

## ¿Podría comprenderse la formación estética de los futuros maestros como una competencia?

Mónica Moreno Torres<sup>17</sup> - Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Norberto de Jesús Caro Torres<sup>18</sup> - Licenciatura en Educación Básica Primaria

### Resumen

El texto muestra que si un maestro/a y un estudiante incluyen en su visión de mundo el valor que tiene la experiencia estética para sus vidas, su relación con los otros y la ciencia que estudian puede ser distinta. Esta visión, nos permite decir que no somos moralmente competentes pues no existen respuestas adecuadas, ya que nos enfrentamos a la recontextualización permanente de nuestras vivencias y, en ellas, el yo, el otro, la ciencia, la cultura y la sociedad son ámbitos en evolución permanente, que también pueden ser considerados como espacios de aprendizaje.

**Palabras clave:** formación estética, competencia, emoción estética, razón estética, experiencia, formación.

### Introducción

“La competitividad elimina radicalmente la esteticidad del acto porque sitúa al [sujeto] en la temporalidad que le corresponde al ámbito externo, perdiéndose entonces la unidad de los sentidos y sus facultades” (Chantal, 2017, p. 106)

El predominio del racionalismo cartesiano en la educación ha ocasionado un desconocimiento de la sensibilidad y de las emociones del aprendiz y su enseñante, al ser consideradas estas últimas, un obstáculo epistemológico para la comprensión e interpretación –enseñanza y aprendizaje– de las ciencias. El famoso ¡Eureka! del científico, la mirada de placidez del pintor sobre el lienzo, la sonrisa de satisfacción del escritor, parecieran ser emociones exclusivas de estos sujetos. La emergencia de la emoción podría entenderse como una aventura de la imaginación y la razón; de allí su importancia para el despliegue de nuestras experiencias que, llámense cotidianas, estéticas, académicas, profesionales, aunque tengan un comienzo y un “cumplimiento”, son continuas. En palabras de Dewey (2008), en muchas ocasiones sentimos que las experiencias “terminan de un modo satisfactorio”, bien sea, porque un problema recibe solución, un juego se ejecuta completamente, en síntesis, porque hemos llegado a su consumación, que no es un cese (p.41). Aunque a veces sintamos que estamos repitiendo una actividad, en la perspectiva deweyinana, cada experiencia tiene un carácter individualizante y autosuficiente, de lo contrario no se le podría nombrar como tal (p.42). De allí, la importancia que tiene provocar en los estudiantes experiencias significativas que les permitan, mediante las actividades de clase, transformarse y reconfigurar los contextos con los que interactúan. En palabras de Álvarez (1999), “la actividad es un componente de la acción” (p.71). Y para que esta se realice de manera comprometida, requiere de la motivación del estudiante para llevarla a cabo.

El carácter emocional y afectivo de la motivación es un elemento clave para provocar en los estudiantes nuevas experiencias que les permitan, además de aprender, tener la posibilidad de ser enseñadas de distintas maneras. Los

17 Doctorado en Educación. Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior, DIDES. monica.moreno@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-7600-7706>

18 Doctorado en Educación. Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior, DIDES. norberto.caro@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-0298-8545>



contextos sociales, políticos y económicos, al ser cada vez más disímiles, imprevistos y sorprendidos, les exigen a los futuros maestros propuestas educativas en las que ellos y sus aprendices adquieran una capacidad de adaptación y resiliencia. Esto significa crear las condiciones de posibilidad para que encuentren nuevas soluciones a viejos problemas y hallar otras formas de resignificación de su existencia.

En esta perspectiva, es perentorio impulsar una ética y estética en la que los sujetos tengan la posibilidad de reconocer las interrelaciones entre sus vivencias y aspiraciones académicas, de modo que adquieran una mirada divergente de las ciencias. Esto les permitiría concebir una existencia sustentada en la libertad de pensamiento y acción que pueda desplegar sus capacidades y dimensiones (Caldera, Fernández y Guevara, 2016). De ahí que se requiera de un sistema educativo donde la libertad, la imaginación, las dimensiones culturales, inter y transdisciplinarias de la ciencia estén articuladas a una visión estética del currículo, de la pedagogía y la didáctica (García y Parada Moreno, 2017). Así, cuando un maestro/a y un estudiante incluyen en su visión de mundo el valor que tiene la experiencia estética para sus vidas, su relación con los otros y la ciencia que estudian puede ser distinta. Mèlich (2010) afirma que, en la recreación de lo estético, las vivencias del sujeto son siempre “una respuesta íntima”, distinta de la moral que es pública (p.226). Esta visión nos permite decir que no somos moralmente competentes, pues no existen respuestas adecuadas, ya que nos enfrentamos a la recontextualización permanente de nuestras vivencias y, en ellas, el yo y el otro luchan en franca lid; esta idea será ampliada a continuación.

La formación de futuros maestros en la educación superior requiere una reflexión en relación con uno de los conceptos clave que históricamente ha sido tema de discusión. Nos referimos a la competencia ¿Podríamos hablar de una competencia estética o referirnos a una capacidad propia de lo humano que se despliega a lo largo de la vida? Esta tensión entre lo medible y evaluable -la competencia-, y lo intempestivo, sensible y provocador

de una experiencia estética será abordada con la idea de proponer que en lo sensible reside la razón de la ciencia, que es más comprensible para los estudiantes cuando los maestros la reconocen en su dimensión estética y política.

### El concepto de competencia en el campo del lenguaje

Dell Hymes (1996), apoyado en diversas disciplinas, especialmente en la etnografía del habla, sustenta que “una teoría amplia de la competencia comunicativa [debe] mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre” (p.31). En otras palabras, lo posible, lo factible y lo apropiado son una muestra de las contingencias a las que está sometido el sujeto, quien actúa de acuerdo con los contextos socioculturales en los que se encuentra. En palabras de Bustamente (2011), el sociolingüista toma distancia de la lingüística con la idea de superar la discriminación sociocultural a la que están sometidos aquellos sujetos cuyas formas de comunicación no deben ser interpretadas como incorrectas, pues su intención es mostrar apoyado en Dell Hymes un uso *connatural* de la lengua que responde al tipo de desafío comunicativo en el que se encuentran (p. 22).

Para el autor, “la competencia es algo que hay que inferir, no está a la vista (no es un “saber hacer en contexto”, donde el “hacer es visible”) [...] su concepto correlativo, es la actuación, sin el cual no tiene sentido” (p. 23). El concepto de inferencia ha sido estudiado por la matemática, la lógica, las ciencias del lenguaje y la teoría de la abducción, esta última retoma en buena medida las ciencias que se mencionaron. La inferencia abductiva tiene en cuenta dos razonamientos canónicos como son la inducción y la deducción. De acuerdo con Peirce (1901), en un razonamiento intervienen tres principios lógicos interrelacionados: la selección y consideración de una hipótesis (abducción), el desarrollo de las consecuencias posibles de dicha hipótesis (deducción), y la comprobación en la práctica de esas consecuencias con la idea de confirmar o rechazar la hipótesis (inducción).

¿Qué pasa con aquellas hipótesis (preguntas) que no son aceptadas por el evaluado? ¿Deja en blanco las opciones a sabiendas de qué puede quedarse por fuera de la competencia? ¿Responde de manera espontánea e intuitiva de acuerdo con lo aprendido en su contexto sociocultural y cognitivo? Respecto a este último interrogante, podríamos decir que el sujeto acudió a su intuición y creatividad para ponerse a tono con la lógica de la prueba. ¿Quién tiene entonces la verdad sobre el conocimiento? ¿El evaluador, en tanto posee un marco de referencia más amplio respecto del evaluado y sabe qué es lo correcto? ¿O la intuición, creatividad lingüística y sociocultural del evaluado al convertirse en los detonadores abductivos que le permiten responder a las hipótesis explicativas del evaluador? Así, mientras la razón es el criterio de verdad para desempeñarse correctamente en la prueba, la creatividad y los aprendizajes socioculturales del evaluado se convierten en las categorías razonables de los que echa mano el evaluado para no salir del terreno de juego de la competencia.

Bustamante (2011) también se refiere a la univocidad en la que cae la ciencia y el sistema de evaluación. Considera que a “una actuación, en el campo de la competencia le corresponderían N posibilidades; porque no hay una relación isomórfica, como en el caso de los estímulos y las respuestas instintivas” (p.23). Esta postura nos remite de nuevo al concepto de posibilidad y equivocidad de las ciencias, su enseñanza y por supuesto, la evaluación de los aprendizajes. Uno de los mayores desarrollos de la ciencia se obtiene vía errores y rupturas epistemológicas. Tal como lo plantea Barnett (1994), la *noción de mejoramiento* que justifica la idea de competencia desde un punto de vista instrumental, le exige al profesor universitario acudir a su capacidad de reflexión crítica en relación con la ciencia que enseña. Sin embargo, dicha capacidad no siempre se sostiene por medio de un proceso racional de la ciencia, pues “también necesitamos de las percepciones e intuiciones independientes que nos aportan las disciplinas” (p.233), de tal modo, que la reflexión crítica también se pueda comprender como un proceso de cooperación entre las teorías y la comprensión que los

sujetos del acto educativo adquieren de las mismas. Esto le debe permitir incluir en su discurso, sin ningún tipo de temor o vergüenza, el lugar de la verosimilitud en el estudio de las ciencias.

Aunque la búsqueda de la verdad de la ciencia propugne por lograr una mayor racionalidad, también necesitamos las perspectivas e intuiciones independientes que devienen de las disciplinas que se estudian en la universidad. El carácter conjetural de la ciencia en la perspectiva peirceana, al nacer de una intuición, un hecho sorprendente, una percepción, funge como un detonador de lo que Barnett (1994) llama un aprendizaje para el mundo de la vida. En esta perspectiva, el aprendizaje no se puede equiparar a un desempeño, máxime cuando éste es clasificado en niveles cognitivos de acuerdo con la hipótesis explicativa del evaluador y, al mismo tiempo, invisibiliza los contextos socioculturales, económicos y políticos en los que se produce. En otras palabras, parafraseando a Barnett (1994), si el desempeño está en relación con la acción, esta última es producto de una combinación compleja entre pensar, hacer, pasar estos movimientos por el cuerpo, tomar decisiones e intentar aprehender algo. En suma, estos conceptos reconocen una sensibilidad respecto de “la libertad humana, encarnada en el uso del lenguaje” (p. 248).

Para algunos, el lenguaje es medio, para otros, es mediación o dimensión de lo humano. Para Dewey (2000), la experiencia del aprendizaje se apoya en dos criterios: la continuidad y el crecimiento. El primero tiene como fundamentos “el principio de respeto a la libertad individual, el decoro y la bondad de las relaciones humanas” (p.33). El segundo significa un crecimiento que además de “físico es intelectual y moral” (p.35). Estas características hacen parte de los derechos universales de una sociedad democrática, interesada en reconocer al estudiante como un ciudadano al que no sólo le interesa tener experiencias, sino también darles continuidad. Los seres humanos, casi siempre estamos dispuestos a tener nuevas experiencias, principalmente aquellas que nos provocan curiosidad, fortalecen nuestras iniciativas y capacidades, sumadas

al deseo de aprender y de saber. En palabras de Barnett (1994), "todas las experiencias, mediatas e inmediatas" deben ser "sometidas a la evaluación del propio sujeto" (p. 253), pues ellas incluyen sus creencias y prácticas.

En consonancia con lo anterior, Bustamante (2011) señala que los dispositivos sociales y educativos están organizados con base en la relación de saber que establece un docente con su aprendiz. Es posible decir que sus intercambios son heterogéneos e implican un compromiso con el estudio de la cultura por parte del enseñante. A esto se suma, su relación con el saber de la investigación, no porque otros le digan qué y cómo, es porque no puede aguantarse las ganas de adelantar dicho proceso (p. 27).

A propósito de la investigación, para Peirce (1901), la búsqueda de la verdad debe entenderse como aquello a lo que nos dirigimos con cierta frecuencia, como un impulso que nos hace conscientes de su existencia, independiente de lo que pensemos o de la opinión que otras personas puedan tener. No obstante, la verdad de la duda puede ser disipada por medio de la investigación. Si una forma de hacer investigación es poniendo a prueba nuestras hipótesis, debemos tener en cuenta que llegan a nosotros de manera incontrolada. Por ello, su verificación debe ser entendida como un "conocimiento probable". Para Dewey (2000), toda experiencia debe preparar a un sujeto para futuras experiencias, cada vez de mayor calidad significativa y expansiva. Este sería el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia (p. 52). De allí la importancia que tiene adelantar con los maestros en formación procesos de investigación que les permitan encontrar su importancia para la vida profesional y personal.

Lo anterior podría convertirse en un reto para la educación superior. En este sentido, Barnett (1994), en su libro "Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad", señala que una competencia pensada como mundo de la vida incluye el estudio y desarrollo de diez conceptos:

*La epistemología:* en lugar de "un saber cómo y un saber qué de la competencia académica", el profesor podría considerar que las competencias "operacional y académica" son recursos, que no pueden dejar del lado "las preocupaciones humanas" (p.251-252), esto es, la sensibilidad estética de los individuos en relación con los qué, cómo, cuando, y por qué, de los objetos sensibles de cognición, donde están la ciencia, las artes, la cultura, y las TIC.

*La transferibilidad:* A su interior se distingue dos procesos cognitivos, como son: "las metaoperaciones y la metacognición", pero ninguno puede explicar de manera completa en qué consisten dichas habilidades (p.253). En lugar de una habilidad transferible, lo deseable sería hablar de una capacidad *metacrítica* que, al hacer parte de la experiencia del sujeto, le permite saber que no todo es así, que las cosas, las ciencias, los saberes pueden ser diferentes respecto de aquello que se estudia, se ve, se intercambia.

*El aprendizaje:* si reconocemos la existencia de un "aprendizaje experiencial de la competencia operacional", y un "aprendizaje proposicional de la competencia académica", también es dable analizar la existencia de un "metaaprendizaje". Este último consiste en la capacidad del sujeto para analizar su propio aprendizaje, de allí que, los proyectos académicos y de vida que se formule, serán un continuum, en tanto, tendrá la oportunidad de revisarlos y reconfigurarlos de manera permanente. (p. 254).

*La evaluación:* en la mayoría de los casos es comprendida como un ejercicio para constatar la aprehensión de los saberes

y los procesos cognitivos/cognoscitivos de los sujetos en relación con *la verdad* de la ciencia. No obstante, “la verdad se encuentra desplazada” (p. 255). Su carácter sinuoso y ambiguo, se convierte en el detonador abductivo para hacer de esta un objeto en reconstrucción permanente. Si comprendemos la evaluación como proyecto de sí, con los otros, y de nuestra interacción con lo que nos rodea, la estaríamos considerando como un valor, donde tiene lugar “la estética, la sensibilidad respecto de los otros, la sensibilidad ecológica, los principios éticos”, entre otros. (pp.255-256).

Esta mirada humana y flexible de la competencia se armoniza con la perspectiva de Morin (2015a; 2015b), quien hace un llamado a los sistemas educativos del planeta y las instituciones para que se enseñe la vida. Considera que la compartimentación de los conocimientos, si bien, produjo en su momento importantes teorías y descubrimientos, también ocasionó un olvido del ser y dejó de lado una mirada crítica de este en relación con el devenir de la ciencia. Esta dificultad se resume en la separación entre el campo de las ciencias y el de las humanidades. Convoa a los enseñantes para que desplieguen en sus aprendices “la emoción estética”, el “asombro”, “el descubrimiento de uno mismo” (2015b, p.50).

En consecuencia, el concepto de evaluación por competencias no puede comprenderse como un proceso de entrenamiento, rendimiento y medición, ya que intervienen múltiples factores; impulsar esta visión al interior de la escuela, la universidad y en pruebas estandarizadas significa concebir el aprendizaje como un resultado. Por eso, una de las formas más adecuadas para identificar los aprendizajes desde una visión holística, fenomenológica, sociocultural, pragmática y compleja, tal como lo mostramos en este apartado, consiste en reconocer, de acuerdo con Bruner (1987), que el significado de los conceptos reside en su capacidad de negociación

interpersonal. Lo interpersonal implica el diálogo con los otros, la ciencia, el arte, la cultura, en busca de la construcción de un acuerdo. En palabras de Morín (2015b), el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son ámbitos de la cultura que le permiten al sujeto explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata.

En síntesis, ¿la evaluación de los aprendizajes es una necesidad del sistema para su sobrevivencia?, ¿la sobrevivencia de los sujetos en el sistema depende de los resultados de dicha evaluación? Podríamos invertir estas preguntas, diciendo ¿se aprende en la escuela y la universidad, el arte, la cultura y la ciencia para que estos ámbitos nos hagan más placentera y justa la vida? En palabras de Lomas y Tusón (2009), este último interrogante sería lo deseable para una educación planetaria y solidaria. Expresan que el “aprendizaje de competencias [...] debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad” (p.10). De lo contrario, estos estarían al “servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de la manipulación política, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria... (p.11).

### La estética y la imaginación en la formación de profesionales

Algunos profesores de nuestra Facultad, como González (1997) y García (2014), han desarrollado iniciativas didácticas en relación con la enseñanza de las ciencias, la lengua y la literatura en una perspectiva estética.

Al respecto, González (1997), propone “la integración de la ciencia y la estética para formar hombres con conciencia de su propia sensibilidad” (p. 192). Esto significa, permitirle al aprendiz construirse diversas imágenes del mundo, sobre todo, *las no idénticas*, en las que reside su capacidad de imaginación y recreación de otros mundos posibles. Lo no idéntico significa mirar un objeto sensible de cognición a partir de diversas epistemes y metodologías. En esta perspectiva, las disciplinas y las ciencias establecen un diálogo inter y transdisciplinar que en palabras de Corchuelo, Blanco *et al* (2014), consiste en impulsar en los sistemas de educación, *metodologías innovadoras*

que les permiten a los docentes “desarrollar una visión interdisciplinar” de los diversos objetos de estudio que hacen parte del currículo (p. 426). En consonancia con esto último, y regresando a González (1997), la innovación didáctica requiere de un proceso de mediación estética que el docente puede impulsar en la clase de ciencias, literatura, historia, educación física, entre otras. Dicha mediación consiste en “relatar de una forma no idéntica, conceptos de las ciencias que enseña” (p. 201), de allí que, las preguntas “fáticas, problematológicas y trascendentales” (p. 200)<sup>19</sup> se convierten en la bisagra que pone en movimiento una mirada estética de aquellas, en busca de la creación de “cosas nuevas” (p. 192).

En este contexto, la enseñanza de las ciencias incluye una serie de preguntas que les permiten a los estudiantes acercarse de manera crítica, propositiva y creativa a las mismas, al mostrarles una visión no fragmentada de aquellas. Avanzar en este propósito es clave, pues algunos profesores siguen impulsando en la enseñanza de las “ciencias, matemáticas, o biología” (García, 2014, p.72), una visión monodisciplinar que les impide a dichos sujetos identificar la razón sensible que pueden desplegar en busca de la comprensión de los objetos sensibles de cognición. Este didacta de la estética en la ciencia, advierte que los límites de la comprensión que aparentemente podrían tener los estudiantes en relación con la mayoría de las áreas que se imparten en la universidad, se podría superar si los profesores problematizan la injerencia que tienen las palabras *concepto* y *representación* en la enseñanza de las ciencias.

La palabra *concepto* remite a la cantidad de conocimientos que pueden adquirir los estudiantes en

19 Las preguntas *fáticas* consisten en indagar con los estudiantes temas que los impulsen al establecimiento de relaciones entre su sensibilidad y su cotidianidad; en las *problematológicas*, se abordan elementos que contribuyen con el proceso de comprensión e interpretación del texto; y en las *trascendentales*, los estudiantes avanzan en la construcción de un nuevo texto, llámase creativo (cuento, poesía, podcast, audiovisual, entre otros), o académico (ensayo, proyecto didáctico de investigación, entre otros).

relación con la ciencia, y representación, a la memorización de modelos científicos. En lugar de ello, García propone considerar la razón sensible en la enseñanza de las ciencias, a partir de la capacidad que tiene el sujeto de “aprender a sentir, y pensar con el otro” (p.69). Concibe estos modos de ser y actuar como una condición para el reconocimiento de sí y la transformación de la sociedad. En palabras de María Zambrano (citada por García, 2014), la mayoría de los sujetos carecemos de una conciencia de “totalidad”, que se refleja en la fragmentación de la ciencia y una visión instrumental de la misma, situación que profundiza “el individualismo, la deshumanización y el activismo” (p. 71). Por ello, si los profesores universitarios involucran en sus clases la ciencia, el arte, los conocimientos, los sentidos y el mundo, la razón sensible convertiría el aprendizaje en una acción vital para los enseñantes y sus aprendices.

En este mismo sentido, Jauss (1992; 2000) se pregunta por el significado de la experiencia estética y sus formas de manifestación en la historia del arte, el papel de la recepción, y el interés que puede tener para la teoría de la literatura y los perceptores del arte. Para Mandoki (2008), lo estético no está en relación con una categoría particular de objetos, ni remite a lo bello y artístico, pues los seres humanos tenemos la capacidad de un conocimiento sensible vinculado con los sentidos, pero no se agota en ellos. De allí, la importancia que tiene provocar en los estudiantes experiencias significativas que les permitan, mediante las actividades de clase, transformarse y reconfigurar los contextos con los que interactúan.

Por su parte, Chantal (2017) considera que en una *experiencia estética*, la percepción del sujeto se despliega en tres momentos, así: 1) *presencia*, a partir de la cual establece una relación directa con el objeto sensible de cognición, formando una “totalidad indiferenciada”, pues la estructura de lo que se quiere aprehender -modelo, enfoque, paradigma- se hace presente en el mundo de la vida del sujeto; 2) *representación* que significa darle sentido a las apariencias, esto es, hacerlas visibles. Aquí, la imaginación cumple “el poder de representación”, al

permitirle al sujeto establecer el vínculo entre el momento inicial -la presencia- y el momento final -"conciencia de los saberes heredados". Y 3) reflexión que le permite tomar distancia de la representación, para que emerja su *imaginación*. Esta última al estar configurada por el juego de interrelaciones entre el cuerpo físico y el espíritu, se constituye en la síntesis de "la imagen, dándole visibilidad a la experiencia" estética (p. 201).

Este juego de la imaginación que moviliza el cuerpo y el espíritu de un sujeto desplegado, llámase científico, artista, aprendiz y enseñante, es para López (2010), una *capacidad de apertura* del ser humano para la *creación de ámbitos de encuentro* (pp. 358-359, cursivas del texto). En dicha capacidad conviven dos realidades: por un lado, la *vida interior*, entendida como las condiciones de posibilidad que tiene el sujeto para crear otros mundos posibles, a los que llama *intimidad* (p. 358, cursivas del texto); y por otro, *la relación dialógica*, donde tiene lugar la creación de "ámbitos de convivencia" (p. 358, cursivas del texto). Estas realidades son dialógicas, la existencia de una lleva al despliegue de la otra, pues se trata de formas de encuentro con los otros. Así, el diálogo de un enseñante con su aprendiz, al tener como medio a la ciencia, y como mediación diferentes formas de diálogo que incluyen sentidos, conocimientos, sensaciones, preguntas, artefactos técnicos y tecnológicos, se pueden vivir en el salón de clases como un juego de la imaginación. Esto significa, comprender el sentido de *la estética en la ciencia*, como una propuesta de formación abierta, holística, compleja.

Al respecto, Caro (2020), después de realizar una investigación en la que se preguntaba por del *diálogo entre la literatura y las ciencias*, en busca de la construcción de una *estrategia didáctica* a la que llamó *cienciatura de la razón poética*, llega a la siguiente conclusión:

Las bifurcaciones entre literatura, ciencia y su relación con *la estética en la ciencia*, dan cuenta de la separación entre las humanidades, las ciencias sociales, las

artes y las ciencias básicas, máxime cuando se trata de su enseñanza. No obstante, se siguen presentando propuestas que insisten en que estas se acerquen y se imbriquen. Su articulación debe ser cuidadosa, de modo que no se banalicen (p. 77, la cursiva es nuestra).

### Conclusiones

Comencemos por este último apartado, especialmente por el hallazgo de Caro (2020). Además del cuidado que debe ponerse en relación con el diálogo entre la literatura y la ciencia, es necesario seguir impulsando al interior de las unidades formadoras de maestros y en el currículo universitario, una reflexión que considere un giro epistemológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes campos de estudio que sustentan la formación de profesionales. Esta iniciativa podría comenzar por adelantar diálogos inter y transdisciplinares entre programas afines de una misma dependencia académica, y de estos con otras. En esos diálogos, además de las discusiones académicas por medio de foros, talleres, artículos, capítulos de libro, contenidos en formatos audiovisuales, multimodales y en formatos pdf, y otros soportes textuales, sería deseable pensar en proyectos de formación que se articulen a las prácticas académicas, tales como: trabajos de grado de pregrado y posgrado en los que intervienen profesionales de diferentes áreas. Los proyectos de extensión que históricamente se han adelantado al interior de la universidad de Antioquia, son una muestra de ello. Sin embargo, no logran tener el impacto esperado en el pregrado y el posgrado de la Facultad de Educación.

Podríamos aventurarnos a decir que una manera de superar el proceso de deshumanización al que han sido sometidas la sociedad y la ciencia, por parte de los poderes políticos planetarios y, en algunos casos, por los gestores de las políticas públicas, consiste en impulsar en el sistema educativo y la sociedad una Poética planetaria que

proponga el diálogo entre la ética y la estética (Caro, 2020)<sup>20</sup>. Así, la razón poética y, por ende, la formación estética, podrían implicar un proceso de recontextualización de las vivencias del sujeto y un ejercicio crítico de los saberes que el maestro y sus estudiantes adquieren y reconfiguran respecto de la ciencia.

Asimismo, si logramos que una educación planetaria y solidaria incentive en los estudiantes su formación estética y razón poética, en ámbitos académicos, culturales, sociales, políticos, inter e intrapersonales, es posible que los aprendizajes para la vida sean comprendidos en su doble dimensión. Esto es, por un lado, como un proceso de adquisición, apropiación, reconfiguración de los saberes y los conocimientos elaborados por la cultura y la sociedad; por otro lado, como ámbitos donde la vida de los sujetos y la del planeta es placentera, pues se tiene conciencia de lo aprendido y de aquello que podemos transformar en busca del bien estar común -los otros- y el personal -el cuidado de sí-.

## Referencias

Álvarez de Zayas, C. (1999). *Componentes de estado del proceso docente-educativo. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Editorial Gedisa.

Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

<sup>20</sup> La idea de Poética planetaria fue presentada por Caro en el contexto de la defensa de su tesis doctoral.

Bustamante Z, G. (enero-junio de 2011). Lineamientos curriculares, estándares y competencias: mercancía y entelequia. *Revista de filosofía, política, arte y cultura*(20).

Caldera, Y., Fernández, M., & Guevara, C. (2016). La academia sensible: experiencias y encuentro de saberes en la universidad venezolana. *Telos*, 18(1), 4-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99344833002.pdf>

Caro Torres, N. (2020). *Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior (Tesis de doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16486/1/CaroNorberto\\_2020\\_DialogosLiteraturaCiencia.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16486/1/CaroNorberto_2020_DialogosLiteraturaCiencia.pdf)

Corchuelo Martínez-Azúa, B., Blanco Sandía, M. d., López Rey, M. J., & Corrales Dios, N. (2014). Aprendizaje cooperativo interdisciplinar para el desarrollo de competencias en el EEES. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón*. Madrid. Obtenido de <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3635>

Dewey, J. (2000). Criterios de experiencia. En *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. Buenos Aires: Editorial Losada. Obtenido de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Dewey, J. (2008). *Cómo se tiene una experiencia. El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisele, C. (Ed.). (1985). *Historical Perspective's on Peirce's Logic of Science. A History of Science*. Berlin/New York/ Amsterdam: Mouton Publishers.

García García, J. J. (2014). La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación. *Educación y Ciencia*(17), 69-78. Obtenido de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8758/1/GarciaJoaquin\\_2014\\_RazonSensibleTipoEducacion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8758/1/GarciaJoaquin_2014_RazonSensibleTipoEducacion.pdf)

García García, J. J., & Parada Moreno, N. J. (2017). La razón sensible en la educación científica: las posibilidades del teatro para la enseñanza de las ciencias. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte*(26), 114-139.

Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00114.pdf>

González Agudelo, E. M. (1998). La pedagogía de la imaginación: la vida en las letras. *Revista Educación y Pedagogía, IX*(19-20), 185-204.

Hymes, D. (9 de junio de 1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 13-37. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Jauss, H.-R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Barcelona: Taurus Humanidades.

Jauss, H.-R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Lomas, C., Tuson, A., & Lobatón Díaz, M. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México: Edére.

López Quintás, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México: Siglo XXI editores.

Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Morin, E. (2015a). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2015b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Caro, N. (1 de Septiembre de 2020). Diálogos entre la Literatura y las Ciencias. Defensa de Tesis Doctoral. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Canal Youtube. Medellín, Antioquia, Colombia. Obtenido de <https://youtu.be/GB75rcSHfYM>

