

La educación como atributo colectivo y la experiencia comunitaria en las escuelas experimentales

Education as a collective attribute and community experience in experimental schools

COMUNICACIÓN

Victoria Arrascaete

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Contacto: victoriaarrascaete@yahoo.com.ar

Recibido: agosto de 2023

Aceptado: octubre de 2023

Resumen

El presente trabajo pretende recuperar las vertientes teóricas de las escuelas experimentales en Argentina y las del comunitarismo, para identificar puntos de encuentro entre ambas y analizar si las concepciones de esta corriente de ideas se recuperan en sus propuestas teóricas y prácticas. En este sentido, las prácticas de estas instituciones, en las que la comunidad aparece como atributo fundacional e imprescindible para su desarrollo, priorizan la sociedad comunal y los deberes con la misma por sobre el individuo y los derechos individuales, característicos de la concepción atomista de individuo correspondiente a la tradición liberal.

Palabras clave: Comunitarismo; Escuelas experimentales; Experiencia pedagógica comunitaria; Colectivismo.

Abstract

The present work aims to recover the theoretical aspects of the experimental schools in Argentina and those of communitarianism, identify meeting points between both and analyze whether the conceptions of this current of ideas are recovered in its theoretical and practical proposals. In this sense, the practices of these institutions, in which the community appears as a foundational and essential attribute for its development, prioritize the communal society and its duties over the individual and individual rights, typical of the atomistic conception of the individual from the liberal perspective.

Keywords: Communitarianism; Experimental schools; Community pedagogical experience; Collectivism.

Introducción

Las escuelas experimentales son una propuesta innovadora y alternativa al sistema educativo tradicional, enmarcada en los enfoques de la Escuela Nueva y la Educación Popular (Llinás y Rivas, 2003), que tiene sus orígenes en la localidad de City Bell, partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, en el segundo tercio del siglo XX (Reevo Wiki, s. f.; Weissmann y Buzeki, 2015).

Por su parte, el comunitarismo es una corriente heterogénea de ideas que en las últimas décadas del siglo XX se ha posicionado en oposición a ciertos principios del liberalismo, del liberalismo rawlsiano y de los libertarios, enfatizando el rol de la sociedad y de las comunidades como formadoras del individuo (Busdygan, 2019).

En este abordaje nos preguntamos: ¿cuáles son las características de las experiencias pedagógicas en el marco de las escuelas experimentales en Argentina, y de qué manera se articulan con los principios colectivistas propios de la corriente comunitarista?

En este sentido, nos proponemos recuperar las vertientes teóricas de las escuelas experimentales y las del comunitarismo, para identificar puntos de encuentro entre ambas y analizar si las concepciones de esta corriente de ideas se recuperan en las propuestas teóricas y prácticas de dichas escuelas.

Con este propósito, organizaremos el desarrollo de este breve artículo en tres ejes: 1) la exploración teórica de las experiencias educativas comunitarias de las escuelas experimentales en Argentina, 2) el análisis teórico de las características de la corriente comunitarista y sus implicancias en las prácticas comunales, y 3) la recuperación teórica de las críticas del comunitarismo y de las pedagogías alternativas a la tradición liberal.

Consideramos que, dada la crisis del sistema educativo actual, resulta fundamental, tanto para teóricos de la filosofía política, de las ciencias humanas y sociales —especialmente aquellos especializados en el campo de la educación—, como para miembros de las comunidades educativas en general, explorar prácticas pedagógicas alternativas, que fomenten y se funden en los valores comunitarios y revaloricen el rol de las comunidades como portadoras y productoras de saberes socialmente adquiridos. Así, este artículo pretende constituirse en un aporte y una reflexión inicial al respecto, sobre un tema de estudio del que la producción académica hasta el momento resulta escasa.

1. La experiencia pedagógica comunitaria en las escuelas experimentales

Las escuelas experimentales tienen sus orígenes en la localidad de City Bell, partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, en el segundo tercio del siglo XX; según datos aportados por Reevo, proyecto colectivo de carácter internacional que desde el año

2012 promueve la construcción de redes en América Latina y el mundo acerca de formas de aprendizaje disidentes, pedagogías críticas y prácticas educativas alternativas (Reevo, s. f.; Weissmann y Buzeki, 2015).

Por entonces, Dorothy Ling, Nelly Pearson y Marta Bournichon deciden fundar en 1958 un Centro Pedagógico, para experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. El éxito de este emprendimiento hace que en 1984 el Ministerio de Educación de la Nación les plantee el paso al ámbito público manteniendo su propuesta, mediante la creación del Instituto Roberto Themis Speroni. Desde entonces, se ha multiplicado la experiencia a partir de la fundación de escuelas en todo el país, bajo la órbita del Instituto (Reevo, s. f.).

La propuesta de las escuelas experimentales está enmarcada en dos enfoques críticos de la pedagogía tradicional: el de la Escuela Nueva y el de la Educación Popular, aunque, como afirman Llinás y Rivas (2003), se filia con mayor proximidad al primero. La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico heterogéneo y muy extendido durante el siglo XX, que se caracteriza por considerar a la educación de manera integral, activa, placentera, abierta, creativa y en libertad (Germán, Abrate, Juri y Sappia, 2011). El segundo tiene un origen más difuso y también contempla diversas tendencias, concentrándose en lo que durante la segunda mitad del siglo XX se dio en llamar la Educación Popular (Llinás y Rivas, 2003); como ejemplo podemos mencionar el modelo de pedagogía crítica de Paulo Freire para Brasil. Ambos comparten la crítica al modelo tradicional respecto de la distinción del docente, poseedor y trasmisor del saber, y el alumno, considerado como un receptor pasivo, pero el segundo posee un componente social y político más fuerte.

Entre los principios centrales de la propuesta experimental se destacan la valoración del arte y la experiencia en el proceso educativo, el contacto con la naturaleza, el compromiso y la coherencia entre la teoría y la práctica, el igualitarismo y la desestimación de la competencia, y el apego a las normas comunitariamente consensuadas.

En un estudio sobre las escuelas experimentales de Tierra del Fuego, provincia en la que han tenido un amplio desarrollo, Emilio Urruti, padre y docente de la escuela experimental “La Bahía”, Ushuaia, comenta la experiencia cotidiana en la escuela:

Un día cotidiano empieza con unos treinta minutos de acondicionamiento de la escuela por los maestros –limpieza, calefacción, etc.–. Después, siguen quince minutos de entrada de los niños. El cumplimiento del horario es muy riguroso. Cada maestro espera a los niños en su rueda. Se hace un silencio general como momento de empezar el trabajo diario, de serenidad, después no. Los maestros o niños que llegan tarde no trabajan, pueden quedarse en la escuela. Se trabaja en grupo, se aprende a respetar el entorno de trabajo, no se enseña pero se aprende. Cada chico trabaja sobre una tablita y sentado en un almohadón. Antes del recreo se toma una leche. Tienen un recreo largo, los chicos juegan con los maestros, se entra, se limpia por el tránsito de lo mojado a la nieve. En el recreo, los maestros ayudados por algunos alumnos, limpian los baños y ordenan. Vuelven a una segunda parte, se sacan el guardapolvo y van a la rueda final en la que se come una galletita amasada en la escuela y se canta. La idea es compartir algo. No pueden elegir para no tomar ventaja respecto del de al lado. El día termina con el té de los maestros (Llinás y Rivas, 2003, p. 32).

Por otro lado, en un trabajo de Patricia Weissmann y Mariana Buzeki (2015), presentado con motivo de la realización de las *I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur*, las autoras narran la experiencia de creación y funcionamiento de la Escuela Experimental del Mar, situada en la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, que se fue gestando desde al año 2013 y abrió sus puertas en marzo de 2015. En una entrevista realizada por Weissmann en el 2014 a una integrante de la comunidad educativa de la escuela, Jimena Comino, expone lo siguiente en relación a su creación:

Vimos que había otras formas posibles y que mucha gente se preguntaba lo mismo que nosotros. Empezamos a juntarnos, a armar grupo, para no estar solos. Había otros padres, también docentes, que estaban disconformes con el sistema tradicional... entonces empezamos a traer gente que nos explicara de qué se trataba cada pedagogía, cada método, porque nuestros hijos tenían que empezar ahora, no teníamos tanto tiempo para ponernos a estudiar a fondo todo. Así fue que hicimos el ciclo de charlas, trajimos gente que nos contara desde distintos ámbitos, desde distintos lugares, su experiencia. Trajimos a Ginés, trajimos a Sandra Majluf, trajimos a todos los de la película [se refiere al documental *La educación prohibida* (2012)] (Weissmann y Buzeki, 2015, p. 5).

Estas citas y el informe y trabajo respectivos en el que se plasman nos revelan ciertas características, tanto respecto de las prácticas pedagógicas como de la organización y gestión institucional de las escuelas, en las que prevalece un espíritu comunitario. Se forman por necesidad e iniciativa de grupos de familias organizadas dentro de una comunidad; tanto las actividades escolares experienciales como las que se realizan para la autogestión de las instituciones, se plantean en función de lo que la comunidad sabe y puede hacer y de lo que el contexto natural y socio-cultural les permite (fabricación de pan, feria de comidas y artesanías, cría de ovejas, realización de huertas, etc.). Las tareas de mantenimiento, acondicionamiento y limpieza de los establecimientos son realizadas por todos los miembros de la comunidad: docentes, alumnos, padres y demás familiares, y son percibidas como un momento de encuentro, sociabilidad y trabajo colectivo; las instancias de aprendizaje no se restringen al aula, sino que continúan durante el recreo y otros momentos en los que se comparten tareas, juegos, comidas, y en los que los niños más grandes guían y colaboran con los más pequeños. Las normas planteadas por el sistema y consensuadas por la comunidad son de cumplimiento estricto, prevaleciendo una mirada que prioriza los valores comunales por sobre los derechos individuales.

2. Las prácticas comunales en la corriente comunitarista

El comunitarismo se presenta hacia la década de 1980 como un movimiento diversificado que plantea el renacimiento de las concepciones neoaristotélicas y neohegelianas, con más peso de una u otra tendencia, frente a los conceptos kantianos de razón puramente formal, que impide ofrecer contenidos concretos a las obligaciones

morales, y de autonomía, que considera al individuo aislado de su comunidad (Busdygan, 2019). Algunos de sus más destacados referentes son los filósofos Charles Taylor, Michael Walzer, Michael Sandel y Alasdair MacIntyre.

Esta teoría propone que: a) los principios de justicia y corrección moral derivan de una concepción de lo bueno; b) en esa concepción de lo bueno el elemento social es preponderante y fundante; c) los derechos y obligaciones individuales están supeditados al componente comunitario, y d) la crítica moral depende de la práctica moral de una sociedad (Nino, 1988).

De este modo, desde la dimensión comunal, para el comunitarismo el individualismo se equivoca al postular la supremacía del individuo como punto de análisis frente a la comunidad, afirmando una política individualista de los derechos individuales (deontologismo liberal y su “política de los derechos”), y también al suponer que la sociedad es un constructo artificial erigido por sujetos plenamente humanizados e individualizados *a priori* e independientemente de todo proceso de socialización, que establecen por convención los términos de su interacción (para Taylor, antropología “atomista” de los liberales, y según Sandel, *unencumbered selves* o “yoes desembarazados”, para los que la asunción de valores o compromisos comunitarios es un objeto posible de elección, pero no un factor constitutivo de su propia subjetividad) (Busdygan, 2019).

Frente a esto, el comunitarismo postula, respectivamente: a) la anteposición de los deberes para con la comunidad a los derechos que pueden invocarse en contra de ella (teleologismo y “política del bien común”) y, b) la tesis de la “matriz social”, la versión tayloriana de la idea aristotélica de que el hombre es, por naturaleza, *zoón politikón*, literalmente, “un animal de la *polis*”, a la vez social y político (Busdygan, 2019).

En síntesis, en contraposición a la visión kantiana, de estos principios se desprende una concepción de la individualidad histórica y culturalmente enmarcada, en la que la sociedad y las comunidades que la componen aparecen como formadoras de esas individualidades. De allí que los principios morales relativos a la comunidad sean priorizados por sobre los derechos de los individuos, entendidos por la tradición liberal como entes *a priori* a la comunidad.

Sin embargo, cabe destacar, como afirma Swift (2016, p. 131) siguiendo a Kymlicka (1995), que la dicotomía entre liberalismo y comunitarismo es más matizada y menos categórica de lo que a primera vista puede suponerse, y que hoy por hoy la mayoría de los políticos y filósofos políticos contemporáneos, a excepción de algunas posturas extremas, coinciden en una cierta base igualitaria: en lo que difieren es en lo que entienden por igualdad. Esta plataforma igualitarista es lo que Kymlicka ha denominado como “meseta igualitaria” (1995, p. 14-16).

3- Las críticas del comunitarismo y las pedagogías alternativas a la tradición liberal

La dicotomía liberalismo/comunitarismo hunde sus raíces en la filosofía, encarnada en la confrontación entre dos concepciones contrapuestas: la del liberalismo kantiano *versus* las posturas aristotélico-hegelianas, que ponen el acento en la consideración del hombre como un “animal social y político” y en el intento de construir una moral social desde una postura colectiva.

La tradición liberal se caracteriza por sostener los principios de que: a) la moral está compuesta por reglas aceptables por cualquier individuo racional en condiciones ideales, b) esas reglas son neutrales respecto de los intereses de los individuos, c) las pautas morales son imparciales en relación a las concepciones de lo bueno de cada individuo, d) los agentes morales destinatarios de esas reglas son los individuos y no los entes colectivos, y e) las reglas morales son aplicadas a todos los individuos por igual (Nino, 1988).

Frente a estos rasgos fundamentales, los filósofos comunitaristas centran su crítica a esta concepción en cuatro ejes:

1) El concepto de persona: el liberalismo considera que el yo es anterior a sus fines y que por lo tanto puede abstraerse, cuestionar e incluso separarse de ellos.

2) La vinculación a la comunidad: estos sujetos previamente individualizados conciben a la sociedad como un objetivo más en función de sus intereses, lo que genera un individualismo asocial o un sujeto desvinculado, atomizado, desarraigado e interesado.

3) El subjetivismo: este sujeto desarraigado de la propia comunidad posee también una concepción del bien atomizada, tan válida como cualquier otra, lo que desemboca en un relativismo a la hora de considerar los juicios morales subjetivos, que carecen de toda justificación racional.

4) La neutralidad estatal: esta defensa de la moral subjetiva fomenta la idea de un Estado que no debe interferir en la esfera privada o individual de las personas (Rodríguez, 2010).

En cuanto a las pedagogías alternativas (ya sea entendidas desde el enfoque de la Escuela Nueva o de la Educación Popular, exploradas brevemente en este trabajo como antecedentes de las escuelas experimentales), también nacieron durante el siglo XX como un movimiento heterogéneo de prácticas y experiencias que plantean una fuerte crítica al proceso modernizador del Estado.

En este sentido, y en línea con las críticas del comunitarismo a la tradición liberal kantiana, los puntos sobre los que versa el cuestionamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje remiten a la primacía de la razón formal y a la necesidad de una transmisión universalizada de saberes, fundamentales para la conformación de los estados modernos.

Los ejes en los que se centra esta crítica refieren a:

1) La concepción del sujeto: la educación tradicional concibe al niño como una tabula rasa depositaria de saberes, mientras que la centralidad está puesta en la figura del docente

como poseedor del conocimiento racionalmente adquirido. Esto es llamado por Paulo Freire como el modelo bancario de educación (Freire, 2005, pp. 79-80).

2) La vinculación a la comunidad: esta consideración universalizada del individuo da lugar también a una escuela universalizada. Aparecen las nociones de programa, de manual escolar y de un método de enseñanza para todos (Germán y otros, 2011); dejando poco o nada de lugar para la acción de las comunidades concretas, consideradas como formadoras de la individualidad, y para la contemplación de múltiples formas de esa individualidad, que requieren una enseñanza no normalizada.

3) La neutralidad estatal: si consideramos la vertiente de la Educación Popular en la formación de las escuelas experimentales, y contemplamos su énfasis en la integración al sistema público de enseñanza y la preocupación por lograr la integración de diferentes sectores de la sociedad, sobre todo cuando surgen como respuesta a las necesidades de las comunidades más vulneradas, nos acercamos a la crítica comunitarista realizada a la imparcialidad del Estado y a la idea de que este debe inmiscuirse lo menos posible en la esfera privada.

En síntesis, tanto el comunitarismo como las pedagogías alternativas realizan una fuerte crítica al modelo liberal kantiano y a la concepción racionalista del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que desemboca en un cuestionamiento respecto de la concepción disociada y aislada de los individuos y su desvinculación de las comunidades que los conforman.

Conclusión: la educación como atributo colectivo y la experiencia comunitaria en las escuelas experimentales

La pregunta inicial que ha funcionado como hilo conductor de este artículo es ¿cuáles son las características de las experiencias pedagógicas en el marco de las escuelas experimentales en Argentina, y de qué manera se articulan con los principios colectivistas propios de la corriente comunitarista? Hemos abordado en la primera sección las vertientes teóricas y prácticas de las escuelas experimentales, haciendo hincapié en la descripción de sus experiencias educativas comunitarias, y seguidamente hemos realizado lo propio con el comunitarismo, enfatizando sus implicancias en las prácticas comunales. Nótese aquí que cuando se utiliza el término comunal o comunitario, se hace referencia a las experiencias propias de comunidades educativas situadas, en su relación con la comunidad educativa en general. Es en el tercer apartado en el que se ponen en juego ambas perspectivas, a partir de sus respectivas críticas al liberalismo, evidenciando una dinámica de encuentro y entrecruzamiento de ideas. Es en este sentido que entendemos la articulación entre ambas concepciones.

Podemos afirmar entonces, a modo de conclusión, que las prácticas colectivas propias de las experiencias pedagógicas de las escuelas experimentales, en las que la comunidad aparece como atributo fundacional e imprescindible para su desarrollo, priorizan la sociedad comunal y los deberes con la misma por sobre el individuo y los derechos individuales, característicos de la concepción atomista de individuo correspondiente a la tradición liberal. En este marco, la educación se concibe ontológicamente como un atributo colectivo, entendido como un carácter o una cualidad fundada en la esencia, como un “accidente esencial” en el sentido más aristotélico del término. Siguiendo la definición dada por Ferrater Mora en su *Diccionario de Filosofía* (1965):

El término 'atributo' se emplea a veces también en sentido metafísico (...); en este caso, el atributo es un carácter o cualidad de la substancia. Según Aristóteles, hay ciertos accidentes que, sin pertenecer a la esencia de un sujeto, están fundados en tal esencia (...) Este tipo de "accidente esencial" puede llamarse "atributo" (p. 158).

Las pedagogías alternativas, y dentro de ellas las experiencias de las escuelas experimentales, se convierten así en una posibilidad concreta y situada, un universal-concreto, de concebir y experimentar otro paradigma educativo: uno que pone el acento no ya en la mera aprehensión de saberes, sino en la construcción y co-construcción subjetiva y colectiva de los mismos en, por y para sus comunidades de origen, entendiendo al acto pedagógico como relacional y dialógico, productor de conocimiento crítico, reflexivo y transformador. Para Pérez, Africano Gelves, Febres-Cordero Colmenárez y Carrillo Ramírez (2016), “se pretende provocar la alteración de la práctica pedagógica hacia la reflexión dialógica, con elevado espíritu crítico, desde una postura más activa, consciente y con carácter propositivo” (p. 238). Así, siguiendo a estos autores, podemos entender por pedagogías alternativas al conjunto de estrategias innovadoras, fundamentadas en tendencias pedagógicas que pretenden ser renovadoras del hecho educativo.

Desde esta premisa, hablar de Pedagogías Alternativas se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechace la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad. Es entender la educación como vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad. Es concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, desde la realidad de sus semejantes, para desarrollar una mirada crítica de su sustentabilidad. Igualmente, es llevar al individuo a actuar en su entorno con auténtico sentido de compromiso social y político, así como en cualquier espacio de convivencia y participación, entendiendo con ello, que tanto el conflicto *[sic]* como la complejidad forman parte de esa realidad; sin olvidar que transformar la realidad implica la práctica de una educación democrática, respetando profundamente la diversidad cultural, la existencia del otro, sus diferencias y su derecho a la igualdad. Las Pedagogías Alternativas implican la aplicación de la acción pedagógica en la que se facilita la formación en las competencias necesarias para lograr la adecuada socialización de ese ciudadano, que en el futuro tomará, construirá, efectuará cambios y tomará decisiones en razón del bien común (Pérez y otros, 2016, p. 240).

Sin embargo, es pertinente mencionar aquí algunas objeciones comunes tanto a las prácticas del comunitarismo como a las de las escuelas experimentales que, si bien no son objeto de este trabajo, sí merecen ser consideradas con el propósito de abrir nuevos horizontes de discusión e integración de estas propuestas con otras.

Los críticos del comunitarismo han señalado los riesgos que pueden desprenderse de esta concepción, en tanto desemboque en la defensa totalitaria de un modelo único y cerrado de comunidad aunque históricamente situado, cayendo en la ambigüedad de provocar aquello que critican: una negación de la pluralidad o una homogeneización de los individuos (Rodríguez, 2010). Para profundizar en las paradojas del comunitarismo resulta interesante explorar los trabajos Nino (1988) y Ribera López (1995).

De igual modo, quienes cuestionan las experiencias comunitarias de las escuelas experimentales critican la rigidez del proyecto educativo, que puede converger en ciertas formas autoritarias, al argumentar o justificar decisiones remitiendo de manera autorreferencial al propio proyecto, como si el mismo estuviese fuera de toda discusión (Llinás y Rivas, 2003). Por otro lado, si bien las escuelas experimentales se plantean dentro del sistema público de enseñanza y promueven el financiamiento institucional a partir del apoyo de los gobiernos provinciales y/o municipales, y han logrado incorporar a amplios sectores de la sociedad, entre ellos los más vulnerados, parecen más adecuadas para aquellas familias con mejor posición social y con intereses particulares por la educación de sus hijos que pueden ejercer el compromiso comunitario (Llinas y Rivas, 2003).

Aunque excede los propósitos de este trabajo, resulta interesante considerar estas y otras cuestiones a la luz de las experiencias concretas de las escuelas experimentales y las prácticas que desarrollan para regular y dar respuesta a estas paradojas.

Referencias bibliográficas

- Busdygan, D. (2019). La igualdad y claves sobre sus dimensiones y problemáticas. Claves políticas: comunitarismo [Material de aula], Filosofía Política, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Inédito.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía* (5ta. ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Germán, G.; Abrate, L.; Juri, M. I. y Sappia, C. (2011). La nueva escuela. Un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, (18), 12-33.
- Gómez, D., Campos, E. A., Blanc, F. y Moreno, F. (productores) y Doin, G. (director). (2012). *La educación prohibida* [documental]. Argentina: Eulam Producciones.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Llinás, P. y Rivas, A. (2003). *Las escuelas experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*. Buenos Aires: CIPPEC.

Nino, C. S. (1988). Liberalismo “versus” comunitarismo. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (1), 363-376.

Pérez, A., Africano Gelves, B., Febres-Cordero Colmenárez, M. A. y Carrillo Ramírez, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66) 20, 237-247.

Reevo. (s. f.). Reevo Wiki. Recuperado el 1/10/23, https://reevo.wiki/Experiencia:IES_Roberto_Themis_Speroni

Rivera López, E. (1995). Las paradojas del comunitarismo. *DOXA*, (17-18), 95-115.

Rodríguez, R. B. (2010). Liberalismo y comunitarismo: un debate inacabado. *Stvdivm. Revista de Humanidades*, (16), 201-229.

Swift, A. (2016). *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Weissmann, P. y Buzeki, M. (2015). Experiencias de educación alternativa en Mar del Plata: la Escuela Experimental Del Mar. *I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur*, CABA: FILO-UBA.