

**RAÍCES**  
Revista de Ciencias Sociales y Políticas

# Estudios *Interdisciplinarios*



¿Por qué enseñar ciencias sociales  
**y humanidades en la actualidad?**

● **Jesús Morales**

Año 8 | Edición N°15 2024



Año 8.Enero-Junio 2024  
Fecha de recepción: 13/03/2024  
Fecha de aceptación: 20/04/2024

DOI: 10.5377/raices.v8i15.18785

## ¿Por qué enseñar ciencias sociales y humanidades en la actualidad?

Why teach social sciences and humanities today?

Jesús Alfredo Morales Carrero ●

lectoescrituraula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Universidad de Los Andes, Venezuela

### Resumen

El escrito es resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, tiene como propósito establecer un diálogo en torno a las razones que fundamentan la necesidad de enseñar ciencias sociales y humanidades en la actualidad; para la construcción de argumentos se tomaron aportes de los autores Martha Nussbaum y Hugo Zemelman, en quienes se precisan los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que sustentan la formación de un ciudadano capaz de leer, valorar interpretativamente y pensar su realidad asistido tanto por la actitud crítico-reflexiva como por el espíritu analítico, cualidades que por sus implicaciones cognitivas e intelectuales favorecen la comprensión explicativa profunda de los elementos que entretajan el mundo. Los resultados indican que la interacción con contenidos humanísticos y de las ciencias sociales, da lugar al afloramiento de actitudes democráticas asociadas con la sensibilidad para convivir dentro de los parámetros de la ética y la moral universal, pero además, desde el sentido de apertura a la valoración acuciosa de las circunstancias más allá de los parámetros establecidos, en los cuales se precisa la adherencia al reduccionismo, a las visiones monádicas y a la reproducción de planteamientos que no estiman lo inédito. En conclusión, lograr la capacidad de agencia como ideal global requiere de esfuerzos enfocados en promover el diálogo razonable, la independencia de criterios, la autonomía de pensamiento y la actitud cuestionadora como requerimientos desde los cuales zambullirse en la realidad en la búsqueda de nuevos significados, que al ser integrados y organizados coherentemente den lugar a la producción de conocimiento.

**Palabras clave:** *Actitudes crítico-reflexivas, formación científica, pensamiento crítico-epistémico, resignificación, responsabilidad académica.*

## Abstract

This research, as a result of a documentary review with a qualitative approach, aims to establish a dialogue around the reasons that support the need to teach social sciences and humanities today; For the construction of arguments, contributions were taken from the authors Martha Nussbaum and Hugo Zemelman, in whom the theoretical, conceptual and methodological references that support the formation of a citizen capable of reading, interpretatively assessing and thinking about their reality are specified assisted by both the critical-reflective attitude and the analytical spirit, qualities that, due to their cognitive and intellectual implications, favor a deep explanatory understanding of the elements that weave the world. The results indicate that the interaction with humanistic and social science content gives rise to the emergence of democratic attitudes associated with the sensitivity to coexist within the parameters of ethics and universal morality, but also, from the sense of openness to careful assessment of circumstances beyond established parameters, in which adherence to reductionism, monadic visions and the reproduction of approaches that do not consider the unprecedented is required. In conclusion, achieving the capacity of an agency as a global ideal requires efforts focused on promoting reasonable dialogue, independence of criteria, autonomy of thought and a questioning attitude as requirements from which to dive into reality in the search for new meanings, which, when integrated and coherently organized, give rise to the production of knowledge.

**Keywords:** *Critical-reflective attitudes, scientific training, critical-epistemic thinking, resignification, academic responsibility.*

---

## Introducción

Construir realidades e interactuar con un mundo permeado por el dinamismo y la complejidad constituye un ejercicio inherente a quien participa de la vida, la educación en todos sus niveles y modalidades; pues entraña la posibilidad de precisar con autonomía de pensamiento el sentido profundo requerido para comprender el entretejido de significados que puestos en relación interpretativa dan lugar a la producción de conocimiento. Este cometido como eje de los programas educativos a nivel global constituye el eje vertebral de respuestas frente a un mundo académico que exige planteamientos consistentes, discursos no solo organizados sino pertinentes y renovados en función de los cuales aportar soluciones concretas a una realidad demandante de respuestas.

En este sentido, la formación de ciudadanos con la capacidad de comprender el mundo en profundidad refiere a un cometido que involucra la inclusión de la dimensión humanística dentro de los programas curriculares, con la finalidad de motivar el afloramiento y desarrollo de habilidades de orden superior asociadas con el operar de “la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico” (Zemelman, 1994; p.20). Esto supone aportarle al sujeto el instrumental valorativo para afrontar de manera constructiva la realidad, estimando los elementos medulares que puestos en relación permitan la precisión de nuevos significados en función de los cuales explicar, describir e interpretar un mundo complejo, sobre el cual por

ofrecer acercamientos más o menos rigurosos que requieren para su concreción esfuerzos intelectuales que vayan más allá de lo vidente, de lo dado.

Desde la perspectiva de Zemelman (1994), este desafío al que se enfrentan las ciencias sociales y las humanidades involucra la participación activa de un sujeto cuyo arsenal cognitivo que le permita captar la diversidad tanto de aristas como de dimensiones de una realidad permeada por múltiples significados, a la cual solo es posible abordar desde la actitud integradora capaz de estimar los elementos explícitos y subyacentes, en un intento por construir un acercamiento más o menos claro, organizado y pertinente que coadyuve en la tarea de ofrecer razonamientos válidos para las comunidades científicas.

En estos términos, enseñar ciencias sociales y humanidades constituye un ejercicio vital para establecer conexiones entre situaciones inmediatas y no inmediatas, en una suerte de estructuración de relaciones causales desde las cuales comprender la correspondencia entre acontecimientos que directa o indirectamente guardan, al menos de manera subyacente nexos que al ser puestos en diálogo integrador permiten deducir nuevas conclusiones; esta capacidad analítica atribuye al sujeto la actitud rigurosa para enfrentar el mundo sin distorsiones y sí, en cambio, desde el compromiso con la precisión de elementos desde los que le es posible construir una mirada cierta, pertinente y creíble.

Estas bondades de la educación humanística como proceso esperanzador para la sociedad global se entienden como la alternativa liberadora del pensamiento, que le aporta al ciudadano las posibilidades para hacer lectura del mundo, organizando la experiencia de estar frente a la realidad sin imposiciones ni restricciones, otorgándole a su proceder la autonomía y el compromiso con la interpretación profunda de lo que se suscita en su entorno. Esta actitud crítico-reflexiva además de redimensionar el intelecto del sujeto para actuar en cualquier contexto, le hace más competente para resolver problemas complejos desde la transferencia de los cánones teóricos a los requerimientos propios realidad particular en la que se encuentra inmerso (Villarreal, 2019; Zemelman, 2005).

Lo planteado en palabras de Nussbaum (1997), refiere a la sensibilidad para comprender los requerimientos propios de su realidad, pero, además, la disposición humanista para operar desde la racionalidad pública que da lugar a la participación justa, al diálogo democrático inclusivo y al respeto al pluralismo, como elementos en función de los cuales forjar nexos tanto sólidos como funcionales en su propio contexto de vida. Debido a lo expuesto, esta investigación como resultado de una revisión documental tiene como propósito establecer un diálogo epistémico entre los autores Martha Nussbaum y Hugo Zemelman, a quienes se toman como referentes para proponer argumentos en torno a ¿por qué enseñar ciencias sociales y humanidades en la actualidad? ¿cómo enfrentar la realidad desde el proceder crítico-epistémico? y ¿qué aportes académicos deja la interacción con el conocimiento que producen las ciencias sociales y humanidades?

## Material y método

Esta investigación documental con enfoque cualitativo asumió como sujetos informantes los autores Martha Nussbaum y Hugo Zemelman, de cuyas obras clásicas (textos originales) se tomaron los referentes teóricos, conceptuales y epistémicos en función de construir una serie de planteamientos asociados con las razones por las que la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades toma especial importancia en el presente siglo; del mismo modo, se revisaron fuentes secundarias (revistas científicas y especializadas) para precisar posiciones renovadas que aportaran al proceso de sustanciar la discusión.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas, los elementos conceptuales y prácticos en función de los cuales realizar un acercamiento a la construcción de razones sólidas y argumentos consistentes que definan no solo la pertinencia de la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades, sino los desafíos a los que se enfrenta quien se encuentra afiliado o pretende participar académicamente a éstas.

Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos, afirmaciones y posiciones que dejan ver la importancia, relevancia y pertinencia del objeto de estudio en la actualidad; los aspectos comunes que aportan soluciones a los desafíos interpretativos, analíticos, epistémicos y reflexivos de una realidad en cambio recurrente; con respecto al criterio axiológico se procuró determinar la responsabilidad ética del sujeto que se forma en ciencias sociales y humanidades, dejando ver enfáticamente lo referido por cada autor a lo largo de sus obras. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias sobre los autores y entre estos, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de acciones vinculadas con el compromiso académico-intelectual de enseñar ciencias sociales y humanidades en un contexto sumido en la complejidad.

## Análisis y discusión

Enseñar ciencias sociales y humanidades en un mundo dinámico, cambiante y por consiguiente en recurrente transformación supone un ejercicio además de desafiante una posibilidad para emprender al grato transitar hacia la comprensión de la cotidianidad, del mundo y las relaciones que lo entretrejen así como del carácter complejo que entrañan ciertas situaciones a las cuales acceder en profundidad a partir de la disposición del pensamiento y de la criticidad; como operaciones de las que depende la construcción de realidades así como la ampliación de las posibilidades inherentes al conocer (Retamozo, 2015; Zemelman, 2015).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), las disciplinas humanistas como parte de los programas curriculares a nivel global cumplen con una función trascendental en la formación del nuevo ciudadano, al aportarle el instrumental analítico y la sensibilidad cognitiva para

precisar elementos subyacentes, a los cuales precisar desde la actitud acuciosa capaz de valorar en profundidad lo no evidente, lo implícito, en lo cual se encuentran contenidas muchas de las explicaciones que se requieren para construir posiciones analítico-interpretativas más o menos cercanas a la realidad.

Para la autora este proceder involucra la participación del pensamiento crítico, como el proceso estrechamente asociado con la educación de la mente para operar de manera autónoma e independiente, cualidad que como parte de los ideales de la formación con pertinencia en la actualidad constituye la posibilidad para trascender de lo dado al accionar epistémico (Morales, 2023; Retamozo, 2015); en el que el sujeto consciente de su responsabilidad ciudadana es capaz de romper los esquemas impositivos derivados de encuadres teórico-conceptuales transmitidos de generación en generación como verdades irrefutables, a la producción de posiciones reflexivas que además de permitir la exploración de un mundo de posibilidades asociadas con el conocer, también dan lugar a interpretaciones que por su contenido aportan al enriquecimiento de las formas de ver, de entender y de estimar el mundo.

Un acercamiento interpretativo a los planteamientos de Zemelman (2005) deja ver que proceder sensible frente a un mundo que no se muestra claro y sí en cambio muy complejo por la multiplicidad de elementos que lo entretujan, requiere de una postura crítica capaz de enfrentar las ideologías dominantes así como los supuestos vistos como ciertos e infalibles, con los cuales dialogar desde la actitud irreverente que procura deslindar lo cierto de lo que no lo es; determinando para ello la consistencia de la premisas sobre las que se asientan tales afirmaciones, en ocasiones transmitidas como verdades monolíticas.

Esto indica que fomentar la incursión del sujeto en el mundo de la literatura e incluso del arte, constituye una actividad enriquecedora de los procesos de comprensión, que no solo propicia la ampliación del sentido de apertura hacia otros modos de pensamiento sino además, hacia la concreción de actitudes democráticas, tolerantes y sustentadas en la solidaridad crítica (Guichot, 2015); valores universales que refieren a la posibilidad de cultivar un ciudadano cuyas virtudes hagan de la vida en comunidad una experiencia prospera, en la que los conocimientos se conviertan en principios vitales para mejorar las relaciones entre sujetos o, como lo denomina la autora para la consolidación de los ideales de la “democracia y para el cultivo del civismo de orientación mundial” (Nussbaum, 2010; p.12).

Este énfasis en la formación de un ciudadano consciente de su realidad, pero además dispuesto a desplegar su compromiso con la transformación sustancial y significativa de su contexto de vida inmediato, tiene su base en la ampliación de su forma de leer el mundo, en la curiosidad y en la capacidad de asombro que motivan las disciplinas humanísticas, en las cuales no solo es posible imaginar sino crear posibilidades de desarrollo humano que reiteren la adherencia ética a la reivindicación de la dignidad como ideal universal subyacente en los programas curriculares (Gavilán, 2014; Nussbaum, 2004).

Visto lo anterior, la interacción con los referentes históricos, con los conocimientos propios de la cultura universal y el andamiaje de elementos teórico-epistémicos contenidos en las ciencias sociales se asume como una posibilidad esperanzadora para fortalecer la denominada interdependencia y autonomía humana, así como el redimensionamiento de la comprensión empática, como eslabones de un nuevo esquema de relacionamiento humano sustentado en la ayuda mutua, en el sentido de reciprocidad y en la construcción de una visión compartida que dé lugar a la convivialidad positiva que el mundo entero requiere con urgencia.

Esto significa el viraje hacia la configuración de un nuevo esquema de coexistencia sustentada en la valoración crítico-reflexiva, en la que el sujeto no solo es capaz de potenciar su sensibilidad humana como resultado de la estimación de la multiplicidad de perspectivas existentes, sino también de superar los prejuicios a través del reconocimiento pleno del otro como un igual, al cual asumir como dentro del marco de la “interdependencia, como lo requieren la democracia y la ciudadanía mundial” (Nussbaum, 2010; 13).

En tal sentido, la interacción del sujeto con contenidos tanto humanísticos como propios de las ciencias sociales supone la oportunidad para engendrar actitudes empáticas, altruistas y comprometidas con la edificación de un mundo más inclusivo, es decir, libre de estigmatizaciones, marginalización e intolerancias como lastres socio-históricos que sometidos a la revisión profunda de sus secuelas y consecuencias permiten la transformación actitudinal que requiere el ciudadano del presente siglo para resolver los problemas de entendimiento mutuo que le aquejan.

Este énfasis en la construcción de un ciudadano abierto a la comprensión de la sociedad y los fenómenos que en esta se suscitan, viene dado por la necesidad de conocer desde el sentido profundo, es decir, desde la voluntad acuciosa de procurar zambullirse en la realidad valiéndose de referentes, de conceptos y perspectivas teóricas que, como parte del piso epistémico que le asiste al científico en formación le permiten valorar debidamente contextos concretos (Bracho, 2023; Zemelman, 1994); pero además, estimar dentro del conocimiento acumulado los cónforas teóricos que den lugar al repensar de las dinámicas sociales y los elementos que las entretejen.

Por consiguiente, el desarrollo de la conciencia crítica se asume como condición sine qua non en la tarea académica de impulsar el proceso de resignificación, en los cuales yace el compromiso con la praxis de la problematización recurrente, ejercicio que supone hilvanar un cuerpo de proposiciones lógicas y coherentemente organizadas en función de las cuales darle curso a la función tanto hermenéutica como explicativa propia de quien se encuentra frente al mundo e interactúa de modo significativo con la realidad, con el saber.

De este modo, la educación humanística como parte de los programas curriculares constituye un eje fundamental en el proceso de acercamiento comprensivo a la realidad social compleja, a la cual solo es posible acceder desde la actitud activa, acuciosa, sensible e integradora capaz de deslindar lo falaz de lo verdadero, lo importante de lo que no lo es así como lo que



carente de pertinencia (Betancourt, 2014; Zemelman, 2021). Este espíritu valorativo como ideal de la formación integral involucra una fusión inextricable entre el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, como elementos que puestos en relación operativa le permiten al sujeto romper con los encuadres teóricos que procuran reducir su comprensión a través del condicionamiento a formatos prediseñados que no solo refuerzan la reproducción de ideas sino la mutilación de posibilidades asociadas con el conocer, con el indagar, con el precisar aspectos que abonen el camino para nuevas interpretaciones.

Esta actitud crítica como la denomina Zemelman (1994), supone un ejercicio cognitivo acucioso, estimador de lo subyacente, de lo no dado, de lo que permea el mundo, la realidad; los cuales en ocasiones no se muestran de forma prístina, sino saturada de multiplicidad de significados, de ideas y premisas que requieren la disposición plena del sentido crítico-reflexivo del sujeto para organizar en dimensiones más o menos aprehensibles y comprensibles, en función de las cuales darle curso a parte de sus responsabilidades como científico en formación: construir conocimiento.

En estos términos, participar de la vida académica como requerimiento para ejercer con efectividad la tarea de transformar la realidad de la que se es parte, sugiere el trabajo complejo de operar en razón de resolver los desajustes existentes entre la teoría y la realidad; esto según Zemelman (2005), plantea un nuevo accionar intelectual enfocado hacia la resignificación de los cuerpos teóricos existentes, en los cuales precisar los elementos que aunado redimensionar el proceder epistémico también constituyen la posibilidad de ir a la par de los cambios emergentes.

Esta resignificación como operación cognitiva involucra una serie de actividades mentales que se operativizan en el contacto permanente con contenidos humanísticos que, además de la activación del espíritu crítico y la sensibilidad para percibir el mundo, permiten la construcción de una visión analítica profunda, desde la cuales es posible impulsar la tarea compleja de renovar el conocimiento acumulado (Benítez, 2021; Zemelman, 1994), con la finalidad de evitar interpretaciones fundadas en discursos, enunciados e ideas que por pertenecer a otra realidad conducen a la construcción de posiciones teóricas erradas.

Visto lo anterior, la enseñanza de las ciencias sociales y humanísticas constituye un modo de resolver los problemas humanos desde una mirada amplia sobre los fenómenos que se dan en la realidad, proceso intelectual que procura precisar las variaciones, los matices que van tomando las situaciones de estudio, a los cambios e influencias emergentes, como cualidades que definen el dinamismo social y, que exigen del sujeto la apertura para precisar sentidos desde el momento histórico en el que se encuentra (Nussbaum, 2010; Zemelman, 2015).

En virtud de lo expuesto, la enseñanza de las humanidades representa una alternativa frente a las exigencias propias de la realidad histórica a la que nos enfrentamos, en la cual se dan procesos emergentes e inusitados que requieren el operar del pensamiento



analítico para superar no solo los discursos cerrados sino para trascender en la búsqueda de significaciones novedosas a través del diálogo epistémico; proceso que supone la discusión permanente, la formulación de preguntas estratégicas y la determinación de sus implicaciones (Nussbaum, 2018).

En tal sentido, el operar epistémico y teórico como requerimientos para zambullirse en la realidad con la intención de producir conocimientos, plantea disponer el pensamiento en razón tanto de colocarse frente al mundo a través de la ampliación de los sentidos (Zemelman, 1994), como de precisar atributos y elementos que conduzcan a pensar y repensar las propias verdades; precisando de este modo las falencias en las concepciones manejadas como ciertas así como la estimación de las premisas sobre las que terceros sustentan sus afirmaciones dejándolas ver en ocasiones infalibles (Andrade y Bedacarratx, 2017; Morales, 2021).

Según Zemelman (1994), adherir al ser humano a la disposición cognitiva de revisar lo que maneja como cierto, implica instarle al manejo del distanciamiento reflexivo desde el que es posible problematizar, procurando determinar la veracidad de los significados, así como la consistencia de los discursos que, por su organización altamente lógica, se adjudican el ser contentivos de verdades irrefutables. Esta actitud rigurosa procura ir contra las afirmaciones absolutas, en un intento por romper con los esquemas analítico-explicativos cerrados que, en esencia solo pretenden anular las posibilidades de reconocer e interpretación de la realidad.

Para Zemelman (2015), las ciencias sociales como las humanidades cuentan con el repertorio cognitivo, así como con el instrumental crítico-reflexivo para pensar realidades concretas y problemáticas específicas mediante la precisión de elementos subyacentes desde los que es posible “reconocer opciones de construcción social” (p. 345). Esto refiere a la capacidad para precisar tanto sentidos como significados que liberen al sujeto de los encuadres teóricos existentes y le involucren en el compromiso de construir su realidad valiéndose de la actitud emancipadora.

Esto refiere a la operativización de la capacidad crítico-analítica como la oportunidad para abordar realidades no contenidas en los cuerpos teórico-conceptuales existentes, en los cuales precisar conexiones que mediante el uso del pensamiento propicien la puesta en diálogo de las múltiples dimensiones que conforman la compleja realidad, ampliando de este modo las posibilidades para alcanzar la construcción de conocimiento. Esta actuación como parte del quehacer científico del sujeto no solo sustancia la una mirada sobre la realidad, sino que reitera la convicción de sostener nuevas posiciones derivadas de procesos reflexivos sobre la realidad dinámica con la que se interactúa.

Visto lo anterior, el involucramiento del sujeto en los contenidos humanísticos y propios de las ciencias sociales debe asumirse como un requerimiento que le insta a romper los límites teórico-conceptuales establecidos por las comunidades científicas, operación cognitiva que le viene dada su disposición acuciosa para hacer lectura e interpretación del mundo sin los amarres ni condicionamientos establecidos por el pensamiento teórico sino más bien desde

la actitud irreverente que objeta, confronta posiciones y se zambulle en la búsqueda de las razones últimas que le convenzan, en un intento por “garantizar una visión integrada de la realidad” (Zemelman, 2005; 10).

Lo dicho refiere a la ruptura con los esquemas de análisis prediseñados, que, aunado a mutilar y desfigurar la realidad, procuran encuadrar la explicación comprensiva de los fenómenos sociales en cánones conceptuales reduccionistas, cuya capacidad para organizar la realidad y precisar la complejidad que esta entraña es nula, conduciendo a la reproducción de discursos dominantes, que dejan al margen lo desconocido, lo inédito (Zemelman, 2011). De allí, que zambullirse en los contenidos de las ciencias sociales se convierta en un desafío académico-intelectual y ético que insta a emprender procesos interpretativos fundados en la comprensión de la realidad en que vivimos, la cual debe ser pensada desde esquemas analítico-reflexivos que integren posiciones, afirmaciones, perspectivas y discursos, como elementos que al ser puestos en diálogo crítico abran el camino a la construcción de aproximaciones ciertas.

En función de lo expuesto, el compromiso intelectual de quien participa de las ciencias sociales y de las humanidades como campo de formación académica viene como resultado de pensar la realidad de manera consciente (Monereo, 2015; Nussbaum, 2006), de forma racional y meditativa como condiciones que permiten interactuar con el conocimiento desde una visión asociada con la búsqueda profunda de la denominada significación, proceso cognitivo que procura precisar ideas nuevas pero además identificar contenidos que por su pertinencia dentro del campo científico merecen ser socializados.

Este diálogo con la información que aporta el acercamiento intencional a la realidad tiene varios efectos en el sujeto: por un lado, el desarrollo de una sensibilidad plena en torno a la condición humana, a su complejidad, a multiplicidad de cambios que circundan la vida social y, por el otro, el fortalecimiento de la postura ética que junto a la dimensión cognitiva orientan la comprensión hacia fines integradores, es decir, hacia la concreción de cometidos asociados con la valoración de la realidad en toda su complejidad, lo cual supone un ejercicio intelectual que además de enriquecer la interpretación profunda del mundo, de la realidad, de los fenómenos sociales también da lugar a la superación de los reduccionismos que fragmentan, muestra visiones parciales o erradas de la sociedad (Andrade y Bedacarrax, 2017; Nussbaum, 1997).

Por tal motivo, la incursión del sujeto en el campo de las ciencias sociales y humanísticas constituye un modo de despertar el interés genuino por lo que sucede en su entorno, condición que refiere a la vez al despertar de la conciencia crítica como la cualidad que aporta el coraje para manifestar su posición sin temor y sí, desde la actitud responsable de disentir frente a lo que considera inconsistente. Al respecto Nussbaum (2010) propone que este proceder es el resultado de la praxis de la denominada pedagogía socrática que configura las condiciones para que el sujeto logre consolidar criterios de valoración, así como la capacidad de juicio para expresar su pensamiento en libertad.

Este crecimiento intelectual como lo denomina Zemelman (2015), se entiende como resultado de la capacidad del sujeto para zambullirse en la realidad, valiéndose del despliegue de los sentidos para percibir los elementos subyacentes desde los cuales reconocer operar para sustanciar posiciones propias que no solo trasciendan lo dado, sino que armonicen en relación sistémica e integradora hasta lograr que sus propios pronunciamientos sean permeados de pertinencia; trascendiendo los esquemas preestablecidos y recetas cuyos cometidos no solo procuran la reducción de la realidad sino la reproducción de sesgos.

Este esfuerzo intelectual de pensar la realidad en su articulación dinámica (Morales, 2021; Zemelman, 2005), debe estimarse como una cualidad asociada a la comprensión profunda tanto de la densidad como de la complejidad que permea el mundo, cuya particularidad refiere a la constitución de elementos a veces indomables, a veces fragmentados y en ocasiones parciales; que instan al sujeto desde su posición ética a colocarse frente a lo estudiado deslastrado de prejuicios y amarres teóricos construidos en y para otros contextos, los cuales una vez sorteados permiten la trascendencia al plano de una teorización renovada, apegada a las circunstancias particulares (Álvarez, 2016; Modzelewski, 2014).

En otras palabras, se trata de lograr la construcción de problemas desde el operar epistémico como el procede cognitivo que funciona sin un entramado conceptual o corpus teórico, por considerarlo limitativo de la identificación de unidades de significado en cuyo contenido se encuentran respuestas que al ser desveladas o puestas en relación dan lugar a la teorización como función del científico social; sobre quien recae la responsabilidad de operar desde el pensamiento epistémico que permite enfrentar la realidad libre de categorías, pero además, de colocarse frente a ésta sin prejuicios, condicionamientos ni determinaciones (Sandoval y Salcido, 2016; Torres y Torres, 2017).

En estos términos, involucrar dentro de la praxis educativa la interacción con el complejo mundo de lo humano y las intrincadas relaciones que de estas se desprende, debe entenderse como un ejercicio pertinente que invita a la posibilidad de resolver en el plano epistémico “el desfase, el desajuste o el divorcio entre el pensamiento y la realidad” (Zemelman, 1994; 9). Este desafío asociado con la superación de las imposiciones teóricas existentes, precisa el accionar del sujeto en al menos dos direcciones: la primera asociada con la habilidad para problematizar, actividad cognitiva que refiere a la identificación de relaciones causales, a la profundización en los elementos (externos e internos) que interactúan sustanciando la trascendencia de la situación de estudio.

Con respecto a la segunda, refiere a la disposición actitudinal para asumir el distanciamiento de la realidad, dejando de este modo cabida al accionar reflexivo del intelecto en función del cual identificar las relaciones que se entretajan, que permean los problemas, que se hilvanan de manera subyacente, las cuales son precisadas concretamente a través del operar profundo del pensamiento y de la criticidad, en un intento por sortear lo que se encuentra enmarcado en los denominados conocimientos codificados.

## Conclusiones

Enseñar ciencias sociales y humanidades como desafío de los sistemas educativos en la actualidad, refiere a una alternativa esperanzadora asociada con el diálogo profundo, con el zambullirse en los complejos cuerpos teóricos para precisar elementos desde los cuales interpretar el mundo con pertinencia. Esto supone operativizar el espíritu crítico-reflexivo como actitud desde la cual enfrentar los requerimientos comprensivos de una realidad permeada por el carácter denso, dinámico y cambiante.

Este ejercicio intelectual requiere conducir no solo a pensar por sí mismo, sino a someter a valoración crítica los propios presupuestos, las propias verdades, afirmaciones y certezas en un intento por determinar su veracidad hasta lograr la aprehensión de lo que desea conocer. Implícitamente esto refiere a la invitación a pensar en contra de la propia razón, como el proceso cognitivo que entraña el desplegar habilidades de orden superior que permitan la concreción de dos operaciones científicas importantes: por un lado, establecer los fundamentos relacionales existentes en los discursos disciplinarios y, por el otro, precisar el alcance interpretativo que esto pudiera tener en la consolidación de la valoración profunda del mundo, de sus fenómenos.

En suma, para aprehender la realidad desde la resolución del desajuste que la permea requiere la agudeza crítica, reflexiva y analítica que aporta la interacción intencionada con los cuerpos teóricos que hilvanan tanto las ciencias sociales como las humanidades. Esta disposición se entiende como resultado de la operativización cognitiva del quehacer epistémico a través del cual resignificar el mundo como requerimiento sobre el que se sustenta la construcción de conocimiento renovado y pertinente, que le permita al sujeto en formación incursionar comprensivamente en los problemas científicos.

## Listado de referencias

- Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta Política*, 6 (10), 167-178.
- Andrade, L y Bedacarratx, V. (2017). Introducción a la obra de Hugo Zemelman y su aporte al estudio de los sujetos sociales en Latinoamérica. Categorías, observaciones y reflexiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (52), 37-58).
- Andrade, L y Bedacarratx, V. (2018). Restitución del sujeto y la construcción del problema de investigación en la epistemología de Hugo Zemelman. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 44 (128), 187-205.
- Benítez, J. (2021). La revisión del cosmopolitismo de Martha Nussbaum. *Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política*, 64, e21.

- Betancourt, J. (2014). Travesías funcionales para la investigación con humanos, desde la obra de Hugo Zemelman. *Revista Lasallista de Investigación*, 11 (1), 142-151.
- Bracho, P. (2023). La justicia desde la perspectiva liberal de Rawls y Nussbaum. *Cuestiones Políticas*, 41 (76), 808-828.
- Gavilán, V. (2014). Pensar y transformar la realidad. Contribuciones del Profesor Hugo Zemelman a las ciencias sociales latinoamericanas. *Chungará (Arica)*, 46 (3), 307-311.
- Guichot, R. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas. Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación revista Interuniversitaria*, 27 (2), 45-70.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones: entrevista a Martha Nussbaum. *Arete*, 26 (2), 315-333.
- Monereo, C. (2015). Martha Nussbaum. Otro enfoque para la defensa de ser humano y de los derechos de las mujeres. *Seqüência*, 70, 93-114.
- Morales, J. (2021). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4 (6), 94-121.
- Morales, J. (2023). Modos de pensamiento. Un desafío de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 1-20.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello Española.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien, fortuna y ética en la tragedia griega*. Machado Libros.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, venganza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2018). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades humanas*. Heder.

- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (9), 35-61.
- Sandoval, R y Salcido, R. (2016). Pensar epistémico y político desde la perspectiva del sujeto. *Espiral*, 23 (66), 9-39.
- Torres, A y Torres, C. (2017). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, (12), 12-23.
- Villarroel, G. (2019). Martha Nussbaum y las capacidades humanas. Aportes a la filosofía política. *Ensayo y Error*, 28 (56), 1-23.
- Zemelman, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. EDUCO
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9 (27), 2010, 355-366
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. Contribución al estudio del presente.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>
- Zemelman, H. (2021). Pensar epistémico y pensar teórico: los restos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30 (3), 234-244.