

“Acuarelas filosóficas”: reflexiones en torno a la ¿planificación? en filosofía con niños/as¹

Julián Macías

Universidad de Buenos Aires

julianmacias85@gmail.com

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. [...] Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto?

M. Foucault. *El uso de los placeres*, 1998, 11.

Introducción

Si bien la tensión entre la filosofía y la posibilidad de su enseñanza ha sido objeto de numerosas reflexiones filosóficas, probablemente haya sido Jaques Derridá quien captó en toda su dimensión la relación paradójica entre enseñanza y filosofía. Con cierta familiaridad a la afirmación kantiana “no se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar” (*Crítica de la razón pura*, II, 401), Derridá sostuvo que “la esencia de la filosofía excluye la enseñanza, [mientras que] la esencia del filosofar la exige” (1990, 368) enfatizando así el hecho de que el continuo devenir filosófico escapa a la quietud de cualquier método, herramienta, recurso o planificación.

¹ Las ideas centrales del presente trabajo fueron presentados originalmente en XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía organizado por la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, del 29 al 31 de mayo de 2014.

Esta reflexión derridiana, por otra parte, lejos de clausurar los debates en torno enseñanza de la filosofía, se presenta como una oportunidad para pensar y repensar, no sólo el modo de hacer filosofía con niños/as, sino también la posibilidad misma de esta práctica. ¿Es posible enseñar filosofía o a filosofar? En caso que sí, ¿cómo enseñar filosofía o a filosofar, si la filosofía misma escapa a cualquier método? Y si no es posible, ¿qué sentido tendría entonces entrar a un aula? (Kohan, 2013, 48). Pues incluso, aunque se tratara de invitar a pensar y no de enseñar a pensar (Caputo, 2006, 33-34; Ferraro, 2013, 192), podríamos preguntarnos de qué modo podemos prepararnos para hacer esa invitación.

Ante estos interrogantes, en el presente trabajo intentaremos plantear diferentes alternativas y perspectivas sobre cómo preparar o planificar en los espacios de filosofía con niños/as en contexto escolar. Buscaremos, por un lado, poner en relieve las limitaciones y potencialidades de preparar previamente una experiencia filosófica y, por otro, ensayar una propuesta concreta para componer dichas experiencias: las “acuarelas filosóficas”.

Para tales fines, el trabajo será dividido en dos partes. En el primero de ellos realizaremos un recorrido por algunas de las tensiones que se plantean al momento de pensar la enseñanza de la filosofía o del filosofar. Sobre la premisa de que es necesario re-significar los términos comúnmente vinculados a la actividad educativa, pondremos en discusión los supuestos filosóficos que fundamentan nuestra propuesta. En la segunda parte, en una línea similar a la planteada por Kohan-Olarieita (2013), intentaremos mostrar una manera de pensar la práctica del docente-filósofo que acerque dicha práctica al quehacer de un artista, propiciando ciertas condiciones para que los niños/as puedan ir más allá de la propia propuesta docente (2013, 23-24). Se trata, pues, de un trabajo de reflexión sobre las prácticas docentes, no con la intención de resolver las tensiones que se plantea en su seno, sino como un modo de habitarlas y convivir con ellas.

Tensiones en torno a la planificación en filosofía con niños y niñas (FNC)

Para pensar la práctica de FcN es necesario, como en cualquier práctica educativa, reflexionar sobre aquellos elementos que la componen. Pero a su vez, no sólo es necesario reflexionar sobre sus componentes, sino también sobre el modo en que éstos se vinculan. Y en

la medida en que la FcN se desarrolla mayoritariamente como una práctica escolar, esas partes constituyentes se amplían considerablemente: en efecto, en toda práctica escolar influyen factores como la institución-escuela, las familias, la sociedad, entre muchos otros más, y la FcN no escapa a esta lógica. No obstante, en esta oportunidad nos interesa hacer especial hincapié en el modo en que se vinculan tres conceptos que consideramos claves para definir nuestra práctica: filosofía, infancia y docencia.

Como mencionamos anteriormente, la filosofía lleva consigo el carácter paradójal de que, por sus propias características, escapa en muchos aspectos a conceptos clásicos ligados a la enseñanza. ¿Cómo planificar aquello que es impredecible? ¿Cómo planificar para que lo impredecible acontezca? ¿Cómo debe prepararse el docente para ese encuentro con los/as niños/as y la filosofía? Pues en la medida de que se busca una práctica que contemple modos de pensar diferentes y novedosos respecto a otras formas de pensar y percibir (inclusive respecto de las formas de pensar del propio docente), la lógica que caracteriza a la enseñanza tradicional, en la cual el docente puede prever aquello que sucederá en su clase, escapa a la esencia misma de filosofía. En este sentido, es sumamente interesante analizar de qué modo se ha concebido inicialmente la relación entre filosofía, infancia y educación para, a partir de allí, trazar ciertas ideas que contribuyan a pensar nuestras prácticas como docentes.

Partiendo de la caracterización crítica que Rancière realiza de la educación tradicional, observamos que ésta se caracteriza, generalmente, por partir de una diferencia asimétrica y jerárquica entre quien enseña y quien aprende. Sobre el presupuesto de que en todo proceso de conocimiento/aprendizaje debe haber un saber previo poseído por quien enseña, Rancière afirma que este tipo de enseñanza tiene como objetivo la transmisión de conocimiento del maestro al alumno/a como fin de la actividad pedagógica (2007 [1987], 29).

El análisis crítico de *El maestro ignorante* nos invita a reflexionar sobre el acto de hacer FcN. Pues que en toda práctica educativa es el docente quien presenta una propuesta y, en la medida en que esa propuesta no es elegida en principio por quienes la reciben, observamos que se produce esa asimetría de la que habla Rancière. Parece en cierta manera inevitable. Y, en la medida en que el docente en FcN planifica sus clases, analiza lo que los/as niños/as van diciendo, interviene con preguntas, utiliza una manera (método) para hacer filosofía con ellos/

as y construye un modo por medio del cual él/ella se presenta ante su alumnado, parecería ser que se estaría profundizando estas asimetrías entre docentes y estudiantes que Rancière señala en su trabajo.

Esto es, precisamente, lo que señala Walter Kohan en *Infancia entre filosofía y educación* (2004) respecto del programa *Philosophy for children* (FpN) de Matthew Lipman. En efecto, allí analiza el modo en que se vincula la infancia y la filosofía, señalando que “la enseñanza de la filosofía [FpN] se inscribe en una lógica de educación formadora según una ética y una política ya determinadas, anteriores, guiadoras, fundantes.” (2004, 126) Pero, ¿a qué se refiere Kohan con esta afirmación? Veamos algunos de los puntos de la propuesta de Lipman que aparecen retomados en el análisis de Kohan.

En primer lugar, Lipman señala que uno de los motivos por los cuales las discusiones filosóficas no llegan a buen puerto es la falta de modelos de una buena discusión. Es por ello que considera “útil tener una tradición establecida de discusión que cada niño pueda asimilar automáticamente y con la cual pueda identificarse e involucrarse” (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1992, 197). Un dato importante a tener en cuenta es que, a nuestros ojos, el hecho de que se hable de que los niños “asimilen automáticamente” y que “puedan identificarse” es un indicio de que la lógica que rige la práctica de FpN se acerca más a la descripta por Rancière respecto a la enseñanza tradicional, ya que el docente figura como referencia y posibilidad de una conducta ajena a los/as alumnos/as.

Si además de esto, tenemos en cuenta que el objetivo central de FpN es “ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (1992, 129), puede observarse que un supuesto educacional de este programa es que el maestro, con la ayuda de los manuales para el docente y las novelas filosóficas, es quien ayuda al niño aprender algo (“pensar por sí mismo”) y que para que ese aprendizaje se produzca debe haber alguien que lo ayude.

Por último, no debemos olvidar que Lipman afirma necesidad de la racionalización del currículum, que implica que “el inmenso corpus de la filosofía, la acumulación de cientos de años de saber filosófico, sea revisado para establecer cómo puede dosificarse en los sucesivos niveles” (1992, 43), la necesidad de distinguir lo filosófico y lo pseudofilosófico (1992, 49-50) y también equipara el razonamiento con la medicina, ambas caracterizadas, una para la mente y otra para el cuer-

po, como “artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente o el cuerpo se ven sometidos” (1992, 130). Al preguntarnos acerca de quién produce la racionalización del currículum, quién distingue lo filosófico de lo pseudofilosófico y quién purifica las mentes, observamos que todas las respuestas conducen al maestro como garantía de esas condiciones.²²

Ahora bien: ¿es lícita esta crítica a la propuesta de Lipman? ¿Es posible una propuesta educativa escolar que escape a este binomio aprendiz-docente (modelo)? En otro trabajo³, hemos sostenido que en cierto modo esta relación asimétrica se erige en todas las prácticas educativas escolares. Incluso, en la misma propuesta rancieriana es posible encontrar estos elementos asimétricos⁴⁴. En este sentido, en la medida en que estas prácticas se edifican sobre la idea de modelo, podríamos preguntarnos si es posible pensar una propuesta que fomente el pensamiento divergente y diferente respecto de ese modelo que se presenta. En otras palabras, ¿cómo llevar a cabo una propuesta pedagógica que, en términos de Kohan, aloje a lo nuevo si amoldarlo a la idea que dio origen a dicha propuesta? ¿Es posible? Si, como sostuvo Merleau-Ponty, la filosofía es “reaprender a ver [y pensar] el mundo” (*Fenomenología de la*

² Al respecto, puede consultarse Kohan (), especialmente pp. 123-126: La infancia educada. Allí realiza un agudo análisis de la manera en que el programa Philosophy for children, por medio de un ideal de educación la recibe desde una normatividad externa a la cual debe amoldarse.

³ Macías, J., “La paradoja de Menón o sobre la posibilidad del maestro ignorante en Filosofía con Niños” presentado en las XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional. Organizado por el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, el Departamento de Filosofía y el Instituto de Filosofía (FFyL, UBA)

⁴ En efecto, Rancière utiliza términos relacionados con la violencia o el forzamiento para referirse a la acción del maestro que él describe: por ejemplo, al utilizar la imagen del bosque, Rancière afirma que el maestro “da la orden de atravesar el bosque” al alumno (2007 [1987], 24) y que el maestro “obliga a actualizar su capacidad” (2007 [1987], 31). Incluso en el prólogo ya puede percibirse que es necesario llevar al alumno hacia el lugar que el maestro emancipador (y Rancière) considera correcto. Pues se puede “confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla [embrutecimiento] o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocer y a desarrollar todas las consecuencias, que se ignora o se niega [emancipación]” (2007 [1987], 9). En este punto parecen borrarse los límites de la propuesta de Rancière en cuanto a la relación entre maestro y alumno. El maestro ignorante también posee un saber que el alumno debe aprender para poder emanciparse.

percepción, 1993 [1945]), xvi), ¿es posible enseñar a reaprender a ver y pensar el mundo? ¿De qué manera pensar una propuesta pedagógica que sea coherente con esta idea? En el próximo apartado esbozaremos algunas ideas que pueden ayudarnos a responder estos interrogantes.

Las “acuarelas filosóficas”

Esta sección será dividida en dos partes. En la primera, compartiremos algunas ideas en torno a una posible manera de planificar y organizar los sucesivos encuentros de filosofía. Partiremos de un breve análisis de uno de los puntos centrales de la propuesta de Matthew Lipman, la “novela filosófica”, para analizar las dificultades que éstas traen en la práctica de FcN. Hecho esto, expondremos brevemente el concepto de “acuarelas filosóficas”, intentando mostrar qué elementos contribuirían a la práctica de FcN. Merece remarcarse que esta propuesta se basa, fundamentalmente, en diversos análisis de nuestra propia práctica filosófica, por lo que, en un segundo momento, complementaremos el análisis hecho con un registro de experiencia que servirán de ejemplificación y fundamentación de lo dicho en la primera parte de esta sección.

I

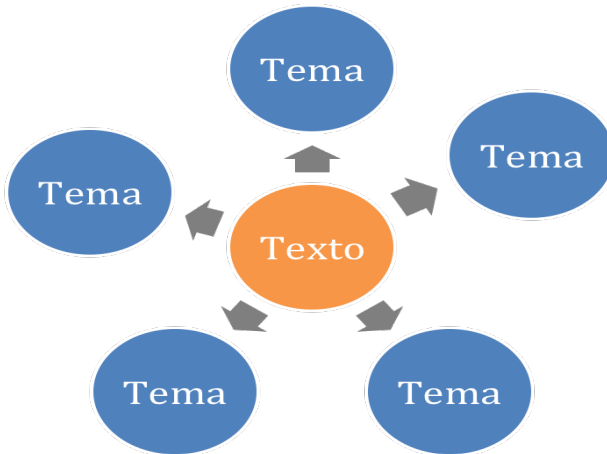
Un rasgo esencial del programa creado por Lipman es la “novela filosófica”. En estas novelas van apareciendo los diferentes contenidos filosóficos y un modo de concebir la filosofía⁵, a través de situaciones de niños y niñas de la misma edad que sus destinatarios. Lo novedoso de esta metodología radica en que a partir de un recurso, principalmente literario⁶, se abre un abanico posible de temas (ver cuadro 1) que los/as alumnos/as eligen de acuerdo a los intereses que los convocan (Lipman, 1992) y los momentos en los que se encuentran (Santiago, 2006,

⁵ Al respecto, Kohan y Waksman ofrecen un análisis detallado de las implicancias de la curricularización de la filosofía en Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase, (2000) especialmente cap. 2.

⁶ En la actualidad se han ampliado las propuestas con otro tipo de materiales: pintura, música, juegos y/o cine. En este sentido, puede consultarse la página web del GrupIref (<http://www.grupiref.org/>) que presenta, entre otras cosas, algunos recursos que pueden utilizarse en FpN.

81).

No obstante, si bien es cierto que estos temas son variados, la “novela filosófica”, como todo texto, impone un lógica espacio-temporal que es inalterable. Los capítulos y episodios se suceden unos a los otros de un modo fijo y, aunque diversos grupos pueden optar por hacer foco en diferentes partes de éstos, las posibilidades están marcadamente delimitadas. Además, en la medida que la lectura de una novela exige cierta continuidad y regularidad, es menor el margen para desviarse por temas y materiales muy alejados del texto original. La lectura de una novela exige, para sus propias características, retornar siempre a ella.



Cuadro 1: relación texto-temas según la propuesta de Lipman

En este punto es interesante recordar la pregunta “por lo nuevo”, tal como la plantea Kohan: “¿cómo recibe FpN [Filosofía para Niños] a los nuevos?” (2004, 125). Pues si bien Kohan bien focaliza en los/as niños/as, ya que uno de los objetivos centrales de su libro es analizar cómo ha sido recibida y considerada la infancia en la educación, podríamos ampliar el concepto de “nuevo” también a los pensamientos y acciones de los/as niños/as, y preguntarnos entonces por el recibimiento de los nuevos intereses (como puede ser el deseo de abandonar la “novela filosófica”), nuevos modos de vincular algún tema abordado con otro que no está contemplado en el desarrollo mismo de la “novela filosó-

fica”, o nuevas maneras de pensar y percibir, en el mismo sentido que plantean Foucault (1998) y Merleau-Ponty (1945).

Como bien han señalado Kohan-Waksman todo “currículo de enseñanza de la filosofía en la escuela consiste en una serie de sentidos, propósitos y, eventualmente, núcleos temáticos que sería deseable abordar en los distintos años de la escolaridad” (2000, 41). Bajo esta premisa la planificación de cada uno de los encuentros de FcN está enmarcada en una planificación más general y abarcativa que incluye la totalidad de un *corpus* de “novelas filosóficas” que se irán sucediendo a lo largo de los años. Este *corpus* se constituye como un límite a lo nuevo en la medida en que siempre lo que aparece, lo desconocido, es reconducido a lo dado y a lo conocido.

Ahora bien: a una alternativa a la planificación en FcN que no esté guiada por las “novelas filosóficas” se le podría cuestionar la dificultad de no poder interconectar lo que va sucediendo en cada una de las clases de FcN. Pues al utilizar otro tipo de materiales, como cortometrajes o historias más cortas, podría correrse el riesgo de que las sucesivas actividades se presenten de manera aisladas unas respecto de otras. Ante esto, proponemos confeccionar “acuarelas filosóficas”, reuniendo diferentes materiales relacionados entre sí por el tema en que los/as niños/as se hayan interesado más.

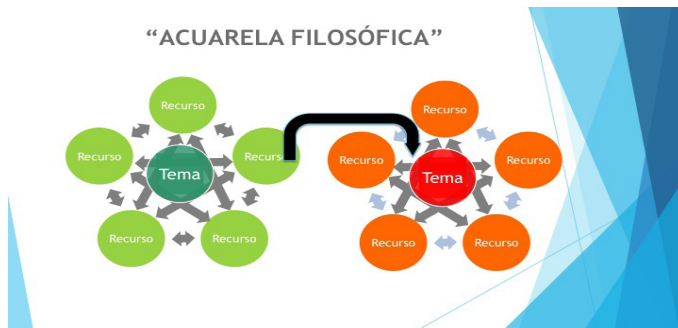


Cuadro 2: relación tema-recursos

¿A qué llamamos “acuarela filosófica”? A un grupo de materiales (textos literarios, juegos, obras artísticas, entre otros) que están relacionados entre sí por un tema (ver cuadro 2) y que tienen como finalidad profundizar alguna cuestión sobre la que se esté reflexionando. A esta noción de “acuarelas filosóficas” subyace la pretensión de vincular estrechamente el arte y la filosofía, en tanto actividad creativa, impredecible y expresiva. Pues si bien los materiales (recursos) pueden ser los mismos, al igual que lo que ocurre con los artistas, el resultado de lo hecho en filosofía “va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos” (Kohan-Olarieta, 2013, 23).

Las relaciones que pueden establecerse entre los diferentes materiales son múltiples. Por ello el camino que se va recorriendo junto a los/as niños/as es más acorde a la idea de filosofía como una práctica para reaprender a pensar y percibir. Los modos en que pueden vincularse los recursos son de los más variados, y pueden incluirse y quitarse de acuerdo a los intereses de los niños y niñas.

Esto le otorga más flexibilidad a la propuesta de FcN, ya que además cada uno de los recursos utilizados para profundizar sobre un tema, puede derivar a su vez, en otros temas de interés para los/as niños/as (ver cuadro 3). De este modo, una “acuarela filosófica” puede conducirnos a otra, y así sucesivamente, permitiéndonos retornar y retomar lo hecho anteriormente sin que el camino entre las diferentes clases pueda preverse de antemano. Qué historia, qué cuadro, qué juego o qué música, se irán definiendo con el transcurso de las clases de acuerdo a cómo se vayan sucediendo las ideas e inquietudes a lo largo de los encuentros.



Cuadro 3: un recurso de un tema, puede derivar en una “acuarela” con otro tema diferente.

II

En último lugar, y a modo de cierre, comentaremos brevemente una experiencia realizada con alumnos/as de entre 10 y 11 años para ejemplificar de qué modo se puede *componer* una “acuarela filosófica”. En esta oportunidad, tomamos como punto de partida un cortometraje basado en el libro “The lost thing” de Shau Tan⁷⁷ en dos grupos de chicos/as diferentes. La visualización de este cortometraje se produjo en el marco de una clase de exploración que consistió básicamente en un diálogo para observar cuáles eran los intereses y las preguntas que más habían interesado a los/as chicos/as (clase 1). Esta clase dio lugar a las siguientes listas de preguntas y temas a partir de la pregunta “¿qué les hizo pensar y/o sentir el video?”:

Grupo 1:

1. Nos hizo sentir tristeza, solidaridad.
2. Nos hizo pensar que hay cosas que están y no las vemos.
3. ¿Qué era la cosa/monstruo?
4. ¿Cuál era el nombre de la cosa? (elegida por el grupo para clase 2)

Grupo 2:

1. Hizo bien en agarrar “la cosa perdida”? (Elegida por el grupo para clase 2)
2. ¿De quién nos hacemos amigos?
3. ¿Uno puede hacerse amigo de alguien que no conoce?

Una vez que los/as chicos/as hayan elegido con qué punto del listado continuar, tenemos el primer elemento para comenzar a “componer la acuarela”, el tema: en estos casos, los temas serían “la relación entre los nombre y las cosas” (grupo 1) y “los robos” (grupo 2). De acuerdo al tema seleccionado, conformamos una “acuarela filosófica” a partir

⁷⁷ Para más información, consultar sitio oficial del film: <http://www.thelostthing.com/>

de una serie de materiales que abordaban, desde diferentes perspectivas, los temas elegidos para nuestras clases de profundización (clase 2 y subsiguientes). Estos materiales, al igual que en las acuarelas de los pintores, podrán entremezclarse uno con otros, dando lugar a nuevas experiencias y vivencias por parte de los/as chicos/as. El modo en que se combinen y el orden en el que se presenten estos materiales, sumado a la posibilidad de incorporar nuevos materiales, propiciará la conformación de espacios y pensamientos diferentes a lo esperado.

Recursos utilizados con el grupo 1⁸:

1. “Cositos” de Laura Devetach.
2. “A un lugar” de Luis Pescetti.
3. “Preguntas” de Mirta Goldberg
4. “Juego del globo y los nombres”
5. “Carnaval de Arlequín” de Miró.

Recursos utilizados con el grupo 2⁹:

1. Cortometraje: “Vendedor de Humo”
2. “Momo” de Michael Ende (selección)
3. “Mendigos en la playa” de Picasso.
4. “Herido” de Philip Cam (utilización de situaciones)

El criterio para la elección del material con el que se comenzará dependerá de cada ocasión. Puede ser por sorteo, por elección de uno/a de los/as niños/as o de acuerdo a pertinencia en relación a la pregunta elegida. Lo importante en este caso es que permita continuar pensando

⁸ DEVETACH, L. (2007) *Cositos*, Buenos Aires, Alfaguara; PESCETTI, L. (1997) “A un lugar” en *Natacha*, Buenos Aires, Alfaguara. GOLDBERG, M. (2005) “Preguntas” en *¿Quién le puso nombre a la luna?*, Buenos Aires, Cántaro.

⁹ ENDE, M. (2007) *Momo*, Alfaguara, Buenos Aires; “Vendedor de Humo” disponible en <http://elvendedordehumo.com/>; CAM, P. (1999) “Herido” en *Historias para pensar I*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

la pregunta o tema elegido anteriormente. Estas actividades pueden extenderse en más de una clase y su duración es relativa a la significatividad que le encuentren los/as chicos/as.

En este sentido, una vez abordados los diferentes recursos, cuyo orden se irá definiendo en función de cómo los/as chicos/as vayan pensando el tema en cuestión, se elabora una agenda de preguntas. Continuando con el relato de nuestra experiencia, compartimos algunas de las preguntas elaboradas por cada grupo en las sucesivas clases:

Preguntas grupo 1

1. ¿Cómo le pusieron nombre a las cosas?
2. ¿Quién le puso Dios a Dios?
3. ¿Cómo se inventó el nombre cosa?
4. ¿Quién le puso nombre a las cosas?

Preguntas grupo 1

1. ¿Hay que saber de quién es algo para que sea un robo?
2. ¿Se puede robar sin la intención de robar?
3. ¿Se puede robar a un animal?

Es posible, como mencionamos *supra*, que algunos de los materiales dé lugar a un nuevo foco de interés. Esto puede originar una nueva pregunta, que puede estar enmarcada en el tema original o en otro. En uno de los cursos mencionados anteriormente, luego de leer “A un lugar” de Luis Pescetti, los/as niños/as plantearon la cuestión de la mentira y el engaño (tema nuevo), que en dicha historia está asociada a la indefinición significativa de las palabras (tema anterior) “cosa” y “coso”. En ese momento, se hizo necesario confeccionar una nueva “acuarela filosófica” a partir del tema de la mentira. Algunos de los materiales utilizados fueron: juego de cartas “desconfío”, “Momo” de Michael Ende, selección del capítulo “Nene de mamá” de Los Simpson, cortometraje “El vendedor de humo”, entre otros.

Conclusión

Dado que el camino del pensar es un camino impredecible, y la filosofía es precisamente un transitar esos caminos, hemos intentado mostrar una propuesta de “planificación” que nos permita reflejar esa característica. Las relaciones que los/as chicos/as pueden establecer entre un tema y otro, los argumentos esgrimidos por ellos, así como también las asociaciones que ellos realizan en virtud de sus experiencias personales, enriquecen notablemente el pensar filosófico y esta propuesta nos permite acoger la novedad, recibir nuevas formas de pensar que no hayan sido aún descubiertas. Pues, en definitiva, como sostuvo Foucault, “la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando”. Este trabajo es un intento de, por un lado, no rehuir a nuestro quehacer educativo que implica, entre muchas otras cosas, planificar las clases de filosofía, y, por otro, habitar esas tensiones que, como señalaba Derridá, son inherentes a la filosofía y su enseñanza.

Referencias

- AGAMBEN, G. (2007 [1978]) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Ed. Adriana Hidalgo Editora.
- Caputo, C. (2006) “Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar” en Kohan, W. O. (Comp.) *Teoría y práctica con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 33-38.
- DERRIDA, J. (1990) *Du droit à la philosophie*, París, Galilée, 1990.
- FERRARO, G. (2013) “Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar” en Kohan W. O. y B. F. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, 2013, pp. 165-234
- FOUCAULT, M. (1998) *El uso de los placeres (Historia de la sexualidad II)*, Madrid, Siglo XXI España Ediciones.
- KANT, I (1943) *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Losada, t. II

- KOHAN, W. (1996). “Filosofía para niños: elementos para pensar una idea”. *Versiones*, vol. 6, pp. 58-65.
- (2004). *Infancia entre filosofía y educación*. Barcelona, Laertes.
- (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires, Del estante.
- (Comp.) (2006) *Teoría y práctica con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2013) “Palabras, pasos y nombres para un proyecto” en Kohan W. O. y B. F. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 15-50.
- KOHAN W. y Olarieta, B. F. (Coords.) (2013), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens.
- KOHAN, W. y Waksman, V. (2000a). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press.
- (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- LIPMAN, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- LÓPEZ, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- MERLEAU-PONTY, M. (1993 [1945]) *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta- De Agostini.
- RANCIÈRE, J. (2007 [1987]) *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Del Zorzal.
- SPLITTER, L. y A. Sharp (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.