



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UN DIÁLOGO ENTRE HUGO ZEMELMAN, MATTHEW LIPMAN Y MARTHA NUSSBAUM

Jesús Alfredo Morales Carrero

Universidad de Los Andes.

Mérida, Venezuela.

lectoescrituraula@gmail.com

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

Autor para correspondencia: lectoescrituraula@gmail.com

Recibido: 08/09/2025 **Aceptado:** 11/12/2025 **Publicado:** 15/01/2026

RESUMEN

Participar significativamente de los contenidos complejos que se imparten en las ciencias sociales exige de quien enseña la actitud estratégica para motivar el diálogo flexible, acucioso y sensible que le permita al aprendiz apropiarse desde una posición crítica de los elementos teóricos, epistémicos y conceptuales desde los cuales interpretar con autonomía la realidad social e histórica. Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo se propuso integrar los aportes de Hugo Zemelman, Matthew Lipman y Martha Nussbaum en torno a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Los resultados indican que en los planteamientos de los autores trabajados se precisan los referentes para generar posibles alternativas estratégicas que motiven tanto el pensamiento crítico como el sentido reflexivo y la capacidad para fijar posición interpretativa frente al conocimiento que circula en las disciplinas, y que exigen la operativización del razonamiento deductivo y relacional para identificar contradicciones, así como puntos de coincidencia entre posturas científicas. En conclusión, propiciar la interacción profunda y significativa con el conocimiento que producen las ciencias sociales requiere desplegar habilidades propias del pensamiento de orden superior, la capacidad reflexiva y la criticidad no solo como estrategias asociadas con la apropiación del conocimiento, sino con la valoración razonada de la veracidad tanto de afirmaciones contenidas en el conocimiento acumulado, como de la pertinencia de las reflexiones producto de la experiencia derivada del estar frente a la realidad.

Palabras clave: Resignificación, construcción de conocimiento, problematización, nodos de significado.



**TEACHING AND LEARNING SOCIAL SCIENCES: A DIALOGUE
BETWEEN HUGO ZEMELMAN, MATTHEW LIPMAN AND
MARTHA NUSSBAUM**

ABSTRACT

Participating meaningfully in the complex content taught in the social sciences requires that the teacher have a strategic attitude to encourage flexible, careful and sensitive dialogue that allows the learner to appropriate, from a critical position, the theoretical, epistemic and conceptual elements from which to autonomously interpret social and historical reality. This research, as a result of a documentary review with a qualitative approach, aimed to integrate the contributions of Hugo Zemelman, Matthew Lipman and Martha Nussbaum regarding the teaching-learning of social sciences. The results indicate that the approaches of the authors studied require the references to generate possible strategic alternatives that encourage both critical thinking and a reflective sense and the ability to establish an interpretive position in relation to the knowledge that circulates in the disciplines, and that require the operationalization of deductive and relational reasoning to identify contradictions as well as points of coincidence between scientific positions. In conclusion, fostering deep and meaningful interaction with the knowledge produced by the social sciences requires operationalizing skills inherent to higher-order thinking, reflective capacity and critical thinking, not only as strategies associated with the appropriation of knowledge, but also with the reasoned assessment of the veracity of both the statements contained in the accumulated knowledge, and the relevance of the reflections resulting from the experience derived from being in front of reality.

Keywords: Resignification, construction of knowledge, problematization, nodes of meaning.

INTRODUCCIÓN

Formar sujetos comprometidos con la comprensión explicativa de la realidad supone un ejercicio complejo que invita a la operativización de habilidades de orden superior asociadas con la revisión valórica, crítica y reflexiva (Lipman, 1998; Morales, 2023b; Shön, 1992), la búsqueda de sentidos subyacentes y de posiciones ideológicas en razón de las cuales construir un acercamiento que recoja desde una



visión de totalidad el dinamismo que permea tanto el contexto como el objeto de estudio con el que el aprendiz interactúa.

Este cúmulo de actitudes frente al conocimiento propio de las ciencias sociales implica insertar al sujeto en formación en condiciones enriquecedoras y en experiencias significativas que permeadas por el diálogo crítico-reflexivo le permitan acceder a unidades de significado ciertas, fiables y verificables; en un intento por fortalecer desde la autonomía la disposición para “forjar una postura epistemológica capaz de construir conocimiento que devenga en la apropiación de lo necesario, de proyectarse en función de finalidades valóricas alternativas” (Zemelman, 1992, p.12).

Lo referido deja ver a la enseñanza en este campo específico como una posibilidad fructífera para potenciar el espíritu reflexivo que junto a determinar aspectos subyacentes permitan superar la especulación, así como a sustanciar afirmaciones falaces que reducen la capacidad para responder desde el proceso de teorización a los requerimientos interpretativos de la realidad.

Este compromiso epistémico como parte de las actitudes académicas que se aspiran fortalecer en el estudioso de las ciencias sociales entraña la búsqueda de razonamientos consistentes que aporten a la discusión epistemológica y científica, ampliando de este modo las posibilidades para dar cuenta de los cambios y transformaciones que permean a los fenómenos socio-históricos.

Este sentido acucioso procura entonces, identificar pensamientos sustanciados por afirmaciones teóricas aportadas desde diversas perspectivas disciplinares (Lipman & Gazard, 2001), a las cuales entender como susceptibles de ser sometidas a la revisión profunda que determine tanto su credibilidad como la veracidad, cualidades de las que depende que el conocimiento sea visto con la consistencia cierta y lógica para emprender la tarea de construir acercamientos razonables.



Este operar sobre el conocimiento implica articular planteamientos que fundados en criterios le permitan al sujeto ubicar ordenadamente dimensiones, categorías y unidades de significado que hagan posible la construcción de posiciones epistémicas consistentes y fiables.

Desde la postura del aprendiz esta actuación sobre la realidad que tiene frente a sí se precisa como el modo a través del cual trascender los límites establecidos en el plano teórico-conceptual, en un intento por deducir significados que organizados lógica y coherentemente permita tanto el entendimiento profundo como la definición de nuevas relaciones de conocimiento.

En tal sentido, el estudiioso de las ciencias sociales debe ser capaz de abrirse al diálogo reflexivo como la actitud científica-intelectual que le permite al sujeto precisar nuevas relaciones de conocimiento y hallazgos que privilegien interpretación epistémica de la realidad (Zemelman, 1992).

Lograr estos cometidos supone enseñar para zambullirse con sentido profundo en la información, en un intento por establecer un diálogo que permita valorar los fenómenos sociales desde diversos ángulos, así como trascender del análisis de los viejos problemas a la comprensión crítica de su origen, sus componentes y los planos desde los cuales descubrir supuestos que conduzcan a aseveraciones renovadas.

En razón de lo expuesto, esta investigación como resultado de una revisión documental se propuso integrar los aportes de Hugo Zemelman, Matthew Lipman y Marta Nussbaum en torno a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación documental con enfoque cualitativo se propuso la revisión de los aportes de Hugo Zemelman, Matthew Lipman y Martha Nussbaum en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como procesos determinantes de la potenciación de la dimensión cognitiva de la que depende el acercamiento



comprehensivo-interpretativo tanto a la realidad dinámica y cambiante como al conocimiento acumulado; esto condujo a la revisión (textos originales) así como la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas).

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y operativas, así como las actividades cognitivas involucradas con la aprehensión de las relaciones que hilvanan el mundo y su complejidad, tarea de la que depende el compromiso de producir conocimiento.

Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo estos procesos cognitivos le permiten al sujeto en formación posicionarse frente a las circunstancias.

El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver las implicaciones de dichos procesos en la tarea de comprender el complejo entramado de posiciones y perspectivas densas que conforman las ciencias sociales, en las cuales es necesario zambullirse con espíritu crítico para deducir y trascender hacia lo inédito, lo subyacente.

Análisis de la información

Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Un diálogo entre Zemelman, Lipman y Nussbaum

Enseñar ciencias sociales implica guiar al sujeto en formación hacia la praxis de la disposición epistémica para adoptar los marcos referenciales existentes que unidos a la postura flexible rompan con los amarres de enfoques teóricos cerrados, que al asumirse de modo acrítico pudieran ocasionarle tanto a su proceso de enseñanza como a su quehacer interpretativo la imposibilidad para comprender el mundo en toda su complejidad (Zemelman, 2012).



De allí, que parte de las bondades de incursionar en el conocimiento de este ámbito en específico se entienda como una oportunidad enriquecedora de ampliar la visión crítica del mundo, la cual involucra la disposición del pensamiento para ir sobre elementos subyacentes, afirmaciones implícitas y aspectos ideológicos que integrados o, en su defecto, puestos en relación epistémica potencien esfuerzos de teorización (Morales, 2021).

Este compromiso intelectual y académico involucra como tarea *sine qua non* del científico en formación enriquecer los fundamentos epistémicos propios de su campo disciplinar (Nussbaum, 2010), para lo cual se considera necesario orientarle en el proceso de sistematizar hallazgos en los que no solo se reconstruya objetivamente la realidad, si no, además, en los que se represente desde un acercamiento amplio y totalizante lo que sucede en ésta; permitiendo de este modo hilvanar nuevas estructuras teórico-conceptuales que integren elementos novedosos y pertinentes que redunden en la ampliación comprensiva de la realidad.

En palabras de Zemelman (1992), esta actitud refiere a un modo de enfrentar el mundo desde la racionalidad fundante que permite, entre otros aspectos, desplegar actitudes intelectuales y habilidades cognitivas en razón de las cuales construir conocimiento científico consistente, lógico y sistemático que dé cuenta en su totalidad de lo que sucede en la realidad.

Este esfuerzo académico posiciona a la enseñanza como el proceso problematizador que procura motivar el acceso analítico a los diversos planos que entrelazan el mundo, a sus cualidades y contenidos que al ser puestos en relación dialógica sustancien nuevas afirmaciones.

Desde la perspectiva de Lipman y Gazard (2001), este acercamiento profundo a la realidad exige además del sentido acucioso, el despliegue del espíritu crítico para deducir las unidades de significados que permean la compleja cada contexto. Esto exige pensar con sentido acucioso, con sensibilidad profunda y con disposición



cognitiva para interactuar desvelando contradicciones, así como problematizando nodos de conocimiento en razón de los cuales producir nuevas afirmaciones que contribuyan con la renovación pertinente de las posiciones teóricas dadas, es decir, de las existentes.

Este énfasis en la construcción de aproximaciones más o menos completas viene dada de la interacción racional del sujeto con un mundo permeado por la falsedad, por la manipulación, así como por presupuestos epistémicos que en su valoración profunda dejan ver la inconsistencia de los contenidos que la sustentan (Lipman, 1998).

De allí, que Zemelman (2011) refiera a la criticidad como parte del quehacer académico que permite determinar contradicciones en las aportaciones construidas por las comunidades científicas, dando lugar a la posibilidad de resistencia a imposiciones conceptuales erradas cuyos fundamentos no solo carecen de rigurosidad sino de los fundamentos teóricos para ser considerados válidos dentro del mundo académico.

En tal sentido, aprender ciencias sociales exige el despliegue de criterios asociados con la organización del razonamiento como la competencia crítico-reflexiva que en su sentido operativo procura la rearticulación de las dimensiones y categorías dispersas, es decir, integrar los planos en los que se presenta la realidad en un intento por construir una relación de conocimiento que supere apreciaciones parciales y recortes de la realidad (Morales, 2023a; Zemelman, 2012).

Este énfasis en el accionar crítico como postura intelectual es considerado un modo de trascender hacia la producción de nuevas ideas, hacia la generación de hipótesis y planteamientos novedosos desde los cuales configurar una perspectiva enriquecida con deducciones (Zemelman, 2006), así como referentes epistémicos que permitan rebatir los discursos dominantes con contenidos razonados que dejen ver sus inconsistencias, sus intencionalidades reales.



Esto como resultado del operar sensible del pensamiento implica para el que se forma en las ciencias sociales un compromiso académico con el deslinde argumentos “más fiables de los menos fiables, los mejores de los peores” (Lipman & Gazard, 2001, p.38).

En tal sentido, la praxis del cuestionamiento como parte de la formación tanto humanística como en las ciencias sociales (Nussbaum, 2010), tiene como tarea central precisar significados ciertos en medio de un mundo permeado por la manipulación, condición que exige en contra de los razonamientos dados (Zemelman, 2005), en un intento por trascender los límites establecidos por los córporas teóricos que conforman el conocimiento acumulado. Esto supone, discutir y pensar con sentido profundo en un intento por examinar lo dado hasta descubrir ideas, contradicciones e inconsistencias (Lipman & Gazard, 2001).

Operar en esta dirección supone desplegar el espíritu reflexivo y la disposición cognitiva para tomar distancia de la realidad, de los discursos altamente persuasivos, cuyos contenidos lógicos procuran cobijar cualquier pretensión interpretativa (Bourdieu, 2024), imposibilitando de este modo que el pensamiento epistémico aflore como un proceso desde el que es posible generar discusiones novedosas que impliquen al menos la consolidación de al menos dos aspectos: en primer lugar, la revisión profunda de los referentes sobre los que las comunidades científicas sustentan sus pronunciamientos y, en segundo lugar, superar los esquemas analíticos transferidos de contextos diferentes (Zemelman, 2010), desde los cuales no solo se ha procurado pensar la realidad sino además fijar posición sin considerar la no correspondencia metodológica.

Seguidamente, la autora indica que esta pedagogía socrática como referente del aprendizaje de lo humanístico y de las ciencias sociales toma especial importancia en la actualidad (Zemelman, 2017), por su intencionalidad estratégica y definida de motivar la reflexión recurrente así como el uso de la argumentación retórica como competencia cognitivo-lingüística que puesta al servicio del pensamiento



permite la organización del pensamiento en premisas (Nussbaum, 2010; Perrenoud, 2014), es decir, en ideas concatenadas de forma lógica en cuyos contenidos se precisa el resultado de la valoración tanto crítica como responsable de la información (Zemelman, 2010); lo cual supone, entre otros aspectos, la posibilidad para participar del debate disciplinar como una práctica que permite la confrontación de posiciones y perspectivas en un intento por determinar el alcance así como la validez de los propios argumentos.

Esta disposición intelectual para manejar la información involucra la actitud intencionada de establecer relaciones entre posiciones teóricas, en función de las cuales robustecer los planteamientos propios con las afirmaciones de terceros que, puestas en diálogo den lugar a premisas sólidas cuya solvencia tanto lógica como científica permitan el debate razonado (Nussbaum, 2010); en el que el sujeto se convierta en un agente portador de aproximaciones teóricas consistentes que, aunado a posibilitarle el operar epistémico en torno a un tema determinado le otorga la posibilidad para precisar en su audiencia, en su contraparte tanto inconsistencias como falencias desde las cuales rebatir y, en consecuencia determinar la pertinencia del conocimiento que maneja.

Este cúmulo de bondades deja por sentado que de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades depende significativamente el motivar tanto el pensamiento divergente como la habilidad crítica para comprender la multiplicidad de discursos que circulan dentro del mundo científico (Morales, 2024), de los cuales deducir referentes epistémicos, teóricos, conceptuales y prácticos que al ser integrados en formas lógicas y coherentes de conocimiento le otorgan firmeza al disenso, permitiendo también la emergencia de la persuasión razonada que conduce al convencimiento pleno así como a la adherencia del otro a la posición propia (Zemelman, 2006).

Este proceder dentro del campo académico en sentido amplio representa un modo sensibilizador de motivar el afloramiento de actitudes democráticas asociadas con el uso de la palabra, como el recurso desde el que es posible la praxis del acuerdo



mutuo, del diálogo funcional y la búsqueda de puntos de encuentro o aspectos comunes que redunden en el establecimiento de negociaciones en el plano de la vida en sociedad. Esta flexibilidad entraña el respeto por las posiciones de otros, así como la disposición en términos de procurar la intersección entre posiciones que “ayuden a los ciudadanos a avanzar hacia una conclusión común” (Nussbaum, 2010, p.80).

Instar estas actuaciones en quien se forma se entiende como un modo de promover la convivencia social y en democracia, cometido que refiere a la trascendencia del plano académico hacia la adopción de actitudes abiertas al pluralismo y a la praxis autónoma de la divergencia de pensamiento (Lipman, 2016a), como condiciones que revelan el apego a una profunda convicción cívica que conmina al ser humano a la adherencia de dos posiciones fundamentales para la convivialidad: por un lado, el arrojo para defender sus ideas, manifestar sus posiciones sin temor y practicar la argumentación racional como recurso asociado con la persuasión, la búsqueda del consenso así como el encuentro; y, por el otro, el redimensionamiento del sentido de apertura para escuchar atentamente, dialogar e interactuar con sus interlocutores en el plano del respeto recíproco.

Esta búsqueda de la verdad como parte del quehacer acucioso derivado de la enseñanza situada y significativa en las ciencias sociales, se considera como el resultado de la agudización del razonamiento crítico que insta al sujeto a romper con lo que se presume falaz, así como deficitario por no contar con el piso epistémico sólido que lo permea de la credibilidad. Esta postura racional pero también sensible es la encargada de ir más allá de lo evidente, de lo dado, de lo explícito en un intento por determinar lo verdadero o lo falso, como una actitud acuciosa que se origina de la praxis cotidiana de la criticidad (Zemelman, 2005).

Desde esta perspectiva, formar para la vida académica-científica supone un compromiso con la potenciación de la inteligencia resistente, a la cual se entiende como el proceso asociado con la confrontación, con la valoración crítica y el uso



de la objeción sobre lo que sucede en la realidad; pero también contra las posiciones que, pese a estar respaldadas por una figura de autoridad dentro del mundo académico no dejan de ser susceptibles de revisión, como parte del proceder que intenta determinar su veracidad, la consistencia de sus premisas y los elementos epistémicos sobre los que esgrime su certeza.

De allí, que Nussbaum (2010) reitere la necesidad de fortalecer la dimensión axiológica del ser humano, como una salida para enfrentar los factores de riesgo que atentan contra la trascendencia de la democracia, al aportarle al sujeto la convicción sobre el respeto al pluralismo, a la diversidad de cosmovisiones y pertenencias que permean al mundo.

Esta actitud racional supone operativizar la capacidad reflexiva para entender el rol científico e intelectual que se tiene frente a las circunstancias, el cual debe girar en torno al establecimiento amplio de relaciones de conocimiento que “abre las líneas de reflexión a posibles debates” (Zemelman, 1992, p.21).

Esto supone insertar al sujeto en formación en el conocimiento de la multiplicidad de posiciones teóricas, epistémicas y metodológicas, con la finalidad de ampliar la capacidad analítica de precisar dimensiones que puestas en diálogo permitan la trascendencia hacia la teorización (Zemelman, 2012); es decir, hacia la organización de un discurso tanto integrador como pertinente, cuyo contenido porte la información que tanto la sociedad como las comunidades académicas requieren para construir soluciones que al ser transferidas a la realidad trasciendan de la mera explicación o comprensión a la solución concreta de problemas.

Lo anterior obliga la referencia a uno de los propósitos tangenciales de la formación en ciencias sociales, la cual se enmarca en el manejo de competencias comunicativas adecuadas a las circunstancias, requerimiento que implica disponer la conciencia histórica y el compromiso ético, como requerimientos en función de los cuales posicionarse frente al mundo asistido por su visión amplia y su capacidad



para articular con precisión los elementos teóricos-epistémicos y metodológicos que den cuenta de su sentido acucioso.

En correspondencia Zemelman (1992), propone que el acercamiento comprensivo a la realidad exige de quien aprende el despliegue de su compromiso intelectual de “pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulable con otros para potenciar a lo históricamente dado” (p. 10).

Esto como parte de las operaciones cognitivas asociadas con la apropiación de nuevos significados, supone responder a las exigencias valóricas y críticas insoslayables en razón de las cuales sustanciar visiones amplias resultado de la superación de los límites teóricos establecidos.

En tal sentido, aprender contenidos desde la comprensión profunda de la realidad y del conocimiento acumulado tiene como intencionalidad la precisión de nuevas categorías a través de las cuales organizar nuevos razonamientos, que puestos en relación epistémica le permitan al sujeto en formación establecer la rearticulación de eventos, sucesos y posiciones teóricas en un intento por construir un acercamiento consistente que deje ver la relación operativa entre la racionalidad y la conciencia crítica.

Aprender en ciencias sociales es entonces, disponer la dimensión cognitiva en la tarea de romper con lo dado, con lo históricamente afirmado, que si bien es cierto fue útil como el piso teórico a través del cual interpretar y explicar los fenómenos su pertinencia en la actualidad no responde a los criterios analíticos del presente (Lipman, 1998; Nussbaum, 2006; Zemelman, 2012).

Para Zemelman (2005), la racionalidad crítica como parte de las competencias cognitivas e intelectuales que debe operativizar el sujeto que se forman en las ciencias sociales, le permite no solo romper con acercamientos parciales, sino, además, construir una visión lo más amplia posible de la realidad con la que



interactúa logrando de este modo realizar una comprensión lo más objetiva posible, que privilegie la apropiación de los elementos fundamentales e integre nodos de significado en razón de los cuales asumir posición científica.

En consecuencia, la tarea de aprender significativamente en un campo tan complejo y entrelazado por visiones contrapuestas, exige el despliegue pensar la realidad con sentido amplio y flexible, pero, además, con actitud crítica-valorativa para contemplar diversos planos, aristas, premisas y posturas disciplinares a través de las cuales reconstruir aproximaciones libres de condicionamientos ideológicos y teóricos, que procuran entre otros aspectos establecer determinaciones ya superadas (Zemelman, 1992; Retamozo, 2015; Morales, 2023).

Por ende, participar de la vida intelectual con sentido reflexivo sugiere una posibilidad para discutir con fundamentos sobre los problemas del presente, sobre posibles explicaciones y acercamientos analítico-interpretativos que permitan dar cuenta de la multiplicidad razonamientos lógicos que pueden derivarse de la articulación y puesta en diálogo epistémico tanto de los planos que conforman la realidad, como de las interacciones y condicionamientos que se dan entre estos.

Esta actitud acuciosa relacionada con el aprendizaje de las ciencias sociales involucra actividades mentales asociadas con la confrontación de afirmaciones y puntos de vista, con la finalidad de reconocer elementos subyacentes, así como posibles razonamientos en función de los cuales articular los fundamentos sólidos de una posible teorización. Según Zemelman (2012), este compromiso intelectual consiste en organizar las premisas, las ideas y reflexiones en un diálogo epistémico que coadyuve en la tarea de construir nuevo conocimiento tanto renovado como pertinente.

Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

Enseñar y aprender ciencias sociales desde un enfoque estratégico tiene como finalidad configurar las condiciones significativas en las que ambos sujetos docente



y aprendiz alcancen a constituirse en agentes críticos, es decir, capaces de valorar con rigurosidad los contenidos con los que interactúan, logrando de este modo ejercitar la capacidad para construir razonamientos sostenidos en premisas consistentes, lógicas y verificables.

Este proceder científico supone motivar que los sujetos del acto educativo “piensen críticamente para que lleguen a ser seres humanos razonables, personas que manifiestan algo que llamamos buen juicio” (Lipman & Gazard, 2001, p. 43).

De allí, que una estrategia indispensable en la tarea de aprender ciencias sociales debe procurar que el estudiante se logre identificar a través de su valoración reflexiva las posiciones teóricas y las afirmaciones históricas que han dejado por sentadas como infalibles determinadas respuestas a las grandes incógnitas científicas.

Esto implica motivar la disposición cognitiva para pensar, para diferenciar lo falaz de lo que no lo es, es decir, para deducir razonamientos débiles teórica, lógica y epistémicamente, en un intento por dar paso a la construcción de posiciones verídicas. Este proceder intelectual exige la edificación ambiente pedagógicos en los que se practique la libertad de expresión y de opinión, pero también en lo referente a la operativización del cuestionamiento como una habilidad cognitivo-lingüística que permite el descubrimiento de la veracidad de las propias ideas.

Este diálogo significativo como estrategia de enseñanza no solo favorece la formación de un pensador crítico-reflexivo, sino de un sujeto autónomo capaz de asumir con responsabilidad e independencia la tarea de defender sus razonamientos, sus ideales y afirmaciones (Zemelman, 1994; Nussbaum, 2004); ofreciendo para ello premisas que justifiquen sus comentarios pero además, amplían desde la flexibilidad el reconocimiento de que pese a contar con hallazgos suficientes, sus propias posturas pudieran ser falibles o complementadas.



Desde esta perspectiva instar al uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje debe entenderse en sentido amplio como un modo de propiciar la construcción y el fortalecimiento de convicciones que, sustentadas en la racionalidad, permitan la estimación de otras alternativas epistémicas desde las cuales es posible ver el objeto de estudio.

Al respecto Lipman (1998), propone que es a través del razonamiento crítico que se pueden sustanciar no solo conclusiones, sino transformar la experiencia en conocimientos adicionales que coadyuven en la tarea de comprender el mundo. Enseñar desde el pensamiento crítico es visto por Zemelman (2005), como un modo de romper los límites de lo conocido, así como la respuesta coherente frente a las intencionalidades ideológicas que permean los discursos en un intento riguroso por deducir las verdaderas significaciones que comportan las generalizaciones globales. Esto debe entenderse como imperativo categórico para esclarecer comprensivamente la veracidad de los contenidos que han considerado desde las comunidades científicas ciertos (Lipman, 2016b).

En otras palabras, promover el pensamiento crítico como proceso cognitivo aliado a la determinación de la verdad o, en su defecto, a la identificación de unidades de sentido y significado válidas por su consistencia teórica-epistémica debe estimarse como la alternativa para evitar la reproducción de contenidos (Lipman, 1998), y por consiguiente, como la forma de enfrentar las imposiciones ideológicas hegemónicas, cuyo reduccionismo ha conducido a la repetición pasiva más que al análisis autónomo que propicie la producción de nuevos marcos referenciales a través de los cuales comprender interpretativamente la realidad (Morales, 2024).

Por su parte Nussbaum (2010), indica que el uso de la pedagogía socrática en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales se entiende como una oportunidad para el diálogo fecundo, en el que el preguntar y el repreguntar emergen como posibilidades situadas de profundizar en las razones últimas tanto del conocimiento con el que se interactúa, como con la revisión que permite la



discusión enfocada en determinar la consistencia de las representaciones y conocimientos previos que se tienen sobre determinadas temáticas.

Para Zemelman (2011), la enseñanza de las ciencias sociales debe en su praxis involucrar al menos tres actividades estratégicas que le permitan al sujeto en formación no solo apropiarse de nuevos contenidos, sino organizar de manera lógica, estructurada y coherente el conocimiento. Estas actividades comportan la promoción del razonamiento amplio que evite la segmentación de la información y de la realidad, esto redundará en la articulación de múltiples significados, de dimensiones, teorías y conceptos.

También, promover la resignificación como tarea propia del operar epistémico que procura, entre otros aspectos resolver el desfase, el desajuste y la falta de pertinencia de los cárporas teóricos que conforman el conocimiento acumulado; a los cuales renovar desde la conciencia crítica y la disposición ética que favorezca la construcción de discursos que respondan a las exigencias interpretativas de una realidad dinámica, cambiante y en constante transformación (Morales, 2021; Nussbaum, 1997).

Frente a este desafío Zemelman (2011), propone la necesidad de motivar la exploración y el descubrimiento como habilidades cognitivas que dan paso no solo a la capacidad para problematizar la realidad, sino para “establecer las relaciones posibles entre el espacio y el tiempo de los procesos estructurales, tanto como de las prácticas de los sujetos sociales” (p.41).

CONCLUSIONES

Enseñar ciencias sociales en la actualidad no solo se precisa como un desafío complejo al que se enfrentan los programas formativos y los sistemas educativos en la actualidad, entre otras razones, por la existencia de múltiples posiciones teóricas y perspectivas epistémicas en apariencia altamente consistentes en lo



que, a razonamientos lógicos, coherentes y con una indiscutible solvencia persuasiva que las hace casi irrefutables.

Frente a este panorama la tarea de interactuar con estos contenidos académicos exige de quien se forma el desarrollo de la conciencia crítica para no dejarse cobijar por lo dado, en un intento por trascender los límites del conocimiento acumulado a partir del distanciamiento reflexivo que le permita sortear las trampas de los discursos hegemónicos que procuran sostener sus afirmaciones absolutas sin reconocer formas emergentes de leer, comprender e interpretar la realidad.

Entonces, propiciar que el sujeto que se forma en las ciencias sociales alcance a apropiarse del discurso y de las complejas perspectivas teóricas y epistémicas exige la promoción de la disposición para valorar no solo su pertinencia en lo que respecta interpretación comprensiva de la realidad, sino además, en la tarea de resignificar lo derivado de su experiencia interactiva con un mundo en cambio recurrente, al cual solo es posible mediante el diálogo integrador capaz de posicionarse frente a las circunstancias para precisar significados explícitos y subyacentes desde los cuales generar razonamientos que aporten novedades a las discusiones actuales.

Esto supone asumir con autonomía el desafío de ir contra las posiciones hegemónicas y las afirmaciones monolíticas, en un intento por pensar nuevas posibilidades explicativas que no se aten a lo dado, sino que trasciendan hacia la superación de las certezas dadas por las conceptualizaciones disciplinares y por los cárbores teóricos, en los cuales no se encuentran necesariamente los contenidos que permitan significar unas circunstancias particulares, hilvanadas por lo inédito.

Es decir, por contenidos no pensados desde lo epistémico, desde la capacidad integradora y desde la problematización que da lugar a la formulación de argumentos altamente rigurosos, lógicos y coherentes.



Este proceder propio de un sujeto altamente comprometido con la búsqueda de la verdad, así como con la producción de nuevos razonamientos exige de las experiencias de enseñanza la adopción de la flexibilidad en lo referente al reconocimiento de nuevas posibilidades asociadas con el conocer. Permitiendo de este modo, acceder a unidades de significado, a categorías no consideradas y a contenidos novedosos en función de los cuales construir acercamientos consistentes que redunden en la teorización exigida para quienes se afilan una comunidad discursiva.

Lo referido se entiende como una actitud en ocasiones contestataria, objeta dora del orden establecido y de los cánones que orientan el proceso de colocarse frente a la realidad, frente a las circunstancias particulares y a los problemas desde la intencionalidad de establecer una relación de conocimiento que coadyuve con la el análisis profundo y riguroso de lo que sucede en el contexto social e histórico.

Esto sugiere la ruptura de los límites dependientes de los encuadres teóricos que han procurado explicar la realidad, dejando a un lado la consideración de contenidos significativos que pudieran en primera instancia sustanciar lo dado o, en su defecto contrariar o refutar afirmaciones asumidas en ocasiones ciertas e infalibles.

En resumen, enseñar ciencias sociales en la actualidad se entiende como una posibilidad para potenciar el sentido crítico del aprendiz, así como la capacidad reflexiva para ir en la búsqueda de la verdad, a la cual es posible acceder mediante la valoración profunda que determine la veracidad de los contenidos, la pertinencia de las afirmaciones y el potencial epistémico para interpretar comprensivamente el mundo y los fenómenos sociales.

Esto significa motivar en el estudiante la operativización de habilidades de orden superior que le permitan deducir significados, intencionalidades y posiciones subyacentes en razón de las cuales construir renovadas afirmaciones que actualicen el conocimiento existente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación: cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación*. Ediciones La Torre.

Lipman, M y Gazard, A. (2001). *Poner en orden los pensamientos*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2016a). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro.

Lipman, M. (2016b). *Escribir: cómo y por qué*. Ediciones de la Torre.

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.<https://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/47/89>

Morales, J. (2023a). 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.

Morales, J. (2023b). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64.
<https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>

Morales, J. (2024). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Investigación y Postgrado*, 39 (1), 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.56219/investigacionpostgrado.v39i1.2697>



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.

Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (9), 35-61.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/52704>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Paidós.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente.* Anthropos.

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.* EDUCA

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), pp. 343-362.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>

Zemelman, H. (2017). Paulo Freire: una generación comprometida con la esperanza. *Revista Kavilando*, 9(1), 216-228. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63667-2>