

Notícia i elogi de filosofar amb joves

JORDI BELTRAN DEL REY

Societat Catalana de Filosofia

Carrer del Carme, 47
08001 Barcelona
jbeltran@xtec.cat

Article rebut el 20 de desembre de 2012 i acceptat el 20 de març de 2013

Resum: Malgrat les dificultats atribuïdes a l'ensenyar filosofia a secundària, s'argumenta la importància d'aquesta en la formació integral de totes les persones. S'acusa d'elitisme, aristocràticisme i fonamentalisme la tesi de la necessària desnaturalització que comportaria l'ensenyament de la filosofia a secundària. S'exposa i argumenta una concepció no essencialista de la filosofia centrada en el filosofar, concretat en les capacitats filosòfiques de problematitzar, conceptualitzar i argumentar entorn el nucli de les qüestions que en tots llocs i èpoques s'ha plantejat l'experiència humana. El compromís del professorat de secundària amb la filosofia i els i les joves que formen el seu alumnat requereix un tercer compromís amb la didàctica. Només així apareixerà una autèntica filosofia en acte. Això té repercussions en la formació del professorat, especialment en les competències filosòfiques. Finalment, s'aborda l'aporia d'una educació institucionalitzada que pretén l'emancipació de l'individu.

Paraules clau: Didàctica de la filosofia, educació, competències filosòfiques, ensenyament secundari, filosofar.

Report and praise of philosophizing with young people

Abstract: Despite the difficulties attributed to teaching philosophy in high school, its importance is argued on the basis of it being part of a complete education. We accuse of elitism, fundamentalism and aristocratism the thesis that teaching philosophy in high school would unavoidably lead to its denaturalization. This paper describes and discusses a non-essentialist conception of philosophy focused in philosophizing, that is, practicing philosophical skills such as problematize, conceptualize and argue about the core issues that human experience has risen in all places and times. The commitment of schoolteachers with philosophy and with their young students requires a third commitment with didactics. Only then will a true actual philosophy appear in the classroom. This has repercussions in the training of the teachers, especially in their philosophical skills. Finally, it addresses the dilemma of an institutionalized education that seeks emancipation of the individual.

Key words: philosophy didactics, education, philosophical skills, high school education, philosophizing.

[Lliçó inaugural de la Societat Catalana de Filosofia, curs 2012-2013]

Amigues, amics,

Quan el president de la nostra Societat em va proposar impartir la lliçó inaugural vaig pensar si no era víctima d'un error. Convidar algú com qui subscriu, amb una carrera universitària erràtica, provinent d'aquella universitat dels estats d'excepció i els calendaris *julianos*, de les tancades i els aprovats generals. Algú que no imaginava que, a banda del de llicenciat completat aleshores per exigències *alimentícies*, li serien tant o més útils per a la seva futura professió algunes habilitats adquirides preparant l'examen –pràctic– per obtenir el títol d'«Artista de folklore, circo y variedades», del franquista *Sindicato del Espectáculo*. Algú que encara que va intentar completar la seva formació amb els cursos de doctorat (Valls, Valverde, Estrada), segurament va estroncar la seva carrera acadèmica perquè no li semblava correcte perdre's cap de les assemblees de l'autogestionari Patronat Ribas, en comptes d'aprofitar per culminar-la com alguns companys. Breu: no mereixo el títol de doctor que tan benèvolament m'atribueix la targeta que invita a aquest acte. Tanmateix, el que em va moure a acceptar va ser que la invitació suposava un reconeixement, per part de la Societat Catalana de Filosofia, de la tasca que realitzen els professionals a secundària i de la seva importància per a la filosofia a Catalunya, com he sostingut en altra ocasió (Beltran 2011: 997-1005).

Va ser gràcies a col·legues trobats en la pràctica docent que vaig poder adreçar i endreçar aquella formació inicial deficient: Pere de la Fuente, i el grup encapçalat per Manuel Satué, Pilar Fibla, Sara Estrada, Paco Tauste, germen del que avui és el Grup de filosofia pràctica d'aquesta Societat. També van ser decisius i dinamitzadors la participació activa en el seminal Congreso Filosofía y Juventud, de 1985, on vaig anar de la mà de Llätzer Bria i Hilari Arnau. A tots ells i als companys i companyes que he tingut fins avui mateix, el meu agraïment per tot el que m'han ensenyat.

1/ La baixada a la caverna. En tot cas, imaginem algú altre amb un itinerari menys tortuós. Ha estudiat filosofia, s'ha habilitat per ser professor i ha d'impartir les assignatures de l'especialitat en un centre de secundària. Darrere seu, el model expositiu universitari, magistral, més centrat en els continguts que en els processos; amb sort, moltes discussions filosòfiques al bar; els seminaris, el treball individual –filosofia és de les llicenciatures on el treball en equip sembla una excepció. Al CAP [Curs d'Aptitud Pedagògica], si l'ha cursat, alguna bona idea relativitzada per l'adagi «Això és en teoria, però a la pràctica, veurem». Davant seu, grups d'adolescents que oscil·len entre l'enrenou i la indiferència i que sap, o se n'assabentarà aviat, que el posaran a prova cada hora, cada minut, cada segon, fins que es guanyi un estatus al centre, estatus en el que mai podrà reposar, atesos els reptes varis que imposa viure la professió en l'olla a pressió en què l'esclat de vitalitat transforma un centre de secundària dia rere dia. Tot i així, fornit amb

l'instrument de la persuasió que ha d'esdevenir-se de la claredat de les seves explicacions, de l'interès cultural dels temes, del rigor de la seva preparació i de la paciència que li sembla haver observat en col·legues més avesats, afronta intrèpidament la baixada a la caverna.

Ben aviat toparà amb la insatisfacció que produeix la dificultat de fer presents a les classes no només les seves dèries filosòfiques, sinó els continguts estàndard dels currículums i els manuals. Al damunt, alguna sagaç intervenció seva en un claustre li farà sentir-se els prejudicis sobre la filosofia: una disciplina antiga, abstrusa, que es complica innecessàriament la vida, molt important, això sí, però que roman al batxillerat com a darrera fortalesa d'uns temps potser periclitats. Tampoc no es trobarà representat en el llistat de continguts avaluable que difonen les darreres tendències pedagògiques, que amb el legítim interès d'avaluar el rendiment dels ensenyaments però amb nul·la investigació, acaben volent fer creure que només són importants aquelles competències que són fàcilment avaluable i que no requereixen termini llarg per fer-ho, com l'ús de les eines TIC, o aquelles altres que semblen fàcilment avaluable degut a què fa molts anys que s'hi investiga, com la competència en anglès. A més, una exalumna que ara fa de comercial de llibres de text li expressarà la seva estranyesa que el professorat de filosofia, a diferència del d'altres especialitats, mai no es posa d'acord en quins són els llibres bons, cosa que el priva d'agafadors. Afegim-hi l'angoixa que viuen molts i moltes egressats de la universitat, que se senten atrapats en una dicotomia d'impossible conciliació entre una vocació filosòfica autèntica, que culminaria a la universitat, i el *sucedani* de la secundària.

¿Quines vies s'obren al nostre professor? Potser la primera fóra exercitar-se en l'apatia estoica, especialment atent a les màximes de Sèneca, després d'haver-s'hi trobat retratat el dia que sortí de la classe de, posem, 1r B: «¿On és el furiós que lliurat al ressentiment no abandona tota contenció; que en la seva passió delirant, llançat vers el seu enemic no abjura de tot pudor i s'oblida del nom i l'ordre dels seus deures, deixa de comandar la seva llengua, de dominar cap part d'ell mateix i de dirigir el seu impuls?» (*Contra la ira*, III.6,2). La segona via fóra el «viure ocult» que propugnava Epicur: hom menja gràcies a les classes, passarem com sigui. Intentarem mantenir el vincle amb l'Acadèmia a través de seminaris, lectures i si és possible, del gaudi de l'amistat filosòfica. Sempre que puguem, farem valdre la nostra prioritat per impartir les classes d'Història de la Filosofia de segon, on podrem reproduir a petita escala el que hem fet a la facultat. Abans de la reducció horària de primer també hom podia sentir-se membre de la comunitat filosòfica tot dedicant part del curs de primer a lògica formal. Encara un altre racionalitzarà el seu aïllament tot alimentant la secreta fantasia de ser un èmul de Sòcrates, mentre espera inútilment que se li acosti un jove al qual faria tastar la seva maièutica, però sobretot la seva ironia. Encara hi ha una via cínica, potser en la seva versió postmoderna i dèbil: cada classe faig el que m'abelleix i fins

i tot hi practico l'autoajuda. O potser es consoli pensant que tot s'arreglarà amb pràctica, ignorant que la sola pràctica o només immunitza creant un escut, o simplement *crema*, és a dir fa aparèixer algun element de la col·lecció psiquiàtrica de la depressió, l'estrès o l'atac de pànic.

Apareixerà llavors la temptació de pensar que la radicalitat del qüestionament filosòfic no pot tenir lloc a secundària. La transmissió de la filosofia al jovent sempre suposa una pèrdua, una mistificació, si no una traïdoria, ens diria el superego filosòfic format en els anys d'estudi universitari, superego que hauria tingut la seva epifania una vegada reeixit l'estudi del temari de les oposicions (Tozzi, 2008). La filosofia és una activitat de segon ordre que requereix uns certs coneixements i un distanciament, del que la majoria d'ex-alumnes de l'ESO estan mancats. La filosofia és una activitat verbal, cosa que requereix unes capacitats cognitives i lingüístiques que no predominen en unes aules cada cop més comprensives. La filosofia és difícil de seguir, perquè requereix una atenció sostinguda del fil argumentatiu, tasca que sembla titànica a un jovent format en el *zapping* i convençut de la camàndula de la importància del *facebook*, el *twitter*, el *whatsapp* o de la darrera novetat tecnològica. La filosofia és una activitat teòrica, que neix del *thaumatzein* i de la curiositat, i no de l'eficàcia i la utilitat, que junt amb el de la diversió, són els valors que ostenten el consens unànime de la nostra societat.

Està clar que tot això ho haurà de dir amb la boca petita per no acabar al carrer i sense feina. I des de les facultats de filosofia, alarmades pel descens de matrícula, també li demanaran dissimuladament silenci. Però aquesta situació i el correlat dels pensaments que l'acompanyen és estantissa i no col·labora a modificar la indubtable regressió que pateixen els continguts i el professorat de filosofia a la secundària. Tampoc no sembla sostenible professionalment i personal.

Per acabar-ho d'adobar, el que exposem es dona en un context que expressaré amb diversos interrogants:

1. ¿Mereix el nom de «sistema» educatiu aquell que ha estat modificat per tres lleis orgàniques, i la que ens espera, més una de catalana, en poc menys de 35 anys?

2. ¿Mereix el nom de «sistema» educatiu el campí qui pugui que està significant les retallades en els centres públics i la subvenció a escoles privades que contradueixen els elementals principis democràtics de servei públic, pluralisme, no discriminació i rigor científic?

3. ¿Mereix el nom de formació filosòfica la que rebrà l'alumnat amb l'anunciada desaparició de l'Ètica i de la troncalitat de la Història de la Filosofia en la futura LOMCE, unit a l'amortització de places de filosofia per les jubilacions i la cessió gairebé sistemàtica a professorat de Geografia i Història de les assignatures de la nostra especialitat, cosa que significa assolir gairebé pràcticament tot contingut filosòfic?

Suposo que la majoria dels presents haureu reconegut aspectes de l'om-

brívol retrat presentat. Esperem que també podreu contraposar-hi excepcions. Però la gravetat de la situació exigeix dibuixar uns objectius que permetin aplegar tots els esforços de la comunitat filosòfica. Per això cal que ens comprometem en tres reptes: el primer, mostrar la virtualitat formativa dels continguts filosòfics per al jovent del segle XXI; el segon, mostrar que aquesta formació es pot fer sense traïr el caire filosòfic dels continguts; i el tercer, mostrar que aquest ensenyament és possible.

2/ La qualitat filosòfica i formativa de la filosofia ensenyada

2.1/ *Filosofia i educació integral*. La defensa de la virtualitat formativa de la filosofia cal adreçar-la a l'opinió pública i no, com passa sovint, tot cercant només les oïdes d'aquelles persones amb qui compartim la nostra particular raó de viure, espiritual i material, cosa que ens podria tancar en un món autoreferent¹. Els continguts de filosofia tenen un lloc a la secundària no només perquè tradicionalment li han tingut² sinó sobretot perquè col·laboren positivament en la formació del jovent de la nostra societat i del nostre temps. Tanmateix, mantenir que no pot ser que una persona formada no conegui el patrimoni que representen les teories de Plató, Marx o Sartre, o que no sigui capaç de distingir un enfocament racionalista d'un empirista, requereix argumentar per tal que aquests continguts tinguin un lloc efectiu dins del necessàriament limitat temps escolar en competència amb els vectors, el càlcul de percentatges, la novel·la del XIX, Rembrandt, l'anglès, la guerra del 36, la meïosi ...³

Malgrat l'esperit de polèmica del professorat de filosofia mencionat més amunt, recentment hem estat capaços de posar-nos d'acord en una síntesi de la contribució de la nostra disciplina a la formació del jovent per al segle XXI en el manifest *En favor de les matèries de filosofia*⁴, que subscric completament i que citaré *in extenso*:

«Totes les persones assumim creences sobre molt diverses qüestions: la relació entre intencions, accions i responsabilitat; l'obediència a les lleis i la participació política; el sentit de l'existència; la visió dels altres com a competidors

1. Fa uns anys que fem una concentració itinerant en diverses ciutats catalanes que aconsegueix nul·la presència de periodistes. De vegades agraeixo aquesta circumstància quan sento algun benintencionat col·lega pronunciar una cita grandiloqüent i només comprensible per membres del gremi filosòfic.
2. No entrarem en l'argument de la tradició. Només apuntarem que implica una decisió política del caire que el país vol donar a la seva educació. També hi és implicat el destí del professorat de l'especialitat que existeix actualment.
3. Les peticions maximalistes injustificades (disposar d'una hora més per classe que la resta de matèries comunes, per exemple) debiliten altres arguments en favor dels continguts filosòfics.
4. De juliol de 2012, signat pels col·lectius més actius en l'ensenyament de la filosofia a secundària. Descarregable a <http://www.creaif.org/Manifest.htm>.

o com a col·laboradors, del que és just i el que és injust; què és treball, què oci i què diversió; què ens dóna i què demanda la natura. També adoptem valors ètics, estètics, epistemològics, polítics, econòmics, tècnics, etc. Però una educació integral requereix pensar aquestes creences, perquè una persona formada no només ha assumit creences, sinó que ha pensat sobre elles. Pensar les pròpies creences vol dir confrontar-les amb les d'altres persones, iguals i adultes. Implica ser capaç d'entendre punts de vista diferents i contrastar lògicament o empíricament els arguments que les suporten per tal de saber-les formular amb més rigor i defensar-les amb més vigor, o sigui amb més arguments i més ben fonamentats, tot això per tal de facilitar el dur-les a la pràctica més plenament. Precisament és a tot això on apunten els continguts filosòfics: l'ètica, perquè es refereix a les decisions que més ens afecten; l'antropologia, perquè tracta sobre allò que som; l'epistemologia perquè tracta sobre la veritat, l'origen i els límits del coneixement; la lògica, perquè tracta de les formes de raonament acceptable; la filosofia política, perquè tracta dels principis de justícia i de les formes d'organització política; la metafísica, perquè tracta sobre la consistència d'allò que anomenem realitat».

2.2/ *Què és filosofia?* Dèiem que el segon repte era fer palès que ensenyar filosofia a secundària no és transformar-la en un succedani, falsificar-la o trair-la⁵. Previ a aquesta tasca caldria vèncer certes resistències esteses dins la comunitat filosòfica i més o menys explicitades. Moltes d'elles provenen de la idealització de la filosofia i del seu públic, de la suposició que la conferència és l'únic model de classe filosòfica, i de la ingènua creença en la correlació entre ser un bon filòsof i ser escoltat i aplaudit per tothom. Aquestes les hem blasmat per *elitisme* (Beltran 2009: 274): divulgar la filosofia fóra com llençar perles davant dels porcs. D'altra banda, revelen *aristocratismes*, és a dir el pensar que la crida de la filosofia només s'adreça a un tipus especial d'éssers humans, la incapacitat de concebre que el rebuig a certs continguts filosòfics sigui degut a no tenir en compte a l'hora d'ensenyar-los les circumstàncies existencials, històriques i psicològiques dels grups a qui s'adreça, el desconeixement de la didàctica de la filosofia i la dificultat per reconèixer que en filosofia hi ha implicades les mateixes capacitats intel·lectuals que es requereixen per fer un pressupost, llegir una novel·la o expressar un pensament,

Vèncer aquestes resistències potser ajudaria, diguem-ho de passada, a aixecar l'implícit veto a tesis doctorals sobre didàctica autèntica de la filosofia dins les facultats de filosofia, cosa que tal volta propiciaria que dins les divisions de ciències de l'educació aparegués algun professorat de didàctica amb formació filosòfica, que seria capaç d'impartir alguna assignatura de didàctica de la filosofia amb major rigor i nivell que el que sembla fer-se a l'actual màster de secundària, cosa que al seu torn milloraria la tria i la direcció de

5. És clar que hem de tenir en compte la progressiva divergència que actualment es dóna en totes les disciplines entre la investigació especialitzada i la seva divulgació.

tesis en didàctica de la filosofia, etc..

Però les acusacions l'elitisme i d'aristocratisme no afecten la qüestió de la possible pèrdua del caràcter filosòfic del que es fa a secundària sota l'epígraf de «filosofia», «ètica» o «història de la filosofia». Perquè la qüestió ens remet a la de què considerem filosòfic o, si voleu, a la de què és filosofia? Si ara mateix féssim la pregunta en aquesta sala, segur que moltes boques es tancaríen i exhalaríen un buf que en faria vibrar els llavis. No temeu, no cometré la formidable gosadia d'articular una nova concepció; només recolliré el que afirma Simon Blackburn (2004: xiii):

«En resposta a la qüestió “Què és filosofia?”, la mateixa filosofia proposa un assortit d'enfocaments. Hi ha les teories del prototipus i de l'“aire de família” per a les que qualsevol tret prou semblant a *La república* de Plató o a les *Meditacions* de Descartes compta com a filosofia. Hi ha les teories essencialistes, que esperen establir una definició, un límit etern que permeti dir filosofia a allò que és dins i no filosofia a allò que és fora. A l'extrem oposat hi ha la teoria institucional: filosofia és allò produït per aquella gent que és pagada com a filòsofa a les facultats universitàries. Una resposta igualment descoratjadora és la de la teoria de la resposta lectora: qualsevol text que sigui llegit com a filosofia, de Shakespeare a Darwin, compta com a filosofia: la filosofia resideix en l'ull de l'espectador».

Moltes respostes essencialistes es refuten entre elles. Altres teories, com la institucional i les de la resposta lectora, pateixen de manca de criteris. La teoria institucional, a més, ens faria entrar en l'argument circular que la filosofia a secundària és filosòfica perquè hi ha filosofia a secundària.

Les anteriors constatacions fan poc plausible l'acusació de no ser filosofia al que s'imparteix a secundària amb aquest nom, i a tot aquell que en funció d'una determinada concepció de la filosofia condemna el que es fa secundària com a no filosofia podem contra acusar-lo de *fonamentalista filosòfic*⁶.

2.3/ *L'«aire de família» i la investigació en didàctica de la filosofia.* ¿Què podrien tenir en comú Aristòtil, Montaigne, Hume, Marx, Schopenhauer, Arendt, Wittgenstein, Quine, Popper, Ferrater Móra o Foucault? Més precisament, ¿quin és l'aire de família de *l'Ètica a Nicòmac*, l'assaig «Sobre els caníbals», *La investigació sobre l'enteniment humà*, el pròleg a la *Contribució a la crítica de l'economia política*, etc.? Suggerim que allò comú a les obres esmentades és el que s'hi fa, el filosofar. Potser em direu que l'únic que hem aconseguit és traslladar el problema, però com a mínim creiem haver-lo situat en termes empírics. Afegim-hi que, com veurem a continuació, gran part de la investigació en didàctica és sobre el filosofar.

Al nostre país i a la resta de l'actual Estat, la divulgació i especialment la investigació en didàctica de la filosofia és escassa, i una de les fonts de

6. BELTRAN 2009: 274. Tot i que *prima facie* sembli una l'expressió autocontradictòria.

les resistències abans esmentades. No disposem de revistes com *Teaching Philosophy*, *Diotime*, *Skholé* o *Comunicazione filosofica*, ni de càtedres universitàries de didàctica com la de Rohbeck a Dresde o la de Tozzi a Montpeller. Fins que va deixar de publicar-se, la secció intitolada “Didàctica” de la nostra *Enrahonar* cononia la didàctica amb la filosofia de l’educació, crec que de forma deliberada en favor de la darrera. En d’altres ocasions (Beltran 2009) hem avisat de la pobresa de publicacions, la manca d’elaboració teòrica o de validació empírica de moltes propostes i la dispersió i l’aïllament de les bones pràctiques existents. A quatre anys de la seva implantació, tampoc ningú no sembla haver tingut la voluntat de convocar una modesta jornada acadèmica per tractar sobre el màster de secundària i posar en comú expectatives, materials i valoracions.

En la banda positiva situem l’apartat de didàctica que manté la revista madrilenya *Diálogo filosófico* i algunes aportacions a la didàctica provinents de la recent difusió de la filosofia pràctica, especialment les d’Oscar Brénifier⁷. Afegim-hi l’activitat que des de la seva trobada amb Matthew Lipman el 1985 ha tingut la *Philosophy for Children*, que a casa nostra ha quallat en l’IREF i el Màster de Filosofia 3/18 de la UdG. Aquesta orientació parteix d’un currículum específic que subratlla els procediments i apunta vers on ho estem fent nosaltres. La seva manera de treballar en equip intercanviant experiències i els contactes internacionals que mantenen han donat molts fruits, especialment en la formació del professorat de primària i en la promoció d’una mirada estètica sobre l’art. Per això, el professorat de filosofia de secundària més preocupat per la didàctica s’hi ha interessat en algun moment de la seva carrera. Tanmateix, el seu currículum relativament tancat i el fet de ser una filosofia sense autors limiten la seva extensió a secundària⁸.

També vull destacar el camí iniciat pel grup de didàctica de la filosofia d’aquesta Societat, que comença a adquirir rellevància en la dinamització de l’intercanvi d’experiències, la difusió de bones pràctiques, la cohesió del col·lectiu i algunes iniciatives didàctiques específiques d’ampli seguiment⁹.

Però, com hem dit, estem lluny d’altres països. A França, als anys 90, un equip liderat per Michel Tozzi engegà una investigació empírica sobre els criteris de correcció de la dissertació filosòfica del BAC francès. Es tractava de determinar en què consistia la qualitat filosòfica d’una dissertació. Concloueren que una bona dissertació és aquella que posa en joc de manera excel·lent unes «capacitats filosòfiques de base» que segons ells eren tres: problematitzar, conceptualitzar i argumentar (Tozzi i altres 1992: 35). Des

7. <http://www.brenifier.com/accueil.html>. Vegeu també l’opuscle BUENO 1995 (*Qué es la filosofía*) amb un enfocament menys lligat a la didàctica que el nostre, realitza una molt estimable revisió dels temes implicats en la qüestió.

8. Destaquem, però, una obra per a secundària amb aquest enfocament: NOMEN 2010.

9. El portal virtual de recursos i notícies CREAIF, la llista de correu *Filolist* i la Mostra de Fotofilosofia en la que participen uns vuitanta centres des de fa cinc anys.

del seminal *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* el 1992, que les enunciava, fins *Philosopher, tous capables* del 2005 s'ha treballat en la seva definició i ensenyament. Recentment Tozzi les ha situat dins l'enfocament de l'ensenyament per competències, i les ha denominat «processos de pensament» (Tozzi 2001: III,B/1). Sembla que qualsevol persona que examini la història de la filosofia estaria d'acord en què aquests processos hi són presents i qualsevol de nosaltres en podria citar exemples. A Itàlia s'hi investiga paral·lelament tot cercant la seva aplicació al currículum d'enfocament històric¹⁰.

A Alemanya sembla que la didàctica de la filosofia té una implantació a nivell universitari. Johannes Rohbeck proposa manllevar els procediments filosòfics de les diverses «direccions» del pensament contemporani, perquè «cada estil de pensament accentua un determinat aspecte del filosofar» (Rohbeck 2005). Ell menciona, «sense pretendre ser exhaustiu» la Filosofia analítica, el Constructivisme, la Fenomenologia, la Dialèctica, l'Heremènutica i la Deconstrucció. Senyalem de passada que a la secundària de l'admirada Finlàndia hi ha cursos de filosofia i d'«Ètica i filosofia de la vida»¹¹.

Pel que fa a Gran Bretanya i els Estats Units, cal recordar als que s'empassen la suposada inexistència de filosofia en l'àmbit anglosaxó, que a Califòrnia a nivell de *college* s'estableix una assignatura obligatòria sobre *critical thinking* o que en el *National Curriculum* de Gran Bretanya una tercera part dels procediments de *Citizenship* d'11 a 16 anys consisteixen a *critical thinking*, a més de començar a aparèixer assignatures de filosofia en la secundària postobligatòria. En el nostre país hi ha veus que proposen la introducció de les aportacions didàctiques d'aquestes orientacions, entre les que destacaria la d'Ambrós Domingo¹².

Totes aquestes investigacions apunten a l'actitud pròpia de la modernitat que prové de l'extensió del *liberum examen* i el luteranisme i pren forma en la Il·lustració històrica, sigui en la seva forma clàssica, sigui en versions posteriors, com el liberalisme de Mill o la teoria marxista de la consciència i la ideologia, inclosa la seva versió gramsciana. No es tracta de la mera divulgació del saber que propugnava Condorcet, sinó de l'actitud kantiana del *sapere aude* i de la il·lustració concebuda com un servir-se del propi enteniment sense tutors. Que es tracta d'una actitud i un procés queda expressat clarament en el Kant de *Què significa orientar-se en el pensament?*:

«La il·lustració no consisteix, com molts s'afiguren, en acumular coneixement, sinó que més aviat suposa un principi negatiu en l'ús de la pròpia capacitat cognoscitiva, car sovint qui va més folgat de saber és el menys il·lustrat en usar-lo. Servir-se de la pròpia raó no significa altra cosa que preguntar-se a si mateix si hom troba factible convertir en principi universal de l'ús de la

10. Pot consultar-se a la web Il Giardino dei pensieri <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>.

11. <http://www.feto.fi/FAQ.htm>.

12. <http://www.xtec.cat/~adomingo/llic/part1/presencia.htm>.

seva raó el fonament pel qual admet quelcom o també la regla resultant d'allò que assumeix. Aquesta prova la pot aplicar qualsevol a si mateix, i amb aquest examen veurà desaparèixer al moment la superstició i el fanatisme, tot i que no posseeixi ni de lluny els coneixements que li permetrien rebatre'ls amb arguments objectius.»¹³

Ekkehard Martens ha conclòs que a més de l'actitud il·lustrada a què ens hem referit, el mateix Kant, tan entusiasta de les delimitacions, reconeixia la possibilitat d'una filosofia mundana com a divulgació d'alguns aspectes provinents de l'acadèmica, però era pessimista sobre el caràcter filosòfic d'aquesta *filosofia popular*. En canvi¹⁴, Garve afirmava la possibilitat d'una autèntica filosofia popular si es feia una presentació en llenguatge entenedor per a tothom i amb exemples il·luminadors (mencionava Hume com a model). I encara més, Garve afirmava, segons Martens, el caràcter fundant que té la filosofia popular per a la filosofia culta, perquè en filosofia segons Garve «sobretot en la “teoria de l'ànima” i la “moral”, es reflexiona solament sobre experiències», per això la filosofia «és part de tots els homes» i per contra, les altres ciències «són cosa d'uns pocs» (Martens 1983: 77). És a dir, hi ha una mena de constitució mútua de la investigació filosòfica i de la seva divulgació, cosa que també explicaria el fet que molts problemes filosòfics es mantinguin a través les diverses èpoques i cultures. Aquest fil conductor ha estat seguit al nostre país per Alberto Revenga en la seva tesi de la constitució mútua de la filosofia i la seva didàctica (Revenga Ortega 2005). El que investiria de qualitat filosòfica a les assignatures a secundària fóra, per tant, el filosofar.

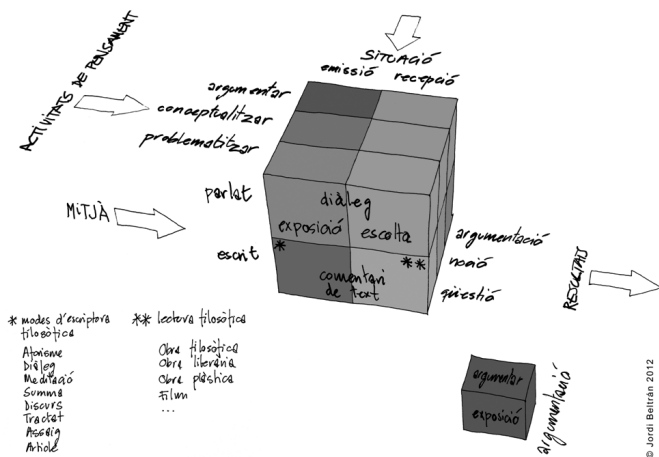
2.4/ Una contribució a la didàctica del filosofar. Per tal de possibilitar la millora de la seva transposició didàctica, la figura intenta presentar de manera clara i sintètica l'articulació dels processos del filosofar. En ella es posa en relació aquests processos, els seus objectes, la situació i el mitjà de comunicació, els productes i els resultats.

Problematitzar és «qüestionar la qüestió», examinar els seus supòsits implícits i explícits, descobrir nous problemes. L'objecte de la problematització són els enunciats, i el resultat n'és una qüestió. Té un aire de família amb l'«esperit crític» o l'actitud crítica tal com la definia Dewey quan afirmava que «adoptar una actitud crítica és considerar les nostres creences com a conclusions» (Dewey 1946: 11).

Conceptualitzar consisteix en construir una noció que ens ajudi a com-

13. Ak. VIII, 146-147 nota. Aquesta concepció és la que subratlla Cassirer per a qui a diferència del pensament dels segles XVI i XVII, on la raó era el lloc on residien les veritats eternes, al XVIII la il·lustració «lluny de ser tal possessió és una forma determinada d'adquisició [...]. No és un contingut, sinó més aviat una energia, una força que no es pot estendre més que en el seu exercici i la seva acció» (1943: 28).

14. Sense entrar en la qüestió de la recepció de la *Crítica de la Raó Pura* i la motivació dels *Prolegòmens*.



prendre un aspecte de l'experiència. El resultat d'una conceptualització hauria de ser un concepte o, en tot cas, una noció més complexa expressada en una definició, que no cal confondre amb la fórmula breu que de vegades s'exigeix a les classes de llengua.

El tercer procés de pensament és el d'*argumentar*, és a dir, aquella activitat verbal que consisteix en donar suport a un punt de vista en un tema controvertit¹⁵. L'argumentació, com diu Vega Reñon (2003), «està al servei de la conformació d'un àmbit intel·ligent de discurs públic». Quan ens referim a l'argumentació incloem tant la deducció, com la inducció i sobretot, la presumpció, tantes vegades tractada erròniament i confosa amb la teoria de les fal·làcies, cosa que condemna gairebé tot el raonament de la vida quotidiana, el judicial, molts algorismes informàtics i el procedir de molts filòsofs empiristes, a una suposada irracionalitat i de retruc, no tenir-los en compte en la millora del pensar.

Segurament es requereix un treball més intens de delimitació d'aquests processos del pensar, de la seva interacció amb els coneixements i de la diferència entre mètodes i processos, en la que no entrarem aquí¹⁶. També cal aprofundir en la proposta de Rohbek; per exemple, una dissertació on es conceptualitzés alguna noció sobre l'existència humana podria incloure una descripció fenomenològica.

De cap manera estem proposant substituir l'explicació dels temes de la filosofia per l'*explicació* dels processos del filosofar. Proposem dissenyar i establir marcs d'aprenentatge on aquests darrers es facin efectius en el tracta-

15. La meua referència és la concepció pragmatolèctica exposada a van EEMEREN *et al.* 1996.

16. RUSS (2001) al nostre entendre confon ambdós.

ment d'aquells primers. Massa vegades hem vist com algú explicava minuciosament i detallada com calia comentar un fragment filosòfic, o com es feia una dissertació, de manera que al final la dificultat, en comptes de fer-ho, era copsar com es feia. També hem vist com es proposaven processos sense contingut ni sentit: «Feu una dissertació sobre què és millor, circular per la dreta o per l'esquerra». Per evitar-ho cal adoptar principis didàctics ben establerts: anar del simple al complex i de l'immediat al mediat; plantejar situacions-problema, donar sentit a la tasca; tenir en compte les diferents dificultats: per construir un escrit argumentatiu allò important és l'ordenació del text, i en canvi en un debat argumentatiu ho és més avencar les objeccions als arguments propis; etc..

Ningú no ha dit que ensenyar a la secundària i, més precisament, ensenyar filosofia a la secundària de masses, sigui fàcil. La nostra proposta exigeix un ferm compromís tant del professorat com dels responsables de la seva formació amb la didàctica, o sigui amb el conjunt de receptes, mètodes, propostes i habilitats requerides per crear i aplicar projectes d'ensenyament que incloguin marcs d'aprenentatge on s'apregui eficaçment a filosofar. També implica situar-se en una lògica de l'aprenentatge orientada a l'ensenyament de competències, més que en una lògica de la transmissió limitada als coneixements declaratius. Un alumne o alumna *filosòficament competent* no només haurà après a produir, detectar i analitzar problematitzacions, conceptualitzacions i argumentacions, sinó que haurà de ser capaç de mobilitzar o cercar coneixements de nocions filosòfiques, problemàtiques, textos i doctrines, més coneixements d'altres disciplines, més les experiències personals en una situació que plantegi una qüestió determinada. Aquesta qüestió pertany a les recurrents en la història del pensament humà en la nostra i altres cultures: el coneixement i la veritat, l'ètica, la política, el destí dels éssers humans.

Al menys a nivell introductor, crec que la filosofia no és una disciplina acumulativa. No té una lògica de desenvolupament com les matemàtiques, la física, la gramàtica, la música o fins i tot la literatura. Per això cal també prendre en consideració la proposta de Rancière (2003: 9) sobre el mestre ignorant:

«Es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo [...]. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, adivinando.»

L'ensenyament del filosofar requereix història de la filosofia. Sense la seva

història, la filosofia perd l'ànima. La filosofia no és possible fer-la lluny del seu patrimoni per raons culturals, però especialment perquè les vigoroses conceptualitzacions de l'experiència humana que hi trobem no només representen models a imitar, com s'han considerat de vegades, sinó que són, com també s'ha sostingut, dinamitzadors del pensar d'aquí i d'avui. Sense aquest fer peu en els textos de la història de la filosofia es cau sovint en la banalització, exemples de la qual són el tractament epistemològic de la ciència natural en moltes aules de ciències, la pretensió d'impartir una ètica o una ciutadania sense una reflexió distanciada sobre els valors, per no referir-me a la major part dels títols que omplen els prestatges d'autoajuda de les biblioteques. Aquest és un perill que s'acosta si s'esdevé la supressió de la Història de la filosofia com a troncal que proposa l'esborrany de la LOMCE presentat el proppassat dia 4 de desembre.

Ara bé, prendre com a objecte la història de la filosofia no garanteix la qualitat filosòfica del curs. Hi ha col·legues que cauen en el miratge de pensar que la història de la filosofia és en sí mateixa filosòfica. Creiem que es troben en el mateix cas que el professor de geografia que cregués que el mapa d'un territori és el mateix territori. Hi ha maneres no filosòfiques d'impartir la Història de la Filosofia, com sabem la majoria de professionals quan corregim exàmens de PAU que, segurament a instàncies del seu professorat, opten pel pla B de reproduir el relat més o menys estructurat de l'estàndard d'un filòsof en comptes de respondre directament les preguntes que es formulen en el nostre model d'examen de PAU¹⁷.

Aquesta concepció que estem exposant posa a prova la formació filosòfica de la facultat no ja en didàctica, sinó en les competències filosòfiques i en lògica formal i informal. Al 2006 vàrem realitzar un estudi empíric (Beltran 2006) sobre universitaris en període de formació de professorat de filosofia i la immensa majoria, malgrat declarar que havien estudiat lògica, confonien el condicional amb el bicondicional¹⁸, no podien identificar una fal·làcia de l'afirmació del conseqüent en llenguatge natural¹⁹, i no eren capaços de derrotar la plausibilitat d'un argument *ad ignorantiam* amb un contraexemple²⁰. Aquesta formació hauria d'incloure, diríem que preceptivament, una sessió amb Brénifier.

Així, qui vulgui ser filòsof a secundària haurà d'haver adquirit els coneixements acadèmics i les competències filosòfiques, a més de la capacitat per reproduir o crear marcs d'aprenentatge on l'alumnat les pugui exercir i

17. Em refereixo al de les universitats catalanes. El de les de Madrid, per exemple, aboca molt més a respostes basades en el relat memoritzat de la filosofia d'un autor.

18. En la tasca de respondre al problema de Wason.

19. Si hi hagués un gat invisible damunt la taula no es veuria/ No es veu cap gat, / per tant, hi ha un gat invisible damunt la taula (de T.S. Eliot).

20. Déu existeix o no existeix / No s'ha demostrat que Déu no existeixi, / per tant, Déu existeix.

aprendre. També haurà de tenir en compte que a secundària el professorat ensenya més coses que l'assignatura, i haurà d'aprendre a crear un cert ordre (que cal no confondre amb disciplina) a l'aula. Una manca de preparació, de capacitat o de competència en d'altres contextos poden despertar el menyspreu, la queixa administrativa o la indiferència, però davant de més de trenta adolescents, el que s'aconsegueix és una tensió que de vegades acaba amb la racionalització de negar l'educabilitat dels joves²¹.

3/ Apunts per a una filosofia de l'ensenyar a filosofar. Permeteu-me finalment apuntar algunes qüestions sobre filosofia de l'ensenyar a filosofar. Com a docents, som hereus de la raó il·lustrada. Tanmateix, com ja advertiren molts filòsofs des del XIX, aquesta raó que caracteritza la modernitat està vinculada al poder, és raó dominant, cosa que ha fet afirmar que la *civilitzada autoritat* de la raó és la que portà als totalitarismes, que tingueren com a màxima expressió els camps d'extermini. Tampoc no ens lliura del perill d'anorreament humà la postmodernitat, el pensament dèbil i l'anunciada fi dels grans relats perquè ens han dut al brutal pragmatisme de l'avantatge i el profit dels rics (Blackburn 2004: xvii). En el terreny del debat de les idees, som en l'època de les fundacions, els *lobbies* i els *thinks-tanks*, del *microtargeting* del *big data*, de l'omnipresència de la manipulació als *media* i del rumor a internet, de la dita decadència dels intel·lectuals. Davant d'això, volem mantenir la vigència de la proposta de Horkheimer i Adorno: «Un pensament crític que no s'atura ni davant del progrés exigeix avui prendre partit a favor dels residus de llibertat»²². Inseparable d'aquesta proposta és la de la igualtat, que és el que Derrida (1990: 12) va formular com un dels aspectes del «el dret a la filosofia». Aquesta igualtat es concreta, pel que fa a les generacions joves, en el *postulat d'educabilitat* que acabem de mencionar, proposat per Phillippe Meirieu i ja present a Herbart.²³

La segona qüestió és el suposat caràcter emancipador de la filosofia. El 2007 la UNESCO publicà un informe *La filosofia, una escola de llibertat*²⁴, conduït per Michel Tozzi, Oscar Brenifier, Luca Scarantino i Pascal Cristofoli. En ell, proposaven com a reptes de l'ensenyament mundial de la filosofia

21. El concepte d'*educabilitat* és la base de *Philosopher, tous capables*.

22. *Dialèctica de la Il·lustració*, 49.

23. El postulat de l'educabilitat dels joves seria l'equivalent en el professorat al jurament hipocràtic dels metges. Vegeu <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>.

24. Pàgina 68: «Allà on el psicòleg es posa clínicament a l'escolta individual de la vivència global d'un adolescent en la seva dimensió afectiva, com un subjecte singular (escolto allò que sent la teva persona), i prova de fer-li posar en paraules el seu patiment, l'acompanyant-filòsof posa a debat en una comunitat de recerca formada per subjectes racionals l'esdeveniment existencial que s'esdevé en el desenvolupament de tot ésser humà tot tractant-lo com un objecte de reflexió que cal examinar, amb una escolta cognitiva de les idees que s'hi confronten». Hi ha traducció feta el 2011 (Centre Unesco de Catalunya).

els següents: pensar per un mateix, educar per a una ciutadania reflexiva, facilitar el debat i construir l'esperit crític, i els resumien en l'enunciat que dona títol a l'obra: la filosofia ensenya la llibertat. Però, ¿com educar la llibertat amb el sotmetiment a la norma?

En la recent publicació *L'enseignement de la philosophie, émancipe-t'il?*²⁵ es posa en qüestió l'objectiu declarat en la publicació de la UNESCO: Foucault contra Kant. La filosofia com a pràctica viva no es pot inserir en un quadre normalitzador, i atès que l'objectiu del sistema escolar és precisament l'enquadrament dels joves en el sistema, la filosofia o no hi té lloc o no és emancipadora. Les proclames emancipatòries tindrien una funció ideològica; com diu Vergne (2012): «Els bells discursos sobre la llibertat de pensar per un mateix el que fan és ocultar el profund moviment de normalització i per tant el legitimen». Si més no, la situació tindria el caire psicopatològic del *double bind* que serví als de l'escola de Palo Alto per conceptualitzar la malaltia: l'ordre d'impossible compliment *no m'obeeixis!* seria el paradigma aporètic de l'educació filosòfica.

Fóra il·lusori pretendre tenir una proposta política per superar aquesta aporia. Però cal proveir-se'n d'alguna resposta. Avencem que la qualitat de la filosofia divulgada es realimenta amb la qualitat democràtica d'una societat, tot i que al mateix temps sembli perdre el potencial subversiu que té en societats on predomina l'obscurantisme o el fanatisme. Afegim que l'escola representa un contrapès de la família. En l'escola s'entrenen persones de diferents orígens personals, socials, religiosos, lingüístics. Admès que en l'educació hi ha un element uniformador, però també s'ha d'admetre que és on cal ensenyar la convivència en la diversitat i el pluralisme²⁶. A més, caldria qüestionar-se què volem dir quan diem «emancipació». Hi ha alliberament dels joves fora del sistema escolar? De moment, dels moviments anti escola dels seixanta (Neil, Illich) no en sobreviuen més que uns epígons conservadors de l'autoritat de la família sobre la de l'escola. D'altra banda, no sabem com podria ser una «escola nocturna», que respongués a la «política nocturna» concebuda com a «pràctica autònoma sense subjecte» que proposa López Petit (2009: 139).

Mirem d'aprofundir-hi una mica més i examinem la funcionalitat que pugui tenir en la qüestió la distinció kantiana entre un ús privat de la raó, propi de la funció social que es realitza, i l'ús públic que se'n fa en qualitat de ciutadà. Podríem deixar de banda la timidesa del de Königsberg quan sembla equiparar al filòsof l'oficial que rep una ordre, el ciutadà en el moment de pagar impostos i el clergue dirigint el culte. L'ús privat de la raó imposa avui al professor o professora de filosofia de secundària el compromís amb el seu jove alumnat. Per això ha de vetllar perquè aprengui els processos men-

25. Vegeu bibliografia.

26. Això és el que justifica, a banda del propi dret a l'educació, el fet que l'escola no només sigui un servei públic, sinó que sigui *pública*. Però això és una altra història.

cionats per tal d'esdevenir filosòficament competent i s'impregni dels valors filosòfics de rigor, raonabilitat, tolerància, respecte i diàleg. A aquests valors se n'hi podran afegir d'altres que han estat proclamats de forma compartida en la nostra societat, com l'empatia, la justícia, la cura, la dignitat humana i la integritat. L'ús privat de la raó el compromet amb el filosofar tal com l'hem conceptualitzat, en canvi, no ho fa amb una escola o doctrina filosòfica determinada. Això vol dir que respecte els coneixements presentats a l'aula ha de practicar un cert eclecticisme²⁷. El compromís de l'especialista, de l'acadèmic investigador, és amb la seva temàtica, autor, camp o teoria, i això és el que li hem d'exigir. En canvi, en la mesura que som divulgadors, a secundària el compromís és amb l'alumnat i amb els processos del filosofar. Presentar una doctrina, autor o teoria de manera preminent, a banda de suposar un mal ús privat de la raó, ens situaria en un paternalisme contradictori amb l'ideal d'emancipació. Fóra abusar d'una llibertat adulta davant d'una llibertat *in nuce* del jove, que ha d'anar marcant i apropiant-se del seu rumb i adoptar la seva balança de valorar, ambdues llibertats il·luminades per la llibertat a mode d'idea reguladora. Com diu Habermas: «Ningú no pot ser lliure a costa de la llibertat d'altri. Perquè les persones només s'individuen en el camí de la socialització, la llibertat d'un individu està vinculada a la llibertat dels altres no només negativament sinó per limitacions recíproques» (1998: 180).

4/ Coda. Quan es tracta sobre filosofar amb joves emergeix inevitablement la figura de Sòcrates. Però no som èmuls de Sòcrates. Si el grec ressuscités, no el trobaríem a les aules de secundària: discents obligats i docents a sou! Caiem més aviat de la banda d'aquells que fan servir amb secreta fruïció aquell repetit exemple de sil·logisme en *Barbara* (Tots els homes són mortals / Sòcrates és un home / Sòcrates és mortal) que, com deia García Calvo, celebra implícitament que la mort del tàvec d'Atenes va ser la condició de possibilitat de la institucionalització de la filosofia. Això no ens hauria d'abocar a la malenconia o el cinisme, sinó a tenir sempre present com a contrafigura aquell Sòcrates que batega en els diàlegs de Plató, el polifacètic atenès que interpel·la, sedueix, sermoneja o proclama la seva ignorància, que fa broma o incomoda.

Heus aquí el panorama tal com el veig i l'he viscut. Espero haver palesat que, encara que no som solistes de la filosofia, formem part del cor: nosaltres i el jovent que constitueix el nostre alumnat. «Notícia i elogi de filosofar amb joves». Jo us n'he donat notícia; l'elogi autèntic l'heu fet vosaltres en convidar-me a parlar en aquesta casa.

Moltes gràcies.

La Floresta, 12 desembre de 2012

27. Òbviament el referent d'aquest eclecticisme hauria de ser un estàndard temàtic, doctrinal i històric de qualitat.

Bibliografia

- BELTRAN DEL REY, Jordi (2006) *Argumentar, una capacitat filosòfica*. <http://phobos.xtec.cat/sgfprp/resum.php?codi=1103>
- BELTRAN DEL REY, Jordi (2009) «La secundària, un lloc de la filosofia», *Temps d'Educació* [en línia: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186896/241882>], 2009, 37: 271-282.
- BELTRAN DEL REY, Jordi (2011) «La Secundària, un lloc de la filosofia catalana», *Actes del Primer Congrés Català de Filosofia*, edició a cura de: Josep Monserrat, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 997-1005.
- BLACKBURN, Simon (2004) foreword a *What Philosophy is?* London: Continuum.
- BUENO, Gustavo (1995) *¿Qué es la filosofía?* Pentalfa, Oviedo. En la "Telsa" 113 en fa una paràfrasi aplicada al *Manifiesto de la REF* <http://www.fgbueno.es/med/tes/t113.htm>
- CASSIRER, Ernst (1943) *Filosofía de la Ilustración*. Mexico: FCE.
- CESARINI, L.M. (editor) (2011) *L'enseignement de la philosophie, emancipe-t'il?* Paris: L'Harmattan.
- DERRIDA, Jacques (1990) *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- DEWEY, John (1946) *Problems of men*. New York: Philosophical Library.
- DOMINGO, Ambròs (2007) *Aplicació del pensament crític*, <http://phobos.xtec.cat/sgfprp/resum.php?codi=1586>
- VAN EEMEREN, Frans et al. (1996) *Fundamentals of Argumentation Theory*, LEA: Mahwah.
- GEEN (2005) *Philosopher, tous capables*. Lyon: Cronique Sociale.
- HABERMAS, Jürgen (1998) «Razonable' versus 'verdadero', o la moral de las concepciones del mundo», dins *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós. <http://es.scribd.com/doc/9696428/Habermas-j-Rawls-j-Debate-Sobre-El-Liberalismo-Politico>
- LÓPEZ PETIT, Santiago (2009) *Por una política nocturna*, Madrid: Traficantes de sueños. <http://es.scribd.com/doc/87667371/7/XI-Por-una-politica-nocturna>
- Manifest en favor de les matèries de Filosofia* (2012) <http://www.creaif.org/Manifest.htm>.
- MARTENS, J. (1983) «La controvèrsia Garve-Kant sobre la "filosofia popular"», dins *Didàctica de la Filosofia*. València: Universitat de València.
- MEIRIEU, Phillippe* Entrada «Educabilité» al *Petit dictionnaire de pédagogie* <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>.
- NOMEN, Jordi (2010) *De Sòcrates a l'Ipod*. Barcelona: Fundació Jordi Pujol.
- RANCIÈRE, Jacques (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes (ed. original 1987).
- REVENGA ORTEGA, Alberto (2005) «Pensar la filosofía desde su mediación didáctica», *Diálogo filosófico*, 61, 83-112.

- ROHBECK, Johannes (2004) «Allemagne : orientations philosophiques et methodes d'enseignement». *Diotime* n 20, p.181/2004 [Consulta: 12-11-12]
- TOZZI, Michel (2011) *Une approche par compétences en philosophie?* <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>
- TOZZI, Michel (2008) «La formación de los profesores de filosofía: un contraejemplo pedagógico», *Diálogo filosófico*, 72, 2008: 485-490.
- TOZZI, Michel i altres. (1992) *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris: Hachette.
- VERGNE, Guillaume (2012) «Recension de *L'enseignement de la philosophie émancipe-t-il ?*» *Revue Skholé online*. <http://skhole.fr/recension-de-l-enseignement-de-la-philosophie-émancipe-t-il>
- VV.AA. (2007) *La philosophie, école de liberté*, París: UNESCO.
- VEGA RENÓN, Luis (2003) *Si de argumentar se trata*, Barcelona: Montesinos.