

Análisis interpretativo ontopedagógica del pensar filosófico en la enseñanza de literatura en educación media general

An Interpretive and Onto-Pedagogical Analysis of Philosophical Thought in Literary Teaching in General Secondary Education

JUAN MÉNDEZ SARAÚZ
JUANALFONSOSARAUZ@GMAIL.COM
ORCID: 0000-0001-72-80-6773
MSC. FILOSOFÍA. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DOCTORANDO EN PEDAGOGÍA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA

Resumen

El Presente artículo está vinculado con la propuesta doctoral del autor como un aporte pedagógico para la enseñanza del pensar filosófico dirigido al docente de educación media general del municipio Tovar estado Mérida empleando como hilo discursivo la enseñanza de la literatura. Al respecto se refleja metodológicamente el enfoque cualitativo del estudio enmarcado por el método hermenéutico dialéctico para interpretar la intención que anima al docente de educación media general durante su desempeño académico, así como el significado que tiene la acción del docente de educación media general desde la visión ontopedagógica y poder comprender cuál es la función que la acción del docente desempeña en la vida de los estudiantes desde el pensar filosófico, para finalmente conocer el nivel de condicionamiento cultural del estudiante al interpretar desde la literatura el contexto y el medio tratado. La recolección de la información se realiza por medio de una guía de entrevista que se procesa a través de la triangulación de lo cual se obtienen los correspondientes aportes, resultados, conclusiones siendo el aporte más significativo, la oportunidad de comprender que la formación del ser mediante la práctica pedagógica del docente es fundamental para construir el pensamiento crítico y reflexivo en todos los actores que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

RECIBIDO: 08/07/2024 - ACEPTADO: 18/10/2024

Palabras clave: Ontopedagogía, pensar filosófico, enseñanza de literatura, educación media.

Abstract

The following article, as part of the line of research from the author's doctoral research proposal, aims to further philosophical thinking, with literature pedagogy as the underlying discursive thread, among high school teachers in the Tovar municipality of the state of Mérida, Venezuela. Methodologically, the study uses a qualitative approach under the framework of dialectical hermeneutics to interpret both the intent and purpose behind the academic performance of a general secondary education teacher as well as the meaning thereof under the lens of an ontological and pedagogical perspective in order to attain an understanding of the teacher's role in fostering philosophical inquiry among students and, furthermore, ascertain the latter's level of cultural conditioning when interpreting the context and the medium in which the literary text is embedded. Data was garnered through an interview guide and underwent triangulation, thereby yielding the germane results and conclusions, whereof the most significant contribution lay in regarding teaching praxis as fundamental in identity construction through the development of critical and reflective thinking skills among all participants in the teaching and learning process.

Keywords: Ontological Pedagogy, Philosophical Thought, Literary Teaching, General Secondary Education.

Introducción

La filosofía es una “escuela de libertad” ya que no sólo elabora instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, sino que además crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios. (UNESCO, 2014)

Así presenta ante el mundo educativo, intelectual, financiero, religioso y político la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005, 2009, 2014) una concepción sobre la importancia que tiene la filosofía para la humanidad en el ayer, hoy y por venir. Deja claro que la filosofía más que una disciplina enraizada en la protohistoria del hombre, más que una corriente del pensamiento, a saber, de las máximas producciones intelectuales, es una meta del milenio, aun vigentes, dejando atrás el concepto, la competencia y al sujeto individual como centro de la educación, para reformular al hombre en pleno desarrollo y evolución de su humanidad.

El vehículo que lograría esa redimensión se encuentra en la relación dialéctica que se debe generar desde el aula, donde los sujetos interactúan como el todo y no como las partes (Morin, 2000); entiéndase una forma de abordar los problemas universales de la vida, la existencia humana con presencia ontológica y el fomento en las personas de pensar independiente, a través de una interpretación de dicho fenómeno. La filosofía se situará así, en la médula misma del saber humano y su ámbito es tan vasto como el de las esferas de la educación, (Valladares, 2017).

Las cuestiones más importantes es la educación para todos, la diversidad cultural, la ética de la ciencia, los derechos humanos, las sociedades del conocimiento, la democracia, el diálogo intercultural y el diálogo entre las civilizaciones, quienes necesitan contar con sólidos cimientos filosóficos y estar dotadas de rigor analítico y conceptual (Rosales, 2012). Ello expresado desde los sujetos que reciben ese tipo de educación en, por y desde la filosofía, que ha de servir de catalizador para su enseñanza y suscitar debates de rigor, seres maduros con entelequia a la altura de la realidad social del presente.

Por otro lado, la filosofía que se enseña desde la escuela se está distanciando de su objetivo matriz, el de liberar al hombre en todas las categorías subyacentes a su propio ser, aclarado como ser en sí, ser para sí y ser para otro, un sujeto epistémico (Alarcón, 2017). Pero esto no sucede porque tanto la educación como la filosofía se hayan desvinculadas del sujeto, sino porque la sociedad misma ha emprendido una marcha acelerada, creando como efecto secundario una saturación en la construcción de la realidad, entendida como una sobre exposición de realidades para lo cual la filosofía debe responder con tamaño desafío otra vez desde la educación, como lo interpretó en su momento Arendt (2009)

Y cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo. Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto no sea un ser político, pero los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos. (p.16)

Es así que, la investigación se aproxima a la enseñanza del pensar filosófico con un aporte pedagógico, por dos razones iniciales; la primera, porque se ha de enseñar la filosofía para entender las diferentes visiones del mundo y los fundamentos filosóficos humanos que contribuyan a desarrollar la capacidad de los estudiantes y docentes para ejercer una verdadera libertad de pensamiento y liberarse de los dogmas y la “sabiduría” incuestionable. Y en segundo lugar, para el fomento en cada ser humano, de un juicio respecto de su propia situación, en relación con los otros sea cual fuere el medio con los que se interactúe.

En ese sentido la estructura del presente artículo tiene, en primer lugar, el reflejo de la situación problematizadora en la cual se circunscribe el tema de estudio, vinculado con la enseñanza del pensar filosófico en

la literatura ubicándose específicamente en el Ciclo Diversificado José Nucete Sardi de educación media general, marcando igualmente el objetivo de la investigación reflejada en el artículo, dando paso a la metodología del estudio centrada en la hermenéutica dialéctica con la descripción de los procesos diseñados por Miguel Martínez Miguel es para este tipo de estudio, reflejando posteriormente el abordaje hecho a los informantes claves correspondiente a docentes de educación media del liceo Nucete Sardi, conformados por 10 sujetos a los cuales se les aplica la guía de entrevista basadas en las categorías aporte pedagógico y enseñanza del pensar filosófico, con sus respectivas conclusiones de lo cual se genera el aporte al artículo desde la investigación; así como las discusiones correspondientes a los resultados y el cierre del estudio marcando así el aporte del estudio desde la interpretación hermenéutica.

Situación problematizadora.

La concepción de la educación que se sigue asomando a la luz del siglo XXI, trae una carga significativa de otrora época; abarcando componentes académicos, lógico formales e informales, ontológicos y metafísicos, que se preguntan por el Ser y el Ente de ese Ser y otros aspectos de la vida del ser humano. Esto, no significa que la educación fuese sinónimo de filosofía, por el contrario, ambas subsistían simbióticamente y se alimentaban una de otra. La filosofía daba la corriente del pensamiento y la educación además de divulgarla, permitía la formación del hombre desde ese “academus”. De allí que se estaba conformando una pedagogía desde el ser, ya no un sujeto de la pedagogía sino un sujeto con la pedagogía.

Desde esa argumentación, la pedagogía ha de terminar por soltar las anclas comenianas y prusianas, para entrar en una continua complejidad. Ello significa que la pedagogía en su lucha, ya antaño entre si es tradicional o emergente, debe mirar hacia el sujeto y su otredad, donde la coexistencia con y desde

el otro conforman la ontopedagogía.

Al respecto indica Alarcón (2017) “El término ontopedagógico se incorpora como un término síntesis, donde los núcleos se encuentran en lo ontológico (el ser del estudiante y el docente) y el contexto educativo en que estos “seres” coexisten” (p.12). En ese sentido, Alarcón asoma la necesidad de llamar al escenario educativo a la ontopedagogía en la cual el objeto de la pedagogía no sea enseñar, ni el saber, ni el estudiante como sujeto social sino el ser del estudiante, el ser del docente como una permanente continuidad de coexistencias, sumando a la definición se asume que pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo en cualquiera de las dimensiones que tengan así como en la comprensión y de organización de la cultura y la construcción del sujeto (Oliveiro, 2015). La ontopedagogía es un tránsito entre la pedagogía tradicional la deconstrucción de la misma desde la filosofía del ser y la reconstrucción ya no como una ciencia ni como un arte de enseñar, que son concepciones tradicionales sino como un auto-crecimiento, siendo entonces la pedagogía formación permanente que lleva al sujeto a la autoconciencia de su propio ser (Alarcón, 2017).

Al tener en cuenta que la pedagogía ha sido comprendida por mucho tiempo como la ciencia y el arte de enseñar, donde el sujeto queda a expensas de la información o de los contenidos que llegan a él a través del proceso pedagógico y de la praxis pedagógica, en la que distan los actores docentes-estudiante; la pedagogía, se ha mantenido como guardián y custodio de la reproducción no de conocimientos solamente sino en cierta medida del sistemas imperantes en la sociedad que Cerletti (2009), indica como “...las formas de orientar las clases, de relacionarse con estudiante y con otros docentes, de utilizar los recursos didácticos, de crear espacios para enseñar donde se abordan cuestiones filosóficas e interdisciplinarias del interactuar con otras instituciones” (p.48).

Este tipo de pedagogía es la que se necesita, porque la gran debilidad existente en la pedagogía es que se centra en tres elementos: en el contenido, el currículo u objetivos dejando por fuera de la ecuación al sujeto, quizás porque espera pasivamente se manifieste como un individuo educado.

Contradictoriamente a la ontopedagogía, el sujeto está enfrentado a un ser que no existe o es apariencia frente a su propia formación y que en Colodro (2012) se identifica como “...ontología de la ausencia o un ser que no es auténtico, solo un ser en apariencia porque no filosofa sobre la vida y para la vida” (p.78). A partir de lo cual se espera que el sujeto desprendido de su propio ser siga estando presente, porque ya son décadas de estar en la oscuridad como sujeto y se niega al llamado ontopedagógico. Porque la ontología de la ausencia no es ausencia de ontología por el contrario el ser del sujeto es la ausencia de su propia existencia en cuanto que esta es la manifestación de la relación con el otro (Cerletti,2009). Así el sujeto es un sujeto sin otredad y por ende sin co-existencia.

En los términos que se vienen señalando cabe destacar que la ontopedagogía es al acto crítico como el filosofar lo es para existir. En otras palabras, la ontopedagogía es libertaria del pensamiento como lo acuña Villoro (2006) “De allí la importancia libertaria de la actividad científica y del análisis filosófico: establecer los límites y fundamentos de un saber objetivo, frente a las creencias personales, permite revelar la maniobra del pensamiento dogmático.”(p.292)

Si se le pregunta a la educación por la coexistencia del sujeto, en lugar de preguntarle por la información del conocimiento del sujeto. La respuesta dada desde la pedagogía o mejor aún, desde la ontopedagogía, es que no hay aquí oportunidad para mirar los programas y currículos, sino al sujeto mismo. En sus interpretaciones al respecto de lo señalado manifiesta Vásquez (2008) “...la educación sin filosofar, se convierte en un proceso semejante al del amaestramiento o

domesticación de los animales...desarrolla en ellos destrezas o habilidades para lograr ese fin” (p.79).

Las corrientes que se generan desde Hegel, Kant y Heidegger prevalecen como norte del pensamiento, pese a los cambios vertiginosos de la sociedad del siglo XXI. Por tanto, la filosofía no debe en ningún caso falsear esa posición lograda hasta el presente, es decir la educación hoy no debe perder de vista la filosofía del pasado. Es ahora donde la educación asume un rol protagónico diferente, para la formación de un ser humano liberado de las ataduras del sosiego tecnológico, los laberintos de la fragmentación y de la desconstrucción, que según Derrida (2009) no significa en ningún caso la desaparición del hacer filosófico, ante lo que se debe reaccionar acumulativamente y con avidez, como señala:

La filosofía tiene una raíz (Grecia), su proyecto consiste al mismo tiempo en levantar las raíces y hacer que lo que se piensa en griego -y más tarde en alemán, según Heidegger- sea liberado en “más de una lengua”. Así, pues, de entrada la filosofía se libera, o por lo menos tiende a liberarse, de su limitación lingüística, territorial, étnica y cultural, ser enseñada solamente como algo cognitivo, como un simple acervo de conocimientos, sino que tiene que servir para pensar y vivir mejor; tiene que ser mucho más que una simple transmisión de conocimientos. (p.27)

La interpretación que hace el autor respecto a la filosofía es ya en plano de ontopedagogía y debe ser pensada y practicada como una educación filosófica en la que se incluyan conocimientos, actitudes y procedimientos.

Objetivo:

Generar un aporte pedagógico para la enseñanza del pensar filosófico dirigido al docente de educación media general del Municipio Tovar del estado Mérida.

Metodología:

El presente estudio se fundamenta en la investigación cualitativa. Este enfoque consiste en tratar de interpretar y comprender la realidad profundizando en cada parte como un todo integrado de ese contexto para conocerlo, así éste es sujeto de conocimiento (Martínez, 2014) para generar un aporte ontopedagógico para la enseñanza del pensar filosófico dirigido al docente de literatura de educación media general del Municipio Tovar del estado Mérida. El diseño permite la utilización de diferentes técnicas para recabar la información deseada, el procesamiento, análisis e interpretación de los mismos, lo cual conduce a un acercamiento con la realidad (Flórez, 2005), que es guiado por el método de estudio *hermenéutico-dialéctico*, que consiste según Martínez (2014) en “interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos de los sujetos participantes con el fin de comprender el todo y sus partes” (p.102). Ello implica una dialéctica, en cuanto el sujeto conocedor y el objeto conocido; debido, sobre todo, al hecho de que ambos son personas que dialogan y cada intervención de uno influye, guía y regula la siguiente intervención del otro. Tal como lo explica el método *hermenéutico-dialéctico* en esta investigación se explorarán varias dimensiones:

1. *La intención que anima al autor (docente de educación media general)*. En este aspecto, el contexto y horizonte hace posible comprender la acción del docente, acorde a sus concepciones, valores y filosofía de vida. Por ende, el propósito del investigador es conocer el fin del estudio, éste se basará en la aplicación de los instrumentos de recolección de información a los sujetos informantes quienes favorecerían la intención de generar un aporte ontopedagógico.

2. *El significado que tiene la acción para el autor (docente de educación media general)*. Esto implica que la construcción del aporte ontopedagógico debe darse

dentro del contexto de la educación para que los sujetos involucrados, como un marco de referencia, en este caso en las áreas de aprendizaje Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ser Humano y su Interacción con Otros Componentes del Ambiente; Ciencias Sociales y Ciudadanía; Filosofía, Ética y Sociedad por la necesidad de generar un pensar filosófico en cada sujeto.

3. *La función que la acción desempeñada en la vida del autor (docentes de las áreas de aprendizaje).* Se refiere a las motivaciones no conscientes del sujeto, que se revelan a través de la práctica pedagógica en el momento de hacer las adaptaciones curriculares, que en muchos casos no dan respuesta a minimizar las debilidades, ni a tomar en cuenta las necesidades e intereses de los sujetos.

4. *El nivel de condicionamiento ambiental y cultural. El medio ambiente escolar juega un rol fundamental en la formación de la estructura de la personalidad del docente (saber pedagógico) y del desenvolvimiento en su trabajo (práctica pedagógica).* El contexto escolar da significado y ayuda a comprender las acciones y conductas del docente en cuanto a la necesidad que se genere un aporte ontopedagógico para la enseñanza del pensar filosófico, dirigido al docente de educación media general del Municipio Tovar del estado Mérida. Es así que se llevaría a cabo el desarrollo metodológico de la investigación.

En tal sentido, los informantes claves para este estudio se tomarán de manera intencional porque responden a perfiles específicos para ofrecer la búsqueda de solución, e incluyen el muestreo “in situ”, y se corresponden a diez (10) docentes activos de literatura ubicados entre las nueve instituciones públicas y privadas de educación media del municipio Tovar, estado Mérida (Taylor y Bogdan, 2000).

En cuanto a la recolección de los datos se aplica como técnica la entrevista a profundidad y como instrumento un guion de entrevista estructurado y organizado en función a la unidad de análisis que recoge lo

relacionado con las categorías, subcategorías de estudio aplicadas en un solo momento con la redacción de preguntas alternas según sea el caso.

La comunidad está distribuida en cuatro parroquias, entre urbana, semi-urbana y rural; a saber, El llano, Tovar, San Francisco y El Amparo. Haciendo vida educativa instituciones pública y privadas en un total de veintisiete escuelas y diez universidades. Entre las escuelas se cuentan con nueve institutos de educación media general entre públicas y privadas. En dichas instituciones se suman treinta y cinco docentes de literatura entre los que se pueden seleccionar los informantes, siendo los licenciados en letras el interés del investigador por el dominio de teoría que les permite filosofar desde la obra literaria. Del total de docentes de literatura, diez son egresados de licenciatura en letras. El restante migra de otras profesiones como arte, música, ingeniería, integral, sociales, misiones, chamba juvenil o no graduados.

Una situación desventajosa para los jóvenes del Mocotíes, se evidencia inicialmente por parte del investigador, cuando en una serie de acciones dirigidas a valorar la capacidad y libertad de los estudiante de educación media general del liceo José Nucete Sardi del municipio Tovar del estado Mérida, respecto a sus reflexiones y argumentación filosóficos a partir de textos seleccionados a manera de relatos filosóficos como los propone Accorinti (2015) “...que sirven como disparadores para la discusión filosófica” (p.19), de entre una gama existente para ejecutar tareas filosóficas en el aula y a los que cualquier docente puede acceder, entiéndase textos como los de Antoni de Melo (2008) y de Esopo (2000). Esos estudiantes centraron su entendimiento hacia resúmenes, paráfrasis y en el mejor de los casos alguna confrontación con la realidad social y política del país y de situaciones familiares, que se pueden señalar como terapéuticas más que filosóficas y en ningún caso se pudo evidenciar una aproximación propia a una ontología.

Para profundizar en la realidad que se desea indagar, el investigador realiza una detenida observación a las planificaciones del lapso en cuatro instituciones de la comunidad a las que tuvo acceso conservando el anonimato. Se buscó en dichos planes de lapso el abordaje a los pilares Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar; y Áreas de Aprendizaje (Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ser Humano y su Interacción con Otros Componentes del Ambiente; Ciencias Sociales y Ciudadanía; Filosofía, Ética y Sociedad) que se imparten en dichos liceos, encontrando que ninguna de ellas daba espacio para reflexionar, pensar, ni hacer inferencias filosóficas a partir de los contenidos por materia, solo se encontró alguna actividad que se pudiera entender como un acercamiento a la reflexión, tal es el caso de elaboración de mantras y café literarios; por lo demás se evidencio lo contrario, la memorización y acumulación de información eran el objetivo principal.

A partir de estos hallazgos documentales, se quiso conversar con los docentes de una manera informal, con la intención de extraer la motivación que los lleva a planificar en base a contenidos y no en base al sujeto,

quedando claro que era la mejor forma para cumplir con el pensum de estudio, todo lo cual se corresponde con la formación de pregrado que estos docentes recibieron durante sus estudios universitarios, tiempo en el que la filosofía fue otra cátedra y en ocasión no la cursaron.

Para desarrollar el análisis interpretativo de la guía de entrevista, se organiza en función de las categorías definidas en la unidad de análisis, que recogen las respuestas desde las subcategorías e indicadores. La matriz categorial se construye a partir de las entrevistas a profundidad aplicadas a los docentes. Para poder reconocer los resultados y la interpretación se manejará de la siguiente codificación; los docentes de literatura llevan el código con la letra DL más el número del docente que corresponde al informante clave de la investigación, reflejando en las respuestas similares en función a los sujetos involucrados, con la respectiva interpretación.

En cuanto a la presentación de la matriz categorial, se expresará en dos columnas donde se identifique la categoría y los enunciados manifestados por los informantes. Al final de la cual se hará una interpretación o conclusión general.

Categoría.	Enunciados manifestados por los informantes.
Aporte pedagógico.	<p>El docente tiene un papel fundamental en el desarrollo de una disciplina crítica entre los estudiantes (DL2, DL4). Esto implica transmitir conocimientos e incentivar a las estudiantes a cuestionar, analizar y evaluar la información activamente. Un buen docente puede facilitar el desarrollo de una disciplina crítica al presentar situaciones desafiantes, estimular el debate y la argumentación, y fomentar la curiosidad intelectual (DL6, DL8).</p> <p>El docente tiene un rol clave en el desarrollo de una disciplina crítica en los estudiantes, y creo que esta habilidad es fundamental para su formación integral y capacidad para comprender y participar significativamente en su entorno (DL1, DL7, DL10).</p>

El docente debe fomentar la participación activa de los estudiantes en las discusiones y actividades en la clase, brindando comentarios específicos y constructivos sobre el desempeño de los estudiantes (DL6). El docente desde su área debe incentivar a las estudiantes a cuestionar, analizar y evaluar la información que están aprendiendo, permitiendo desarrollar habilidades de pensamiento crítico y profundizar su comprensión del tema. (DL4, DL8)

El pensamiento crítico y el filosofar del estudiante están relacionados, ya que ambos implican la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar profundamente sobre diferentes temas y situaciones (DL4, DL9). De allí que el pensamiento crítico se refiere a la habilidad de evaluar la información, identificar suposiciones subyacentes y desarrollar argumentos sólidos. (DL6). El filosofar del estudiante implica explorar preguntas fundamentales sobre existencia, conocimiento, ética y otros aspectos de la realidad. (DL6, DL10)

Al fomentar el pensamiento crítico, los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para cuestionar sus creencias, comprender diferentes perspectivas y llegar a conclusiones fundamentadas. El filosofar del estudiante les permite explorar conceptos abstractos y complejos, estimulando su curiosidad intelectual y promoviendo un pensamiento profundo y reflexivo (DL4, DL5, DL7).

El docente es crucial para transmitir conocimientos y habilidades, así como guiar a los estudiantes en su crecimiento personal, favoreciendo su desarrollo cognitivo, emocional y social (DL3, DL 7). El acompañamiento del docente en la formación de los estudiantes como individuos críticos, reflexivos y con una identidad bien definida contribuye significativamente a su éxito académico y personal a largo plazo (DL5, DL7)

En conclusión, el problema presentado en las respuestas gira en torno a la necesidad de que los docentes asuman un rol activo en el desarrollo de una disciplina crítica entre los estudiantes, fomentando no solo la adquisición de conocimientos, sino también habilidades como el cuestionamiento, el análisis y la evaluación de la información. Sin embargo, se evidencia un desafío en la implementación efectiva de estrategias que promuevan el pensamiento crítico y el filosofar en el aula. Aunque se reconoce la importancia de estimular debates, presentar situaciones desafiantes y brindar retroalimentación constructiva, existe una brecha entre la teoría y la práctica, ya que muchos docentes pueden carecer de las herramientas o metodologías necesarias para lograr este objetivo.

	<p>Además, se destaca la conexión entre el pensamiento crítico y el filosofar, ambos esenciales para que los estudiantes exploren preguntas fundamentales, cuestionen sus creencias y desarrollen argumentos sólidos. De allí que, la falta de un enfoque integral que combine el desarrollo cognitivo, emocional y social puede limitar la formación de individuos críticos y reflexivos, lo que afecta su capacidad para comprender y participar significativamente en su entorno. Por lo tanto, es crucial que los docentes no solo transmitan conocimientos, sino que también guíen a los estudiantes en su crecimiento personal, fomentando una identidad bien definida y habilidades que les permitan enfrentar los desafíos académicos y personales a largo plazo.</p>
<p>Enseñanza del pensar filosófico.</p>	<p>El currículo de literatura es una parte fundamental en la educación de los jóvenes, ayudando a desarrollar habilidades críticas, analítico y creatividad (DL1, DL3, DL5). La literatura permite explorar diferentes culturas, épocas y perspectivas, promoviendo empatía y entendimiento del mundo que les rodea. (DL4, DL10).</p> <p>La administración del currículo escolar en cualquier área del conocimiento requiere una planificación cuidadosa y detallada por parte del docente. (DL1). Esto incluye un buen entendimiento de los lineamientos curriculares, la organización de los contenidos, metodologías que fomentan la participación activa de los estudiantes (DL9), tener en cuenta las características individuales de los estudiantes, la evaluación constante del progreso, proporcionar espacios para el desarrollo de habilidades crítico y problemáticas (DL5, DL7).</p> <p>La transversalidad curricular es un concepto clave para promover una educación integral que enfrenta habilidades y competencias más allá de los contenidos académicos tradicionales. (DL7, DL8). Envolviendo aspectos como valores, pensamiento crítico, autonomía y reflexión en todas las áreas del currículo escolar, se busca formar individuos</p>
	<p>capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual ética, responsable y creativa. (DL5, DL7).</p>

El principio de interdisciplinariedad en el currículo actual es beneficio tanto para los estudiantes como para los docentes. Esto promueve una comprensión más holística y profunda del conocimiento y permite una visión más amplia y completa de los temas (DL3, DL9). Para los docentes, la interdisciplinariedad desafía colaborar y trabajar en equipo con colegas de diferentes áreas para diseñar planes de estudio y estrategias de enseñanza innovadoras, lo que puede llevar a una mayor integración y cohesión en el proceso educativo. (DL6, DL10)

La literatura tiene muchas interpretaciones y propósitos, pero su verdadero propósito es fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión del mundo (DL6). Los estudiantes pueden explorar diversas perspectivas, culturas y realidades a través de la literatura, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de análisis, comunicación y reflexión (DL5, DL6). También puede fomentar el desarrollo de la lengua, la creatividad y la expresión personal. La enseñanza de literatura tiene como objetivo formar personas con una perspectiva amplia y profundamente profunda del mundo, capaces de comprender y cuestionar la realidad desde una variedad de perspectivas (DL4, DL7, DL9, DL10).

Se concluye en esta categoría que el currículo de literatura como herramienta para desarrollar habilidades críticas, analíticas y creativas en los estudiantes, así como para fomentar la empatía y la comprensión del mundo a través de la exploración de diversas culturas y perspectivas. Sin embargo, se identifica un desafío en la implementación efectiva de este currículo, ya que requiere una planificación cuidadosa, metodologías que promuevan la participación activa y la consideración de las características individuales de los estudiantes. Además, se destaca la necesidad de incorporar la transversalidad curricular y la interdisciplinariedad para lograr una educación integral que vaya más allá de los contenidos académicos tradicionales, integrando valores, pensamiento crítico y autonomía.

No obstante, la falta de colaboración entre docentes de diferentes áreas y la dificultad para diseñar estrategias innovadoras pueden limitar el potencial de estos enfoques. Por otro lado, aunque la literatura tiene el propósito de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión del mundo, su enseñanza enfrenta el reto de equilibrar la exploración de diversas perspectivas con el desarrollo de habilidades lingüísticas y creativas. En resumen, el problema radica en cómo implementar un currículo de literatura que sea integral, interdisciplinario y transversal, capaz de formar individuos críticos, reflexivos y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual de manera ética y creativa.

Cabe resaltar que algunos docentes con quienes se entabla la entrevista desconocen la existencia de un nuevo currículo para la asignatura de literatura, haciendo planificación con el plan nacional de fecha 1979 y del texto autorizado para esa época por el ministerio de educación de Raúl Peña Hurtado con el cual estudiaron en su bachillerato. Por demás, queda claro que el desconocimiento de las ciencias literarias lentamente va asfixiando la enseñanza y el aprendizaje tanto de la materia como de las posibilidades de desarrollar ciertas habilidades analíticas y filosóficas en los estudiantes.

Si se suman estas enterezas, se puede ver asomando una problemática macro respecto al desaprovechamiento que los docentes hacen desde sus materias para que los estudiantes rompan las estructuras normadas de la educación y entren de forma crítica a entender, interpretar y cambiar la realidad en contexto. Mientras que los docentes en su saber pedagógico no generan teorías durante sus prácticas pedagógicas y estas sirvan para que los estudiantes hagan lo propio epistemológicamente hablando, no habrá espacio para que se fomente una ontopedagogía fundamentada, quedando sin efecto el ser en cuanto ser del sujeto.

Aportes:

La filosofía como ciencia de la sabiduría se enseña y aprende en tres estadios íntimamente relacionados, como lo presentan Kant (2000), Obiols y Rabossi (2000), Vásquez (2008), (ver gráfico 1); el primero abarca la enseñanza de la historia de la filosofía y que tiene su campo de estudio más amplio. En él, se hacen aproximaciones al pensamiento, movimientos, luchas ideológicas, evolución del pensamiento diacrónico de la filosofía, del que se llegaría a tener una visión panorámica de la producción intelectual. En dicho estadio el docente debe estar formado al menos en sentido básico en filosofía mientras que del dicente se espera una memorización y dominio conceptual del contenido, esta condicionante

la presenta entre otros, (Ramis, 2002).

El segundo estadio hace referencia a la enseñanza y aprendizaje de los sistemas filosóficos o corrientes filosóficas, en él se hace una pausa pronunciada para abordar el estudio del contexto, la formación, producción y aporte de filósofos mayores en concretos. El docente debe tener para este estadio una mejor y mayor formación en filosofía (Ramis, 2002) y el estudiante debe llegar a un grado de inferencia y abstracción respecto a los aportes y aplicación teórica filosófica de los contenidos, y que por demás se abordan en todas las disciplinas afines a la filosofía; allí surge la filosofía de ciencia, de la educación, de la sociología, de la matemática, de la química.

El tercer estadio se suaviza respecto a la agudeza conceptual y refuerza lo conductual, se refiere al pensar filosófico que puede o no tener contacto con la construcción filosófica del conocimiento. El docente fomenta actitudes críticas, reflexivas, basado en lógica formal e informal, donde la doxa y la episteme tengan un punto de encuentro en la argumentación de los saberes y sea parte de una pedagogía también crítica. Se requiere asomar aquí, la posición de algunos filósofos respecto a ese estadio, (Kant, 2000) respaldaba y justificaba la necesidad de llegar al filosofar y no solamente quedarse en la historia de la filosofía.

El docente no aquí el que enseña sino el que deja que sucedan las cosas, los pensamientos referentes al mundo y al sujeto. Complementa Kant (ob.cit.) que *“No debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar; al alumno no hay que transportarlo, sino dirigirlo, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo”* (p.13). En términos unamunianos, la filosofía trono del saber puro baja a tierra para que los sujetos filosofen de la vida, y las circunstancias.



Gráfico 1 Estadio de la enseñanza de filosofía.

El ámbito en cuestión, de la acción docente en el pensar filosófico ha sido materia de discusión fructífera en la UNESCO (2005), quienes interpretan “la filosofía en un sentido lato como una forma de abordar los problemas universales de la vida y la existencia humanas y de inculcar a las personas una manera de pensar independiente.” (p.2). Es así que la filosofía se sitúa en la médula misma del saber humano y su ámbito es tan vasto como el de las esferas de competencia de la UNESCO.

El conocimiento en cualquier área de saber debe también potenciar en el sujeto la capacidad para crear argumentos e interpretaciones filosóficas sin que ello sea repetir en los prejuicios y los estereotipos que los medios de comunicación presentan, es decir fomentar lo menos posibles la formación de individuos en estado de interpretados en términos heideggerianos. La reacción esperada requiere de la cooperación, como búsqueda de la verdad y colaboración o una dialéctica de la verdad como diría Eco (1997) al referirse a la interpretación que se da en los jóvenes “...una buena interpretación es la que genera una cadena de respuestas” (p.34), mediante intercambios de tesis, antítesis y síntesis bien argumentadas entre pares,

que evidencien la actitud de cooperación empírica, donde la filosofía sea transversal para todas las áreas que se imparten en las escuelas. Por otro lado, se debe dar espacio a la verdad, a veces concebida más como un ideal humano inalcanzable o como meta provisional y frágil, que como logro y conquista individual definitiva. En ese orden de apreciación.

La educación, permite que cada individuo sea responsable de su destino y concientice la importancia de la acción del docente en el desarrollo de la comunidad y en el devenir del mundo. Para ello, la filosofía es una herramienta fundamental para la construcción de un aparato crítico que permita probar y fundamentar los métodos del conocimiento y la formación de una consciencia moral con la que el sujeto haga posible el reconocimiento de la responsabilidad personal en la acción comunitaria (Villoro, 2006).

La filosofía aspira a una reforma del entendimiento y a una elección personal de vida. Por eso el pensamiento crítico, el cuestionamiento, la argumentación son tareas sine qua non de todo quehacer filosófico al cual debe acceder el estudiante de educación

media general. Por eso, no se debe compartir ni la teoría ni la práctica docente, que se basa única o preferentemente en el monólogo del profesor como poseedor de la verdad sino por el contrario, todas las tesis defendidas por un docente en el aula deben ser presentadas como metas adquiridas con un esfuerzo compartido con otros y al que se debe invitar al estudiante.

La acción del docente tiene sus defensores y sus delatores, sobre todo cuando de filosofar se refiere. Por un lado, los que defienden esa acción docente, están de acuerdo en considerar que la pedagogía y la educación misma están llamadas a la liberación del pensamiento, a la apertura de las fronteras del razonamiento hacia los terrenos del pensamiento crítico, reflexivo, liberador de conciencia. Por otro lado, los que atacan el pensar filosófico dentro de la acción docente, se circunscriben a considerar que los jóvenes no tienen suficiente juicio de valores y perspectiva de sí como para entrar en un pensamiento crítico propio y es posible que solo se limiten a repetir lo que escuchan de los expertos. (Ugas, 2005)

Por otro lado, los docentes repiten, en su mayoría, modelos conductuales que fomentan la memorización, acumulación y replicación de información en sus educandos y no es que esté mal, pero no dejar espacio para la interpretación, inferencia y aplicación de los saberes que son los cimientos necesarios para lograr una posición clara ante el mundo real que les tocará vivir, sería faltar a la educación auténtica.

Para interpretar el rol del estudiante respecto a la acción del docente en el filosofar, es fundamente resaltar cuál es la realidad en la unidad de estudio que interesa conocer, a decir de los docentes de literatura de educación media general.

La dura aseveración de la sobre la formación filosófica del docente, refleja tanto una realidad en las casas de formación del docente, como al mismo autodidacta que

debe ser el docente porque no se puede dar lo que no se tiene. Con dicho adagio se asoma la gran debilidad en dos sujetos, por un lado, las universidades cuyos programas son cada vez más distantes de liberar la consciencia del docente para que a la larga el libere el pensamiento del estudiante; por otro lado, el docente quien movido por sus espacios de confort asumen una postura de tranquilidad y desidia frente la acción como docente (UNESCO, 2009).

Discusiones:

En este nivel de la problemática se tienen tres posibles causas u orígenes: uno que surge de la aceleración de la sociedad, que genera la inclinación educativa hacia saberes que sean productivos a nivel mercantilista y científico, quedando sin efecto la continuidad de la enseñanza del filosofar. Una segunda causalidad está marcada por la ruptura entre epistemología del docente y la acción pedagógica. Otra causa es la pérdida paulatina y sostenida en la formación inicial del docente, la causante de este vacío. Desde este panorama, cómo es el contexto en el que se desarrolla la investigación, acaso dista de la realidad latinoamericana, tiene sus propias caracterizaciones o la idiosincrasia marca una diferencia.

De allí, que el adolescente se enfrenta a la necesidad de re-definirse, re-construirse, re-encontrarse en medio del lenguaje, las leyes naturales y sus aspiraciones. Estos adolescentes, que están cursando educación media general suelen saber que decir y cuándo, pero requieren del cómo y de qué manera decir lo que piensan. Suman a esto las convicciones sociales, sus experiencias propias frente a los contextos que cada sujeto, puede comprender e interpretar desde sus propios pensamientos filosóficos, de ver y pensar el mundo, que no siempre se ajustan a su circunstancia.

El sistema educativo con los subsistemas, modalidades y niveles que lo integran se engranan para que la maquinaria educativa

avance en función de sus necesidades, asegurándose de dejar atrás a los sujetos que no respondan a los intereses del estado y del gobierno.

Esta política oculta de descalificación se ha evidenciado tanto que los docentes, los estudiantes, no menos los representantes ya lo dan por sentado quienes contribuyen a premiar promedios y no conocimientos, a resaltar calificación y no actitudes; porque es lo que realmente se requiere, no el docente excelente o al estudiante modelo, sino al sujeto dócil; por el contrario, aquellos que filosofen sus contextos o no puedan ser adoctrinados por el sistema se han de silenciar. Sin embargo, Lyotard (2000) haciendo alegoría a la muerte de Sócrates indica que podrán matar al filósofo, pero nunca su filosofar.

En relación al contexto de la investigación, el Valle del Mocotíes como espacio geográfico andino ubicado al este del estado Mérida, resguarda además de las tradiciones propias de una región montañosa, las expectativas de superación a través de una creciente economía popular, comercio informal y formación educativa. En el caso del primero, la economía es agraria más que pecuaria; le rebasa en alto grado el comercio. En el caso del municipio Tovar, el mismo se asienta en el cantón del valle, es decir en su salida y con ello se convirtió en una población comercial y cultural. La población de Tovar, lleva su epónimo en honor a Don Martín Tovar y Ponce, ilustre prócer caraqueño; con una demografía que oscila por los cincuenta mil habitantes entre los que cuentan propios y foráneos.

En este contexto, cabe preguntarse, ¿cuál es la relación entre las clases de literatura con la enseñanza del pensar filosófico que se da en educación media general?. La respuesta está en la pedagogía tradicional, centrada en el texto de clases y no en los autores directamente, el cuestionario en lugar que en el cuestionamiento. La acción docente la comprende mejor el profesional en letras

que el docente sin dicho perfil y su apego a un mismo libro durante décadas. (Obiols y Rabossi, 2000)

Congruentemente, la formación que se espera llegue a los estudiantes y fortalezca al mismo docente se ha de entender desde la ontopedagogía donde se encuentran en lo ontológico (el ser del estudiante y el docente) y el contexto educativo en que estos “seres” coexisten, y es por eso que toda innovación educativa, es inútil o poco efectiva si no se hace una transformación a nivel ontológico.

Se puede argumentar que la enseñanza que se desarrolla en las aulas de los institutos de Tovar, está fragmentada en tantas partes que ni los contenidos llegan a ser significativos en la formación y mucho menos para lograr una apropiación de su ser para sí. Lejos de alcanzar este ideal humano filosóficamente integral se apuesta por una pedagogía ciega, (Morín, 2002). Esa pedagogía ciega ha de ser entendida según el autor como un *complexus*, donde el principio dialógico entre lo opuesto o aparentemente contradictorio o doble dialéctica, con efectos hologramáticos que no es más que la imposibilidad de ver la parte en el todo y el todo en la parte por separado.

Cabe entonces reflexionar, ¿es la educación el resultado de sí misma?, ¿es posible separar la práctica pedagógica del saber que lo regula? o el docente ha entrado en un área de confort del cual no pretende salir. Sea cual sea la respuesta, la problemática presente se ve centrada en que los docentes no fomentan desde sus áreas de conocimiento el pensamiento filosófico en los educandos, porque no saben cómo hacerlo, no se comprometen ni involucran con ello, ni para que logren un conocimiento de sí mismo, y el saber sea alimento del pensar integrativo del ser, ya por si desfragmentado.

Conclusiones:

La situación descrita genera una serie de consideraciones de causalidad nuevas que se esbozan así: (a) La educación que se desarrolla

en las aulas de clase ratifican la transmisión de información, negando la posibilidad de libertad creativa y reflexiva innatas en los jóvenes; (b) La transmisión de información se replica sin la debida asimilación filosófica que permitiría la libertad de conciencia, los juicios y el espíritu crítico en los estudiantes; (c) Los modelos, métodos, saber y practica pedagógica existentes en las instituciones de educación media general en el municipio Tovar se basan en la analogía, cerrados por las fronteras del contenido de cada área, impidiendo que la clase permita el acercamiento a problemas filosóficos como la verdad, la libertad, el lenguaje, los imaginarios, el conocimiento, la ciencia, el arte, la imagen y los valores con la misma carga de validación, pues estos temas son universales, transversales al tiempo y a la historia y comunes a todas las culturas humanas.

Además, están; (d) los docentes que desconocen elementos filosóficos que les apoyen en la apertura de espacios de reflexión crítica entre ellos y con los estudiantes, indiferentemente del área del conocimiento que dicten, sesgan la oportunidad de crear vínculos entre el hacer filosófico y la cotidianidad que frecuentan los estudiantes quienes deben tener juicio propio y pensamiento crítico. e) los modelos pedagógicos que se emplean en el quehacer docente son tajantemente tradicionales, sin menoscabar su validación educativa, pero que para efectos de este estudio, distan de la formación del sujeto docente y dicente, coartando que el docente se convierta en experto y practicante del pensamiento crítico, que rompa el sentido común con la adquisición de actitudes y valores predeterminados, que al mismo tiempo manifieste habilidades, destrezas propias de un pensar autónomo con los cuales llegar a los estudiantes.

Esta ruptura en la continuidad curricular va generando un desfase entre lo que se enseña, se aprende y practica en la vida. Ello es un aporte negativo porque dichos cambios no siempre se dan por actualizar en currículo

sino por adaptarlo a interese institucionales o personales. En todo caso, generaciones tras generación reciben oportunidades diferentes y visiones particulares que niega la ventaja de comprender el mismo mundo de diferentes formas.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el año 2007 vio el momento para crear una política abiertamente ideológica basada en una adecuación del marxismo-leninismo con la denominación de socialismo del siglo XXI, y gestionar la implementación de currículo bolivariano en todas las modalidades y niveles del país, siendo el documento una oportunidad para crear un perfil de ciudadano diferente al existente hasta ese momento.

Sin embargo, en materia de contenidos, dicho currículo bolivariano para los liceos marca algo diferente. Es claro que dicha área cierra varias vías hacia el filosofar, entre las que resaltan la frontera condicionada por factores socioculturales en lugar de una apertura multicultural y multipolar donde caben todas las culturas y hechos sociales. Por otro lado, se da la oportunidad al pensamiento crítico siempre y cuando esté a favor del ideario socialista, dejando por fuera cualquier reflexión en contra con ello. El proceso de cambio curricular del 2016, fue otra oportunidad para incentivar formalmente en los docentes la consideración de incluir la enseñanza del pensar filosófico en sus planes de clase.

Se observa que va quedando por fuera el pensamiento crítico, las posturas ideológicas propias frente a la realidad del mundo y la posibilidad de generar cuestionamientos filosóficos. Paulatinamente se va cerrando el tiempo de aprendizaje con la disminución de carga horaria en las asignaturas que despiertan el juicio en los estudiantes y se incrementa los saberes ancestrales, las manualidades, el trabajo del huerto como otra manera de educación, que no está mal, pero convierten al sujeto en un ser pasivo frente a la realidad social. En cuanto al área

de literatura, un nuevo perfil de la literatura se transforma en la enseñanza de lengua, no de literatura y con ello las expectativas del filosofar son menores. Es allí donde el docente de literatura, con una formación adecuada en el área sabe que la reflexión es parte del dominio literario a ser transmitido a los estudiantes. Y en consecuencia eso es lo que desarrolla en el aula. Aquí se vuelve al currículo oculto (Díaz Quero, 2008). De ser así la acción del docente, el desarrollo de la actividad pedagógica en el aula se limita a hacer de la lengua un fin y no un medio como debe ser si lo que se busca es la libertad plena del pensamiento en los estudiantes. Queda claro el por qué los estudiantes de hoy se conforman con una mínima parte del conocimiento e incluso les es suficiente y placentero evadir los contenidos y abrir las distracciones que según ellos entienden también educa. Ellos son el resultado de un adoctrinamiento muy bien pensado y docentes ya son parte de esas generaciones.

En el 2022, las políticas educativas elevan a la comunidad, un documento que viene a hacer énfasis en el cual se dibuja otro ciudadano un tanto diferentes a los primeros perfiles. Señala el documento Énfasis curricular, (2022). En este discernir del nuevo ciudadano desde la escuela, queda claro en escaso espacio para filosofar desde el currículo, por que es en manos del docente donde se abren esos encuentros, para que los estudiantes desde la acción del docente puedan, cuestionar, reflexionar, discutir sobre temas importantes para la conciencia del ser humano.

Finalmente, está el aspecto de la temporalidad es el hecho de considerar el limitado lapso de encuentros entre estudiantes y docentes para discernir y filosofar en el aula. Por un lado, el año escolar está dividido en dos períodos, uno administrativo que correspondiente a inscripciones y otros momentos de ese orden y otro académico, en el que se desarrolla la acción pedagógica. Este último se divide en tres momentos de diez semanas cada uno con una variable de cuatro horas clase de cuarenta y cinco minutos cada una, para

un total de ciento veinte horas en el año escolar. Al momento de asumir horarios de contingencia en el país, esta carga se reduce a treinta seis horas en el año, para

Referencias

- Accorinti, S. (2015). *Filosofía Para Niños*. Manantial.
- Alarcón, P. (2013). *Coexistencia y educación*. Re-Kreo
- Alarcón, P. (2017). *Coexistencialidad y multiversidad ontológica*. Re-Kreo
- Arnaiz, G. (2007). El giro práctico de la filosofía. *Revista Diálogo Filosófico* 68, Disponible: www.dialogofilosofico.com/2014/05/06/estado-de-la-cuestion [consultado 2023, junio 2] 170-206
- Cerletti, A. (2009). Enseñanza filosófica: notas para la Construcción de un campo problemático. *Revista Educação Filosofia* [Revista en línea], 44. Disponible: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/.../1640 [Consulta: 2023, junio 1]
- Cifuentes, L. (2012). La educación filosófica de los jóvenes en el mundo actual. Una perspectiva crítica. *Revista Dialéctica*. [Revista en Línea], 44. Disponible: www.revistadialectica.org/44/ [Consulta 2023, junio 2]
- Colodro, M. (2012). *Ontología de la ausencia la metáfora en el horizonte de la desconstrucción*. LOM
- Cortázar, J. (2014). *Clases de literatura*. Aguilar.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial* número 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- Derrida, J. (2009). *Y mañana qué*. Fondo de Cultura Económica.

- Díaz Quero, V. (2008). ¿Cómo Formar Un Docente Investigador? Educare. Volumen 12 N° 1, Enero - Abril 2008. ISSN: 1316-6212 [documento en línea]. Disponible: <http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/Como-formar-un-docente-investigador.pdf>
- Eco, U.(1997). Interpretación y sobre interpretación. Cambridge.
- Esopo. (2000). Fabulas Clásicas. Costa Rica: Educación y Desarrollo Contemporáneo S.A
- Kant, I. M. (2000) Lecciones sobre la Filosofía de la Religión. Akal.
- Lyotard, J-F. (2000). ¿Para qué filosofar?. [documento en línea] Disponible: <http://pilaralberdi.blogspot.com/2017/10/jean-francois-lyotard-por-que-filosofar.html>
- Martínez Escárcega, R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica (col. Pensamiento crítico n. 1), Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Melo, A. (2008). La oración de la Rana. SalTerra.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana; Liceos Bolivarianos Currículo. CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). Proceso de cambio curricular en educación media. CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2022) Énfasis curricular. CENAMEC.
- Morín, E. (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. UNESCO.
- Obiols, G. y Rabossi, E.(2000) La enseñanza de la filosofía en debate. Novedades educativas.
- Olivero, Y. (2015). Ontopedagogía; Hacia una educación con sentido de Ser. Disponible: http://ontoeducados.blogspot.com/2015/07/ontogogia-u-ontopedagogia_22.html
- Ramis, P. (2002). La filosofía y el filosofar. Revista del Postgrado de Filosofía de la Universidad de los Andes, 13, 53-84.
- Ugas, E. (2005). Epistemóloga de la educación y la pedagogía. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales
- UNESCO (2005). Informe del director general relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía. Decisión EX/3.6.3
- UNESCO (2009). La enseñanza de la filosofía en América latina y el Caribe. Monte Video. Disponible: svidal@unesco.org.uy
- Vásquez, E. (2008), Filosofía y Educación. Consejo de Publicaciones ULA.
- Villoro, L. (2006). Creer, Saber, Conocer. Siglo XXI.