

## CAPÍTULO 11

### Andar la escuela, andar con otrxs

*Rocío Mentasti y Marilina Hernández*

#### Introducción

Figura 11.1



La escuela es un lugar de encuentro con nuestrxs compañerxs y nuestrxs amigxs donde estudiamos, aprendemos, conversamos, jugamos. Si hay algo por lo que se caracterizan los momentos en que estamos en la escuela es el hecho de compartir un tiempo y un espacio con otrxs, estando junto a otrxs. La escuela se nos presenta como un lugar común que abre la posibilidad de compartir una experiencia de pensamiento con otrxs, pero... *¿Qué es una experiencia de pensamiento compartida? ¿Cómo podríamos contestar esta pregunta?*

Tal vez, un modo posible sea comenzar a recorrerla, movilizarla a través de nuevos interrogantes como, por ejemplo: *¿Qué es una experiencia? ¿Qué es el pensamiento? ¿Qué lugar tienen lxs otrxs cuando pensamos? ¿Será lo mismo pensar a solas que pensar con otrxs? ¿Es posible hablar de una experiencia de pensamiento sin lxs otrxs?* En este capítulo, lxs invitamos a pensar estas y otras preguntas, hacerlas andar y movernos con ellas.

#### Palabras de partida: invitación a pensar

Para comenzar podríamos preguntarnos por lo que el título de este capítulo tiene para decirnos: *andar la escuela, andar con otrxs*. Como se lee, pareciera que se parte de suponer que

en la escuela se *anda*, pero... ¿andar cómo? ¿Andar de quién o quiénes? Bien podríamos haberlo titulado *estar* en la escuela o *ir* a la escuela ¿Pero será lo mismo que *andar* la escuela? Si reflexionamos en torno a esos verbos, enseguida podremos dar cuenta que si bien sería posible imaginar similitudes o puntos de encuentro entre ellos, lo cierto es que también hay diferencias; denotan sentidos distintos.

Andar la escuela conlleva pensar en un traslado, un movimiento, y es justamente en este punto en el que nos queremos detener: en el movimiento, en el desplazamiento de lugar, de sitio. De modo que, avanzaríamos en pensar la escuela no solo desde el *estar*, o simplemente *ir*, para preguntarnos en torno a cómo habitarla, andarla, caminarla: hacer nosotrxs la escuela en ese camino, construirla. Sin embargo, este camino, según también nos indica el título, no es de modo solitario, sino que se da con otrxs, en conjunto. A partir de esto podríamos preguntarnos *¿Quiénes son lxs otrxs? ¿De qué manera andar con lxs otrxs en la escuela?* Nuevamente, lograríamos bifurcar los sentidos de lo que podemos llegar a responder a tales interrogantes. En definitiva, de lo que se trata esta invitación es de desnaturalizar lo dado, que nos extrañemos de lo cotidiano o de lo que consideramos conocido o entendido. Proponemos emprender "(...) un viaje de desacuerdos, una experiencia de interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar" (Kohan, 2007: 19). Desconfiar de los saberes que tenemos sobre nosotrxs y lxs otrxs para pensar de otras maneras con otrxs.

**Veamos...**

## Andar con otrxs en la escuela desde la experiencia

Proponemos hacer el ejercicio de pensar en la palabra experiencia. Asociarla a otra palabra que consideremos que tiene que ver con tal término, y que a su vez aquella desencadene en otras, constituyendo una red de palabras. La idea no es definirla, sino plantearla, abrirla. Esto es:

(...) mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto. Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real. Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura (Larrosa, 2003: 5).

Luego podríamos preguntarnos qué sentidos se desprenden del encadenamiento de palabras pensadas, para interrogarlas a modo de indagar qué cuestiones o condiciones constituyen la

experiencia, bajo la consigna *¿Cómo concebimos una experiencia? ¿Cualquier situación podrá comprenderse como tal?*<sup>1</sup>

## Experiencia, dar lugar al pensamiento

Figura 11.2



Pensar una palabra, pensar en la experiencia y al mismo tiempo experienciarla. Es decir, visibilizar sus sentidos invisibilizados o no pensados. Dejar que en tal pensamiento tenga lugar lo que nos pasa al respecto. Detenernos en una palabra conocida, escuchada para aletargarla e irrumpirla, recorrerla de otro modo. De ese modo, pensar al tiempo que construimos la palabra.

Al respecto, Jorge Larrosa (2002) nos invita a realizar un movimiento de ida pero también de vuelta, dado que la experiencia comprende un proceso de exteriorización, de salida de unx mismx hacia el encuentro de lo que acontece, de lo que pasa a nuestro alrededor; y un movimiento de vuelta, en tanto ese acontecimiento nos afecta, nos atraviesa. Entonces, si comprende salirse de unx mismx o desplazarnos de nuestros propios puntos de vistas, podríamos decir que para que nuestro pensamiento pueda acercarse a aquella idea de experiencia, se considera valorable lo que lxs otrxs también piensen de ella, lo que les pasa con ella. Habilitar el encuentro entre lo que pensamos y lo que lxs otrxs piensan. De este modo, expandir el pensamiento al multiplicarlo.

No solo la dimensión crítica se vuelve un eje fundamental de esta propuesta, sino y aún más importante, la dimensión autocrítica del pensamiento. Pensar con otrxs, se convierte así, en un movimiento que nos hace repensarnos a partir del encuentro con un pensamiento otro, que funciona como punto de fuga, expande las posibilidades de la propia experiencia en el mundo. Así, este movimiento que parece pendular, entre lxs otrxs y unx mismx, incorpora en cada vaivén, sentidos cada vez más espesos, sentidos dados por esa interacción con lxs otrxs que invita volver a nosotrxs, siempre de maneras distintas.

## ¿Por qué la importancia de pensar con otrxs para dar paso a una experiencia de pensamiento? ¿Cuál es el lugar de lxs otrxs?

<sup>1</sup> De este modo, echar andar la palabra experiencia como modo de habitarla. Dar lugar a lo que lxs otrxs tengan para decir de aquella palabra, escuchar los sentidos que se despliegan con ella, hacerlos conversar con los pensamientos propios. Construir puentes de lo que de ella se designa junto a otrxs. Construir desde la alteridad y singularidad.

Esta manera de relacionarnos con el pensamiento como experiencia rompe con la idea de pensar desde una idea inmutable, fija y/o a la cual alcanzar de manera predeterminada. Podríamos decir que no se busca “una verdad”, sino la potencia de un pensamiento que permita recorrerla cuantas veces sea necesaria en busca de nuevas interpretaciones y/o modificaciones en las ya realizadas. Así, el pensamiento propone dejar explícita la insuficiencia del conocimiento, su arbitrariedad. También mueve a concebir que para que ese recorrido sea posible, necesitamos preguntas que nos impulsen a buscarlo. De lo contrario, si pensáramos solo en lo ya pensado *¿Estaríamos pensando? O más bien ¿No estaríamos siendo pensadxs? Lxs otrxs, en tanto otrxs abren nuevas/otras lógicas para pensar. De ahí su fortaleza, de ahí su importancia. Entonces, de lo que se trata es de la relación que establecemos con lo que conocemos y con lxs otrxs. Del posicionamiento que asumimos al respecto. Citamos un ejemplo:*

Cuando yo leo a Kafka (o a cualquiera), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka piensa, ni lo que yo pueda pensar sobre Kafka, sino el modo como en relación con los pensamientos de Kafka puedo formar o transformar mis propios pensamientos. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas (Larrosa, 2009: 21).

La cita compartida nos convoca a reflexionar en torno al hecho de que cuando leemos, estudiamos o pensamos algo, no lo hacemos todxs del mismo modo, independientemente que el soporte material, por ejemplo, el libro que estemos leyendo, sea el mismo. El punto de vista de la lectura no es igual, lo cual nos da la pauta de la singularidad de la experiencia de aquel acto, que no debe confundirse con individualismo.

Si procuramos andar la escuela de esta forma, damos lugar a una potencia singular, que funciona como punto de partida a nuevas experiencias. Una forma otra de relacionarnos con el pensamiento, con lxs otrxs y con nosotrxs mismxs.

Un ejercicio que proponemos aventurar es en pensar momentos o prácticas de la cotidianeidad donde frente a una misma situación extraemos sentidos distintos, esto es, tenemos lecturas diversas. Podríamos indagar si esas lecturas tienen algún punto de encuentro en sus diferencias, o si hay algo del encuentro que hace emerger las diferencias, reflejando la heterogeneidad y vinculación en los modos de ver. Si hay diferencias *¿A qué se deberán las diferencias?* si hay similitudes *¿A qué se deberán las similitudes? ¿Existirá la posibilidad de lecturas totalmente ajenas?* y más aún, *¿Existirá la posibilidad de lecturas idénticas? ¿Cómo nos relacionamos con aquellas lecturas?*

## La escuela en escena

*¿Por qué la escuela como lugar donde nos encontramos para pensar con otrxs, distintxs?  
 ¿Qué sentidos asociamos a la escuela? ¿Para qué la escuela? ¿Por qué la escuela?  
 o más bien preguntarnos,  
 ¿Qué hay de escuela en la escuela?*

Figura 11.3



Para pensar las preguntas, compartimos el origen griego del término escuela. Así, poner otro término a disposición para permitirnos, una vez más, desplegar sus sentidos y hallarnos con una forma de hacer escuela que muchas veces nos cuesta encontrarla. Por consiguiente, caminarla desde la experiencia de pensamiento tal vez nos permita llegar a ella, reencontrarnos con ella.

Los autores Simons y Masschelein (2014) nos cuentan que escuela es una invención política de la polis griega que surgió para irrumpir los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. Emergió para suspender ese orden desigual, ofreciendo un tiempo no productivo, un tiempo y un espacio desvinculados del tiempo y espacio de la desigualdad de la sociedad. De este modo, la escuela, al democratizar el tiempo y el espacio, ofrecería tiempo libre (skholè), tiempo de suspenso respecto al afuera, tiempo de estudio, de encuentro, de demora, tiempo escolar. Así, hallaríamos en la escuela un tiempo y lugar en común (con otrxs diferentes).

Sin embargo, si nos ponemos a pensar en la escuela de nuestros días, descubrimos que muy de vez en cuando le quitamos su razón de ser, esto es, robamos su tiempo libre en los intentos por hacerla funcional a la sociedad o convertirla en una extensión de la familia, quitándole su condición de apertura/transformación.

Es significativo aclarar que la escuela como tiempo libre no se entiende como “descanso” u “ocio”, sino un tiempo libre de las reglas y desigualdades del afuera, y he aquí su potencia: un tiempo que se nos ofrece como igual a todxs en nuestras diferencias, un tiempo igualitario (Simons y Masschelein, 2014). Un tiempo en donde salimos del mundo para ingresar a otro donde las cosas son separadas, liberadas de su uso regular y se ponen a disposición para convertirlas en objeto de estudio, despojadas de su sentido utilitario para ser dotadas de sentido en sí mismas. De este modo se abre un tiempo de posibilidad, de que acontezca algo nuevo, distinto a lo existente, donde el mundo lejos de ser cerrado o negado, es todo lo contrario: es

abierto, expandido, pensado con otros diferentes e iguales a la vez. Allí, su otra y valiosísima fortaleza: *el mundo es puesto en común*.

En esta temporalidad otra es donde podríamos encontrar experiencias para restaurar la escuela como *scholé*, como forma de estar en un tiempo no productivo, de perder el tiempo y encontrarlo pensando con los demás.

## ¿De qué manera andamos en la escuela?

Figura 11.4



### Analogía para pensar la experiencia

A continuación, compartimos un fragmento de una novela en el que el escritor Paul Bowles realiza un análisis comparativo entre dos modos de estar viajando, modos que conllevan distintas maneras de habitar los lugares.

No se consideraba un turista; él era un viajero. Explicaba que la diferencia residía, en parte, en el tiempo. Mientras el turista se apresura por lo general en regresar a su casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, **se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra** (...) Otra importante diferencia entre el turista y el viajero es que el primero acepta su propia civilización sin cuestionarla: no así el **viajero, que la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan** (Bowles, 2015:15).

El autor postula que mientras el turista tiene fecha de vuelta planificada, el viajero va de un punto a otro sin saber cuál será su fin, si es que en algún momento tal fin existe como tal. De modo que, el turista “sabe” con anticipación lo que irá a suceder en el viaje; en cambio el viajero se deja llevar, adentrarse en lo que sucede y le sucede. En tal sentido, ambas maneras de estar en el viaje implican, en principio, formas distintas de relacionarse con el tiempo.

A su vez, de tal fragmento podemos extraer la idea que mientras “el turista acepta su propia civilización sin cuestionarla, el viajero la compara con otras y rechaza los aspectos que no le

gustan”. Tal cuestión también conlleva diferentes formas de relacionarse con lo que se desconoce, con lo otro y con lxs otrxs.

A partir de la cita compartida invitamos a viajar en las siguientes preguntas: *¿Cómo nos pensamos en la escuela? ¿Cómo turistas o como viajeros? ¿Qué supondría cada manera de habitar en la escuela? ¿Qué diferencias habría en pensarnos desde cada una de aquellas opciones? ¿Se nos ocurren otras maneras de andar en la escuela?*

## Palabras finales: algunas notas para pensar la experiencia de pensamiento en la escuela

Figura 11.5



Una situación educativa supone personas enseñando y aprendiendo, a la vez de un tiempo y un espacio en el que aquellas relaciones suceden, objetos que nos impulsen a conocerlos e indagarlos. No obstante, hay otro aspecto que va más allá de esto y que forma parte de la situación educativa al constituirla como tal: lo que es estudiado tiene objetivos que exceden a los estrictamente áulicos. Tiene que ver con maneras de ver el mundo y de relacionarnos con este, supone la *direccionalidad de la educación* (Freire, 2003). Dicha direccionalidad nos lleva a preguntarnos *¿Qué será lo que del mundo nos mueve a pensar y de qué modo lo hacemos en la escuela?*

Consideramos a la experiencia de pensamiento como movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la práctica, de manera que tiene un rumbo incierto, no determinado. Por tal motivo, a diferencia de pensar un programa de estudio *para*, proponemos abrir el pensamiento, a sabiendas que ante un mismo acontecimiento dos grupos tendrán experiencias diferentes. Toda experiencia de pensamiento es un riesgo, una apuesta; es esperar lo inesperado. De modo que *¿Cómo nos preparamos para esperar lo inesperado en una situación educativa?*

La aparente contradicción de esperar lo inesperado necesita un espacio y un modo de ser alojado; este comienza por convertir el aula en una *comunidad de indagación*: “(...) imaginemos entonces que visitamos un aula en camino de convertirse a una comunidad de indagación *¿Qué veríamos?*” (Splitter y Sharp, 1996: 39). Para responder esta pregunta, debemos pensar el diálogo entre lo material o físico y lo simbólico del aula. Si comenzamos el primer punto, nos toca “romper” el aula tradicional -esa que quedó cuando la escuela moderna se olvidó de la

*scholé*- para pensar una configuración otra que permita que quienes participan de este espacio se comuniquen, se vean, e interactúen entre todxs. Esta forma puede ser una herradura, un círculo o un conjunto de grupos pequeños; es decir, nos toca empezar con un movimiento.

En algunas de las vertientes referidas a la práctica de filosofía y niñxs, esta forma de relacionarse con el pensamiento se nombró como *pensamiento complejo*, el cual consta de tres dimensiones: *crítica, creativa y cuidadosa*<sup>2</sup>. Si bien este concepto está pensado desde una perspectiva diferente a la que nos interesa proponer, nos parece particularmente valiosa y potente la dimensión del cuidado, ya que es esta la que a nuestro criterio abre y posibilita todas las demás; porque finalmente, *¿de qué otra forma puedo pensar lo otro y pensar con otrxs si no es desde el cuidado?*

(...) la comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura basada en el aspecto dual de la comunidad -que evoca un espíritu de cooperación cuidado confianza seguridad y un sentido de propósito común y de indagación- que evoca una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga aquellos que están involucrados (...) (Splitter y Sharp, 1996: 36).

Ahora bien *¿cómo comenzar esta construcción?* A continuación, y para finalizar, proponemos una serie de coordenadas<sup>3</sup> para andar la escuela de esta otra manera, que si ya fueron pensadas por otrxs, entendemos que, en cada relectura, se abre una posibilidad de lo ya pensado hacia lo que allí habita como no pensado aún.

Esta propuesta comienza por emprendernos en *desnaturalizar la realidad*, es decir, pensar el mundo como si cada vez lo pensáramos por primera vez. Podríamos decir que todo movimiento característico de este pensamiento comienza por asombrarnos de lo que nos rodea<sup>4</sup>, y para ello necesitamos volver a mirar el mundo a fin entender que todo aquello que parece obvio, es en principio un objeto de sospecha, de pensamiento, de pregunta. De esta relación con el asombro, surgirán muchas preguntas y por eso es importante aclarar que la importancia de este modo de pensar radica en la relación que se establezca entre quien pregunta y aquello que es preguntado. En primer lugar, la pregunta aquí exige el compromiso interrogativo de quien la formula. En segundo lugar, el preguntar exige también la inconformidad ante aquellas respuestas que intenten calmar la intensidad de las preguntas o que propongan puntos de clausura.

En tercer lugar, también encontramos la dimensión de *lo nuevo* en este pensar, donde una de sus dimensiones es la de *crear conceptos*. Cada concepto tiene una historia, un problema, un devenir en otros conceptos. Éstos son ricos en sí mismos porque pueden variar y resonar

2 Brevemente podemos decir que la dimensión crítica está dada por el razonamiento lógico, permite evaluar y juzgar, emitir juicios, anticipar consecuencias. La dimensión creativa es aquella que posibilita pensar más allá de lo dado, y la dimensión del cuidado, exige pensar teniendo en cuenta a lxs demás, y propone recordar que muchas veces la opción más eficaz, eficiente o lógica no es siempre la mejor opción.

3 Recuperadas del libro de Kohan, W; Waksman. V. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Novedades educativas, Buenos Aires.

4 Karl Theodor Jaspers, en su obra *La Filosofía* (1949), sostiene que la duda, el asombro y las situaciones límites constituyen los orígenes de la Filosofía.



de muchas formas diferentes. La dimensión creadora o de lo nuevo es irremplazable en todo quehacer de pensamiento, revolucionando el ámbito del pensar, instalando el *pensamiento como acontecimiento* y al pensar filosófico como actividad de carácter intransferible e intransmisible.

Luego, podemos pensar que esta práctica de pensamiento exige *amistad*, ya que implica relaciones de afectividad, profundidad, inmensidad. Quienes la practican, son amigxs porque son cómplices. Exige amistad porque constituye una comunidad de diferentes que se encuentran para pensar juntxs lo común, preservando sus diferencias. Por eso se escuchan, se hablan, cooperan. Al respecto, indagar sobre los sentidos de la cooperación no es una actividad previa al pensar sino parte de ella.

Finalmente, comprendemos a esta práctica de pensamiento como un ejercicio que permite *afirmar nuestra autonomía*. Cuando afirmamos la amistad, también abrimos la pregunta acerca de quiénes somos. Al pensar, se abre espacio al proceso de conformación de la propia subjetividad volviendo la pregunta sobre unx mismx. Este ejercicio amplía la subjetividad, permite ser y pensar de otro modo del que lo estamos haciendo, afirmando la autonomía individual y colectiva. También, permite resistir toda forma de imposición, dado que pensar no es ejecutar una serie de habilidades eficaz y eficientemente, sino un pensamiento que en principio no conduce a nada más que así mismx, un pensar sin mayores garantías. Pensar es buscar sentido a lo problemático, dialogar con nosotrxs mismxs y con lxs otrxs: en ese diálogo surge la autonomía.

Todo esto acontece siempre en un diálogo con otrxs que no es espontáneo ni está dado: es *el terreno del desacuerdo*. Dicho diálogo no es esa versión idealizada que busca la superación o la tolerancia de los desacuerdos a través del consenso. No es el objetivo de nuestras prácticas que entendamos las mismas palabras de igual manera; por el contrario, es la explicitación y comprensión de los desacuerdos, es una forma de expandir, entender, valorar nuestras diferencias.

He aquí coordinadas, un camino, una posibilidad para andar la escuela de otra forma; una que compartimos y que creemos que abre y potencia la experiencia de pensamiento. Una forma que podría ser otra siempre, y en eso mismo radica su valor.

## Actividades de pensamiento

A continuación, lxs invitamos a seguir pensando en torno a las preguntas, palabras y conceptos que aparecieron durante este capítulo a partir de una serie de actividades.

### Experiencia:

#### 1) a- Releer el siguiente fragmento:

No se consideraba un turista; él era un viajero. Explicaba que la diferencia residía, en parte, en el tiempo. Mientras el turista se apresura por lo general en regresar a su casa al cabo de algunos meses o

semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, **se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra (...)** Otra importante diferencia entre el turista y el viajero es que el primero acepta su propia civilización sin cuestionarla: no así el **viajero, que la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan** (Bowles, 2015, p. 15).

**b-** Escribir una carta a amigxs por fuera de la escuela, familiares o a quién quieras elegir para contarle tu experiencia en la escuela. Utiliza las siguientes preguntas formuladas en el texto como guía:

*¿Cómo nos pensamos en la escuela? ¿Como turistas o como viajers? ¿Qué supondría cada manera de habitar la escuela? ¿Qué diferencias habría en pensarnos desde cada una de aquellas opciones? ¿Se nos ocurren otras maneras de andar en la escuela?*

#### **Comunidad de Indagación:**

- 1) Tomar una foto de tu cotidianidad que para vos represente la *comunidad*.
- 2) Proponer al menos 5 palabras que para vos vinculen esa foto con el concepto de *comunidad*.
- 3) De acuerdo con lo desarrollado en el capítulo acerca de la *Comunidad de Indagación*, pensá dos similitudes y dos diferencias entre las ideas de comunidad que aparecen en el punto 1-2 y las características de una *Comunidad de Indagación*.

#### **Pensamiento y cuidado:**

- 1) Escribí cinco preguntas que te surjan a la hora de pensar la idea de pensamiento cuidadoso.
- 2) Realizar un anagrama a partir de la palabra “cuidado”, que incluya aquellos elementos que para vos debería tener sí o sí un espacio de pensamiento cuidadoso.
- 3) Poner a consideración los elementos pensados en el punto 2 con el resto de lxs compañerxs. Construir un registro colectivo de las ideas surgidas a partir de la actividad (anotar puntos de encuentro y desencuentro).

## **Bibliografía**

- Bowles, P. (2015). *El cielo protector*. España: Galaxia Gutenberg, S.L
- Freire, P. (2003). “Elementos de la situación educativa”, en *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaspers, K. (1949). *La Filosofía*. Fondo de cultura económica. Bs. As. 1978.
- Kohan, W; Waksman, V. (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativa.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kohan, W; Waksman. V. (2009). *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2002). “Experiencia y Pasión”, en *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelone: Leartes. Disponible en: [https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia\\_y\\_pasion.pdf](https://revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf)
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI. Disponible en internet: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pd](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pd)
- Masschelein, J; Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Splitter. Sharp. A. (1996). *La Otra Educación*, Buenos Aires: Manantial.
- Skliar, C; Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación- 1era ed.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.