

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SU ENCUADRE INSTITUCIONAL EN IBEROAMÉRICA

Maximiliano Prada Dussán⁵⁰

Resumo: Este artigo parte da premissa de que a questão do ensino da filosofia não se refere apenas à prática em sala de aula dos professores, mas também às condições institucionais de possibilidade desse próprio ensino. Além disso, se se compreender que o ensino da filosofia pode ser tratado como uma questão filosófica, então essas questões também exigem um olhar filosófico. Sob essa premissa, o artigo concentra-se em explicitar as condições institucionais de possibilidade do ensino da filosofia na Ibero-América. Com base em relatórios elaborados nos países da região, são abordadas questões relacionadas à própria disciplina de filosofia nos currículos escolares, aos materiais didáticos e aos recursos próprios do sistema educacional. Defende-se a tese de que a tarefa da filosofia consiste, em um primeiro momento, em identificar as estruturas ou configurações históricas institucionais que servem de condição de possibilidade para o ensino; em um segundo momento, em esclarecer os significados ali implícitos; e, por fim, em propor estruturas que preservem os significados filosóficos subjacentes à filosofia e ao seu ensino.

Palavras-chave: ensino de filosofia, instituição de ensino, ensino de filosofia na Ibero-América

Resumen: Este artículo parte de la consideración de que la pregunta por la enseñanza de la filosofía no solo se refiere a la práctica de aula de profesores, sino también a las condiciones de posibilidad institucionales de la misma enseñanza. Adicionalmente, si se comprende que la enseñanza de la filosofía puede ser tratada como asunto filosófico, entonces estas cuestiones también requieren la mirada filosófica. Bajo esta premisa, centra su mirada en explicitar condiciones de posibilidad institucionales de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica. Atendiendo a reportes elaborados en los países de la región, se explicitan cuestiones en torno a la materia misma de la filosofía en los planes de estudio escolares, a soportes escolares y a los

⁵⁰ Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro de la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía. aprada@pedagogica.edu.co.

soportes propios del sistema educativo. Se sostiene la tesis según la cual la tarea de la filosofía consiste, en un primer momento, en identificar las estructuras o configuraciones históricas institucionales que sirven de condición de posibilidad de enseñanza; en un segundo momento, en esclarecer los sentidos implicados allí, para luego, proponer estructuras que conserven los sentidos filosóficos que subyacen a la filosofía y a su enseñanza.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, institución educativa, enseñanza de la filosofía en Iberoamérica

Abstract: This article begins with the premise that the question of the teaching of philosophy refers not only to teachers' classroom practices, but also to the institutional conditions that make such teaching possible. Furthermore, if we understand that the teaching of philosophy can be treated as a philosophical issue, then these questions also require a philosophical perspective. Under this premise, it focuses on elucidating the institutional conditions of possibility for the teaching of philosophy in Ibero-America. Based on reports compiled in countries across the region, this section addresses issues related to the subject of philosophy in school curricula, educational materials, and the educational system itself. The thesis holds that the task of philosophy consists, first, in identifying the historical institutional structures or configurations that serve as the conditions of possibility for teaching; second, in clarifying the meanings implied therein; and third, in proposing structures that preserve the philosophical meanings underlying philosophy and its teaching.

Keywords: teaching philosophy, educational system, teaching philosophy in Ibero-America.

Introducción

Durante la última década, la enseñanza de la filosofía ha sufrido constantes transformaciones y cuestionamientos. Sin embargo, conviene distinguir entre las exigencias internas y externas a las que se enfrenta. Por un lado, desde su interior la filosofía experimenta críticas provenientes desde diversas posturas: la decolonialidad, los estudios de género, la filosofía como forma de vida, entre otras. A este respecto, puede decirse que la transformación es inherente a la dinámica de cualquier saber. Por otro lado, desde su exterior se cuestiona la pertinencia, utilidad o valor de la filosofía y de su enseñanza por su escaso o aparente nulo

aporte al desarrollo económico y productivo de las naciones, regiones o empresas (Nussbaum, 2013).

Esta última tendencia tiene efectos en distintos registros propios de los saberes y sistemas educativos: su diseño, cobertura, vínculo con el sector social, financiación de las instituciones, tiempos destinados para la formación, priorización de áreas, formación, vinculación y ejercicio docente, incorporación de tecnología y prácticas pedagógicas, entre otros asuntos que afectan a la filosofía y su enseñanza. La condición actual de cuestionamiento o pérdida de valor de la enseñanza de la filosofía ha hecho que se explicita cada vez con mayor claridad que la pregunta por la enseñanza de la filosofía no solo aborda cuestiones didácticas o situaciones de aula en las que se hace relevante la pregunta por el *cómo* de la enseñanza, sino que en ella también interviene la reflexión sobre el *encuadre institucional* en el que la filosofía se desenvuelve (Prada y Picos Bovio, 2026). Ambos asuntos refieren a la enseñanza: el primero, dirigido a comprender y ejercer la práctica de enseñanza; el segundo, a comprender y disponer condiciones de posibilidad -institucionales- de la práctica. Este segundo asunto no siempre es transparente a la filosofía y a su enseñanza, pero sí condiciona sus formas, propósitos, contenidos, etc. Se trata de la relación entre la filosofía y la institución, en la que esta última tiende a imponer restricciones. En efecto, como lo recuerda Cerletti (2008), la muerte de Sócrates es un evento que pone de presente el enlace, pero, sobre todo, las tensiones entre la filosofía y los marcos institucionales y políticos en los que esta se desenvuelve.

Asumimos, pues, que la enseñanza de la filosofía en las condiciones actuales pregunta por el modo en que se desenvuelve la filosofía en el marco de instituciones, fundamentalmente, las instituciones educativas. Explicitar los soportes institucionales, en cuanto condiciones de posibilidad, es el asunto de este texto.

Explicitar los asuntos que atañen al encuadre institucional de la filosofía opera en una doble vía: por un lado, puede leerse como efecto de la tendencia actual de la educación hacia la productividad; por otro lado, como un ejercicio a través del cual son esclarecidas las condiciones de posibilidad desde las cuales se ejerce la enseñanza. Este último asunto es relevante pues, ante la denuncia de la inutilidad de la filosofía y las falencias de la educación “se tiende a imponer una visión donde ‘la culpa’ de las falencias la tiene la misma escuela pública y sus docentes” (Tenti, 2022, 27). En este orden de ideas, explicitar las condiciones de posibilidad del ejercicio práctico de la enseñanza en el aula ayuda tanto a comprender los modos

en los que la filosofía se construye y desenvuelve en la institución, a diferencia de la idea que la muestra siempre como la circulación de ideas alejadas de la práctica, y ayuda a mostrar que si existiera una crítica a la enseñanza de la filosofía esta no debe mirar solamente a la naturaleza del conocimiento mismo y su engranaje en el sistema productivo, pero tampoco a la acción práctica de los maestros, a quienes se les acusa habitualmente de no estar actualizados pedagógicamente: es necesario, también, centrar la mirada en las condiciones institucionales de la enseñanza.

Tras los trabajos de Cerletti (2008; 2022), entre otros, se ha asentado la tesis según la cual la enseñanza de la filosofía puede ser considerada como problema filosófico, no solo pedagógico o didáctico. Siguiendo a Cerletti (2008), esto significa que la enseñanza de la filosofía pone en juego una apuesta filosófica, una idea o comprensión sobre la filosofía y que ella es el fundamento de las decisiones o caminos didácticos que se emplean. Esto implica, por un lado, que la enseñanza de la filosofía inicia con un *qué* (qué se entiende por filosofía) y de ella emerge el *cómo* (cómo enseñarla). En este sentido, se propone una didáctica filosófica y no solo una didáctica de la filosofía (Cerletti, 2015). Aquella sería la didáctica que se soporta y conserva el sentido filosófico de la que parte, mientras que esta última se refiere a la transmisión del saber filosófico, sin que ello implique que en la enseñanza se ejerce la filosofía.

Esta tesis inicial ha tenido ya desarrollos en las distintas esferas que atañen a la enseñanza de la filosofía, en las que se examina la presencia de la filosofía en la universidad (Cerletti y Couló, 2020), la formación docente (Cerletti y Couló, 2020B), la noción de profesor (Uicich, 2015), o la comprensión misma del campo a partir de dicha tesis (Couló y Galazzi, 2025). Nos interesa aquí examinar la distinción que hicimos líneas arriba entre, por un lado, el ámbito didáctico, referido a la práctica de la enseñanza en las situaciones de aula, y, por otro, el del encuadre institucional de la filosofía en el marco de comprensión propuesto por Cerletti. El asunto se centra en identificar las cuestiones que emergen en el encuadre institucional de la filosofía y examinarlas a la luz de la idea de comprenderlas como asunto filosófico. Con Cerletti se comprende que la práctica de la enseñanza se hace filosófica en tanto ella explicita o pone en juego una noción de la filosofía. ¿Puede decirse que el encuadre institucional de la filosofía es también un asunto filosófico en tanto ello pone en juego una noción de la filosofía?

Los cuestionamientos externos a la filosofía han afectado tanto las situaciones de aula (en términos de contenidos, intereses, evaluación o prácticas), como al encuadre institucional

de la enseñanza (en términos de la presencia de la filosofía en el currículo escolar: denominaciones, tiempos, modos de aparición, sistemas de información, etc.). Iberoamérica no ha escapado a esta tendencia. Las naciones de esta región han enfrentado también las diversas formas del cuestionamiento hacia la enseñanza de la filosofía. Paralelamente, la región asiste a la transformación interna del discurso filosófico a partir de diversas formas de la crítica y de la exigencia de pertinencia del discurso filosófico en relación con el fortalecimiento de procesos sociales democráticos. En este texto, entonces, en un primer momento señalaremos las fuentes que permiten consolidar una mirada regional sobre el encuadre institucional de la enseñanza de la filosofía. Posterior a ello, señalaremos algunas de las cuestiones que, según las fuentes consultadas, son tratadas cuando se pone la mirada en tal encuadra. Finalmente, Daremos algunas pistas o rutas que indican el modo en el que el abordaje de tales cuestiones se convierte en asunto filosófico.

El estudio de la presencia de la enseñanza de la filosofía en la región iberoamericana

En 1998, la Organización de Estados Iberoamericanos elaboró el informe *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, en el cual recogen aspectos relativos a los contenidos, tiempos de dedicación o materiales con los que se enseñaba filosofía en ese entonces en la región. Por su parte, a inicios del siglo XX, la UNESCO emprendió la tarea de rastrear el estado de la enseñanza de la filosofía en las distintas regiones del planeta. Además del informe denominado *La Filosofía: una Escuela de Libertad* (2011A), emitió reportes regionales cuyo propósito fue el de aproximarse con más precisión a cada espacio geográfico y señalar las características y retos que enfrenta la filosofía en cada una de ellas [Región de África, países anglófonos (2009A); región de Asia y el Pacífico (2009B); Latinoamérica y el Caribe (2009C); región Árabe (2009D) y Europa y Norteamérica (2011B,)]. Fruto de las aproximaciones regionales, además de los informes de la UNESCO se publicó el texto *La enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe: Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel* (AAVV, 2009), en donde se incluyen recomendaciones hacia la UNESCO y las naciones para promover la enseñanza de la filosofía.

Recientemente, ha habido interés por elaborar estados de la cuestión o análisis sobre la enseñanza de la filosofía por regiones (Pulido, Espinel y Castro, 2018; Prieto, 2024; Prada,

2025). Sin embargo, aun reconociendo que las miradas generales suelen dejar escapar matices relevantes, y dada la distancia temporal que aún nos separan de dichos estudios, los reportes realizados por la UNESCO siguen siendo un referente relevante para comprender la situación mundial de la enseñanza de la filosofía y sus desafíos. En ellos se puede rastrear, por ejemplo, el auge generalizado del enfoque por competencias, como enfoque que permite la integración social, cultural y económica del estudiante en contextos globales (UNESCO, 2011B, 54); las relaciones entre la enseñanza de la disciplina filosófica y la interdisciplinariedad (particularmente, en la región de Asia y el Pacífico; UNESCO, 2009B), aun insistiendo entre la necesaria diferenciación entre la filosofía y sus aportes a otras disciplinas (como se relata para la región de África UNESCO, 2009A; la región Árabe, UNESCO 2009D; y Latinoamérica y el Caribe, UNESCO 2009C); la necesidad de enseñar en lengua materna (particularmente en la región de África, UNESCO, 2009A) o las exigencias de transformaciones de cara a situaciones las particularidades territoriales (como ocurre en África, UNESCO, 2009A; Latinoamérica y el Caribe, UNESCO, 2009C); el reclamo a mayor presencia de la filosofía en el currículo como disciplina independiente (particularmente en la región Árabe, UNESCO, 2009D); entre otras cuestiones.

Específicamente, para el caso de la Latinoamérica y el Caribe el informe de la UNESCO expresa su preocupación por la amenaza de desaparición de la disciplina de los currículos escolares. Si bien la filosofía ha encontrado en la región un soporte en la tradición católica, que funda el conocimiento teológico en la filosofía, y en la tradición de educación pública, que ha estado enlazada con el humanismo y los clásicos, esta situación se ha transformado al punto que la filosofía ha desaparecido de los currículos de varios países (2009C, 27). A la fecha de la elaboración de su elaboración, el informe señala: “Actualmente, y según los datos de la encuesta de la UNESCO, la filosofía se enseña en los países siguientes: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Haití, Honduras, México, Uruguay y Venezuela. En América Central, a excepción de México, la filosofía resulta ausente en la mayoría de los programas escolares. Disponemos de poca información en cuanto en cuanto al resto de los países de la región” (Ibid. p. 27). Según la compilación elaborada por Prada (2025) y la información allí recopilada, hoy por hoy podemos decir que en la región Iberoamericana se enseña filosofía, salvo en países como El Salvador (Carvajal, 2025, 242) y Perú (Mansilla y Valdiviezo, 2025, 133). Como

veremos más adelante en este texto, sin embargo, la afirmación sobre la presencia de la filosofía en la enseñanza exige abordar matices importantes.

Tanto el informe de la UNESCO, como las *Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel* (AAVV, 2009) previenen sobre la tendencia a la supresión de la enseñanza de la filosofía. Este reclamo fue recogido recientemente por la Red Iberoamericana de Filosofía (que reúne las asociaciones nacionales de la región), en cuya declaración fundacional señala lo siguiente:

Una sociedad democrática debe contar, entre otros requisitos imprescindibles, con un sistema público de educación que cubra todas las etapas formativas (infantil, primaria, secundaria y universitaria), que proporcione una formación de calidad, que sea accesible a todas las personas sin discriminación alguna por razón de sexo, nacionalidad, clase social, ideología, lengua, religión, etc., y que conceda la debida importancia a los estudios de Filosofía, denominada explícitamente como tal y enseñada por filósofos profesionales, desde la infancia hasta la educación superior (2017, Numeral 5).

En el marco de la defensa de la enseñanza de la filosofía impulsado recientemente por la Red Iberoamericana de Filosofía se elaboraron reportes sobre la situación de dicho campo en los países de Iberoamérica. En ellos es posible detallar trayectorias específicas que relatan el encuadre institucional de la filosofía en cada país: Argentina (Couló y Galazzi, 2025), Brasil (Correia, 2025), Chile (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025), Colombia (Prada *et al*, 2025), Costa Rica (Carvajal, 2025), Cuba (Carvajal, 2025), Ecuador (Aguilar, 2025), España (Díaz, 2029, Díaz, 2020; Bermúdez, 2025), Honduras (Carvajal, 2025), México (Hurtado, 2025), Nicaragua (Carvajal, 2025), Panamá (Carvajal, 2025), Paraguay (Benítez y Bogarín, 2025), Perú (Mansilla y Valdivieso, 2025) y Venezuela (Álvarez, 2025).⁵¹ Estos reportes se suman a otros informes elaborados por otros investigadores de la región que rastrean el mismo asunto (Nascimento, 2023; Tovar, 2022; Vargas Lozano, 2022, entre otros). ¿Qué cuestiones han emergido en relación al encuadre institucional de la filosofía en Iberoamérica? En la siguiente sección se presenta una síntesis de lo hallado.

Cuestiones sobre el encuadre institucional de la filosofía

⁵¹ Conviene mencionar que Álvaro Carvajal recopiló los informes presentados por distintos investigadores de los países de Centroamérica. Así, realizaron los informes recopilados por Carvajal: Honduras, Angelo Moreno; Nicaragua, Marco Aurelio Peña; Costa Rica, Katty Arroyo y Álvaro Carvajal; Panamá, Abdiel Rodríguez; República Dominicana, Julio Minaya; Cuba, Maximiliano Trujillo y Guatemala, elaborado por la Asociación Guatemalteca de Filosofía.

Basados en los estudios recientes sobre cada uno de los países de la región iberoamericana, enunciaremos aquí algunas de las cuestiones que se muestran como relevantes en Iberoamérica en el encuadre institucional de la enseñanza de la filosofía. Los estudios de caso de cada uno de los países hacen que estos asuntos se expliciten, aunque no operan de la misma manera ni tienen la misma relevancia en cada uno de ellos. Así, el panorama que se presenta no persigue encontrar denominadores comunes ni constituye una exposición exhaustiva de las cuestiones, sino explicitar problemáticas propias del campo. En cada una de las cuestiones mencionadas se señalan algunos de los países en los que se presenta cada situación.⁵² Aquí recogemos datos e información que, en muchos casos, requieren una contextualización amplia para comprender su sentido y profundidad. Exhortamos a los lectores a profundizar en cada una de las cuestiones acudiendo a las fuentes citadas.

Cuestiones relativas a la materia de filosofía

Las cuestiones relativas al encuadre institucional inician por la pregunta acerca de si la filosofía está presente o no en los planes de estudio escolares. Sin embargo, se alza necesariamente la pregunta acerca del modo en que se hace presente, pues puede decirse que la filosofía está allí como materia, como contenido dentro de otras materias o, quizás, como orientación. La filosofía puede aparecer: a. bajo el nombre de “filosofía”; b. bajo denominaciones que se comprenden como filosóficas, como “lógica”, “ética” o “epistemología”, entre otras; o c. como contenido o enfoque dentro de denominaciones amplias usualmente referidas a humanidades o ciencias sociales, interdisciplinarias o transversales, como “pensamiento crítico”, “formación ciudadana”, “valores”, “pensamiento político”, “humanidades” o “proyecto de vida”, entre otras. Así, junto con ello, y no de menos importancia, específicamente la cuestión consiste en señalar si se hace presente de modo explícito y diferenciado.

Si bien es cierto que la forma de aparición de la filosofía en los sistemas educativos responde a cuestiones referidas al marco epistemológico que sirva de referencia, a tendencias políticas y pedagógicas de naciones, regiones o instituciones o, incluso, a cuestiones de economía y administración curricular, el reclamo de la presencia de la filosofía consiste en

⁵² Para precisar o ampliar la información sobre cada uno de los países, remitimos a la bibliografía ya mencionada.

preguntar si ella está presente bajo su denominación explícita y diferenciada, pues, de otro modo, la filosofía tiende a diluirse o reducirse a sus aplicaciones específicas. La pregunta se hace relevante, pues la tendencia actual parece inclinarse por reemplazar materias como denominadas “filosofía” o sus áreas específicas como “lógica”, “ética” o “epistemología” (Hurtado, 2025, 293), por otras de carácter general (las que denominamos de tipo c.), algunas de las cuales tienen relación aún con la filosofía. Aunque pueda señalarse que un curso denominado pensamiento crítico pueda ser abordado por la filosofía, también puede ser conducido con enfoques lingüísticos o de ciencias sociales. De la misma manera, temas dispersos denominados humanísticos pueden ser abordados filosóficamente, pero también pueden ser abordados por otras disciplinas (Hurtado, 2025, 292).

Como se muestra en la compilación reciente sobre Iberoamérica (Prada, 2025), el motivo dominante por el cual la filosofía está amenazada en la región es la orientación de la educación y el conocimiento hacia la productividad (Bermúdez, 2025, 303), en lo que habitualmente se conoce como perspectiva neoliberal dominante en la educación.⁵³ En dicho marco, señala Tenti “el capital cultural de tipo humanista, que fue concebido como ‘gratuito’ y no utilitario, contenido en disciplinas tradicionales como la filosofía, la literatura, las ciencias sociales, tiende a perder valor relativo en el mercado de los saberes” (2021, 53). Siguiendo a Tenti, en tal marco los saberes de tipo humanista luchan por sobrevivir (ibid). En este marco es posible comprender que la cuestión de la denominación no se origina solamente en la revisión de la disciplina hacia su interior, sino también por las exigencias externas que se le hacen. La filosofía, explícita e independiente, parece no tener valor en el currículo escolar, por lo cual es reemplazada por denominaciones en las que se revele explícitamente su utilidad o por asuntos transversales.

Aproximémonos inicialmente a la primera tendencia. Bien es cierto, la filosofía puede mostrar su utilidad y engranaje en proyectos políticos, históricos, culturales y sociales. La tendencia curricular, en este marco, consiste en resaltar esa utilidad, por lo cual es habitual que la filosofía se incluya en planes de estudio a modo de “formación ciudadana” o formación para la lectura crítica. Por un lado, como hemos señalado, bajo estas denominaciones la filosofía puede ser reemplazada por otro enfoque. Por otro lado, conviene resaltar que la filosofía tiene

⁵³ Otros motivos se hacen presentes también. Por ejemplo, el informe de la UNESCO relata que la desaparición de la filosofía en Perú en 2002 estuvo marcada también por la crítica a la falta de arraigo de la filosofía a tradiciones nacionales y por la crítica de que la filosofía no se distingue de la literatura (2009c, p. 27).

sus propios objetos, problemas, enfoques y metodologías, que no se agotan en los contextos de utilidad en los que puede ser presentada. El documento *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filosofía a Proyecto de formación filosófica para Colombia*, elaborado por la Sociedad Colombiana de Filosofía (2024) así lo expresa: “así como la filosofía no se agota en sus aplicaciones, el aporte interdisciplinar no debe sacrificar el saber específico de la filosofía, pues esto equivale a desconocer el inmenso aporte que ella realiza en la formación escolar y que no compete a otros saberes, artes y disciplinas” (2024, 5).

La *transversalización* o *fusión*, por su parte, aparece como una de las soluciones curriculares que conduce la amenaza a la filosofía, quizás la más común actualmente. No es la primera vez que esta alternativa aparece. En 2002, tras la desaparición de la enseñanza obligatoria de la filosofía en Perú, se empleó como uno de los argumentos que la filosofía no se distinguía de la literatura (UNESCO, 2009C, 27). De la misma manera, en la reforma implementada en Chile entre los años 1994 y 2000 se propuso eliminar la filosofía bajo el argumento de la transversalización (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 71). Por su parte, Colombia enfrentó el argumento de la transversalización en lo que respecta a las pruebas estatales que miden el rendimiento de los estudiantes al finalizar la etapa escolar. La filosofía desapareció como disciplina independiente a ser evaluada y se fusionó con la de lenguaje. México actualmente se enfrenta a esta situación (Hurtado, 2025, 291), ya enfrentada también en Brasil (Nascimento, 2023).

Es necesario distinguir entre la transversalización y el trabajo interdisciplinar de la filosofía. En ocasiones se emplea la expresión “transversalizar la filosofía” para indicar que la filosofía debe estar presente en distintos niveles y tipos de educación básica y media y en la educación superior (Aguilar, 2025, 176). En este sentido, se entiende como sinónimo de expresar la necesidad de que esté presente en la educación. Sin embargo, el término “transversalización” tiene otro sentido. En el marco en el que situamos el problema, la transversalización se refiere a que la filosofía está presente en sus aportes a los demás saberes, por lo cual se considera que no es necesario contar con una materia explícita y diferenciada denominada filosofía. El reporte de la UNESCO lo anunciaba así: “la filosofía se encontraría de manera transversal en otras materias como la historia, la literatura o la educación cívica” (200C, 27). Así, es necesario distinguir entre el reclamo de que la filosofía esté presente a lo

largo de los niveles educativos y la tendencia a que la filosofía pierda su denominación y se incorpore o integre a otros saberes.

Por otra parte, es necesario una segunda distinción; esta vez, entre transversalización e interdisciplinariedad. Minaya (2011, 12) distingue tres tipos de interdisciplinariedad: la relacional o débil, “donde se piensa la interdisciplinariedad como puente que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de formas muy diversas”; la fuerte o de tipo ampliativo, “donde se crearían nuevos espacios y nuevas disciplinas con los aportes de varia”; y la radical, “crítica o antidisciplinaria, que hace tabula rasa, o que pretende situarse por fuera de las otras dos aproximaciones” (ibid).

Según estas aproximaciones, la transversalización no se asume como un tipo de interdisciplinariedad débil, pues al desaparecer la formación filosófica no permite el encuentro de ella con los otros saberes; tampoco supone una interdisciplinariedad fuerte, pues no persigue tampoco la creación de nuevos campos; tampoco supone forma radical, pues afirma aún la existencia de otras disciplinas en las que la filosofía mostraría su utilidad. La transversalización, pues, no es otra cosa que la disolución de la filosofía en otras áreas del saber o la aproximación a temas y problemas que constituyen un “batiburrillo de temas dispersos de cultura general” (Hurtado, 2025, 292). Es, como señala Tenti, la pervivencia de otras áreas que se consideran más valiosas y, a partir de las cuales la filosofía debe ubicarse mostrando su utilidad.

A diferencia de la transversalización (entendida como aquí la hemos descrito) la interdisciplinariedad permite relaciones de saber y de trabajo colaborativo en instituciones escolares, a la vez que permite el diálogo entre la filosofía y otros saberes en programas universitarios no específicos de filosofía (Couló y Galazzi, 2025, 60). En suma, mientras la transversalización diluye la filosofía, la interdisciplinariedad se presenta como posibilidad de su fortalecimiento. Así, aquel sentido de “transversalizar la filosofía” que indicamos al inicio, se relaciona más con la interdisciplinariedad que con la disolución de la filosofía.

Pasemos a otro asunto referido a la presencia de la materia de filosofía. Junto con la denominación se encuentra el asunto de la *asignación horaria* para la filosofía en las instituciones. En la región iberoamericana este ha sido uno de los debates centrales; el caso de Brasil, donde desde 2017 se implementó la Nueva Enseñanza Media también discute sobre el número de horas dedicadas a la filosofía (Nascimento, 2023, 114). En ocasiones no se explicita el número de horas dedicadas a la filosofía (Colombia) o es reducido con tendencia a serlo aún

más, como ocurre en España (Bermúdez, 2025, 303; 312), Ecuador (Aguilar, 2025, 179) o Panamá (Carvajal, 2025, 262). En este último caso se presenta la paradoja de que la mayor reducción de horas dedicadas a la filosofía se realizó sobre el tipo de bachillerato de Humanidades, no en los dedicados a la formación técnica o profesional (Ibid). Así, aunque permanezca como materia obligatoria, es reducida la dedicación a ella. En todo caso, la discusión actual está marcada por la constante amenaza de reducción de horas.

La cuestión de la aparición de la filosofía en la escuela está revestida, además, por el asunto de la *inestabilidad política y normativa*. Países como Brasil (Correia, 2025, 127ss), República Dominicana (Carvajal, 2025, 268), España (Bermúdez, 2025, 314) o México (Hurtado, 2025, 284) muestran que los cambios que operan o se proponen a los planes de estudio son de corta duración, usualmente por motivos políticos. Esta situación no permite que se estabilicen las ideas y, por ende, que se pueda realizar una evaluación sistemática de su funcionamiento y valor. La amenaza sobre la desaparición de la materia de filosofía que se ha mencionado recientemente en Colombia, Argentina, Chile, México o Uruguay dan cuenta también de la inestabilidad de la presencia de la filosofía en los planes de estudio.

Finalmente, otra de las cuestiones se refiere a la presencia de la filosofía solamente *en tipos específicos de educación básica o media*. En Paraguay se muestra que esta hace parte solamente del bachillerato científico con énfasis en Ciencias Sociales, aunque la mayoría de bachilleratos en el país son de carácter técnico (Benítez y Bogarían, 2025, 100). En Colombia, hace parte solamente en la educación media (últimos dos años de educación escolar), con lo cual el título que se obtiene antes de llegar a la educación media, que habilita para estudios técnicos y para ciertos trabajos de la misma naturaleza, no incluyen formación filosófica (Paredes et al. 2025, 211). En Ecuador, por su parte, la filosofía se imparte “en algunas Unidades Educativas de Educación media, donde constituye un componente de formación general” (Aguilar, 2025, 174). La reforma a los estudios realizada en Chile en el año 2001 fue suprimida de la educación técnico profesional y de adultos, aunque en 2019 se revirtió esta situación (Ávalos, Oyarzo, Ulloa, 2025, 92). En Honduras, por su parte, la filosofía se hace presente únicamente en algunas opciones de bachillerato (Carvajal, 2025, 243). En Costa Rica, los cursos de ética de la tecnología que se impartían en los Colegios Técnicos Profesionales, en 2018 fueron reemplazados por los cursos de Educación para la afectividad y la sexualidad, con lo cual la filosofía desapareció de esa modalidad de estudios (Carvajal, 2025, 254). La filosofía se

imparte allí en los colegios de modalidad humanística (ibid.). En suma, estas experiencias parecen indicar que la filosofía es solo una especialidad dentro de la formación y no un saber que atañe a todos, independiente de su especialidad.

Hasta aquí, entonces, podemos afirmar que la cuestión de si se enseña filosofía en Iberoamérica está atravesada, tanto por la denominación de la materia, como de sus enfoques y contenidos internos. Adicionalmente, debe abordar preguntas que indagan por intensidad horaria o por el tipo de bachillerato o nivel educativo en el que se enseña. No resulta sencillo dar una respuesta unificada o global a la pregunta. La respuesta requiere contextualizaciones, matices y profundizaciones. Veamos ahora otro tipo de soportes que ayudan a caracterizar la enseñanza de la filosofía en su encuadre institucional.

Soportes y procesos adyacentes escolares

Dentro de los soportes y procesos escolares adyacentes se encuentran las cuestiones relativas a los docentes. Por un lado, se alza la cuestión acerca de la *formación de docentes para la enseñanza de la filosofía*. La cuestión aquí se centra: a. en determinar si existe formación específica para ello y b. el debate sobre si la formación de profesores para enseñanza de la filosofía se asume como parte del campo pedagógico o como parte del campo filosófico y el lugar que dentro de cada una de las posibilidades se asigna a cada campo. En países como Colombia, México, Chile, Argentina o Brasil existe educación superior específica para ser profesor de filosofía como carrera de grado (pregrado). En otros contextos, se presenta como formación de posgrado (España) o se incluye dentro de la formación profesional de filosofía (sin orientación específica a la enseñanza). En otros casos, existen denominaciones pedagógicas amplias que abarcan la enseñanza de la filosofía (Honduras, Nicaragua y en algunos casos en Colombia y Chile). No existe, pues, un único modelo de formación de profesores de filosofía.

A la cuestión de la formación de docentes en el campo específico, se suman los asuntos relativos a la *caracterización y condiciones de contratación*. Adicionales a las preocupaciones comunes de los docentes en cuanto a su remuneración, encontramos aquí dos situaciones que nos permiten aproximarnos al asunto. Por un lado, como ocurre en ocasiones en Colombia, Ecuador (Aguilar, 2025, 179) u Honduras (Carvajal, 2025, 244), entre otros países, hay no pocos casos en los que los docentes de filosofía no tienen formación filosófica; por otro lado, como

se reporta en Chile, la escasa dedicación horaria a la filosofía en las instituciones hace que, aun cuando se cuente con formación idónea, los profesores no sean contratados de tiempo completo en las instituciones, por lo cual deben ser contratados en 2 o más instituciones a la vez, llegando a niveles de precarización contractual (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 94). La denuncia de precarización se eleva también en Costa Rica por la disminución de horas laborales en filosofía (Carvajal, 2025, 258). Como señala Aguilar “esta situación impide que se cumpla el objetivo fundamental de la filosofía” (2025, 179).

Por otra parte, algunos reportes permiten rastrear la distinción de sexo entre los cuerpos docentes, aunque, la ausencia de sistemas de información específica no admite que se llegue aún a conclusiones. A este respecto, los estudios realizados en Chile reflejan que aún se podría estar sosteniendo el prejuicio según el cual “los hombres investigan, las mujeres educan” (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 85).

Por último, mencionemos los soportes en *las comunidades filosóficas de profesores y redes*. Al respecto, conviene subrayar que la amenaza sobre la filosofía ha tenido como efecto reactivo un mayor interés en conformar asociaciones y redes de defensa de la filosofía y de colaboración para renovar el campo de la enseñanza de la filosofía. La Red Iberoamericana de Filosofía (Prada, 2025, 15), el Observatorio Filosófico de México (Hurtado, 2025, 286), o la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía (Paredes et al, 2025, 209) dan cuenta de esta tensión. Estas iniciativas se suman a las experiencias ya sostenidas en la Red Española de Filosofía (Bermúdez, 2025, 302), el Observatorio de Enseñanza de la Filosofía en Sergipe, Brasil (Nascimento, 2023), la Asociación Nacional de Posgrados de Filosofía y la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Filosofía, del mismo país (Correia, 2025, 130), el movimiento peruano “El retorno de la Filosofía” (Mansilla y Vadiviezo, 2025, 134) o la Red de Profesores de Filosofía o el Frente amplio por la Filosofía, ambos en Chile (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 74), por citar solo unos ejemplos. Se trata, en último término, de la modificación de la práctica de la filosofía y su enseñanza en la que ella se realiza de modo aislado y alejada de la situación institucional, hacia una práctica en la que se muestra que el trabajo solitario y reflexivo puede estar acompañado del trabajo colaborativo y activo.

Soportes más allá de la institución escolar

Si bien el propósito de enseñar filosofía en el nivel escolar no tiene como propósito formar en filosofía de modo profesional, la posibilidad de estudios superiores en filosofía sí constituye una proyección del nivel escolar. Así, se encuentra también el asunto de la posibilidad de los *estudios superiores en filosofía* como soporte y proyección de la educación escolar. La primera carrera universitaria de filosofía en Brasil se creó en el siglo XX, sin embargo, durante tal siglo experimentó un crecimiento acelerado (Correia, 2025, 121), fenómeno que en caso de los posgrados alcanza las primeras décadas del XXI (Ibid, 124). Este hecho que contrasta con Perú, en donde se relata que de las 94 universidades con que cuenta el país, a 2024 solo 6 ofrecían estudios en filosofía, cuatro de las cuales se encuentran en Lima (Mansilla y Valdivieso, 2025, 136). En Ecuador, por su parte, entre el conjunto de Educación Superior (63 universidades y 206 institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos) solo 3 de ellas ofrecen estudios superiores de filosofía (Aguilar, 2025, 180). En Paraguay, la filosofía se enseña en cuatro universidades, aunque solo una cuenta con al menos cuatro cursos activos (Benítez y Bogarín, 2025, 110). En suma, sin tener aquí en cuenta las cuestiones de acceso a la educación superior, se trata de visibilizar la cuestión de la oferta de formación superior y la concentración de la oferta en pocos centros urbanos en cada país.

En la distribución de la oferta formativa en estudios superiores entra en escena la distinción entre educación público-estatal y la educación privada. En Nicaragua, por ejemplo, se eliminó la filosofía de la educación pública y permanece solamente en algunas instituciones privadas (Carvajal, 2025, 246). Argentina cuenta con 68 instituciones de educación superior estatales e igual número de instituciones de educación superior privadas; de la totalidad del conjunto, programas de filosofía se ofrecen en 33 instituciones. La matrícula en programas de filosofía se realiza fundamentalmente en la educación pública, que representa el 79.9% de la matrícula de pregrado (Couló y Galazzi, 2025, 43), tendencia que se presenta también en Perú (Mansilla y Valdivieso, 2025, 136). En Colombia, la mayor parte de la matrícula se concentró fundamentalmente en instituciones privadas, aunque paulatinamente las instituciones públicas han aumentado sus niveles de ingreso en filosofía. De la misma manera, con ocasión del apoyo a las universidades federales en Brasil y el sistema de cuotas, cerca del 70% de los estudiantes de universidades federales pertenecen a sectores económicamente desfavorecidos (Correia, 2025, 124).

Como se muestra en los casos de Brasil (Correia, 2025, 126) y, recientemente, Argentina, los estudios superiores en filosofía han experimentado el fenómeno de la asfixia presupuestaria, como forma explícita de desincentivar sus estudios o como efecto indirecto de fortalecer otros campos del saber. Venezuela, a este respecto, señala que la asfixia redundante en la disminución de profesores, de apoyos para intercambio académico con otras universidades y para realizar publicaciones e investigación (Álvarez, 2025, 229;234).

Esto redundante, a su turno, en la *investigación específica* sobre el campo de la enseñanza de la filosofía. Del mismo modo en que la formación de docentes puede ser comprendida como perteneciente al campo de la pedagogía o de la filosofía, la investigación sobre enseñanza de la filosofía se desenvuelve como investigación pedagógica o filosófica. En todo caso, en México, Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica, España o Colombia se han ampliado las investigaciones en el campo. Adicional a esto, la compilación reseñada (Prada, 2025) muestra que en la mayoría de países de la región se han elaborado informes que reconstruyen genéticamente la configuración y consolidación de los estudios de filosofía en los países, tanto a nivel de educación superior como escolar.

Un último asunto conviene ser mencionado sobre los soportes de la enseñanza de la filosofía en su encuadre institucional: su presencia en los *sistemas nacionales de información y medición*. En Chile, por ejemplo, se emplea la denominación “Pedagogía en Filosofía y Religión” dentro del sistema de información nacional sobre profesores, lo cual no permite distinguir específicamente la configuración y características de la comunidad de enseñanza de la filosofía (Ávalos, Oyarzo y Ulloa, 2025, 85). En Colombia, como se indicó, la filosofía desapareció del sistema que evalúa los resultados de la educación escolar, lo cual fomentó el desinterés y falta de apoyo a su enseñanza en las instituciones (Paredes et al. 2025, 211). La invisibilización de la filosofía en sistemas como los mencionadas dificulta la aproximación y rastreo diferenciado de la filosofía en el sistema escolar.

El encuadre institucional como problema filosófico

Como mencionamos, si bien la preocupación por la enseñanza ha estado presente en los sistemas educativos, la amenaza a la filosofía ha servido de motor para que los asuntos propios

del encuadre institucional sean tematizados por las comunidades que indagan por la enseñanza de la filosofía.

Así, volvemos a la pregunta que planteamos anteriormente: estas cuestiones, ¿forman parte de la reflexión filosófica por la enseñanza de la filosofía?, ¿son parte, también, del campo de la filosofía? Al desplazarnos hacia el examen de las condiciones de posibilidad institucionales para la enseñanza nos ubicamos específicamente en comprender la escuela, con sus sentidos, configuraciones, regulaciones y prácticas. El asunto, entonces, puede ser planteado de otro modo: ¿es, acaso, la escuela un asunto filosófico? ¿En qué sentido la escuela es un asunto filosófico?

En *La educación como práctica de la libertad*, ante las exigencias que imponen los sistemas políticos y las instituciones, Freire habla de dos actitudes: el acomodamiento y la integración (2019, 34). Con la primera, se refiere a la actitud de ajustarse a las condiciones impuestas, con el fin de permanecer en medio de ellas. La segunda actitud, además de ajustarse, ejerce también una crítica sobre las condiciones mismas, con el ánimo de transformarlas. La actitud integradora, entonces, promueve el movimiento en el cual la comunidad filosófica no solo debate o ejerce acciones políticas y administrativas para garantizar la permanencia de la filosofía en los sistemas escolares, sino, que, a la vez, convierte ese encuadre institucional en objeto de reflexión filosófica. En este sentido, eleva a la institución educativa como su objeto, como objeto de estudio en el campo de la filosofía de la educación, en donde aparecen conexiones con la antropología filosófica, la epistemología, la ética y la filosofía política, entre otros.

Ubicados allí, la pregunta inicial que aparece indaga por el sentido y los fines de las instituciones educativas. La crítica a la orientación neoliberal de la educación, en la que se privilegia la producción, el mercado y el capital humano, se convierte en la pregunta por el sentido y fin de las instituciones educativas. Sin embargo, al referirse a la institución histórica escolar, y no solo a la idea de la educación, esta pregunta exige examinar la relación entre las formas institucionales y el sentido último de la educación. Así, las denominaciones de las materias, el horario, la idoneidad de los profesores, los sistemas de información, etc. no solo describen asuntos de administración educativa, sino que encarnan apuestas de sentido. Se trata de un modo de hacer filosofía en la que esta despliega sus posibilidades reflexivas directamente

en las estructuras históricas en las que nos desenvolvemos como estructuras en las que se hacen presentes las ideas.

La reflexión sobre la denominación que se emplea sobre la filosofía en la educación, por ejemplo, no solo conduce a una defensa de la filosofía y su presencia en las instituciones, sino que, a su turno, permite comprender tanto la idea de filosofía, como la idea de educación y de orientación histórica que esta tiene, entre otros asuntos. Así, tras la defensa de la denominación explícita y diferenciada subyace una idea de la filosofía en la que ella no se reduce a sus aplicaciones o procedimientos lógicos y argumentativos; a la vez, subyace la idea de que la filosofía cuenta con sus propios problemas y modos de enfrentarse a ellos; esconde también la idea del valor de la filosofía, por lo cual reflexivamente puede defenderse su enseñanza.

En suma, cuando la cuestión de la enseñanza de la filosofía es abordada indagando por las condiciones de posibilidad de la enseñanza y no solo por la práctica de aula, la tarea de la filosofía consiste, en un primer momento, en identificar las estructuras o configuraciones históricas institucionales que sirven de condición; en un segundo momento, en esclarecer los sentidos implicados allí, para luego, proponer estructuras que conserven los sentidos filosóficos que subyacen a la filosofía y a su enseñanza. El trabajo que aquí hemos presentado consiste en una aproximación diagnóstica en el marco de la primera tarea en la región Iberoamericana. Bajo tal esclarecimiento es posible comprender qué está en juego en cada una de ellas y, en consecuencia, intervenir en el diseño institucional que conserve los sentidos que se busca promover en la enseñanza de la filosofía.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2009). *La enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe. Memorias de la Reunión Regional de Alto Nivel*. S.d.e. Santo Domingo.
- Aguiar Gordón, Floralba del Rocío (2025). “Visión retrospectiva, actual y proyectual de la enseñanza de la filosofía en el Ecuador”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 159-190.

Álvarez Puerta, María Carolina (2025). “El Instituto de Filosofía de la Universidad Central de Venezuela: mas de 70 años de trayectoria”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 221-240.

Ávalos Valdivia, Carolina; Oyarzo Rojas, Ximena y Ulloa Molina, Javier (2025). “La fragilidad de la filosofía en Chile”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 71-98.

Benítez Martínez Jorge Mauel y Bogarín Colmán, Alan. (2025) “Breve esbozo sobre la enseñanza de la filosofía en Paraguay”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 99-120.

Bermúdez Torres, Víctor (2025). “La situación de la enseñanza de la filosofía en la educación no universitaria en España”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 297-320.

Carvajal Villaplana, Álvaro (2025). “La enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria en Centroamérica y el Caribe”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 241-282.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

Cerletti, A. (2015). “Didáctica aleatoria de la filosofía: Dialéctica del aprendizaje filosófico”. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.). *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc. pp. 15–32).

Cerletti, A. (2022). “Filosofía y educación: Notas sobre una relación vacilante”. En W. Herrera Romero (Ed.). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario & Editorial Uniagustiniana. pp. 51.66.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2015). *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2020). *La filosofía en la universidad*. Buenos Aires, Noveduc.

Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs). (2020B). *La formación docente universitaria en filosofía*. Buenos Aires, Noveduc.

Comisión educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía (2024). *Colombia necesita impulsar la enseñanza de la filosofía Proyecto de formación filosófica para Colombia*. Documento digital. Fecha de consulta: 8 de junio de 2026. <https://socolfil.org/comision-educativa-scf/comision-educativa>

Correia, Adriano (2025). “La filosofía en Brasil: un futuro abierto”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. - Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 121-132.

Couló, Ana y Galazzi, Ana (2025). “La filosofía en la universidad argentina: una historia, un mapa y algunas reflexiones”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 43-70.

Hurtado, Guillermo (2025). “La defensa de la filosofía en México”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 283-296.

Mansilla Torres, Katherine y Valdiviezo Arista, Luis Martín (2025). “El oficio filosófico en el Perú: profesionales errantes, ciudadanía indiferente y mercados dominantes”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 133-158.

Miñana, Carlos «Interdisciplinariedad y currículo». *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad*, editado por C. Minaña. (Bogotá: Universidad Nacional. 2011)

Nascimento, Christian Lindberg Lopes do. (2023). *A presença da filosofia no novo ensino médio*. Maceió Alagoas. Editora café com sociologia.

Nussbaum, Martha C. (2013) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires, Katz.

OEI (1998) *Análisis de los programas de estudios de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. OEI, Madrid.

Paredes Oviedo, Diana Melisa; Prada Dussán, Maximiliano; Prieto Galindo, Fredy; Espinel, Óscar y Pulido, Óscar (2025). “Defensa y consolidación de la enseñanza de la filosofía en

- Colombia”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 191-220.
- Prada Dussán, Maximiliano (2025). “Introducción: problemas actuales de la defensa de la filosofía en Iberoamérica”. En: Maximiliano Prada Dussán (comp.), *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades. pp. 15-42.
- Prada Dussán, Maximiliano y Picos Bovio, Rolando (2026). “Teaching and Didactics of Philosophy as a Philosophical Practice”. En: José Barrientos-Rastrojo, David Sumiacher D’Angelo y Sumaya Babamia (editors), *Philosophical Practice State of the Art*. Cham, Springer. pp. 245-269
- Prada Dussán, Maximiliano (comp.) (2025). *Defensa de la enseñanza de la filosofía: trayectorias en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Aula de Humanidades.
- Prieto Galindo, Fredy Hernán (2024) “Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022”. *Franciscanum* 181, Vol. 66. 1-38.
- Pulido, Ó., Espinel, Ó., y Castro, L. (2018). “Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica”. En Ó. Pulido, Ó. Espinel y M. Gómez (Eds.) *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Bogotá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 19-36.
- Tenti, Emilio (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Tovar, Leonardo. (2022). ¡Colombia necesita de filosofía! Aproximación histórica a la educación filosófica que necesita Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 67-84). Uniagustiniana-Universidad del Rosario.
- UNESCO (2009A). *Teaching philosophy in Africa. Anglophone countries*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009B). *Teaching philosophy in Asia and the Pacific*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009C). *Enseñanza de la Filosofía en Latinoamérica y el Caribe*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2009D). *Teaching philosophy in Arab Region*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2011A). *La filosofía: una escuela de la libertad*. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. México, UNESCO.

UNESCO (2011B). *Teaching philosophy in Europe and North America*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.