



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La enseñanza de la filosofía desde la perspectiva del preguntar

Alejandro Roberto Alba Meraz
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
aleralz@gmail.com

Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.
Línea temática: Filosofía de la enseñanza.
Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La ponencia ofrece una discusión en torno al valor de las preguntas para la enseñanza de la filosofía. Se describe de manera general cómo con la modernidad se redujo drásticamente la importancia de saber formular preguntas en beneficio de saber buscar información. En el caso de la filosofía discuto las razones por las que se ha impuesto el argumento, es decir, la estructura que contiene la información por encima de la pregunta, dejando a ésta última en un lugar marginal. Caracterizo el privilegio de la información por sobre las preguntas como ejemplo de lo que Heidegger llamara “olvido de la filosofía”. Se ofrece una propuesta de cómo recuperar la pregunta en la enseñanza de la filosofía a partir de reconocer los rasgos principales del quehacer filosófico, en particular, el de aprender a partir de problemas. La reestructuración de la enseñanza de la filosofía a partir de la pregunta pone directamente en contacto la enseñanza y el diálogo desde una mirada dual de la dialéctica, lo cual, abre la posibilidad de construir en la escuela una cultura abierta que no admita posturas dogmáticas.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, pregunta, problemas, argumento, diálogo.

Introducción

Existió una tradición en la enseñanza de la filosofía, que tuvo como método aprender a preguntar, para lo cual era importante escuchar con atención, asombrarse y luego dialogar usando argumentos. Ese método de enseñanza se preocupaba más por elaborar preguntas que por las respuestas que se obtenían. Dicha estrategia estaba en el centro de la estrategia de Sócrates. Los filósofos ilustrados alemanes también le dieron un lugar importante a la pregunta, identificaron en ella uno de los principios del acto pedagógico y, ciertamente, pensadores como Kant entendieron que el valor de la educación, entendida ampliamente, iniciaba con la invitación a pensar por uno mismo (Kant, 2009), a hacer preguntas.

En la actualidad, el acto educativo depende menos de las preguntas porque se necesitan muchas respuestas para enfrentar la incertidumbre. ¿Privilegiar las respuestas antes que las preguntas afectan la manera en que aprendemos? De acuerdo con la tradición antes mencionada, sí. Por lo pronto, diremos que existe un conflicto entre la manera que se educa actualmente en las escuelas y lo que desde la filosofía se propone. Aprender auténticamente exige cierta manera de pensar que inevitablemente inicia con aprender a preguntar, a preguntar acerca de problemas (Twardowski, 2014; Williamson, 2007).

Este texto busca poner de manifiesto el valor de las preguntas y su lugar dentro de la enseñanza de la filosofía. Para cumplir con el propósito realizaremos los siguientes pasos: 1. Presentar algunas condiciones para la enseñanza de la filosofía, 2. Exponer por qué la enseñanza de la filosofía requiere preguntas y problemas y, finalmente, 3. Delinear una estrategia para el uso de las preguntas.

Desarrollo

Considero que hay tres consideraciones para repensar cómo se enseña la filosofía en la escuela. La primera, contextual, se refiere al lugar que ocupa la filosofía, sobre todo antes de la universidad. Las asignaturas filosóficas, en general en Iberoamérica, se estructuran subordinadas en torno a dos grandes ejes, el del razonamiento matemático y el manejo de la lengua (Cifuentes, 2010). El razonamiento matemático se considera central para aprender a resolver problemas; la lengua por su parte, tiene el propósito de enseñar cuál es la estructura de las preguntas.

La filosofía, vimos en la introducción se ocupó de esas tareas, pero actualmente no, por qué afirmo esto, los programas de estudio están orientados, principalmente, a la transmisión de teorías y actualmente a la práctica de la argumentación (Alba-Meraz, 2014). Estudios sobre la actividad discursiva en la escuela indican que preguntar y enfrentar problemas es algo a lo que le dedican poco tiempo los docentes, filósofos o no (Fardouna, Gonzálezb, Collazosc y Yousef, 2020, Alba-Meraz, 2006).

La segunda consideración, concierne a lo principios del quehacer filosófico, la filosofía se aprende a partir de problemas (Twardowski, 2014). Platón dice en su diálogo Parménides, el filósofo examina problemas, luego examina el argumento con el que se puede abordar “no sólo supone qué cada cosa es y examina las consecuencias que se desprenden de esa hipótesis, sino también supone que esa misma cosa no es.” (2000, p. 53).

La tercera consideración, corresponde a una disposición, aprender filosofía requiere una actitud (Arias, Carreño, Marino, 2015), es decir, estar dispuesto a adoptar un punto de vista dinámico frente a los problemas, porque esa actitud permite “someter a discusión todo punto de vista” (Salmerón, 1961, p. 120; cfr. Peña 1982).

Enseñar a tomar una actitud cuestionadora es difícil, la crítica auténtica está proscrita de las aulas (Bretones, 2000). Un estudio de Sandoval y sus colaboradores encontró que en América Latina la escuela, junto con el hogar, son los lugares en donde menos se permite a los jóvenes expresar ideas propias o confrontar los puntos de vista de la autoridad (Sandoval-Hernández, Treviño, Miranda, Nogueira, 2019). Por mi parte, considero que la actitud cuestionadora no daña la enseñanza, más bien es un principio de acción para aprender.

Los problemas como fuentes de preguntas

Pasemos a considerar ahora los aspectos filosóficos que conciernen al preguntar y a los problemas. Un problema filosófico es una limitación, dice Bertrand Russell, que nos impide de manera inmediata, mirar el mundo de una manera distinta a las aceptadas. Un problema asoma cuando no aceptamos que “las cosas son tal como son” (Williamson, 2007, p. 4). Los problemas filosóficos nacen a partir de una pregunta. Las preguntas son motivadas por las reacciones a los problemas, el camino va de lo contextual a las regiones menos vinculada a los objetos, en donde lo que encontramos son los límites de aquello que inicialmente resultaba aceptable (Stoljar, 2019).

Elaborar preguntas es un proceso constructivo-formativo. Enseñar a preguntar es una tarea que exige muchas veces reducir los contenidos declarativos del programa, entender qué es una pregunta debería ser el contenido de aprendizaje. Ciertamente en la escuela se acepta que las preguntas están entre las actividades cotidianas y ello es correcto; el profesor expone y a continuación dice: ¿alguien tiene alguna pregunta? A esta manera de cuestionar se le conoce como triádica, es una manera de controlar la información depositada en el discurso por parte del docente, la pregunta no busca propiciar la problematización sino reproducir información (Alba Meraz, 2006). Sin embargo, las preguntas favorecen en el sujeto habilidades para acercarse al proceso de “producción” de conocimiento antes que al de la “reproducción” (Bretones, 2000). Aprender a preguntar nos introduce en una dimensión, hasta cierto punto distinta de la esperada que es adquirir información, respuestas.

Es interesante descubrir que saber preguntar no se encuentra en la taxonomía de Bloom. Las preguntas ciertamente ayudan a obtener información que posteriormente pone en acción procesos cognitivos, pero, si las preguntas activan procesos porque están excluidas. La discriminación, sin embargo, también ocurre en la enseñanza de la filosofía, las preguntas tienen poca relevancia porque lo central son los argumentos. A qué

se debe lo anterior, de acuerdo con una postura de enseñanza de la lógica dominante las preguntas carecen de lugar en un argumento, no son parte de las premisas ni tampoco de la conclusión, entonces, no necesitan incluirse en el cuerpo central del estudio de la filosofía (Anscombe & Ducrot, 1981; Barth, & Krabbe, 1982). Claramente, lo anterior rompe con aquella tradición filosófica que indicaba que la reflexión filosófica tenía como corazón las preguntas. En contraparte con este punto, Heidegger afirmaba que en filosofía: “Todo comienza con la pregunta”. Ningún argumento nace espontáneamente, la filosofía es una manera de iniciar el diálogo. La pregunta antecede cualquier manifestación del diálogo, “el objetivo de la pregunta es entrar...al camino de la conversación” (Heidegger, 1960, p. 11).

Afirmo, pues que no darle su lugar a las preguntas y a los problemas en el aula resulta un olvido de la filosofía; en este sentido Fernando Leal Carretero (2018) en un iluminador artículo deja en claro que ese olvido ocurre cuando se impone el dominio del argumento por sobre la pregunta, separando los argumentos de las preguntas que le dieron origen. Como Leal señala, una condición para iniciar una discusión y dar lugar al proceso argumentativo supone la presencia de una pregunta. La discusión se inicia siempre con la pregunta, luego viene el proceso de identificación del argumento, de ahí se siguen nuevas preguntas que llevan a plantear un problema. Por lo tanto, el análisis de las preguntas nunca debe separarse del proceso de argumentación, porque, dice Leal, una discusión sobre un problema no depende solamente de una pregunta, sino de una “red de preguntas” (2018, p. 106).

Las preguntas llevan a nuevas preguntas, de manera que un diálogo es en sí mismo un entramado de preguntas, respuestas, problemas y argumentos, esa red promueve el ejercicio del análisis, la síntesis y la evaluación. Mi insistencia es que necesitamos regresar a las preguntas en la escuela para favorecer la comprensión, por ejemplo, para re-pensar un punto de vista, ya sea de un autor o del estudiante. Darle su lugar a la pregunta sin sustituirlo por el argumento favorece actividades como comparar y discriminar respuestas aceptadas, también ayuda a re-construir razonamientos en relación con situaciones o nuevos problemas.

Ahora bien, qué tipo de procesos cognitivos involucran a las preguntas, en principio, ayudan a producir comprensión, uno de los procesos de mayor elaboración cognitiva realizados por un sujeto (Leavey, 1997). Desde nuestra perspectiva debemos impulsar la recuperación de la pregunta en la práctica escolar. La actividad de preguntar va más allá del campo de la información declarativa, procedimental, actitudinal o evaluativa. Las preguntas, dice Leal, favorecen la sistematización, favorecen la generalización y acentúan la relevancia de la información producida por nuestros actos de indagación, alcanzando la elaboración de formulación de hipótesis y ensayos, como cuando se realizan experimentos mentales, conduciendo a nuevas soluciones de problemas. Algunos ejemplos de estas cuestiones surgen al aplicar contrafácticos o abducciones.

Las preguntas, ante todo, son oportunidades para experimentar nuevas posibilidades de mirar el mundo. Saber preguntar no sólo es una acción abstracta, en realidad es una actividad que pone en funcionamiento distintos procesos, por una parte, de exploración del conocimiento ya conocido, pero lo puede llevar a nuevas maneras de revisión (Lave, 1997).

Una pregunta debe relacionar el conocimiento previo de los participantes con el conocimiento nuevo que desean presentar. La dialéctica es un buen ejemplo de ello, como modelo didáctico de la enseñanza la dialéctica exige admitir dos posibilidades, una consiste en desarrollar un intercambio entre dos ideas opuestas que específico al momento de su uso; está posibilidad involucra un proceso contradictorio entre dos posturas opuestas. La anterior forma consiste en un intercambio de cuestiones de ida y vuelta. El intercambio puede tener como propósito generar una definición, establecer un punto de vista o describir un problema, que será el que se va a desafiar. En esta suerte de debate de ida y vuelta entre lados opuestos se genera una evolución lineal de posiciones que se podrían establecer como puntos de vista filosóficos: el resultado de cada movimiento puede cambiar o refinar las respuestas, llevando la discusión a niveles cada vez más sofisticados.

La dialéctica tiene una segunda manera de entenderse, también requiere dos posturas opuestas, pero con un tema central de discusión. Las posturas pueden ser definiciones diferentes, conceptos que en un sentido lógico se oponen entre sí. El proceso para argumentar a favor o en contra de los conceptos o posiciones no es lineal, de hecho, requiere constantes preguntas que hacen revisión de las proposiciones que se van ofreciendo, aunque en un primer momento no parezcan útiles, en este sentido de la dialéctica, la elaboración de las preguntas lleva la argumentación a un nivel de elaboración más sofisticado.

El profesor al utilizar el método de hacer preguntas, en alguna de las formas dialécticas debe ser consciente de que no siempre hay correspondencia con asuntos filosóficos. El objetivo del proceso de preguntar tiene su residencia en la comprensión de hechos, actos o nociones que tienen ciertos valores entre los estudiantes y para observarlos de una nueva manera requieren de actitudes y juicios prudentes. El docente debe tener en cuenta que la actividad cuestionadora entraña un componente netamente filosófico, pero si las preguntas no reflejan ese sentido el docente debe transmitir al alumno un sentimiento positivo para continuar su reflexión o inquietud epistémica o de cualquier tipo. En las asignaturas filosóficas los alumnos deberían discutir sobre la justificación de sus creencias y dar razones de por qué consideran más prudente un supuesto y no otros y en qué sentidos esas cuestiones se relacionan con sus vidas sociales.

Las preguntas iniciales para extraer información pueden tener tres niveles. En el primer nivel las preguntas son concretas, las preguntas para la discusión establecen un campo de relevancia aplicable a distintos grupos de estudiantes que pueden tener un alcance de relativo poder de abstracción; las preguntas de tercer nivel o profundización es posible centrarse en los conceptos sin aludir a hechos concretos. El profesor que decida utilizar el método de preguntar debe considerar que las respuestas, si están bien elaboradas apoyan la profundización en el problema presentado. La función filosófica de la pregunta es que deja abierto el intercambio.

En el primer momento las preguntas de apertura deben tener una forma especial para su exanimación conveniente, para que sea materia del proceso reflexivo. Se parte de una situación concreta y del conocimiento de los participantes para ser desarrollada. Un ejemplo del tipo de preguntas iniciales es ¿Debería ayudar a X con sus tareas, aunque no sea parte de mis amigos? O ¿Cómo podría resolver el problema Y sin contar con todos

los insumos necesarios y teniendo un tiempo limitado para ello? La investigación socrática realizara un análisis profundo. Las preguntas de segundo o tercer orden son más específicas en la solución de problemas. Por lo tanto, su formulación es distinta.

Las preguntas requieren además de aspectos técnicos, dos componentes: 1) El proceso de hacer preguntas exige un nivel de seriedad y 2) los participantes para cumplir con el proceso deben participar con un mínimo de sinceridad. Como se relaciona lo dicho antes con las preguntas, bien, al utilizar preguntas para identificar conocimiento queremos situar la posición de los participantes en una discusión y determinar tanto el tema en común como la orientación y profundidad que podrá alcanzar. Las preguntas que no cumplen con (1) y (2) claramente llevarán a engaño. Ahora bien, las preguntas de extracción de información son característica esencial de la argumentación y se presentan desde el inicio, sea como una apertura de interés o un escaneo de conocimiento entre participantes para avanzar y profundizar en el tema. Las preguntas de información concretas permiten centrarse en los problemas fundamentales de cada tema y desde el contexto de los participantes. En relación con la información el docente debe ser cuidadoso respecto de las condiciones iniciales del diálogo. Los participantes deben tener en cuenta su posición en el diálogo, de acuerdo con su edad y/o su experiencia. Condiciones que deben ser evaluadas antes de iniciar con el proceso reflexivo. El profesor necesariamente considerará los aspectos motivacionales como un medio efectivo del diálogo entre iguales para responder con seriedad las preguntas. El tiempo es importante en una clase pero debe tenerse en cuenta que la discusión y fundamentación de ideas es largo. La reformulación de preguntas no debe tener implicada una contestación de si o no, o valores de verdadero o falso, en su lugar, debe despertar la reflexión de los participantes por problemas relevantes que necesitan respuestas concretas.

Luego de las preguntas de inicio se necesitan plantear las preguntan de segundo nivel que funcionan para ajustar las dimensiones de extensión y profundidad del diálogo. El docente interesado en profundizar en el proceso práctico del diálogo reflexivo puede comenzar el siguiente nivel con preguntas que pueden estar dentro de un dominio particular, pero ya no concreto, tomadas de las materias de ética, epistemología, ciencias, historia entre otros.

Generado el diálogo reflexivo a partir de las preguntas, en este momento se desarrollan cuatro fases: 1) el diálogo inicial hace visible el conocimiento concreto que es el punto de partida 2) las preguntas deben reconocerse como preocupaciones de interés personal que conducen lo conocido al dominio particular de la preocupación, 3) se necesita identificar el problema central que se desea enfrentar y 4) se relaciona (3) con una materia en común, con la intención de llegar a la comprensión entre los participantes. Los cuatro incisos pueden aterrizarse de la siguiente manera: se inicia la conversación con la búsqueda de ejemplos como apertura a partir de la experiencia personal, después se determinan la elección de ejemplos mediante una discusión de conocimientos y, por último, se describe el ejemplo que implica la adición de información y detalles de los hechos más relevantes en un cierto dominio, la ética, por ejemplo.

El docente para enfrentar las fases debe ofrecer seguridad, la seguridad es un componente fundamental sin el cual es difícil que los estudiantes formulen preguntas (Peña, 1982) específicamente en la primera fase, debido a que es importante ser claro desde el inicio, así los estudiantes podrán comprender cada una de las indicaciones y pasar sin dificultades a la segunda etapa con sus intereses personales bajo la guía del profesor. Esto con la intención de conectar las preguntas con la experiencia concreta de cada participante. En la segunda fase se necesita de la capacidad de resolución de problemas de la pregunta. En la tercera fase debe resaltarse la claridad y elocuencia de la narrativa. El docente debe tener en cuenta que la reflexión exige tiempo, pues una pregunta es un proceso. La investigación mediante el método reflexivo de preguntar exige mayor participación de los estudiantes y mucha paciencia del docente, además de un gran compromiso y motivación de parte del profesor.

Un buen análisis tiene lugar cuando las preguntas de segundo nivel se dirigen a los fundamentos de la dimensión en la que se sitúa el cuestionamiento. Las preguntas que no ayuden a recabar la información necesaria para la investigación pueden interrumpir o hacer ocioso el intercambio. Para cumplir este objetivo se debe tener en cuenta su relevancia para el tema, su accesibilidad para los participantes, contener un marco temporal y ser de interés. En la fase de análisis y juicios se debe cuidar el tiempo en el proceso de discusión, eso incluye no apresurarse y tomar con especial cautela un tiempo adecuado para no presionar demasiado a los participantes, ya que los puede llevar a un error o desviar el objetivo principal.

La descripción aquí ofrecida tiene una forma iterativa que nutre la argumentación y para su uso es necesario no cancelar ninguna opción abierta por los participantes, en este sentido, debe mantenerse el carácter aporético del intercambio de ida y vuelta. Finalmente, en el proceso debe tenerse siempre en cuenta el rol prioritario del estudiante, la legitimidad de sus preocupaciones y el impacto que tienen en sus vidas el reconocerse como integrantes de una comunidad de participación en el diálogo.

Conclusiones

La búsqueda de estrategias para enseñar a aprender filosofía me ha llevado a centrarme en la forma y en el contenido de las preguntas, reconociendo la importancia que tienen para la reflexión, el diálogo y la creación de nuevas perspectivas frente a lo admitido. Por ello, desde el inicio incorporo el hecho de tener en cuenta la tradición, las ventajas de recuperar la enseñanza estructurada y ponerla al servicio de las tareas de investigación; lo anterior, me parece genera beneficios que la filosofía siempre ha destacado, la reciprocidad, el reconocimiento del aprendiz como agente activo, pero sobre todo la necesidad de incorporar los intereses y deseos de los interlocutores. Sin duda, las oportunidades que se ofrecen son una aportación, sencilla, pero oportuna para el desarrollo de los objetivos del aprendizaje de la filosofía. Sin duda, siempre será excesiva la pretensión de integrar todos los aspectos de la investigación además de los procesos de enseñanza y aprendizaje activo. A

pesar de ello, estoy convencido de que las limitaciones que se podrán señalar al presente texto no anulan su propósito de ofrecer una propuesta para ampliar el repertorio de propuestas para re-pensar la enseñanza de la filosofía.

Como bien se podrá identificar, el texto consideró dos aspectos importantes en la formación de los estudiantes, por una parte desarrollar una metodología que se puede incorporar a los procesos de aprendizaje, particularmente en cuanto a la formación para la investigación se refiere; por otra parte, también se introdujo el componente de reflexión, algo muchas veces extraño en el proceso de aprendizaje en las aulas. Se mostró que la transferencia de información requiere de una estructura que acompañada de apoyo y modelado de parte del docente permite una apropiación en el estudiante.

No queda duda, por lo que ya hemos aprendido de las teorías educativas que no existe aprendizaje sin método, pero ciertamente lo que procesan las personas sucede acompañado de interacción y eventos llenos de emoción, de lo contrario únicamente habrá transmisión temporal de información sin sentido; los procesos de transmisión de información requieren el apoyo de procesos de organización social de las actividades y las tareas, pero no sólo ello, se requiere también de estrategias centradas en los procesos cognitivos y en los mecanismos de motivación o como aquí se les llamaría, de sensibilización de la inteligencia. Pues si bien es cierto que se requiere inteligencia para aprender algo y transformarlo en conocimiento, ciertamente no basta con ello, se necesita una carga emocional de la que ya somos conscientes, en esa medida partir de las necesidades de las personas, aprender a escuchar, compartir con los otros y cruzar los conocimientos de las disciplinas es relevante para enfrentar lo que es el reto de los estudiantes en el siglo XXI, esto es, resolver problemas en contexto.

Referencias

- Alba-Meraz, A. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Sinéctica*, 42 (1), 59-74.
- Alba-Meraz, A. (2006). *Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anscombe, J.C. & Ducrot, O. (1981). Interrogation et argumentation. *Langue française* 52, 5-22, consultado en https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1981_num_52_1_5103.
- Arias, C.; Carreño, G. y Marino, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, vol. 33, núm. 66, DOI:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp. Consultado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4095/409544845019/html/index.html>
- Barth, Else M., & Krabbe, Erik C. W. (1982). *From axiom to dialogue: A philosophical study of logics and argumentation*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Bretones, R. (2000). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes del magisterio*. Madrid, Universidad Complutense.

- Cifuentes, M. (2010). *Didáctica de la filosofía: formación del profesorado educación secundaria*. Madrid, Graó.
- Fardouna, H.; Gonzálezb, C.; Collazosc, C. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21 (17). Consultado en <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>
- Heidegger, M. (1960). *¿Qué es eso de la filosofía?* Buenos Aires, Editorial SUR.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Editorial.
- Leal Carretero, F. (2018). *El cuestionamiento y su papel en la argumentación*. *Revista Iberoamericana de Argumentación* 17, 75-109, doi: 10.15366 / ria2018.17
- Leave, J. (1997). The culture of adquisition and the practice of understanding. En David, Kirshner & James, Whitson, *Situated Cognition*, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 17-35.
- Peña, L. (1982). Consideraciones sobre el método de la enseñanza universitaria de la filosofía, *Boletín de la APPUCE*, Quito.
- Platón. (2000). *Diálogos*, vol. V. Barcelona, Gredos.
- Russell, B. (2009). *Historia de la filosofía*. Madrid, Espasa Calpe.
- Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía. *Dianoia*. vol. 7. núm. 7. 1961. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1282/1240>
- Sandoval-Hernández, A.; Treviño, E.; Miranda, D.; Nogueira, E. (2019). Is Democracy Overrated? Latinoamerican Students' support for dictatorships. *IEA Compass Brief in Education*. No. 7, September.
- Stoljar, D. (2019). *Philosophical Progress. In Defence of a Reasonable Optimism*, Oxford, Oxford University Press.
- Twardowski, K. (2014). How to study Philosophy? On Prejudices, Judgments and Other Topics in Philosophy. In Anna Brozek and Jacek Jadacki, (eds.) *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities: Polish Analytical Philosophy*, Vol. VII. Warsaw, University of Warsaw, Rodopi, 53-55.
- Williamson, T. (2007). *The Philosophy of Philosophy*, Oxford, Blackwell.