



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación

ISSN: 1390-3861

ISSN: 1390-8626

revista-sophia@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Saavedra Campos, Martín Alonso; López Pérez, Ricardo Arturo
La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 32, 2022, Enero-Junio, pp. 275-297
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.09>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441869722009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA CONEXIÓN EPISTÉMICA ENTRE FORMACIÓN HUMANISTA Y EDUCACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA

Epistemic connection between humanistic formation and college professional education

MARTÍN ALONSO SAAVEDRA CAMPOS*

Departamento de Educación en Ciencias de Salud, Universidad de Chile, Santiago, Chile
m.saavedrac@uchile.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2754-1272>

RICARDO ARTURO LÓPEZ PÉREZ**

Departamento de Educación en Ciencias de Salud, Universidad de Chile, Santiago, Chile
rilopez@uchile.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5026-4800>

Resumen

La concepción de una formación de carácter humanista ha sido un tema multipresente en la educación profesional universitaria. Tanto en declaraciones institucionales, como en propósitos formativos más particularizados, aparece con frecuencia la importancia de alcanzar una educación orientada por principios de inspiración humanista. Esto último, con independencia del debate actual referente a las implicancias de una concepción de hombre como entidad superior en el universo. Este artículo examina el asunto de la formación humanista desde una arista poco tematizada, pero a nuestro juicio especialmente relevante: la dimensión epistémica. En ese sentido, aunque se trata el tema a partir de una perspectiva teórica singular, no se pretende presionar en dirección de una lectura hegemónica del Humanismo, en oposición con un enfoque más clásico de orientación valórica. Con estos antecedentes, se plantean tres dominios para enfocar el análisis teórico, que se nombran como: el epistémico práctico, el epistémico disciplinar y el epistémicamente humano. Así, en este trabajo se arguye que una formación profesional con base en un Humanismo contemporáneo, debe contribuir educativamente a desarrollar una comprensión de los problemas epistémicos integrados a la actuación profesional. Esto supone, al menos, una noción amplia de racionalidad, consciente de sus límites y alcances, así como un compromiso con la complejidad inherente de los problemas individuales y sociales; y con el mismo significado de la condición profesional.

Palabras clave

Educación universitaria, formación humanista, profesional, epistemología de la práctica, humanismo crítico, filosofía de la educación.

Forma sugerida de citar: Saavedra Campos, Martín Alonso & López Pérez, Ricardo Arturo (2022). La conexión epistémica entre formación humanista y educación profesional universitaria. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 275-297.

* Magíster en Educación en Ciencias de Salud (Universidad de Chile), Magíster en Filosofía de las Ciencias (Universidad de Santiago de Chile). Profesor Asistente Departamento de Educación en Ciencias de Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

** Doctor en Filosofía, Mención Epistemología de las Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesor Asociado Departamento de Educación en Ciencias de Salud (DECSA), Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Abstract

The conception of humanistic formation has been an omnipresent subject at college professional education. Both, in institutional statements and in more specific formative purposes, the relevance of education oriented by humanistic foundations frequently seems to be brought up. That is, regardless the debate related to the implications of conceiving to human beings as superior entities. In this essay, the humanistic formation is examined from a distinct perspective and scarcely thematized. However, as far as it is concerned, especially significant: the epistemic dimension. Accordingly, even though this topic is analyzed from a particular view, an hegemonic interpretation of Humanism does not pretend to be exposed, in contrast with its more classical sense of value orientation. With this background, three domains are proposed in order to focus the theoretical analysis, which are labeled the practical epistemic, the disciplinary epistemic, and the epistemically human. Thus, it is argued that college professional formation based on contemporary Humanism should educationally contribute to develop a comprehension of epistemic problems involved to the professional performance. This last statement comprehends, at least, a broad notion of rationality, with awareness of its limits and scope, as well as a strict commitment with the inherent complexity of personal and social problems, and ultimately, with its own meaning of professional condition.

Keywords

Higher Education, humanistic formation, professional, epistemology of practice, critical humanism, philosophy of education.

276



Introducción

Por definición, un profesional es una persona habilitada institucionalmente para utilizar conocimientos, con el propósito de desempeñar una tarea o enfrentar determinados problemas. Con frecuencia, se trata de conocimientos desarrollados fuera del universo profesional, particularmente desde el mundo de la investigación científica y la actividad universitaria, que luego se interiorizan y se convierten en herramientas para la búsqueda de soluciones concretas. Asentada sobre bases de carácter disciplinario, la actividad profesional gira en torno a las realizaciones y la ejecución en una esfera práctica y pública (Forman, 2012, pp. 60-61).

En el ejercicio profesional, la apropiación y aplicación de conocimientos es un hecho medular, dado que su acción tiende a la generación de soluciones en un marco acotado y en tiempos precisos. Correlativamente, un profesional siempre es, de algún modo, profesional de algo. Dicho ello, siempre es bueno recordar que una formación profesional no se reduce a disponer de conocimientos y técnicas. No se trata simplemente de acumular hechos, herramientas, referencias y teorías: un buen profesional debe tener una respuesta; pero también una manera de pensar, una sensibilidad, y una forma de situarse en el mundo, que articuladamente y de modo especial, sean emancipadoras.

Todo lo anterior, considerando que simultáneamente el conocimiento en sus manos (del profesional) tiene distintas facetas, puesto que

cualquier acción en este plano junto con involucrar aspectos filosóficos, científicos y tecnológicos, implica aspectos éticos, económicos, legales y sociales en su amplia extensión.

En un plano epistemológico, además, resulta evidente la dependencia que tiene la formación profesional con la generación de conocimiento. Por una parte, es obvio que el desarrollo del conocimiento representa una multitud de nuevas oportunidades para el sector profesional. Por otra, su propia evolución hace que las profesiones pierdan actualidad con creciente rapidez, lo que obliga a mantener procesos de formación continua. En consecuencia, una condición esencial de la formación universitaria demandará la creación de actitudes para aprender, desaprender y reaprender.

Así, la dinámica del conocimiento es simultáneamente una oportunidad, un riesgo y un desafío para las profesiones y las instituciones formadoras. No es tarea simple para una institución universitaria mantener un alto estándar de actualización. En especial, porque para lograrlo se requiere de un esfuerzo colectivo, de políticas institucionales definidas, tendientes a establecer los intercambios apropiados con el entorno; y de una estructura de interacciones internas capaces de favorecer el aprendizaje recíproco. Esto no puede ser visto como un problema de carácter individual, que pueda resolverse adecuadamente mediante la simple suma de empeños bienintencionados. En propiedad, esta es una cuestión que atañe a la constitución de una amplia comunidad académica (García, 2012, pp. 182-189).

Por otro lado, bajo toda evidencia se ha producido un formidable aumento en el volumen de conocimiento, una acumulación creciente y acelerada, sin embargo, ello no garantiza consecuentemente una conciencia compartida sobre el estatuto de ese saber. En particular, lo respecto a su equivalencia epistemológica, a su complementariedad, a sus relaciones de interdependencia y de jerarquía.

Al mismo tiempo, se ha dado lugar al surgimiento de espacios epistémicos híbridos, reuniendo diversos ámbitos interdisciplinarios y/o campos temáticos entrelazados conceptualmente. Ello, no obstante, ha elevado barreras para la transposición de los saberes involucrados, las que van desde disensos metodológicos hasta un tipo significativo de incommensurabilidad entre los lenguajes y prácticas de disciplinas distintas. Por cierto, esto interviene de manera sustantiva al momento de definir los proyectos educativos.

Pese a constatar el aumento exponencial del conocimiento disponible, aún no se han disipado algunas preguntas que permanecen en el espacio académico contemporáneo, como: ¿Qué significa que existan



más científicos desde la mitad del siglo XX, comparado con toda la historia anterior? A partir de este hecho: ¿Estamos autorizados para afirmar que los aportes de este amplio grupo de científicos son superiores a los aportes del pasado? ¿Demuestran, en efecto, un proceso continuo de perfeccionamiento y progreso? (Thom, 2000, p. 54).

Ciertamente, y aunque podrá señalarse que es efectivo el aumento en volumen de conocimiento, ello no dice mucho sobre su mérito epistémico, su complementariedad y síntesis; y, sobre todo, su aplicabilidad. La inflación experimental, verificable desde la modernidad, ha provocado una considerable producción de información y datos, pero no se sigue de ahí un progreso científico lineal de igual magnitud. El conocimiento no avanza por simple acumulación. Este es un hecho sobre el cual existe mucha literatura crítica, antigua y reciente (Finnur, 2016, pp. 75-76).

Las transformaciones del conocimiento obligan a cuidadosas elecciones en el plano formativo. Ningún conocimiento tiene un valor asegurado, de modo que los aprendizajes memorísticos y las aplicaciones discretas están condenadas a la infertilidad. La necesidad de incorporar una concepción de racionalidad abierta, con actitudes favorables a la toma de decisiones bajo evidencia incierta, o la posibilidad de desplegar cursos de acción múltiple, asoma como una alternativa ineludible para cualquier proyecto educativo.

En medio de esta complejidad, tiene un lugar señalado la formación humanista, particularmente por su carácter amplio e integrador. En los hechos, una buena parte de las instituciones de educación superior en el mundo, se muestran favorables a reconocer los beneficios positivos de un modelo de educación con estas características.

El Humanismo, alternativamente, pone a la vista una extensa hermenéutica, no solo trazable a partir de un análisis histórico del concepto, sino también desde su propia reflexión crítica. En efecto, muy difícilmente se encontrará un panorama unívoco en los centenares de páginas que se han escrito para reconfigurarlo. En este sentido, el estudio del pensamiento humanista por parte de la comunidad académica ha abierto paso a una amplia variedad de interpretaciones, entendiendo que cada una de ellas agrega un nuevo horizonte de comprensión a las ideas originales (Chatelier, 2016, pp. 1-2; Said, 2004, pp. 53-80).

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo corresponde a una investigación de carácter filosófico-conceptual. Es decir, equivale a un modelo de trabajo intelectual que se inicia con una exhaustiva selección y revisión bibliográfica (documental), y se despliega interpretando, contextualizando y proyectando críticamente los elementos seleccio-



nados, conforme a criterios coherentes con la definición de un núcleo problemático, como lo es la vinculación epistémica entre la formación humanista y la educación profesional universitaria. Fundamentalmente, su propósito, desarrollo y conclusión, enmarcados en un ambiente conceptual, se enfocan al tratamiento del problema determinado, el que por definición admite múltiples aproximaciones, y presenta variadas oportunidades para proponer derivaciones y relaciones teóricas.

En este artículo, en concreto, se examina la dimensión epistémica de la formación humanista, y su posibilidad de una articulación coherente con la educación profesional contemporánea. Se soslaya, últimamente, las discusiones y debates que se han producido en torno a la cuestión valórica, sin con ello presionar por una interpretación incompatible. Bajo esta asunción, e integrando las ideas de un Humanismo crítico, se sostiene que una formación profesional universitaria guiada por los cánones del Humanismo actual puede ser reconstruida a través de una comprensión amplia de racionalidad y conocimiento profesional¹.

Luego, se intentará mostrar que una formación humanista, en ningún caso, puede ser inteligida bajo un único tipo de racionalidad científica. Especialmente cuando esta última, al interior de un dominio epistémico, aparece permeada por determinantes irreductibles a un sentido exclusivamente instrumental. Orientados por este motivo, el argumento integra nociones histórico-críticas comprometidas en el significado de Humanismo, con una aproximación a la formación universitaria, entendida como tarea intelectual y educativa.

Enseguida, el documento intentará responder a la articulación de estos ideales humanistas, en especial aquellos asociados a la crítica epistémica, cuando se pretende que formen parte de un proyecto de formación universitaria. Además, y sin apelar a un reduccionismo argumental, expresará el carácter inacabado de una integración teórica unívoca del proyecto humanista.

En la sección (1) se muestra una breve visión histórica del Humanismo. Se atienden a algunas consideraciones respecto de su origen clásico, de manera simultánea, se sugieren puntos de encuentro entre ellos y las exigencias de una formación profesional universitaria. Con el lente del Humanismo, y basados en el ejercicio de la crítica como su praxis, tres dimensiones para el análisis de la arista epistémica de la educación universitaria contemporánea son propuestas, cuyas secciones corresponden a: el dominio epistémico práctico (2), el epistémico disciplinar (3) y lo epistémicamente humano (4). En cada uno de estos ámbitos, se ofrecen argumentos respecto al modo en que una formación humanista amplía



la comprensión de los procesos formativos, y al mismo tiempo cómo el ejercicio de la crítica como expresión del pensamiento humanista debe influir en la educación profesional universitaria actual.

Humanismo: consideraciones preliminares

Humanismo es un vocablo lleno de historia, pleno de significados y de enorme resonancia actual. Polisémico por excelencia, inicialmente se asocia con una corriente espiritual del Renacimiento que contempla una alta valoración del ser humano, y de la humanidad como un valor supremo. En un sentido definido se aplica a un movimiento surgido en Italia hacia fines del siglo XIV, y luego extendido a otros países de Europa durante los siglos XV y XVI. Al margen de este origen situado, y aun cuando ha sido llamada la “filosofía del Renacimiento”, el Humanismo ha tenido un despliegue amplio que desborda esos límites, llegando a nuestros días con una vitalidad apreciable (Aloni, 2003).

Se designa de esta manera una concepción general de la vida, contemplando todos sus aspectos, fundada en la convicción de la superioridad de la condición humana. Se afirma en la creencia firme en los recursos que posee el propio ser humano para asumir su desarrollo, impulsar sus búsquedas y lograr su plenitud. Con un fuerte énfasis en los valores de la creatividad, libertad y la felicidad, así como en los derechos humanos universales (López Pérez & Saavedra, 2020, pp. 2-6).

Cuidadoso de las palabras, el filósofo Jorge Millas se pregunta ¿y qué es esto? Su respuesta es breve: “Simplemente, el interés y la valoración superlativos del hombre en cuanto tal” (1960, p. 43). El ser humano como un microcosmos, una totalidad en sí misma: en el mundo y abierto al mundo, permanentemente en proceso de ser, como posibilidad. Así, dos polos se verán históricamente en pugna: el énfasis por la autonomía personal y la búsqueda de una concepción amplia de humanidad universal (Veügelers, 2011, pp. 1-7).

Si algo distingue al Humanismo, como una cualidad atemporal, es una evidente conflictividad que resulta de los múltiples intentos de comprensión. En su génesis, proviene de humanitas (humanidad), vocablo que dio lugar a studia humanitas (maestro de humanidades), persona que inicialmente se ocupaba de disciplinas como gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral. Estas expresiones se usaron en Roma antes de nuestra era, y fueron mantenidas en el sistema medieval de educación, comprendiendo lo que se llamó las siete artes liberales. A lo me-



nos desde el siglo XII, la universidad medieval reconoció siete artes, agrupadas en dos categorías desiguales: los secretos del lenguaje y los secretos de la naturaleza. En el primer caso estaba el Trivium, (retórica, gramática y lógica); y en el segundo el Cuadrivium, (música, aritmética, geometría y astronomía). A este segundo grupo se incorporó la medicina (Moller, 2019, p. 221).

En lo fundamental, se referían a una forma de educación genuinamente humana. Fue mucho después, en el siglo XIX, cuando se retomaron estas expresiones con el propósito de destacar el valor formativo de los clásicos griegos y latinos. De esta manera, se quiso relevar la unidad del pensamiento y la acción centrada en un determinado ideal humano, caracterizado por su potencial creador. El encuentro entre una vida activa y contemplativa, una articulación entre la acción transformadora y la formación intelectual y ética, entre la política y su estudio.

Como está señalado, reformular unívocamente el significado de Humanismo resultaría inacabable. Sin embargo, es posible distinguir a lo sumo dos trayectorias teóricas: un rastro de origen germánico, donde encuentra una profusa conexión con la idea de *bildung* (formación); y otra rama más tradicional, cuyos trazos se aprecian como fruto de los distintos movimientos históricos, socioculturales y políticos ocurridos en el resto de Europa y América. Esta última es la rama que este documento pretende explorar (Zovko & Dillon, 2018, pp. 555-557).

De las labores clasificatorias destacadas, hoy ampliamente reconocida, se cuenta la realizada por el filósofo israelí Nmrod Aloni (2003) en su célebre texto *Enhancing Humanities. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. El trabajo de Aloni no solo destaca por su riqueza descriptiva, sino también por la heurística que propone para tratar un término tan dilemático como el de Humanismo. En concreto, y luego de un examen inteligible como una racionalidad histórica, presenta una clasificación del Humanismo a partir de cuatro estadios paradigmáticos, a saber: un periodo clásico-cultural; un naturalístico-romántico; uno existencial; y finalmente uno crítico-radical. Escapa a los propósitos de este artículo, detenerse en cada una de estas etapas, no obstante, una merecida atención a algunas ideas parece requerirse cuando el Humanismo confluye como fundamento de proyectos educativos institucionales.

En un comienzo, para la concepción clásica del Humanismo, la función principal de la educación tenía un carácter civilizatorio, una invitación a cultivar la belleza, la virtud y la rectitud, a partir de la expresión más humana: el uso de las facultades racionales. Tanto la belleza de las formas, la justicia, la prudencia, el equilibrio y el bien, serían encon-



trados en la medida en que los recursos cognitivos provistos por la razón guíasen al hombre a su encuentro. La forma del bien sería alcanzada solo a través de la noción metafísica/normativa del conocimiento, y este último no era sino el medio socrático hacia la bondad. Al respecto, es obligatorio considerar a Platón, particularmente los diálogos *República* y *Leyes*. Desde luego, con el paso del tiempo, esta concepción clásica ha sido discutida y sometida a amplios debates. Hay un cuestionamiento a la forma occidental de concebir la racionalidad, acusándola de constituir una especie de control europeizante hacia el resto de las civilizaciones mundiales. A través de ella prevalecería un único tipo de orientación intelectual, una exclusiva condición del saber, y finalmente, una única idea de mundo y progreso (Chatelier, 2016, pp. 4-5). Similarmente, produjo ciertas conductas aristocratizantes o intelectualmente elitistas, por cuanto solo accedían a los textos en las lenguas maternas, quienes pertenecían a los grupos sociales de la nobleza.

Del mismo modo, se imputó al Humanismo clásico transmitir una especie de exagerada confianza en los alcances de las facultades racionales, reparando en que conductas orientadas exclusivamente por esa idealización terminan por hacer colapsar otras dimensiones del individuo que surgen solo como producto de la subjetivación de la existencia. Son clásicas las críticas de Heidegger y de Sartre a este respecto. Sartre (2012) por ejemplo señala:

El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere. El hombre no es otra cosa que lo que él se hace. (...) El hombre empieza a existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir (pp. 138-39).

Presentado de esta manera, el papel del Humanismo es a la vez complejo y difícil, mas, le corresponde hacer una contribución a la formación de los seres humanos que es irremplazable. Adicionalmente, le es casi obligatorio cumplir con una tarea que está pendiente, consistente en completar estas antiguas concepciones con enfoques y demandas más recientes. Necesitamos hoy agregar comprensivamente contenidos que no fueron considerados en otras épocas. En una relación crítica, es preciso hacerse cargo de la necesidad de integrar los elementos culturales que provienen de modos de ser no occidentales, incorporar las posiciones poshumanas, los planteamientos hechos desde las perspectivas de género, y por cierto las miradas ecológicas, que relativizan el carácter súper he-



gemónico del hombre, situándolo en una relación más armoniosa con la naturaleza. Edward Said (2004), por ejemplo, expresa:

Tal como entiendo hoy día su relevancia, el humanismo no es un modo de consolidar y afirmar lo que ‘nosotros’ siempre hemos sabido y sentido, sino más bien un medio para cuestionar, impugnar y reformular gran parte de lo que se nos presenta como certezas ya mercantilizadas, envasadas, incontrovertibles y acríticamente codificadas, incluyendo las contenidas en las obras maestras agrupadas bajo la rúbrica de clásicos (p. 49).

La cita de Said es iluminadora y expresa con claridad, por un lado, la esfera crítica del pensamiento humanista, ubicándolo como una posición intelectual dinámica y en permanente cambio, y, por otro, reparando en el posible déficit de intelección histórica, la que a su juicio ha clausurado las reconstrucciones de la razón humana. Así, en el corazón del pensamiento humanista se encontrará la crítica como praxis. De hecho, el mismo autor señalará:

El Humanismo no tiene nada que ver con el alejamiento de la realidad ni con la exclusión. Más bien al contrario: su propósito consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación y la ilustración o, lo que es igualmente importante, las erróneas interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos (pp. 42-43).



Dimensión epistémica práctica

En la actualidad la formación profesional se plantea en un escenario desafiante, en primer lugar, en lo que se refiere a determinar los sustentos teóricos y metodológicos destinados a orientar esta empresa.

Relativo a esto último, el dominio de lo práctico del campo de acción profesional, presenta ciertas características que deben considerarse al momento de diseñar propuestas educativas. Subsecuentemente, y en diversas ocasiones, el ámbito práctico se verá invadido por condiciones epistémicas de indeterminación. A consecuencia de ello, los factores determinantes de los eventos serán, a menudo, imposibles de controlar y determinar en su totalidad —y a diferencia de los escenarios experimentales— todos confluirán simultáneamente, haciendo que los juicios de los agentes sean siempre incompletos, ya sea por insuficiente información obtenida, o por una selección inapropiada de la que se dispone. Por esta

razón, la conducta del profesional tendrá una relevante cuota de incertidumbre (Schön, 1983).

Pensemos en un ejemplo actual: imaginemos el escenario práctico que enfrentan los profesionales de salud en medio de la actual pandemia COVID-19. Considérese la cantidad de variables indeterminadas (incluso por la epidemiología contemporánea) respecto al comportamiento del virus en los huéspedes (pacientes), las manifestaciones clínicas, la interacción con otras morbilidades, la evolución clínica, los deterioros funcionales asociados, etc. Todas ellas ponen a los profesionales en un escenario de altísima incerteza. Sus conductas, por consiguiente, estarán gobernadas por escasos antecedentes previos y muy insuficiente información predictiva.

Otro elemento epistémico de la esfera práctica podría denominarse como la condición de *incompletitud*. Junto a lo arriba mencionado, los cursos de acción y juicios de los agentes no reportarán siempre los resultados deseados, y, aún más, los sujetos no estarán en condiciones de reconocer el o los factores que impidieron que la meta sea cumplida. En ese sentido, los profesionales deberán lidiar con una significativa sensación de insatisfacción y vaguedad con el producto final de sus determinaciones. Dewey (1916)², por ejemplo, propondrá el camino de la reflexión para subsanar esa limitación epistémica.

Frente a un panorama como el descrito, no hay duda que se requieren procesos formativos comprometidos con la práctica, en los cuales el desarrollo del pensamiento reflexivo sea un objetivo esencial. La dimensión múltiple del dominio práctico no es reducible a una técnica productiva; no existen métodos fuera de las condiciones de agencia del sujeto. Ahora bien, ¿cómo tratar ese carácter inasible de la práctica a partir de una formación humanista?

Dentro de los fundamentos de un Humanismo contemporáneo se admite con relativa naturalidad la condición de finitud cognitiva del individuo. En gran medida, este último reconoce las inevitables limitaciones de acceso epistémico que poseen los sujetos cuando intentan conocer y actuar en el mundo. Desde los tiempos clásicos, la formación humanista destaca lo inacabado del pensamiento y la razón humana. Incluso la concepción kantiana de pedagogía, la que podría comprenderse como una idealización de la normatividad de la razón, admite y propugna esa idea de finitud del pensamiento racional. De hecho, asentado en los propios principios de la crítica, Kant formula que la conducción del entendimiento y el juicio están siempre constreñidos por las posibilidades de aprehensión del objeto. No puede actuarse más allá de lo que nuestra experiencia cotidiana sensible nos ofrece sensorialmente (Kant, 1960; Chatelier, 2015, pp. 83-84).

Para la educación humanista, esta aproximación a lo perceptible destaca la necesidad de atender a una sensación de estar arrojados a una experiencia que por definición es inconclusa e interminable. Por este motivo siempre será preciso advertir sobre la necesidad de afinar la mirada, así como de retrotraer la atención hacia el aprendizaje del propio pensamiento, desarrollando la comprensión y la creatividad. Muchos conocimientos caducan, lo que prevalecerá será el pensamiento.

Por otro lado, involucrar al Humanismo como eje medular de un proyecto formativo supone valorar ciertas disposiciones intelectuales que tienen directa relación con el dilema de la práctica. Luego, debiese ser admitido que el ejercicio profesional no se reduce a disponer de meros conocimientos parcelados y técnicas específicas: un profesional debe dar una respuesta, pero también una manera de pensar, una sensibilidad, y una forma de situarse en el mundo, que articuladamente y de algún modo especial, sea emancipadora y proyecte una identidad. Este sentido dialéctico (proyectivo y estacionario) de la acción, al tiempo que visibiliza una posición definida del sujeto, manifiesta una manera de ser y estar, denotando que las conductas situadas del profesional vivifican su propia construcción identitaria, lo que propicia posteriormente el desarrollo de la deriva profesional (Copson, 2015, pp. 9-14; Tubbs, 2013, pp. 480-483).

En estos términos, la tarea humanista en la formación universitaria exige definiciones cuidadosas. En primer lugar, todo proceso educativo tiende a desbordar los límites de sus objetivos programáticos directos, dado que inevitablemente se vincula con todas las dimensiones de la existencia del individuo. No solo las conductas del profesional se expresan en aquellas cuestiones educativas intencionalmente declaradas, sino también se escenifican las propias significaciones y subjetivaciones junto a su permanente relación con la experiencia vital (Kincheloe, 2017, pp. 95-96).

Un proyecto educativo fundado en las bases del Humanismo, por su propia naturaleza, ha necesariamente entonces, de problematizar sobre la temporalidad de la acción buscando colmarla de sentido. En otras palabras, la educación humanista se orienta tanto a la conservación y al cambio; al pasado, al presente y al futuro; se apoya tanto en valores epistémicos como los no epistémicos recientes; se sitúa en una realidad concreta y en otra imaginada. En ese contexto, debe ser capaz de preservar y transmitir el pasado; quienes asumen la tarea educativa deben seleccionar aquello que importa del pasado, con el propósito de pensar el presente y proyectar el futuro. La tarea educativa, como enfatizó Hanna Arendt (2016), tiene inequívocamente una función conservadora, que fácilmente se ensombrece en nombre de alguna finalidad futura; pero es precisa-



mente para garantizar la evolución y el progreso, para generar las mejores condiciones de actualización personal y social, que tiene que ocuparse del elemento histórico.

Este último punto puede también examinarse desde una perspectiva diferente, aunque no disociada del asunto central. En cierto sentido, hay una coincidencia en la comprensión teórica de la educación como un fenómeno de transmisión y replicación intracultural. Así, los profesionales suelen reproducir y legitimar sus saberes prácticos a lo largo del tiempo, teniendo como guía y modelo sus propios pares. Hay una especie de comunión de sentidos en la acción. Ello permite comprender cómo una dimensión epistémica de la práctica reposa en procesos de conservación temporal de las acciones al interior de las comunidades. Tanto así que el campo profesional manifestará actos de ritualización, consagración y ontologización de algunas conductas, problemas, respuestas y saberes, los que tenderán a ser perpetuados (Latour, 1984; Abbott, 2001, pp. 121-153).

Lo anterior demanda una tarea formativa vital al Humanismo: enfatizar que en el ámbito de los saberes prácticos del dominio profesional; una concepción de racionalidad³ abierta estará mejor preparada para asumir, mediante decisiones individuales y esfuerzos colectivos, los problemas epistemológicos que se plantean cada vez con más urgencia en la práctica. Tal y como se ha señalado, las características de la episteme práctica, usando una jerga foucaultiana, dado que admite causalidades no lineales, relaciones de superveniencia, relaciones de recursividad y circularidad epistémica, no tiene un camino prefigurado y no puede ser inteligida mediante un sistema cerrado de pensamiento.

Por este motivo, la formación humanista tendrá que relevar la noción de saber pensar, esto es, ser capaz de recurrir con autonomía a los recursos propios del pensamiento, en presencia de problemas, desafíos u oportunidades, consciente de un concepto tan difuso como el de límite. Consistente con ello, deberá desplegarse en contextos y situaciones de conflicto permanente, por ejemplo: ¿Cómo desarrollar una visión global y compleja, desde la fértil especulación de las humanidades, la fragmentación de la cultura científica y la tecnificación de las profesiones? ¿Cómo recoger la reflexividad de la cultura humanista, para articularla con la objetividad de la cultura científica? ¿Cómo satisfacer la aspiración a un conocimiento genuino, considerando que el saber práctico presenta una indisoluble relación con la agencia humana? ¿Cómo superar los límites de la especialización, sin caer en generalizaciones teóricas imprecisas, garantizando una actuación competente?



Lo epistémico disciplinar

Durante varios siglos el conocimiento científico ha ocupado un lugar de prestigio en las sociedades contemporáneas. Paralelamente, podemos verificar también que en la medida en que ha evolucionado; la especialización, especificación y atomización de las áreas del conocimiento generan un saber cada vez más elaborado. Desde esta perspectiva, el desarrollo disciplinar ha llegado a ser el devenir natural de los procesos de sofisticación y profundización de los saberes científicos. Así, una vez que el conocimiento se organiza a través de una disciplina, una serie de eventos ocurren en su lógica interna, ya sea en los modos de producción, replicación o en la legitimación del saber. De la misma manera, cuando el conocimiento forma parte de tal estructura disciplinar, a menudo constituirá un esfuerzo por describir, comprender y/o explicar sistemáticamente la realidad desde múltiples aspectos, pero siempre a partir de distintos énfasis (Becher, 1994, pp. 151-153; Turner, 2000, pp. 46-55).

Por otro lado, el sistema disciplinar, entendido como un conjunto de prácticas epistémicas que sostienen ciertos valores epistémicos, representa un modelo de producción de discursos y narrativas; y, más importante, fija reglas y especifica límites teóricos. Ello regula de modo invisible qué tipo de relaciones, métodos, supuestos, procedimientos, problemas, entre otros, pueden ser resueltos al interior de la comunidad científica (Donald, 2002, pp. 7-30; Politi, 2018, pp.130-132).

Concebida la naturaleza del conocimiento disciplinar como un producto humano, la formación humanista debe abrir horizontes de comprensión, insertar cuestionamientos y reflexiones críticas allí donde las confianzas en las disciplinas yacen con comodidad. No hay discrepancia alguna en que un profesional éticamente responsable, exhiba un nivel de justificación epistémica para apoyar sus juicios y decisiones, muchas de ellas alojadas al interior de narrativas disciplinares. Muy distinto es, sin embargo, quien advierte un tipo de razón fundada en solo una noción justificatoria. Dicho ello, una formación humanista está orientada a mostrar que allí donde no existe reflexión teórica, los saberes disciplinares no son más que una colección de archivos, datos y cifras estadísticas, y, además, sus resultados presumiblemente se harán inaplicables a los escenarios situados y locales. Los grandes progresos científicos no se deben solo al hallazgo de nuevos hechos, sino a nuevas maneras de pensar e interpretar hechos conocidos. El progreso científico no ocurre exclusivamente por procesos de formalización y abstracción, sino por la capacidad de contextualizar, reinterpretar y relacionar hechos previamente teorizados.





Considerando esa tarea epistémica de la educación humanista, su propósito será desarrollar un tipo de orientación intelectual para que el sujeto sea consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Capaz de examinar sus metodologías, sus procedimientos y sus puntos de vista; preparando a los profesionales para identificar los factores que llevan a la parcialidad, al prejuicio y al autoengaño; estimulando la reflexión sobre los procesos cognitivos de la misma forma que se piensa sobre el objeto. Favoreciendo la aparición de una capacidad racional para problematizar la práctica con un criterio de viabilidad, y con principios organizadores que puedan articular los conocimientos y dotarlos de sentido, alertando para hacer frente a las inevitables incertidumbres y educando para la comprensión humana. Solo de este modo será posible aprender el valor del conocimiento, sus alcances y sus restricciones. Solo así se podrá formar profesionales que esencialmente puedan advertir la diferencia entre tener un conocimiento y ser capaz de acceder a él cuando es necesario; entre poseer una competencia y aplicarla con provecho; entre conocer métodos y técnicas, y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlas. Más aun, solo a través de ello será posible trascender el pensamiento instrumental, apartándose de la exigua relación de medios y fines, e incorporar en su proceso lo que no está sujeto a cálculo o medición; aquellos aspectos como el sufrimiento, la dignidad, y el tejido de las interacciones intersubjetivas.

Otro de las consideraciones críticas que la formación humanista tiene en mente para la formación profesional es problematizar sobre el estatuto del método científico y la evidencia. Como se sabe, hace ya varias décadas que en educación viene resonando una cuasi-apología a la infalibilidad de la investigación empírica, en particular, a lo relacionado con promover una búsqueda afanosa de la evidencia de esta índole. Aparentemente, la comprensión de que el conocimiento es solo el resultado de un tipo exclusivo de procesos formadores de creencias epistémicamente justificadas, se ha apoderado del relato y construido un imaginario de verosimilitud inapelable. Desde luego, se ha entronizado una muy estrecha concepción de lo que es evidencia, sin que esta última sea lo suficientemente aquilatada racionalmente. De hecho, y aun cuando se sabe que sus escritos nos son de interpretación diáfana, Wittgenstein (1999) ya lo advertía en el parágrafo 5.1363 del *Tractatus* “Si del hecho de que una proposición nos resulte evidente no se sigue que es verdadera, entonces la evidencia tampoco es justificación alguna para nuestra creencia en su verdad” (p. 39).

Así mismo, el pensador alemán Gert Biesta (2010) ha cuestionado sistemáticamente la idea que la educación es una empresa cuya cuali-

dad teórica nuclear es la neutralidad ideológica disciplinar. Sus críticas se dirigen al renombrado proyecto de “Educación basado en evidencia”. Al respecto señala:

El proyecto de la práctica basada en evidencia, necesita por esto urgentemente ser pensado en modos que tomen en consideración los límites del conocimiento, la naturaleza de la interacción social, las maneras en las cuales las cosas funcionan, los procesos de poder que están involucrados en ello, y más importantemente, los valores y orientaciones normativas que constituyen las prácticas sociales tales como la educación⁴ (p. 201).

Para la educación humanista contemporánea, la actual reconstrucción del discurso evidencialista produce una pauperización de diversos ámbitos formativos claves para la educación universitaria: valóricos, éticos, afectivos, democráticos, entre otros. En estas condiciones, solamente una visión deficitaria de la ciencia reduciría la dimensión múltiple del conocimiento a una actividad programática o a una técnica productiva. No existe un método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto que investiga en su disciplina. Siempre existirán núcleos teóricos que se admiten y otros que se excluyen, siempre habrá alguna anomalía que la misma disciplina no explique. Así mismo, no puede (el método) presentarse como un recurso cerrado, anterior a la experiencia, porque en su sentido genuino este solo surge como parte de la búsqueda, y recién termina por configurarse al final del recorrido. Cualquier método, así concebido, permanece disponible para nuevas indagaciones.

La tarea de la formación humanista no se encasilla, ni suscribe únicamente a los géneros heredados, y por ello admite que un camino improvisado, una exploración libre y no exenta de riesgos, formará parte de la tarea científica. Esto último puede expresarse con enfoques ensayísticos, genealógicos o etnográficos, los cuales tienen que incorporarse como aspectos legítimos y necesarios para la formación profesional. De la misma manera, discute férreamente el así llamado “métodocentrismo”. La creencia de que ciertos métodos pre-determinados son factores condicionantes de la validez e importancia en la calidad de la investigación educacional. En esa línea, no cierra las posibilidades de llevar a cabo una praxis humanista comprendida como un ejercicio intelectual crítico y dialógico respecto de los límites disciplinares (Biesta, 2007, pp. 18-20; Weaver & Snaza, 2016).

Un conocimiento que alcanza significado, que aparece dotado de sentido e integrado en un quehacer o en una perspectiva, es siempre y en todas partes un resultado que contiene y consume su propio proceso (Mure,



1998). No existe otro camino, porque el pensamiento es forzosamente un proceso circular. Cualquier procedimiento, centrado en la fragmentación, por más didáctico que pueda ser, llevará una vez más a la pérdida de la unidad. Desarrollar una conciencia de los objetos, sin desarrollar paralela y simultáneamente una conciencia de sí mismo, estaría por debajo de las exigencias formativas que deberían promoverse (Dewey, 1916).

Finalmente, no parece un simple sentido literario, el que lleva a Edgar Morin (2001) a decir que la mayor aportación del conocimiento del siglo XX ha sido el conocimiento de los límites del conocimiento; a Pascal (2011) a sostener que los dos mayores excesos son excluir la razón y no admitir más que la razón; y a Paul Valéry (citado en López, 2009) a advertir que los dos peligros que amenazan sin cesar al mundo son el orden y el desorden.

290



Lo epistémicamente humano

La tarea educativa de la formación humanista, si se acepta como idea central su carácter emancipador, no está definida para escribir el porvenir de las personas o para imponer un destino, sino para procurar que cada cual pueda descubrir y obtener lo mejor para sí mismo, tanto como sujeto individual o social. Entre ese vaivén se construye también, la deriva del profesional. Como ocurre en el recorrido de Odiseo: cada ser humano tiene la tarea irrenunciable de encontrar la concordancia consigo mismo; y por, sobre todo, su propio lugar en el mundo. No importa cuántos dioses haya en la conciencia, al final siempre importa la autodeterminación y el esfuerzo personal. El camino sinuoso, duro el incierto de Odiseo, según el relato de Homero, una de las metáforas más potentes de la literatura occidental, en su sentido último pone en juego una sabiduría práctica. Se refiere a un proyecto que jamás viene dado (no revelado), porque no se presenta como una imposición ni como un obsequio, sino como una construcción personal. Se trata de una vida que acepta su finitud y su precariedad, pero que apuesta por una existencia realizada en una armonía consigo mismo y con los otros (López, 2010, pp.167-174).

Tal encuentro entre la búsqueda de la autonomía (agencia) y el impulso gregario hacia una humanidad universal, constituye uno de los pilares de la educación humanista contemporánea. En ese vínculo se reflejan, además, ciertos desafíos históricos, por ejemplo: ¿cómo lo individual —la autodefinición y autorrealización de proyectos personales— no acaban minando las posibilidades de convivencia y fraternidad con los pares?

Para interrogantes como la previa, una formación humanista crítica no elude ni desprecia la orientación intelectual que provee la razón humana. Simplemente, morigera sus alcances y evalúa sus limitaciones, concientizando su finitud e imperfección.

Contrariamente a la opinión común, el desarrollo de habilidades intelectuales generales permite un mejor desempeño de competencias particulares o especializadas. Cuanto más poderoso es el pensamiento, en su más amplio sentido, mayor es su capacidad para tratar problemas acotados y situados. El pensamiento es un recurso interminable y con un extenso rango de aplicabilidad, tanto en términos instrumentales como reflexivos. No se agota ni se desvanece por el tiempo ni por el uso: mientras más se usa, más se perfecciona y permanece disponible ligado a todos los aspectos de la experiencia. Enfatizar dicotomías artificiales, como la pretendida contraposición entre pensamiento y emoción, por ejemplo, carece de fundamento. El pensamiento es un recurso de enorme potencialidad para producir todo tipo de aprendizajes y abordar cuestiones tan diversas como la solución de problemas, la convivencia, el autoconocimiento, la formación de actitudes, la toma de decisiones y la expresión de los sentimientos. Simultáneamente, la potencialidad de pensar colaborativamente admite la integración de la otredad y el desarrollo de un sentido de humildad epistémica conforme al noble valor de la empatía como impulsora de la comprensión y orientación reflexiva (Damasio, 2006).

Históricamente ha existido una oposición entre dos maneras de utilizar la razón en los dilemas humanos, que se pueden rastrear a lo largo de la filosofía. Por un lado, una racionalidad cerrada, donde la razón está confundida con la lógica, y que desemboca inevitablemente en sistemas autosuficientes, coherentes y consistentes, pero sin relación con la vida y la inmensidad de los encuentros y desencuentros humanos. Y, en contraste, una racionalidad abierta, donde la lógica siendo importante, no llega a constituirse en el único elemento sancionatorio durante el curso del pensamiento y, sobre todo, sus afanes de comprensión. Esta última rebasa el hecho singular y lo proyecta hacia el pasado y su futuro, y en todas las direcciones del presente, intentando conservar la herencia cultural, la fidelidad a las raíces; buscando un modo de vivir que no reniega de un carácter funcional, no obstante, agrega un profundo componente humano (Cordua, 2013, pp. 14-17).

Morin (2001), aunque no ha sido sindicado con el rótulo de pensador humanista, se plantea la urgente necesidad de una reforma del pensamiento en esta dirección, a partir de la cual se superen los enfoques disyuntivos y reductivos, y se avance hacia una forma de conocer por distinción y



conjunción. Un pensar dotado de una aptitud general para plantear y tratar los problemas, y de principios organizativos destinados a unir los saberes dotándolos de sentido. Su propuesta recoge, precisamente, la naturaleza histórica, cultural y social del saber humano, agregándole un concepto potente: el azar. Aun cuando todo lo realizable este sistemática y justificadamente planificado, lo imprevisto siempre estará presente, ya sea a favor o en contra.

Desde el punto de vista formativo, luego, la cuestión de cómo guiar y conducir los procesos antes señalados, con el fin de que se reconozcan e integren en un modelo de pensamiento, impone un reto educativo mayúsculo. Sin embargo, podrían esbozarse algunas ideas potenciales, a saber: su desarrollo no puede ser un acto aislado ni un proceso independiente. Solo puede haber aprendizaje del pensamiento cuando las personas valoran lo que hacen, movilizan disposiciones favorables respecto de aprender a pensar, como una capacidad deseable y de posibilidades amplias. Una cosa es tener una disposición y otra, una capacidad para utilizarla y desarrollarla. El desarrollo de habilidades intelectuales aisladas no es útil por sí mismo, a menos que se cultive paralelamente una disposición para pensar en contextos en que hacerlo adquiere un sentido. Las disposiciones racionales presiden el desarrollo del pensamiento y se transforman realmente en el núcleo de todo buen pensar (Parfit, 2011).

Pensar y pensarse sobre una concepción de racionalidad dispuesta para examinar críticamente la extendida creencia que convierte a un tipo de ciencia (empírica) en el más alto grado de conocimiento posible; y en un discurso privilegiado de verdad universal. Este cientificismo normativo, herencia directa de la modernidad y el iluminismo, es cada vez más difícil de sostener; y no solo en las ciencias sociales, sino también en la física o la biología, incluidos por cierto todos los dominios prácticos de actuación profesional (Cartwright, 1999).

En consecuencia, una formación humanista siempre alzará su mano y preguntará: ¿Podemos, realmente, seguir suscribiendo que la ciencia equivale a un conjunto unificado de conocimientos, expresados rigurosamente en lenguajes formales? ¿Podemos aceptar que la actividad científica no tiene límites y puede extenderse a todos los rincones de la naturaleza y a todos los ámbitos de la experiencia y vida humana? ¿Podemos soslayar que la ciencia no tiene supuestos epistémicos? ¿Podemos repetir que los métodos que guían el quehacer científico garantizan el carácter universal de sus resultados? ¿Podemos confiar en que no hay más criterio de verdad que la correspondencia? Una tarea importante de la formación humanista no es, desde luego, promover un discurso anticientificista o un negacionismo científico, ello sería tan poco humanista como el objeto mismo de su críti-



ca. Pero sí advertir, mostrar y discutir sus límites, en tanto la ciencia es un producto cultural propio de seres constitutivamente imperfectos (Aloni, 2003; Joyce & Cartwright, 2020, pp. 1068-1071).

Unido a todo este relato y fundado en una praxis crítica humanista, es evidente también que se reconozca la incubación de un “nuevo humanismo postmetafísico y postnietzschiano”, según la expresión de Luc Ferry (2008, p.105), que ya no sitúa a los valores epistémicos (verdad, racionalidad, evidencia, validez, etc.) en un plano superior, de carácter ideal, separados y finalmente reñidos con la vida. En esta nueva aproximación, muchas personas, jóvenes y viejos, renuncian a conceder importancia a entidades sacrificiales situadas por encima de la experiencia concreta. Ello transgrede y agrade todos los grandes discursos de la educación profesional universitaria; normas, autoridades, exigencias, valores, estrategias, etc. serán impugnados, si no se conectan con el sujeto en sus múltiples dimensiones existenciales.



Conclusiones

Todo lo anterior representa un panorama demasiado amplio como para reducirlo ahora a afirmaciones simples. En principio, y en términos de coherencia, se postulan los siguientes ejes destinados a orientar los esfuerzos formativos humanistas universitarios:

Formar y mantener una comunidad académica, entendida como una clave fundamental para responder a la necesidad de generar una cultura humanista, con amplia disposición al diálogo y capacidad para contribuir a la producción, divulgación y aplicación del conocimiento. Una comunidad académica auto consciente y activa, donde tengan cabida todos los debates y desencuentros propios de la vida universitaria, convertida en depositaria de la responsabilidad de mantener una mirada intensa y permanentemente crítica sobre su plan formativo.

Reconocer y compartir una concepción plural y compleja de todo el universo del saber. Pluralidad enfocada tanto para estimular un pensamiento complejo y multidisciplinario, como al tratamiento de los aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y todas sus implicancias formativas; como una manera de estar a la altura de las demandas que presenta el panorama del conocimiento contemporáneo, traspasado de dilemas y debates de evidente profundidad. Admitiendo una concepción compleja que en su sentido medular rechaza las representaciones dicotómicas de la realidad, que suelen dar por supuesto un realismo de tipo

ingenuo, y ciertos formatos explicativos basados estrictamente en una correlación o causalidad lineal. Postulamos una idea del conocimiento actual como el equivalente de un tejido de elementos heterogéneos, con altos niveles de diferenciación y dispersión, que vuelven infértiles los recursos escolásticos, centrados en la construcción de jerarquías reduccionistas, taxonomías simples y organizaciones artificiales.

Establecer una opción respecto a una formación pluralista en lo teórico, epistemológico y metodológico, con el propósito de desarrollar en los futuros profesionales competencias orientadas a reconocer, enfrentar y articular las polaridades, discontinuidades y tensiones que caracterizan el conocimiento actual y por extensión la práctica profesional. Una formación centrada en el objetivo de favorecer el desarrollo de un sujeto autónomo, dispuesto para contextualizar, concretar y comprender la complejidad del ser humano y su entorno. Capaz de tomar a su cargo su propio desarrollo y el de la comunidad a la que pertenece, con sentido ético y social.

294



Notas

- 1 Este ámbito práctico-epistémico (conocimiento profesional) donde los profesionales actúan, puede rastrearse desde Schön (1983) como “Epistemología de la práctica”, Foucault (1966) como “Episteme”, Polyani (1958) como “Conocimiento tácito” y Anscombe (1957) como “Conocimiento de intención”.
- 2 Naturalmente, comentar la noción de reflexión en Dewey como orientación de la acción, excede los propósitos del artículo. Queda por decir que, para Dewey, el vínculo entre conocer y reflexionar es epistémicamente constitutivo.
- 3 La noción de racionalidad empleada aquí supone un carácter sustantivo, y consistente con lo señalado por Scanlon (1998); las razones son consideraciones que cuentan a favor de una \emptyset . En donde \emptyset se refiere a una forma verbal en infinitivo.
- 4 “The ‘project’ of evidence-based practice therefore urgently needs to be rethought in ways that take into consideration the limits of knowledge, the nature of social interaction, the ways in which things can work, the processes of power that are involved in this and, most importantly, the values and normative orientations that constitute social practices such as education” (Traducción de autores).

Bibliografía

- ABBOTT, Andrew
2001 *Chaos of Disciplines*. The University of Chicago Press.
- ALONI, Nmrod
2003 *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- ANScombe, Gertrude Elizabeth
1957 *Intention*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

- ARENDET, Hannah
 2016 *La última entrevista y otras conversaciones*. Barcelona: Página Indómita.
- BECHER, Tony
 1994 The Significance of Disciplinary Differences, *Studies In Higher Education*, 19(2) 151-161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- BIESTA, Gert
 2010 Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education To Value-Based Education. *Stud Philos Educ*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/S11217-010-9191-X>
 2007 Why 'what Works' Won't Work: Evidence-Based Practice And The Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1-22. <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2006.00241.X>
- CHATELIER, Stephen
 2016 Humanism, Postcolonialism, And Education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 184-191. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_184-1
 2015 Towards A Renewed Flourishing of Humanistic Education? *Discourse Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.834635>.
- CARTWRIGHT, Nancy
 1999 *The Dappled World: A Study of The Boundaries of Science*. Cambridge University Press.
- COPSON, Andrew
 2015 What Is Humanism? In A. Copson, A.C. Grayling (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Humanism*. <https://doi.org/10.1002/9781118793305.Ch1>
- CORDUA, Carla
 2013 El Humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 9-17. Departamento de Literatura, Universidad de Chile.
- DAMASIO, Antonio
 2006 *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Grossett/Putnam.
- DEWEY, John
 1916 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- DONALD, Janet
 2002 *Learning to Think: Disciplinary Perspectives*. The Jossey-Basshigher And Adult Education Series.
- FERRY, Luc
 2008 *Familia y amor*. Madrid: Taurus.
- FINNUR, Dellsén
 2016 Scientific Progress: Knowledge Versus Understanding. *Studies in History And Philosophy Of Science Part A*. 56, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2016.01.003>
- FORMAN, Paul
 2012 On the Historical Forms of Knowledge Production and Curation: Modernity Entailed Disciplinarity, Postmodernity Entails Antidisciplinarity. *Osiris*, 27, 56-97. <https://doi.org/10.1086/667823>





FOUCAULT, Michel.

1966 *Les Mots Et Les Choses*. Paris: Gallimard [Traducción: Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002].

GARCÍA, María

2012 La universidad postmoderna y la nueva creación de conocimiento. *Educación XXI*, 15, 179-193. <https://bit.ly/3IRefBS>

JOYCE, Kathryn & CARTWRIGHT, Nancy

2020 Bridging the Gap Between Research and Practice: Predicting what will Work Locally. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1045-1082. <https://doi.org/10.3102/0002831219866687>

KANT, Immanuel

1960 *Education* (A. Churton, Trans.). Ann Arbor: University Of Michigan Press.

KINCHELOE, Joe

2017 A Critical Complex Epistemology of Practice. Taboo: *Journal of Culture And Education*, 10, 85-98. <https://doi.org/10.31390/Taboo.10.2.12>

LATOUR, Bruno

1988 *The Pasteurization of France*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

LÓPEZ, Ricardo

2009 *Prontuario de la creatividad*. Tercera edición. Santiago: Bravo y Allende. (Versión digital: <https://bit.ly/3EYKwoj>).

2010 Odiseo Creativo: Un capítulo de la historia remota de la creatividad. *Revista Chilena de Literatura*, 76, 151-176

LÓPEZ, Ricardo & SAAVEDRA CAMPOS, Martín

2020 Fragmentos para pensar una formación humanista. *Revista Chilena de Semiótica*, 14(57-69). <https://bit.ly/3dU1d8n>

MILLAS, Jorge

1960 *Ensayos sobre la historia espiritual de Occidente*. Santiago: Universitaria.

MOLLER, Violet

2019 *La ruta del conocimiento*. Madrid: Taurus.

MORIN, Edgar

2001 *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

MURE, G. R. G.

1998 *La filosofía de Hegel*. Madrid: Cátedra.

PARFIT, Derek

2011 *On what Matters*. Oxford University Press.

PASCAL

2011 *Pensamientos*. Madrid: Alianza.

POLANYI, Michael

1958 *Personal Knowledge: Towards A Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Pau.

POLITI, Vincenzo

2018 Specialisation and the Incommensurability Among Scientific Specialities. *Journal for General Philosophy of Science*, 50(1), 129-144. <https://doi.org/10.1007/S10838-018-9432-1>.

SAID, Edward

2004 *Humanism and Democratic Criticism*. New York, NY: Columbia University Press.

- SARTRE, Jean Paul
 2012 El existencialismo es un humanismo. En Carlos Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- SCANLON, Thomas
 1998 *What We Owe to Each Other*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCHÖN, Donald
 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. MIT press.
- THOM, Rene
 2000 *Parábolas y catástrofes*. Barcelona: Tusquets.
- TUBBS, Nigel.
 2013 Existentialism and Humanism: Humanity-Know Thyself! *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 477-490. <https://doi.org/10.1007/S11217-012-9354-Z>.
- TURNER, Stephen
 2000 What Are Disciplines? And How Is Interdisciplinarity Different. In P. Weingart, N. Stehr (Eds.), *Practising Interdisciplinarity* (pp. 46-65). University of Toronto Press, Toronto.
- VEUGELERS, Wiel
 2011 *Education and Humanism: Linking Autonomy And Humanity*. Springer Science & Business Media
- WEAVER, John & SNAZA, Nathan
 2016 Against Methodocentrism in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1055-1065. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1140015>
- WITTGENSTEIN, Ludwig
 1999 *Tractatus Logico-Philosophicus*. [Trad. Isidoro Reguera]. Madrid: Alianza Editorial
- ZOVKO, Marie & DILLON, John
 2018 Humanism vs. Competency: Traditional and Contemporary Models of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(6-7), 554-564. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>



Fecha de recepción del documento: 29 de abril de 2021
 Fecha de revisión del documento: 20 de junio de 2021
 Fecha de aprobación del documento: 20 de septiembre de 2021
 Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022