimientos previamente adquiridos, sino de una construcción viva, encarnada y situada. Esta afirmación interpela

directamente las concepciones tecnocráticas y planificadoras que siguen dominando la FID en Chile, especialmente en áreas disciplinarias como Historia y Geografía (Arrepol, 2019; Valdés y Turra, 2017).

Desde el enfoque enactivo propuesto por Varela et al. (1991), el conocimiento no reside en estructuras mentales internas, sino que emerge en la interacción con el entorno. En coherencia con esta perspectiva, los hallazgos revelan que el saber pedagógico no se genera antes de la acción, sino en la acción misma, donde el cuerpo, la emoción y la experiencia adquieren centralidad como fuentes legítimas de saber.

La presencia del cuerpo como lugar de aprendizaje confirma que la formación docente debe integrar lo somático como dimensión formativa, tal como plantea van Manen (1990), quien sostiene que el conocimiento pedagógico también es corporal y perceptual. Asimismo, el papel de la emoción refuerza las propuestas de autores como Mortari (2002), quienes reivindican la afectividad como base del juicio pedagógico.

Por otro lado, la interacción con la tríada formativa y con los pares revela que el saber se construye en comunidad, lo cual se conecta con el concepto de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). No se trata de un aprendizaje individual, sino de un aprendizaje relacional, colectivo y sostenido afectivamente.

De esta forma, el proceso reflexivo que los estudiantes realizan sobre su experiencia confirma la noción de Schön (1992) de la reflexión en y sobre la acción como núcleo del saber profesional. Este saber no es replicable ni transmisible, sino singular, emergente y profundamente subjetivo. Es decir, el saber pedagógico enactivo puede comprenderse como una forma de saber encarnado y relacional que emerge en la acción educativa situada. No es un simple saber previo o acumulado en el tiempo, sino una comprensión que se va construyendo en el hacer, en la interacción con los otros y las otras, y en la reflexividad que el cuerpo y la emoción posibilitan. Desde esta mirada, enseñar y aprender son procesos

enactivos en los que el docente y los discentes co-construyen el sentido pedagógico desde la experiencia.

CONCLUSIONES

Es así, como los resultados de este estudio abren una crítica relevante a los dispositivos de formación docente que siguen operando bajo lógicas fragmentadas, donde lo evaluable prima por sobre lo vivencial, y donde la experiencia del estudiante es vista más como un medio que como una fuente de conocimiento. Concebir el saber pedagógico como praxis enactiva implica, entonces, no solo un giro epistemológico, sino también político y curricular.

Como se ha indicado, la investigación introduce la noción de saber pedagógico enactivo como categoría emergente que reconfigura el modo de comprender la práctica docente en los procesos formativos. Esta propuesta resulta llamativa e innovadora en tanto articula la teoría enactiva del conocimiento propuesta por Varela et al., (1992) con la tradición crítica propuesta por Freire (1970) y Schön (1998), sobre la praxis educativa, superando las dicotomías clásicas entre teoría y práctica, mente y cuerpo, razón y emoción. El saber pedagógico enactivo, por tanto, se concibe como una forma de saber encarnado, relacional y situado, que se genera en la acción reflexiva y en la experiencia compartida, más que en la mera aplicación de teorías o técnicas. En contraste con los enfoques tradicionales del saber docente (Tardif, 2004; Contreras, 2002), esta perspectiva propone una epistemología enactiva del saber pedagógico en la que el cuerpo, la emoción y la interacción formativa son condiciones constitutivas del conocer. Su formulación representa un aporte teórico al campo educativo, al disponer un marco que permite comprender el aprendizaje y la enseñanza como procesos de co-emergencia de sentido y de transformación ética en contextos situados.

Los hallazgos de la investigación que da origen a este artículo evidencia que los estudiantes en práctica profesional de Historia y Geografía construyen su saber pedagógico en

la interacción con los otros actores de la tríada formativa (profesor guía y tutor o supervisor) pero también en la reflexión personal sobre los dilemas, efectos e incertidumbres que atraviesan durante su desempeño en las instituciones escolares. Así, la experiencia vivida o narrada no solo revela aprendizajes, sino que también se constituye en un acto de saber y de subjetivación docente (Biesta, 2013; Kemmis et al., 2014; Zagal, 2014).

En este sentido, la práctica profesional o prácticum puede comprenderse como un espacio de enacción pedagógica, donde la reflexión situada se convierte en una forma de saber encarnado que articula subjetividad, saber y acción. Esta concepción contribuye a la comprensión contemporánea de la formación docente como un proceso ético, relacional y reflexivo, en el que el estudiantado en formación se configura como agente de su propio saber pedagógico.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autor

Evelyn Zagal Valenzuela: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la escritura.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío y Asociados*, 28, 69–80.
- Biesta, G. (2013). Interrumpiendo las políticas de aprendizaje. *Poder y Educación*, 5(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Bravo, P., & Santibáñez, D. (2023). Conocimiento profesional docente en la tríada formativa: Un estudio de caso en Chile. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1). https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1604
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61–65.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, P. (2020). Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 117–128. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4127>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective processes promoted in the practicum tutoring and pedagogical knowledge obtained by teachers in initial training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *El planificador de investigación-acción: Realizando investigación-acción participativa crítica*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Labraña, J. (2014). Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 309–326. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100019>
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). SAGE Publications.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Editorial Trotta.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1995). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En *El perfume de la maestra* (pp. 153–162). Icaria.

- Nocetti de la Barra, A., & Medina-Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Educación*, 43(1), 152–170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Ricoeur, P. (2011). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1986)
- Ruffinelli, V. (2018). *Reflexión docente: Oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1.ª ed., 4.ª impr.). Paidós.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner*. Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thompson, E., & Stapleton, M. (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi*, 28(1), 23–30. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9043-2>
- Valdés, M., & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23–32. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>

- Van Manen, M. (1990a). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory Into Practice*, 29(3), 152–157. <https://doi.org/10.1080/00405849009543448>
- Van Manen, M. (1990b). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2020). *The birth of ethics: Phenomenological reflections on life's beginnings*. Routledge.
- Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. Juan Carlos Sáez Editor.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vásquez Lara, N. (2004). *La formación del profesorado de Historia en Chile: La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Zagal Valenzuela, E. G. (2024). *Significaciones otorgadas por estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía al saber pedagógico que construyen en la práctica profesional* [Tesis doctoral, Doctorado en Educación en Consorcio]. Chillán, Chile.
- Zeichner, K. (2010). Formación docente universitaria: Replantando las conexiones entre los cursos presenciales y las experiencias de campo en la formación docente universitaria. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>