

¿Una crisis silenciosa de las humanidades y las ciencias sociales? Análisis filosófico en tres autores relevantes y consecuencias pedagógicas

A silent crisis of the Humanities and Social Sciences? Philosophical analysis in three relevant authors and pedagogical consequences

Mario Corrales-Serrano

e-mail: mariocs@unex.es

Universidad de Extremadura. España

Jesús Sánchez-Martín

e-mail: jsanmar@unex.es

Universidad de Extremadura. España

José Moreno Losada

e-mail: jmorenol@unex.es

Universidad de Extremadura. España

Francisco Zamora Polo

e-mail: fzpolo@us.es

Universidad de Sevilla. España

Recibido / Received: 07/05/2023

Aceptado / Accepted: 14/10/2024

Resumen: En las últimas décadas, las humanidades y las ciencias sociales han perdido relevancia en el contexto de los planes de estudio de Educación Secundaria y en la elección de carrera universitaria, así como en el contexto social, en detrimento de la valoración que reciben los saberes científico-técnico. Este proceso no sólo tiene consecuencias a nivel teórico-epistemológico, sino que también conlleva implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes humanísticos y sociales. Este trabajo analiza la reflexión a este respecto en tres de los autores que han estudiado el tema: Michel Henry, Nuccio Ordine y Martha Nussbaum. El objetivo es exponer y comparar sus argumentos y deducir las posibles consecuencias a nivel epistemológico y didáctico. Para ello se ha aplicado una metodología de análisis expositivo y comparativo de algunas de sus obras, y se extraen consecuencias para la enseñanza de esta área de conocimiento. Las reflexiones de estos autores se contextualizan en los datos de elección de modalidad de estudios del alumnado de Educación Secundaria, que se inclinan mayoritariamente por la elección de la modalidad de ciencias. Las conclusiones permiten observar un paralelismo entre los argumentos expuestos y la visión que el alumnado de Educación Secundaria tiene sobre estos saberes

Palabras clave: humanidades; ciencias sociales; epistemología; utilidad; educación.

Abstract: In recent decades, the humanities and social sciences have lost relevance in the context of Secondary Education curricula and in university career choices, as well as in the social context, to the detriment of the value given to scientific-technical knowledge. This process not only has consequences at the theoretical-epistemological level, but also has implications for the teaching-learning processes of humanistic and social knowledge. This paper analyses the reflections of three authors who have studied the subject: Michel Henry, Nuccio Ordine and Martha Nussbaum. The aim is to expose and compare their arguments and to deduce the possible consequences at the epistemological and didactic level. To this

end, a methodology of expository and comparative analysis of some of their works has been applied, and consequences are drawn for the teaching of this area of knowledge. The reflections of these authors are contextualised in the data on the choice of study modality of Secondary Education students, who are mostly inclined to choose the science modality. The conclusions allow us to observe a parallelism between the arguments put forward and the vision that Secondary Education pupils have of this knowledge.

Keywords: humanities; social sciences; epistemology; utility; education.

1. Introducción

Bajo un título inspirado en las provocadoras palabras de la socióloga y filósofa neoyorkina Martha Nussbaum (2010), la cuestión que se analiza en este trabajo es la situación epistemológica, la valoración académica y social que actualmente tienen las ciencias sociales y las humanidades. Desde hace unos años, son varios pensadores los que sostienen que, en el panorama actual, las humanidades y las ciencias sociales, en sus diferentes formas y expresión, están sufriendo un proceso de relegación a un segundo plano epistemológico en el panorama intelectual (Cortina, 2013; Henry, 1997; Ordine, 2013). Algunos de estos autores analizan las posibles causas de esta situación, profundizando en el estatuto epistemológico de los saberes.

Dando un paso más, otros estudios exponen las posibles consecuencias que se derivarían (y tal vez ya se están derivando) para las sociedades modernas de esta situación de minusvaloración de este ámbito del saber (Nussbaum, 2010; Corrales, 2020). Categorías epistemológicas como la objetividad o la imparcialidad parecen estar en el fondo de la distinta valoración que se hace de unos y otros saberes. Algunos teóricos de la epistemología de las ciencias sociales, como M. Bunge formulan esta idea de manera clara:

También afirmo que la investigación en ciencias sociales debería recibir la orientación de ideas filosóficas lúcidas y realistas. Entre éstas se cuenta la hipótesis de que los problemas, ya sean conceptuales o prácticos, no pueden aislarse, sino que se presentan en paquetes y hay que abordarlos como tales si se pretende resolverlos. La razón de ello es que el mundo mismo, en particular el mundo social, es un sistema más que un agregado de elementos independientes entre sí; pero, por supuesto, se trata de un sistema modificable y no rígido y, por otra parte, susceptible de análisis. Sin lugar a duda, y a diferencia de las ciencias sociales básicas, la tecnología social muy rara vez —o nunca— es imparcial: es inevitable que esté a favor o en contra de ciertos intereses. Sin embargo, para ser eficaz debe ser tan objetiva como aquéllas. Una vez más, esta distinción entre objetividad (una categoría filosófica) e imparcialidad (una categoría moral y política) es de naturaleza filosófica (Bunge, 2011: 11).

En este sentido, Bunge defiende que las ciencias sociales no pierden soporte epistemológico en función de estas dos categorías, ya que, en estos saberes, el sujeto no se puede situar desde fuera del objeto de conocimiento, como un observador imparcial, sino que forma parte de la propia sociedad que investiga. Esto, a juicio de Bunge no es un hándicap, sino que otorga beneficios y posibilidades al investigador de ciencias sociales para poder tener éxito en sus objetivos, porque le posibilitan entenderla e interpretarla (Bunge, 2011).

Frente a quienes defienden esta postura, se pueden encontrar a su vez otras posturas que mitigan, o directamente niegan esa situación de minusvaloración de las humanidades y las ciencias sociales, y que simplemente atribuyen la situación descrita como una consecuencia de las modas de cada época, o desvinculan los hechos de las posibles consecuencias a las que algunos apuntan.

La tan manida pregunta, formulada habitualmente entre los jóvenes estudiantes de hoy, de “¿para qué sirven las humanidades?” es por sí misma claro síntoma de una sociedad y una época que, bajo nuevos cánones y horizontes deseables, ha extraviado lo que hasta no hace tanto constituía un compendio de motivos de tal rotundidad y un convencimiento positivo que, de tan evidente, no cabía siquiera interrogar. (Molina Barea, 2014: 319)

En el presente trabajo se exponen los argumentos de tres pensadores relevantes, para después analizar los factores que inciden en la visión que actualmente se tiene acerca de los saberes humanísticos y sociales, su epistemología y su didáctica, es decir, en el modo de enseñar estos saberes (Adorno, 2001; Tudela & Hernández, 2016). Sólo si se determinan las causas y las consecuencias de esta posible crisis que viven las humanidades y las ciencias sociales se puede tratar de contrarrestar esta visión desde el frente de la educación (Corrales et al., 2021).

1.1. *El papel de los saberes humanísticos y sociales*

En las últimas décadas del siglo XX algunos movimientos filosóficos y epistemológicos llaman la atención acerca de la preponderancia de saberes de corte científico y técnico (Adorno, 2001; Habermas et al., 1984). En un mundo en el que tiene una gran importancia la visión neopositivista del conocimiento se ha ido imponiendo una manera de ver la ciencia mediatizada por el método experimental, dejando en un segundo lugar aquellos saberes que no emplean este método de investigación. En esta dirección, algunos pensadores han aportado su visión sobre esta transformación:

Concomitantemente, la ciencia aprendió en general nuevos conceptos, teorías y disciplinas que correspondieren a este mundo. Entre estas cabe destacar, la teoría de perturbaciones, la teoría de fluctuaciones, la incertidumbre (Heisenberg) y en general la física cuántica (Forman), la teoría de sistemas (Von Bertalanffy y otros), las sinergias (Haken), el caos (Lorenz), las catástrofes (Thom), la complejidad (Weaver, Kolmogorov, Chaitin), los equilibrios dinámicos (Prigogine), las redes complejas (Barabasi, Strogatz), la percolación (Grimmett), la inteligencia de enjambre (Dorigo, Beaunabau), la topología (Smale), la cohomología (Penrose), por ejemplo. En todos los casos se trató del proceso mediante el cual se acuñan conceptos, categorías y metáforas a fin de poder explicar un mundo en general que ya no existía en el equilibrio. Antes, por el contrario, se trata de un mundo marcado por *procesos*, no ya por estados. Dicho sucintamente, y a ello apunta exactamente la idea de un mundo diferente de suma cero, el mundo general aprendió la no-linealidad. Y debimos aprender

a vivir con ella. Las ciencias sociales y humanas no fueron ajenas a estas dinámicas, fenómenos y comportamientos (Maldonado, 2019: 116).

A partir de aquí, se pueden encontrar en la literatura especializada algunos pensadores que alertan acerca de la situación epistemológica que viven los saberes humanísticos y sociales en relación con el saber científico predominante (Bunge, 2014; Nussbaum, 2012). A su vez, estos autores llaman la atención acerca de las implicaciones que esta situación tiene en la construcción de la sociedad occidental, tal y como la conocemos. Según estas reflexiones, no es una simple cuestión de preferencias entre los saberes, o de capacidad de generar rentabilidad o utilidad. Para estos autores, algunos elementos tan relevantes como los Derechos Humanos o la democracia pueden verse deteriorados si no se le da a los saberes humanísticos y sociales el lugar que deben ocupar (Nussbaum, 2010).

Desde el punto de partida que se ha descrito, se aborda la cuestión de la relación entre la minusvaloración de las humanidades y las ciencias sociales y sus repercusiones educativas y sociales.

Después de explorar las posibles raíces remotas de la visión que el alumnado tiene acerca de las humanidades y las ciencias sociales, y de señalar algunas de las causas posibles, surge una pregunta clara: ¿puede haber alguna consecuencia que se derive del desequilibrio de valoraciones de las diferentes ciencias que se han observado? (Corrales et al., 2018, 14).

Partiendo de esta base, se pretende a continuación profundizar en las aportaciones de tres autores que han analizado el tema. Se han escogido estos autores por ser representativos de tres áreas del conocimiento implicadas en los objetivos de investigación, y reconocidos como autores de solvencia y de referencia en sus campos del saber: La filosofía (M. Henry), las humanidades (N. Ordine) y las ciencias sociales (M. Nussbaum).

1.2. *Objetivos*

Desde este planteamiento inicial, el objetivo de este estudio es, por un lado, exponer y comparar los argumentos propuestos por Henry, Ordine y Nussbaum acerca de la crisis epistemológica de las humanidades y las ciencias sociales y, por otro lado, exponer las consecuencias que dichos autores señalan en relación con esta crisis en relación con la educación.

2. Metodología

Para responder a estos objetivos, se ha aplicado una metodología en tres pasos:

- Análisis de los argumentos de Henry, Ordine y Nussbaum acerca de la crisis de las humanidades y las ciencias sociales en sus obras principales.
- Puesta en paralelo de estos argumentos con elementos concretos de la educación en la actualidad

- Extracción de conclusiones acerca de cómo la crisis que describen estos autores incide en la visión epistemológica de los saberes, y en las decisiones que toman los estudiantes en su trayectoria académica.

3. Resultados

A continuación, en el bloque de resultados se exponen los dos primeros pasos que se han descrito en el apartado de metodología. Fruto del análisis realizado en esos dos primeros pasos, en el apartado de conclusiones, se expone lo correspondiente al tercer paso de la metodología.

3.1. La reflexión fenomenológica de M. Henry

Uno de los primeros en abordar el tema de modo sistemático es Michel Henry (1922-2002). Este autor parte de la fenomenología radical, entendida como la intención de llevar al extremo algunos de sus postulados de raíz. Si se realiza un somero recorrido por las obras en que se lleva a cabo esta radicalización, se puede entender un poco mejor sus planteamientos.

En su primera gran obra (Henry, 1963), que constituye el núcleo de su tesis doctoral, desarrolla la idea de cómo la fenomenología quiere mostrar lo que aparece. Por este motivo, Henry se pregunta por la propia esencia de la manifestación. Desde el punto de vista de Henry, Husserl sigue prisionero de un presupuesto que es la necesidad de presentar el fenómeno desde cierta *distancia fenomenológica*; presupuesto que es común a toda la filosofía clásica.

Frente a esto, Henry se detiene en la dimensión de la inmanencia radical, donde el aparecer se presenta a sí mismo. Esta presencia inmanente radical es la *autoafección*, que, para Henry, es lo más íntimo de cada uno, de lo que Henry llama *vida*.

Este pensamiento se complementa con algunos postulados expuestos en otras obras (Henry 2015, a,b).

La obra en la que Henry aborda esta cuestión en profundidad es *La Barbarie*. Para contextualizarla, lo primero que hay que saber es que no es un manual, ni un ensayo cuya temática principal es la estética; al leer *La Barbarie*, nos encontramos ante una obra filosófica propiamente dicha, ya que su finalidad principal es profundizar en la realidad concreta en la que vive el autor, para intentar encontrar una razón de ser de lo que está viviendo en su época. Es en la calle donde se desarrolla la filosofía, y eso es lo que pretende iluminar Henry en esta obra.

Según Michel Henry, hay una serie de rasgos que definen lo que él llama la *Barbarie*, en la que ya la humanidad ha entrado, y que no conoce antecedente en la historia. Los más importantes se desarrollan en los primeros capítulos de la obra.

En primer lugar, hay que caer en la cuenta de que lo que pasa en el plano estético, es para Henry más que una consecuencia de lo que está pasando en otros planos de la vida humana. Se puede afirmar que no sólo han caído en crisis los valores estéticos de la época del Renacimiento, y de los posteriores Barroco

y Romanticismo, sino que también están en crisis otros fundamentos de la vida social, como son los valores éticos, religiosos, cívicos y, en definitiva, culturales.

Dando un paso más, el autor llega a afirmar que no sólo estamos ante una crisis de la cultura, sin más, sino que la situación es mucho más grave, ya que podríamos estar acercándonos a su total destrucción. Henry parece tener un especial empeño en situar al lector ante un panorama realmente trágico, que podría incluso llegar a ser irreversible.

Llegados a este punto, surge la cuestión acerca de la causa que ha provocado la crisis en la que se encuentra la cultura humana, y por extensión, la humanidad en general. La respuesta a esta pregunta constituye la idea central de la que parte Henry en su reflexión, y se podría sintetizar de la siguiente manera: “Ante nosotros tenemos en efecto lo nunca visto, la explosión científica y la ruina del hombre. Tal es la nueva barbarie que no es seguro esta vez que pueda ser superada.” (Henry, 1997:33). Esta contundente expresión de Henry sintetiza el argumento principal de esta obra, y tiene algunos elementos que conectan directamente con el tema central de este trabajo, esto es, la irrupción de los saberes científicos y sus consecuencias para la sociedad. En este sentido, resulta pertinente el comentario de Palomar-Torralbo:

Todas las formas de saber *tradicionales*, todas aquellas que no siguen los protocolos del saber científico moderno, que no siguen sus evidencias, sus demostraciones o pruebas, son tenidas en nada, frente al saber riguroso, objetivo, incuestionable y verdadero de la ciencia. La ciencia marca el dominio del saber de tal modo que aquello que no entra dentro de este dominio es un saber aproximado, dudoso, basado en meras creencias subjetivas o incluso en supersticiones (Palomar-Torralbo, 2018: 146).

El argumento que desarrolla Henry (1977) sigue estos pasos:

- Por un lado, lo que la expresión pone de manifiesto de modo directo, que es una realidad visible, (la explosión de las ciencias y de la técnica en los últimos siglos, una explosión que aún está en expansión), y una realidad que el autor parece intuir, que es el hecho de que esta explosión va a traer *la ruina del hombre*. Este elemento es llevado hasta el extremo por el autor, porque de la ruina en la que el hombre se ve por causa de la ciencia, difícilmente va a poder salir, según el vaticinio de Henry.
- Pero aún hay un elemento que no se debe dejar pasar para enmarcar de un modo correcto esta idea central de la obra. Debe recordarse a este respecto que, desde el *cogito* cartesiano en adelante, se inició un proceso, que alcanza su cumbre en la Ilustración, y en movimientos como el empirismo o el positivismo, y que encumbraría a las ciencias como el único camino por el que el hombre podría llegar a alcanzar su desarrollo más pleno (Corrales et al., 2021). Por este motivo, parece más llamativa si cabe, la expresión de Henry, que acusa a la ciencia de *traer la ruina* a la humanidad.
- Siendo esto así, ¿cuáles son los motivos que justifican este desajuste que ha tenido lugar entre la ciencia y lo más auténticamente humano? La

solución de la cuestión no puede pasar por aplicar la ciencia al despliegue de las potencias humanas, ya que sería como intentar *sofocar fuego con gasolina*. ¿Cómo se podría explicar entonces esta circunstancia? Para Henry, lo que define esta época, por encima de otras cosas, es justamente el hecho de que se ha roto la unidad entre la cultura y la ciencia, al establecerse de modo implícito el principio de que el único saber válido es el saber científico-técnico. Un matiz interesante en este momento es el que permite caer en la cuenta de que nuestro autor aclara que lo que él está denunciando no es a la ciencia en sí, sino al cientifismo, o lo que él llama *ideología de la barbarie*.

En función de este planteamiento teórico, en el que el autor ha descrito *la barbarie* de nuestro tiempo, que es la explosión de la ciencia como único modelo de conocimiento, que provoca la ruina del hombre, Henry pasa a describir los síntomas de esta barbarie, en los que va a tener protagonismo su visión de la estética. Resumidamente, tales síntomas de la barbarie son los siguientes:

- La estética de lo horrible y del horror: una vez que se ha deshumanizado la sensibilidad, para dar primacía a la objetividad científica, el *mundo de la vida*, que es esencialmente estético, deja a la fuerza de obedecer a las prescripciones estéticas, para responder a la ciencia y la técnica. De este modo, vemos cómo, por ejemplo, el cableado eléctrico de una ciudad destroza la estética de la fachada de un palacio renacentista por el que pasa.
- El deshumanizador imperio de la técnica: Una revolución o conmoción económica, caracterizada por la producción de lo absurdo. El medio de producción ha pasado a ser un dispositivo objetivo, mecánico y autónomo. La técnica ya no necesita de la vida para funcionar; de aquí la barbarie, y las consecuencias ruinosas para la vida del hombre.

Las palabras de Henry suenan contundentes, y quizás con ellas, el autor lleve el argumento hasta el extremo. Para el desarrollo de este trabajo, interesa, por un lado, la constatación del desequilibrio entre el peso específico de las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas y sociales, que el autor parece constatar con estas palabras, y que usa como argumento de fondo en toda la obra, y, por otra parte, la puesta de manifiesto de que este desequilibrio tiene consecuencias en la construcción (o la destrucción) de la sociedad. En esta misma línea se pueden leer las aportaciones de algunos autores, que analizan la visión fenomenológica de Henry y sus consecuencias en el análisis social (Osswald, 2013; Peña-Vial 2017).

El planteamiento general de Henry es seguido posteriormente por otros autores, que enfatizan la importancia de las humanidades y las ciencias sociales en el panorama de los saberes universitarios:

El hombre desborda la técnica; por eso, pensando en el título de este foro, la rehumanización no se hace sin las humanidades. En su libro *La Barbarie*,

el filósofo francés, Michel Henry, analiza la destrucción de la universidad francesa como lugar de la medición de un saber técnico instrumental que presupone un hombre igualmente reducido a un mecanismo o a una composición de impulsos y procesos mecánicos. Quien persigue un proyecto de *rehumanización*, debería permitir un estudio de todas las dimensiones del hombre y de la realidad – como dimensiones de la estética, de valores, de principios éticos. Es muy evidente, por ejemplo, que la ecología nos da un buen ejemplo de cómo una pregunta científica desborda el nivel empírico, técnico y abre a más dimensiones: Hablando del valor de una especie o de la selva, de la biodiversidad, se inicia no sólo un discurso a nivel empírico, también a nivel ético, sociológico y político – de un tema de responsabilidad social. Las humanidades se dedican a estas dimensiones, a la realidad en su complejidad (Schulz, 2015: 52).

3.2. Reflexión desde el punto de vista humanístico: Nuccio Ordine

Dos décadas después de las reflexiones de Michael Henry, desde el punto de vista humanístico, se ahonda en la reflexión de la valoración de los diversos saberes según su utilidad, de la mano de uno de los referentes actuales de esta cuestión: Nuccio Ordine (1958-2023).

La reflexión de Ordine, a modo de manifiesto, como él mismo afirma, sale al paso de una de las cuestiones que, a priori, más incide en que el alumnado se decante por una modalidad concreta de estudios, que es la utilidad que el alumnado percibe en los diferentes saberes. En *La utilidad de lo inútil*, Ordine (2013) presenta el reto que las humanidades y ciencias sociales tienen para demostrar su utilidad y el sentido determinante de sus aportaciones a la sociedad. Según el autor estos saberes aportan elementos fundamentales a la construcción del mundo actual, aunque estas aportaciones no encajen del todo en los parámetros de utilidad propios de algunas ciencias tal y como las entendemos habitualmente. En primer lugar, el autor italiano aborda la tarea de redefinir el concepto de *utilidad*:

La paradójica *utilidad* a la que me refiero no es la misma en cuyo nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. En una acepción muy distinta y mucho más amplia, he querido poner en el centro de mis reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. [...] Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agotado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante *homo sapiens* pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad (Ordine 2013:9).

Esta redefinición del concepto de utilidad, llevado a cabo por Ordine, tiene relación directa con el objeto de la presente investigación, poniendo de manifiesto dos cuestiones importantes que se van a destacar a continuación:

- Por un lado, la necesidad de ampliar el concepto de utilidad, demasiado reducido en la actualidad a cuestiones de tipo práctico, y demasiado unido al concepto de productividad económica. Lo que Ordine llama *inutilidad* de modo irónico, en realidad hace referencia a otro modo de entender la utilidad, diferente de la productividad.
- Por otro lado, Ordine también alude a consecuencias relacionadas con la “*deshumanización de la humanidad*”. Si el ser humano olvida cultivar lo que le define como ser humano, acabará siendo un autómatas productivo y rentable, pero se alejará de lo que le hace ser lo que es.

Jugando nuevamente con la ironía, pero teniendo como claro objetivo llamar la atención sobre la estrechez del concepto actual de utilidad, Ordine dedica su obra a exponer un elenco de aportaciones útiles de los saberes humanísticos y sociales en la historia de la humanidad. La clave de su reflexión se podría resumir en las siguientes palabras:

En este contexto basado exclusivamente en la necesidad de pesar y medir con arreglo a criterios que privilegian la *quantitas*, la literatura (pero el mismo discurso podría valer para otros saberes humanísticos y así como para los saberes científicos sin un propósito utilitarista inmediato) puede por el contrario asumir una función fundamental, importantísima: precisamente el hecho de ser inmune a toda aspiración al beneficio podría constituir, por sí mismo, una forma de resistencia a los egoísmos del presente, un antídoto contra la barbarie de lo útil que ha llegado incluso a corromper nuestras relaciones sociales y nuestros afectos más íntimos. Su existencia misma, en efecto, llama la atención sobre la *gratuidad* y el *desinterés*, valores que hoy se consideran contracorrientes y pasados de moda (Ordine 2013: 29).

En esta misma línea se manifiestan autores como Auster, premio Príncipe de Asturias de las humanidades en el año 2006 que, en algunas manifestaciones posteriores, se apoya en las palabras del humanista italiano:

Pero ¿qué tiene de malo la inutilidad? Yo sostengo que el valor del arte reside en su propia inutilidad; la creación de una obra de arte es lo que nos distingue de las demás criaturas que pueblan este planeta; y lo que nos define, en lo esencial, como seres humanos. Hacer algo por puro placer, por la gracia de hacerlo (Ordine 2013: 11).

Desde este punto de vista, se resalta la importancia de transformar la idea de utilidad de un modo amplio, introduciendo irónicamente elementos vinculados con los saberes humanísticos y sociales que, para la sociedad tecnificada actual, resultarían *inútiles*.

En el análisis de la obra de Ordine, presentada como un manifiesto, se observa cómo el autor desarrolla diversos temas en los que desarrolla esta idea inicial:

- Desde el punto de vista de la literatura, el autor alude a muchos pasajes de obras literarias que proporcionan relevantes aportaciones a la humanidad.
- Crítica a la Universidad como una empresa, y la visión de estudiantes como clientes. En este bloque, Ordine muestra cómo la Universidad nace como instrumento de generación y comunicación de conocimientos, pero en la actual situación, corre el riesgo de prestarse a ser un instrumento del mercado para generar el tipo de profesionales que se necesitan.
- La diferencia entre poseer y ser. En este bloque, el autor profundiza en la dicotomía utilidad-inutilidad, desde otros parámetros: poseer y ser. Esta comparación redimensiona la reflexión, mostrando cómo la ironía con la que se califica inicialmente a las humanidades ahora ocupa el puesto del *ser*, más valioso que el *tener*, aunque la sociedad actual no parezca estar muy interesada en el desarrollo del ser, sino en el producir y el tener.

La reflexión expuesta por Nunccio Ordine en este manifiesto que lleva por título *La utilidad de lo inútil* no es una reflexión aislada en el pensamiento reciente acerca de esta cuestión. En esta misma línea se pueden citar las aportaciones del filósofo español Emilio Lledó, que reclama el sitio que deben ocupar en la educación saberes como la literatura y la filosofía:

El problema no consiste hoy en discutir sobre los fundamentos de los métodos y objetos del conocimiento humano y sus distintas disciplinas ámbitos de investigación cuanto en pretender interpretar de otra manera el sentido y las orientaciones de esos saberes que se agrupan bajo el nombre de humanidades, de Ciencias Humanas o *Geisteswissenschaften*, Precisamente por la buena prensa que, con razón, goza el desarrollo científico-tecnológico, y el dominio un mundo virtual e informativo en la consciencia de los ciudadanos, el restituir a su lugar exacto el cultivo de esas humanidades es una tarea importante y esencial (Lledó, 2018: 82).

En esta misma idea incide Adela Cortina, poniendo en valor las aportaciones de los saberes humanísticos y sociales reivindicando el método de las humanidades:

¿Es que los saberes que componen las humanidades no cuentan con métodos específicos; con términos y conceptos peculiares que es preciso conocer para manejarse en ellos, componiendo un vocabulario propio que conviene enriquecer, pero al que no se puede renunciar; con tradiciones que ayudan a resolver mejor los problemas actuales; con un modo propio de comprobar la verdad, ¿la adecuación o la validez de las propuestas? (Cortina, 2013: 211).

Dando un paso más en esta dirección, Reverter-Bañón se pregunta acerca de la infravaloración de las humanidades en el mundo actual. Desde su punto de vista, la

cuestión de la utilidad de las humanidades, planteada de manera general, no tiene demasiada utilidad:

Como mínimo sirven para lo mismo que otras ciencias: producir y aprender conocimientos. En el caso de las humanidades esos conocimientos se relacionan con la reflexión y análisis, con el lenguaje y la comunicación, con el diálogo con otras historias, otros mundos, otras culturas, otros relatos... Por tanto, la pregunta por la utilidad de las humanidades entendemos que en sí misma no es útil. Lo interesante en el contexto que estamos planteando no es *pensar las humanidades* en el sentido de su utilidad (que la damos por supuesta), sino pensar el mundo en que las humanidades son desacreditadas y constantemente puestas en crisis (Reverter-Bañón, 2018: 147).

El interés de esta cuestión reside, sin embargo, en la comparativa sobre la utilidad de las humanidades y las ciencias sociales con la utilidad de otros saberes:

Es decir, ¿por qué y cómo ha devenido el mundo actual un mundo en el que lo que aportan las humanidades se desprecia, se ignora o se infravalora? Esta me parece una pregunta utilísima, pues contestándole podemos entender el mundo en que vivimos, con todos los buenos efectos que ello pueda tener para la humanidad y para nosotros mismos, como sociedad y como individuos. Una línea argumental similar es la que planteaba José Luis Pardo en un artículo de opinión titulado “¿Hay que defender las humanidades? (Reverter-Bañón, 2018: 147).

Por último, se puede aludir a la reivindicación hecha por Rodríguez-Garrido acerca de la importancia de las ciencias sociales como *faro en las tinieblas* de un mundo en el que sólo parece ser útil aquello que proporciona rendimiento económico:

Hoy, precisamente, cuando todo pretende explicarse desde la óptica del beneficio inmediato, desde la razón del rendimiento económico (como brillantemente nos explica Nuccio Ordine en su magnífico ensayo *La utilidad de lo inútil*), cuando caminamos aturdidos y golpeados por un virus que nos ha mostrado más que nunca lo frágiles que somos, cuando buscamos referentes equivocados en lugares yermos de inteligencia y confundimos a menudo las prioridades, el ser y el tener, lo urgente y lo importante, lo sustancial y lo accesorio. Hoy precisamente, decía, necesitamos más que nunca acudir a las ciencias sociales y a los saberes humanísticos como guía de vida, faro en las tinieblas del proceloso mar que nos ha sido dado navegar (Rodríguez-Garrido, 2020: 5).

En conclusión, la reflexión sobre la utilidad de los saberes sociales y humanísticos, planteada por Ordine, y refrendada por otros autores, llama de nuevo la atención sobre la desigual valoración de los saberes en el contexto actual. El fondo epistemológico de esta cuestión, formulada en términos de utilidad, está vinculada

con la posibilidad de exponer la objetividad de las aportaciones útiles de los saberes de esta área a la sociedad actual. Al hilo de lo expuesto en la introducción de este trabajo, en conexión con la reflexión de Bunge (2011), se puede concluir que, en la medida en que se pueda poner de manifiesto la objetividad e imparcialidad de los saberes humanísticos y sociales, aparecerá de manera más contundente la utilidad que esos saberes aportan al panorama epistemológico actual.

3.3. Vinculación con la sociedad y con el sistema educativo: Martha Nussbaum

Para completar esta reflexión, resultan ser muy interesantes las aportaciones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (1947-). Son varias las publicaciones en las que Nussbaum aborda la cuestión (Nussbaum, 2005; 2012), pero la que más se centra en la cuestión es la reflexión que presenta en *Sin fines de lucro* (2010). En esta obra, la filósofa estadounidense define la situación de declive de las humanidades y ciencias sociales como una *crisis silenciosa*:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas, de enorme gravedad. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios de 2008. (...) en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: La crisis mundial de la educación (Nussbaum, 2010: 20-21).

Para Nussbaum, esta crisis tiene una incidencia de ámbito mundial, y que afecta a todo el panorama de la educación, ya que incide, como bien analiza ella misma en su obra, en los planes de estudios y en las prioridades que se dan a las diferentes áreas de conocimiento.

En el primer capítulo de su reflexión, Nussbaum (2010) establece una suerte de relación causa-efecto entre el declive de los estudios humanísticos y sociales con una serie de consecuencias. Los miembros de esta relación serían los siguientes:

- Las decisiones políticas de los países priman por encima de cualquier otra cosa el desarrollo económico y la producción de riqueza.
- Este hecho hace que aquellos saberes que tienen una aplicación productiva práctica sean beneficiados en las planificaciones académicas de los países, en detrimento de aquellos saberes que resultan aparentemente menos útiles para este fin del desarrollo económico y productivo (como es el caso de las humanidades y las ciencias sociales).
- Sin embargo, el desarrollo económico no garantiza que, simultáneamente, también se den otro tipo de desarrollos, como el desarrollo social, el democrático, el de los Derechos Humanos, la sostenibilidad del propio desarrollo, etc.
- La consecuencia de todo esto es que, en la práctica, cuanto más se apuesta por el crecimiento económico y productivo, y más se deja de lado el desarrollo de otro tipo de saberes, más se retrocede en índices de democracia y de Derechos Humanos:

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que el crecimiento económico redundará por sí mismo en otros beneficios, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en sanidad y educación, por ejemplo, guardan muy escasa relación con el crecimiento económico (Nussbaum, 2010: 36).

Es cierto que Martha Nussbaum no aborda el análisis de esta vinculación causal-consecuencial de modo empírico, por lo que no se puede hablar de una *demonstración matemática* de la vinculación entre el declive de las humanidades y las ciencias sociales y el deterioro de los aspectos a los que ella alude. Sin embargo, es necesario especificar que la pensadora neoyorkina maneja datos concretos de cómo se han ido reformando los sistemas educativos, principalmente en la India y en Estados Unidos, y también analiza cómo estas reformas han ido restándole importancia a los estudios humanísticos y sociales a cambio de saberes más productivos.

Desde este contexto, la pensadora neoyorquina introduce la dualidad *educación para la renta-educación para la democracia*. Esta distinción está en clara relación con el concepto de utilidad que denunciaba Ordine; con esta contraposición, se pone de manifiesto el hecho de que, en la visión dominante se valoran aquellos saberes que generan rentabilidad económica, mientras que los saberes “menos rentables” ocupan un lugar secundario. Al hilo de ejemplos como China y otros países en expansión de rentabilidad, Nussbaum argumenta del siguiente modo: “Producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (Nussbaum, 2006: 36).

Ante esta situación, como los pensadores anteriores, Nussbaum establece una serie de pasos para acercarse a la solución, que están vinculado con el cuidado de los saberes humanísticos y sociales:

- Educar a los ciudadanos (del mundo). En este bloque se encuentra el punto central al que, según Nussbaum, la educación debe dedicar sus esfuerzos. Educar es preparar ciudadanos para la construcción del mundo. En función del papel que se otorgue a cada parte de la educación, así serán los ciudadanos y, por consiguiente, así será el mundo que construyan.
- Importancia de la literatura y las artes. En este contexto cobran importancia los saberes que, a primera vista, no generan una rentabilidad económica explícita, pero que reportan una serie de valores a los ciudadanos que son necesarios para la construcción del mundo. Nuevamente se aprecia la consonancia con los planteamientos de Ordine.
- Crisis de la educación democrática. A juicio de Nussbaum, en algunos países como Estados Unidos, se está dando una crisis de los valores democráticos, y la raíz de esta crisis es justamente el desequilibrio de los saberes. Probablemente, este postulado es el más controvertido y discutido de los que defiende Nussbaum. Como se manifiesta en los apartados

posteriores, esta reflexión de Nussbaum ha generado algunas posturas encontradas en el panorama del pensamiento contemporáneo.

Si bien es cierto que los parámetros en los que discurre la argumentación de Nussbaum son similares a los anteriores, destaca la agudeza y la contundencia con las que esta autora pone en vinculación directa el deterioro de los saberes humanísticos y sociales con el deterioro de la propia sociedad y de algunos de sus pilares fundamentales.

La dura visión sobre el presente y el futuro de la sociedad en un escenario de minusvaloración de las humanidades y las ciencias sociales es discutida por algunos pensadores contemporáneos. Los argumentos desde los que se pone en cuestión la visión expuesta por los pensadores anteriores son fundamentalmente dos:

- Algunos autores defienden que, aunque ciertamente los saberes científicos tienen un papel protagonista en la sociedad actual, las consecuencias epistemológicas de este hecho no son las que describen pensadores como Nussbaum.
- Otros autores niegan directamente este desequilibrio entre los diferentes tipos de saberes y, por tanto, niegan también estas consecuencias.

En esta línea, se pueden leer algunos escritos de Zamora-Bonilla, que pone en cuestión algunas de las ideas centrales de Nussbaum, como que la formación humanística sea un pilar de la democracia, o que contribuya a formar una ciudadanía más crítica. Para Zamora-Bonilla, no recibir una buena formación humanística y social no implica directamente la minusvaloración de los derechos humanos o los valores democráticos:

El valor añadido de los estudios humanísticos no es necesariamente inmediato ni fácilmente cuantificable, por lo que no tiene sentido aplicar parámetros de medición válidos para otro tipo de ciencias. Los resultados de la investigación y de la formación humanísticas, sobre todo en términos sociales, suelen producirse a medio y largo plazo (Zamora-Bonilla, 2012a: 220).

En este sentido, Zamora-Bonilla pone límites a las diferencias epistemológicas entre los saberes sociales y las ciencias:

Esta es la razón por la que no sólo es necesario el positivismo, sino también algún tipo de realismo en la comprensión de las funciones y métodos de las Ciencias sociales. Por supuesto, las teorías sociales son “construcciones sociales simbólicas y cargadas de interés”, pero al menos uno de sus objetivos es hacernos saber tentativamente cómo funciona el mundo social, cómo algunas cosas en él dependen de otras cosas. Y en cuanto a la relevancia de este objetivo, no hay absolutamente ninguna diferencia entre las Ciencias sociales y las naturales (Zamora-Bonilla, 2012b, 106).

En relación con la contraargumentación del pensamiento de Nussbaum, otros pensadores y articulistas han alimentado la controversia generada por las aportaciones humanistas y feministas de Nussbaum, como puede verse reflejado en la entrevista concedida a Carme Castell, y que lleva por título *¿Quién teme a Martha Nussbaum?*:

La tarea de Nussbaum como *defensora de la humanidad* procede, básicamente, de la tradición política liberal, que se extiende desde John Stuart Mill hasta John Rawls. Esta tradición hace hincapié en el igual valor de los individuos y en la inviolable libertad de escoger el propio camino en la vida, con independencia de género, clase, orientación sexual, raza o nacionalidad. Aunque a las personas no versadas en la materia este punto de partida pueda parecerles obvio, la insistencia con la que Nussbaum aplica su filosofía *universal* levanta ampollas entre un *establishment* académico siempre receloso de los juicios interculturales. (Castells, 2003: 6).

3.4. *Repercusiones de la visión de los saberes en el ámbito de la educación*

Los tres autores protagonistas de este análisis exponen argumentos claros y contundentes que ponen de relieve la situación epistemológica de las humanidades y las ciencias sociales. Tras su exposición, surge la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias e implicaciones puede tener esta crisis de las humanidades y las ciencias sociales en relación con su enseñanza en el ámbito preuniversitario y universitario? ¿Cómo afecta esto a la educación de las nuevas generaciones? Hay que tener en cuenta que, es en estas etapas en las que el alumnado elige su modalidad de estudios, y su carrera universitaria. Vivir en contextos en los que están presentes los problemas detectados por estos tres autores puede determinar la visión que el alumnado tiene de los saberes y, por tanto, sus decisiones al respecto.

A continuación, se ponen en conexión los argumentos de Henry, Ordine y Nussbaum con algunos datos y circunstancias vinculados al sistema educativo actual, para tratar de arrojar luz sobre sus causas y consecuencias.

En primer lugar, los autores hablan de una crisis que consiste en que las ciencias de tipo empírico ocupan el primer lugar de valoración epistemológica en el panorama de los saberes relegando a las humanidades y a las ciencias sociales a un lugar secundario. Esta situación se debe a diferentes factores entre los que destacan la imposición de un tipo de método científico más asociado a las ciencias empíricas (Nussbaum, 2005). Categorías epistemológicas como la objetividad o la imparcialidad son atribuidas con más frecuencia a los saberes científicos (en función del método empírico que usan), que a los saberes sociales. Este factor parece estar en la base de este desequilibrio. En relación con su repercusión en cuestiones vinculadas con la educación, es necesario poner de relieve que aquellos saberes minusvalorados a nivel epistemológico van a ser percibidos como menos científicos, y por tanto, menos valiosos, y menos susceptibles de recibir importancia en un sistema educativo.

Desde el punto de vista de estos autores, las consecuencias de esta situación no se quedan en el hecho de que las humanidades y las ciencias sociales hayan perdido relevancia. Los argumentos expuestos muestran además consecuencias

a nivel humano a nivel social y a nivel educativo. Dentro de las consecuencias más importantes de este fenómeno, los autores analizados destacan, en primer lugar, que esta pérdida de relevancia de las humanidades y las ciencias sociales dibuja una nueva concepción de la humanidad mucho más práctica y mucho más dependiente de la utilidad y de la aplicación práctica, más pendiente de producir que de ser (Patel, 2003; Wiliam, 2022).

El mundo actual está caracterizado por una preponderancia de la productividad y la tecnificación que parecen ocuparlo casi todo, también los sistemas educativos, determinando las motivaciones que llevan al alumnado a elegir sus estudios y a planificar su futuro, como individuos y como constructores de la sociedad (Kissling & Bell, 2020; Wagner, 2010).

Las aportaciones de Nussbaum señalan cómo en las sociedades analizadas en su estudio se da este giro hacia lo científico-técnico, plasmado en las sucesivas reformas educativas, que priman los saberes técnicos sobre los humanísticos y sociales (Nussbaum 2012). A nivel educativo, si se pone el foco en el caso de España, los datos acerca de la elección de modalidad de estudios en Bachillerato muestran un evidente desequilibrio favorable a la opción de ciencias (52%-54% en la sucesión histórica de los últimos cursos académicos) frente a las opciones de ciencias sociales (31%) o humanidades (11%) (Corrales et al., 2024). Igualmente, las titulaciones universitarias más demandadas por los y las jóvenes son las biosanitarias y las científico-técnicas, con la excepción de las carreras vinculadas a la economía (que pertenecen a la modalidad de ciencias sociales) (Corrales, 2020). Se puede observar aquí una correlación entre la crisis de la que hablan estos autores y el modo en que los y las estudiantes eligen sus estudios de Secundaria y sus carreras universitarias. se postula así una relación causal-consecuencial entre esta visión minusvalorada de los saberes humanísticos y sociales que denuncian los pensadores analizados en el bloque dos de este trabajo, con la percepción que el alumnado tiene de estos saberes, reflejada en su elección de estudios. Esta elección parece inclinarse por saberes de corte científico-técnico, dejando un papel secundario a los sociales y humanísticos.

En este sentido, la reconfiguración del concepto de utilidad, asociado ahora a la idea de producción y rendimiento económico, que genera un modo de organizar la sociedad y una escala de prioridades deudoras de esta necesidad de productividad inmediata y de rentabilización económica. Desde esta perspectiva, parecen *inútiles* aquellos saberes que no tienen un mecanismo epistemológico que muestre con claridad su aportación a la configuración de la sociedad, y que no se traduzcan en vías inmediatas de producción y rentabilización económica (Tarman, 2017). Si trasladamos este razonamiento al plano pedagógico y didáctico, ¿cuál será la valoración que los y las estudiantes harán sobre unos saberes que su sociedad considera *inútiles*? ¿En qué medida estarán dispuestos a elegir una modalidad de estudios o una carrera universitaria afectada por tal valoración? (Corrales et al., 2021). A la luz de los datos expuestos anteriormente, parece clara la correlación entre la minusvaloración de los saberes humanísticos y sociales y la menor elección de estudios de este tipo por parte del alumnado.

Ahondando en esta cuestión, diversos estudios que analizan las motivaciones del alumnado para elegir su modalidad de estudios y sus carreras universitarias

inciden en que los elementos más valorados para esta elección son la empleabilidad, la utilidad, las posibilidades de status socioeconómico al que se puede acceder, y el gusto personal (Corrales et al., 2021). Nuevamente, es claro el paralelismo entre los efectos de la crisis denunciada por los tres autores analizados y su repercusión en los factores motivacionales que inciden en la elección de estudios del alumnado.

La llamada de atención que estos autores hacen, cada uno desde sus propios planteamientos, acerca de la situación que viven las humanidades y las ciencias sociales no es solo una llamada para las personas que se dedican a estos saberes, sino que sobre todo es una llamada para la comunidad científica y académica para que se profundice en los fundamentos epistemológicos que posibilitem modos de enseñar los saberes humanísticos y sociales mostrando su utilidad para la configuración de la sociedad (Piovani, 2019). En esta línea se leen las reflexiones acerca del cambio del concepto “universidad”, y cómo éstas juegan un papel muy importante en la configuración de la sociedad. Nuevamente, se detecta esa conexión directa entre la crisis de los saberes humanísticos y sociales y sus repercusiones académicas.

4. Conclusiones

Al principio de esta reflexión, el objetivo que se planteaba era doble: por una parte, se ha pretendido exponer y comparar los argumentos desde los que algunos pensadores defienden que hay una crisis epistemológica de las humanidades y las ciencias sociales y, por otra parte, se han señalado las consecuencias que dichos autores exponen en relación con esta crisis a nivel epistemológico y a nivel didáctico.

En relación con el primero de los objetivos, tanto Henry, como Ordine y Nussbaum presentan argumentos sólidos y reflexiones profundas acerca del papel epistemológico de los saberes humanísticos y sociales, y sobre la minusvaloración que experimentan estos saberes en el contexto actual. Es de destacar el hecho de que las reflexiones aportadas por estos autores son coherentes y compatibles entre sí, aunque cada una de ellas muestra un perfil: Ordine incide en el concepto de utilidad, como elemento diferenciador y discriminatorio de los saberes; Nussbaum pone de manifiesto la vinculación directa entre deterioro de los saberes sociales y humanísticos y el deterioro de la propia humanidad, y Henry alerta sobre las dramáticas consecuencias de esta deriva.

En relación con el segundo objetivo perseguido en este trabajo, hay que destacar, por un lado, cómo esta situación incide en los estudiantes de las materias de humanidades y ciencias sociales, que se sitúan frecuentemente ante ellas como saberes menos útiles, menos productivos o de menor categoría que otros. Epistemológicamente, esto provoca la necesidad de profundizar en el valor de estos saberes, así como en el modo en que se visibiliza este valor en el proceso educativo y para a la propia sociedad. En la medida en que los estudiantes perciban los saberes humanísticos y sociales como saberes plenamente científicos (objetivos e imparciales) y como saberes útiles y rentables, no sólo para la economía, sino para la humanidad, será posible una mejor comprensión de sus contenidos, y será más deseable el estudio de sus contenidos y competencias.

Es importante puntualizar cómo la visión defendida por Henry, Ordine, o Nussbaum, es a su vez puesta en cuestión por otros pensadores. Esta situación pone encima de la mesa un debate abierto, que tiene como tema principal el estatuto epistemológico de los saberes, y la posibilidad de equiparar en la sociedad actual la importancia de unos y otros saberes; sin embargo, este debate abierto tiene un profundo calado, ya que sus repercusiones escapan del panorama teórico, y tienen incidencia directa en la configuración política y socioeconómica del mundo actual.

En lo referente a las recomendaciones para los responsables políticos, dada la relación directa que existe entre la crisis de los saberes humanísticos y sociales, y la organización de los diversos saberes dentro de los sistemas educativos, consideramos que la situación expuesta en el presente trabajo requiere de una apuesta de promoción y consolidación de los estudios de humanidades y ciencias sociales. Por otro lado, se requiere que los estudios científico-tecnológicos se vean enriquecidos con saberes de tipo humanístico y social, que permitan una mayor capacitación para el entorno en el cual van a circunscribir su actividad ciudadana y profesional.

Referencias

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Universitat de València.
- Auster, Paul (2006, octubre 20). Discurso de aceptación Premio Príncipe de Asturias a las Letras. Oviedo, España. Extraído de <http://www.fpa.es/premios/2006/paul-auster/speech/> el 26 de enero de 2012.
- Bunge, M. (2011). *Las ciencias sociales en discusión*. Sudamericana.
- Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Sudamericana
- Castells, C. (2003). ¿Quién teme a Martha Naussbam? *Lectora: revista de dones i textualitat*, (9), 113-123.
- Corrales Serrano, M. (2020). Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11076>
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (4), 60-79. <https://doi.org/10.22400/cij.4.e020>
- Corrales Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno-Losada, J., & Zamora-Polo, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. *Prisma Social: revista de investigación social*, 35, 249-276.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2024). Género y rendimiento académico: variables clave en la motivación del alumnado de Bachillerato y su elección de modalidad. *Publicaciones*, 54(1), 157–206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27693>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.

- Cortina, A. (2013). El futuro de las humanidades. *Revista chilena de literatura*, (84), 207-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3602/360233425015>
- Garrido, J. E. R. (2020). Didáctica de las Ciencias Sociales. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, (383), 5. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/14022>
- Habermas, J., Redondo, M. J., & Garrido, M. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.
- Henry, M. (1997). *La barbarie*. Caparrós editores.
- Henry, M. (2015). *L'essence de la manifestation*. Puf.
- Henry, M. (2015). *Philosophie et phénoménologie du corps: essai sur l'ontologie biranienne*. Puf.
- Kissling, M. T., & Bell, J. T. (2020). Teaching social studies amid ecological crisis. *Theory and Research in Social Education*, 48(1). <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1673267>
- Lledó, E. (2018). *Ser quien eres. Ensayo para una educación democrática*. Pressas universitarias de Zaragoza.
- Maldonado, C. E. (2019). Tres razones de la metamorfosis de las ciencias sociales en el siglo XXI. *Cinta de moebio*, (64), 114-122. doi: 10.4067/S0717-554X2019000100114
- Molina Barea, M. del C. (2014). Sobre la necesidad de las humanidades en la formación académica. *Revista de Fomento Social* 69, 313–337. <https://doi.org/10.32418/rfs.2014.275.1657>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Katz Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*: Acantilado.
- Osswald, A. M. (2013). Time and manifestation. Michael Henry and the husserlian theory of time. *Investigaciones Fenomenológicas*, 10, 121–140.
- Patel, S. (2003). Identity Politics and Crisis of Social Sciences. *Economic and Political Weekly*, 525-527. <https://doi.org/10.2307/4413186>
- Peña Vial, J. (2017). El imperialismo metodológico del cientificismo. *Metafísica Y Persona*, (12). <https://doi.org/10.24310/Metyper.2014.v0i12.2734>
- Piovani, J. I. (2019). Sobre la utilidad de las ciencias sociales en tiempos de neoliberalismo y posverdad. En Brugaletta, F., González Canosa, M., Starcenbaum, M. y Welschinger, N. (Eds.). *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva*. La Plata: FaHCE-UNLP/Buenos Aires: CLACSO. p. 115-133

- Reverter-Bañón, S. (2018). Pensar (no sólo) las humanidades. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 45, p. 145-165. <http://hdl.handle.net/10234/182131>
- Ruiz, M., Montenegro, M., Meneses, A., & Venegas, A. (2016). Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles Educativos*, 38(153), 16-33. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57633>
- Schulz, M. (2015). La responsabilidad social de la universidad: la búsqueda de la verdad. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 4(1), 49-54. Recuperado a partir de <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/121>
- Tarman, B. (2017). Editorial: The Future of Social Sciences. *Research in Social Sciences and Technology*, 2(2). <https://doi.org/10.46303/ressat.02.02.ed>
- Toralbo, A. P. (2018). El valor cultural del arte en la época de la barbarie: la fenomenología estética de Michel Henry. *Estudios de Filosofía*, (58), 143-167. Doi: 10.17533/udea.ef.n58a07
- Tudela, A. S., & Hernández, M. de la E. C. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales: características, concepto y ámbitos del conocimiento social. *Didáctica de Las Ciencias Sociales: Fundamentos, Contextos y Propuestas*, 23–46.
- Wagner, C. (2010). The future of teaching research in the social sciences. *South African Journal of Higher Education*, 23(4). <https://doi.org/10.4314/sajhe.v23i4.51072>
- William, D. (2022). How should educational research respond to the replication “crisis” in the social sciences? Reflections on the papers in the Special Issue. *In Educational Research and Evaluation* (Vol. 27, Issues 1–2). <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.2022309>
- Zamora-Bonilla, J. (2012a). Las Humanidades hoy y mañana. *Revista chilena de literatura* 84, 219-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360233425016>
- Zamora-Bonilla, J. (2012b). Por qué las ciencias sociales son naturales, y por qué no pueden. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (23), 101-116. <https://doi.org/10.5944/empiria.23.2012.831>
- Zamora-Bonilla, J., (2017) *Sacando consecuencias: Una filosofía para el siglo XXI*, Tecnos.