



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 14, N° 1 (2020)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Choque de culturas en la escuela.

Para una educación laica en diálogos interculturales

Crash of cultures at school.

For a lay education in intercultural dialogues

Mauricio Langon¹

Mabela Ruiz-Barbot²

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.14.1.5>

Recibido: 15/02/2020

Aceptado: 22/05/2020

Resumen

¿Hasta qué punto la educación uruguaya es *laica* (del pueblo; contra todo *privilegio*) si vulnera a los más vulnerados y vulnerables, al intentar introyectar en las nuevas generaciones del *pueblo llano*

¹ Profesor de Filosofía uruguayo, fue Inspector de Filosofía de Secundaria, docente en Universidades e Institutos de Formación Docente de Argentina y Uruguay, fue Presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay (AFU), Premio Morosoli en filosofía. mlangon@gmail.com

² Dra. en Ciencias Sociales. Docente e investigadora en la Universidad de la República. Profesora Titular en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano y Directora Académica de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología UR. mruiz@psico.edu.uy, mabela.ruiz@gmail.com

(*laos*) de los *cantes* una cultura ajena, que implica la desvalorización de sus vidas (de su gente, de sus lugares, de sus culturas) y que supone un mundo organizado sobre la distinción entre *laos* y *kleros* (no privilegiados, privilegiados)?

En este trabajo desde la confluencia entre una perspectiva de la educación geocultural y de diálogo intercultural, con una concepción apropiada de la *educación laica*, volvemos a escuchar las voces de jóvenes de los *cantegriles* recogidas en investigaciones de campo. Sobre esa base presentamos reflexiones críticas y propositivas.

Palabras clave: laicidad, educación, geoculturas, dialogo intercultural

Abstract

To what extent is Uruguayan education secular (of the people; against all privileges) if it violates the most vulnerable and vulnerable, trying to introject into the new generations of the flat people (*Laos*) of *cantes* a foreign culture, which implies the devaluation of their lives (of their people, of their places, of their cultures) and what does an organized world suppose on the distinction between *laos* and *kleros* (non-privileged, privileged)?

In this work, from the confluence between a perspective of geocultural education and intercultural dialogue, with an appropriate conception of secular education, we listen again to the voices of young people from the *cantegriles* gathered in field research. On that basis we present critical and purposeful reflections.

Keywords: secularity, education, geocultures, intercultural dialogue

Introducción

Hoy, en discursos y denuncias referidas a la educación pública, la *laicidad* aparece como *algo que puede ser violado*. Un principio indiscutido e indiscutible. Los acusados de violadores son docentes de la educación pública, casi siempre. Los *violados* son siempre grupos llamados *vulnerables*:³ porque no son adultos adolecen de algún mal o carecen de algún bien.

Pero: ¿Hasta qué punto la educación pública uruguaya protege, libera o *empodera* a esos grupos humanos y hasta qué punto los está vulnerando, en tanto procura introyectarles una geocultura ajena

³ Es decir, cuyos derechos han sido, son o pueden ser fácilmente *vulnerados*.

que implica la desvalorización de sus vidas? O: ¿En qué sentido nuestra educación pública alimenta y fortalece a sus *alumnos*?⁴ ¿acaso no los *vulnera*, los desconoce y los niega al imponerles una educación *impropia* que nunca les será *apropiada*?

Nos proponemos trabajar la *laicidad* en el contexto educativo actual, desde una mirada *geocultural*, *dia-lógica* y *liberadora* de la educación. Asumimos la *educación* como elemento indispensable de los modos de relacionarse entre sí en los hábitats en que se van tejiendo los diversos grupos humanos. Se trata de procesos siempre conflictivos entre sus individuos, colectivos, en choque y colaboración, en equilibrio y desequilibrio, en eurtimias y arritmias, en espacios precisos en que construimos y nos construyen las convivencias entre *otros*, humanos o no. Procesos creativos y destructivos que integran los actos *humanos por excelencia* de *educar-nos*.

Ensayamos pensar la *educación* como característica específica humana, usando la idea spinoziana de *conatus esse*: la característica de cada cosa (singular, colectiva, total) de *esforzarse por perseverar en su propio ser*; de seguir siendo lo que es, en sus *cambios* o *transformaciones*, y más allá de su existencia individual. Intentamos recuperar el potencial de una educación *laica* en el *esfuerzo emancipatorio por perseverar en la vida y convivencia de todos los humanos*.

En este trabajo nos centraremos en considerar el *choque de culturas* que se genera al intentar introyectar, a través de la escuela, la *cultura actualmente hegemónica a nivel planetario*, en las generaciones jóvenes que están siendo y se están educando en la *geocultura del cante*.

Lo hacemos transitando dos caminos confluyentes. En el primero presentamos una visión general y amplia de las acciones de educar(se) desde un punto de vista antropológico-filosófico de *dia-logos inter-geocultural*. Con la propuesta de que los *lugares entre culturas* sean menos de *encontronazo* que de *encuentro*. Que habilite a procesar avances de convivencia a través de (*día*) diversas razones y lenguajes (*logos*), específicos de las diversas culturas (sensibilidades, valoraciones, saberes, acciones...). conservando la *tensión* viva entre las diversas identidades en reafirmación y debate.

Los espacios de encuentro o choque *entre culturas* no son solo entre adultos. La educación es *intracultural*. Pero la *escuela común*, que *sienta juntos* a los hijos de diferentes *geoculturas*, es espacio *intercultural*. Puede ser lugar de imposición una cultura impropia, un golpe demoledor. O puede convertirse en espacio de construcción de diálogo intercultural.

⁴ En el sentido etimológico de: bebe que no se puede alimentar por sí mismo y requiere de madre o nodriza; por extensión: quien no puede sino recibir de otros «alimento cultural» (Cfr. Langon, 2019).

En el segundo camino repensamos lo *laico* y la *laicidad* escolar. Trabajamos sus significados y usos actuales. Recurrimos a su etimología y su historia para interpretarla en un sentido liberador.

Intentamos hacer confluir ambos caminos para escuchar voces de adolescentes del *cante*. Y, finalmente, partiendo de investigaciones empíricas, interpretamos y reflexionamos elementos para proponer una escuela laica y en diálogo intercultural.

Educación en dia-logos inter-cultural

Miramos las acciones humanas de educar (y educarse) desde un punto de vista amplio, antropológico y plural. Nos parece imprescindible y fecundo visualizar los problemas educativos implicados actualmente en la laicidad, en perspectivas amplias: No restringidas a las luchas de poder internas a la cultura occidental y cristiana; ni a los conflictos de sus instancias «modernas»; ni tampoco ocupada en dilucidar los procesos educativos fácticos de *secularización* en la breve historia uruguaya.

Asumimos un *punto de vista geocultural* (Kusch, 1978 y 2000-2007). «El diálogo —dice este autor— es ante todo un problema de interculturalidad». Distingue *diálogo* de *comunicación*, porque «en el caso del diálogo el problema no se reduce solo al mensaje, sino a la existencia de los interlocutores», que difieren «en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno». Se trata de «una diferencia de perspectiva y de código» que los distancia y «cuestiona la posibilidad de una comunicación real». Este alejamiento entre interlocutores no se da solo entre adultos de sociedades y culturas mutuamente indescifrables. También en nuestras aulas y escuelas, la discordancia entre culturas está presente y exige problemáticos *diá-logos*.

Entiende Kusch que el pensamiento del grupo, «recubre» su *hábitat*, de modo que «desaparece su índole propia, por cuanto siempre está sometido a una cultura». Pero a la vez «se trata de un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural» (Kusch, op.cit.)

Recurrimos a este concepto de *unidad geocultural*, porque lleva «a cuestionar filosóficamente la posibilidad de un *saber absoluto*», ya que se dan «distintas formas de pensamiento» y, por ende, no puede haber un «pensamiento así llamado universal». Se trata de restituir un modelo real que «abarque todas las variantes» del universal humano de estarse haciendo en grupo, en cada *geocultura* (Kusch, op. cit.). Y de ponerlas en discusión.

Desde este punto de vista, las pretensiones de *universalidad* de una cultura, su presunta *superioridad* cultural o civilizatoria,⁵ respecto a otras, su historia considerada como universal, son racionalizaciones arrogantes de imperialismos, etnocidios, colonialismos y otras dominaciones. No es el nuestro un punto de vista *esencialista*. Por el contrario, permite comprender como problema real la *rigidez* de cada cultura en su encuentro con otras, así como su transformación a través de las contingencias históricas. Así es posible comprender de modo valorativo y crítico los *encierros culturales*, las imaginarias *edades de oro* y orígenes *puros*, las ensoñaciones utópicas.

Así, se pone en lugar central el *problema* del diálogo intercultural que se manifiesta en los contactos entre personas de distintas geoculturas. El *encuentro entre culturas* puede ir del *choque* al *dia-logos*. Puede producir *aislamientos* y *parálisis*; *mestizajes* o *hibridaciones culturales*; guerras y explotaciones. O encaminarse al *dia-logos inter-cultural*. Procesando esos conflictos en *espacios inter-culturales*, en la puesta en común de diversos modos de sentir, valorar, pensar y hacer; en la reflexión y discusión quizás sea posible avanzar juntos, en *dia-logos* (a través de distintos lenguajes, palabras, lógicas). Ya través de distintas sensibilidades, modos de valorar, saber, hacer (*dia-pathos*, *dia-ethos*, *dia-epistemes*, *dia-praxis*, *dia-technes*)

Si cada ser humano llega al concreto mundo de una *geocultura*, su educación consiste en irse haciendo humano *de y en* ese modo cultural particular. La *educación* es, primero, *endocultural*: *interna* a cada geocultura en determinado lugar y tiempo. Pero en la medida en que está o entra en contacto con *otras* que pasan a integrar *su mundo* (el hábitat recubierto por su cultura) al tiempo que ella pasa a integrar el de las otras, se genera así un conflictivo y problemático espacio inter-cultural, de encuentro y desencuentro, en que se van transformando ambas.

En este mundo *globalizado* y en rápida transformación, las *educaciones* pueden desarrollarse según modelos de supremacía de una cultura sobre otras mediante procesos educativos impuestos a razas, clases sociales, territorios, etc. El punto de vista que sustentamos, basado en intentos de diálogo intercultural,⁶ rechaza estas ideologías, el *aislamiento* en educaciones particulares para cada grupo, o una educación *inalterable* relativa a un solo *canon* o *corpus*, o a *normas de validación* de *métodos* y *conocimientos*. Exige una educación *dia-lógica*.

⁵ La *superioridad cultural* fue sostenida por Ginés de Sepúlveda como condición de «guerra justa» (adicional a las propuestas por Tomás de Aquino) contra los «indios». La «alternativa» sarmientina de *civilización o barbarie*, está en la raíz de la función *civilizatoria* atribuida a la educación en el Río de la Plata... hasta la actualidad.

⁶ La obra de Fornet-Bentancourt es paradigmática en este sentido.

Las instituciones educativas públicas actuales son espacios de encuentro intercultural. Pueden generar formas y grados de violencia (simbólica y de la otra), pero también tienen la potencia fermental de *educar alumnos en diálogo intercultural*. De modo que la educación no siga siendo solo transmisión a las nuevas generaciones del pensamiento de una *geocultura* concreta sino un *dia-logos* entre geoculturas.

Nuestros actuales espacios educativos son, de hecho, *encuentros entre personas de las distintas geoculturas que conforman las aulas de nuestra escuela*. Nuestra propuesta es transformarlos en espacios educativos en *dia-logos* intercultural. Proponemos transitar el camino de generar y coordinar experiencias con esta orientación general. Valorarlas críticamente. Mejorarlas. Ampliarlas.

Para una concepción intercultural de la laicidad

Significado y usos

Hay dos sentidos usuales de *laico*: Uno quiere decir «que no tiene órdenes clericales» (que no es sacerdote). Por analogía, (como sinónimo de *lego*) se refiere a quien no está versado en determinada materia o disciplina. Pero *laico* quiere decir también «independiente de cualquier organización o confesión religiosa. *Estado laico, educación laica*». Y *laicidad* es tanto la ‘condición de laico’, como el ‘principio que establece la separación entre la sociedad civil y la sociedad religiosa’ (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019)

La Constitución uruguaya no emplea esos términos. En su artículo 5.º establece: «Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna» (Uruguay, 1967).⁷ Aunque el término no se utilice expresamente (como sí ocurre en otros países), nuestro estado es *laico* en el segundo sentido indicado.

En el campo educativo, la educación pública brindada por un Estado laico es, ella misma, *laica*: no sostiene ninguna religión. Pero la palabra *laicidad* se emplea de un modo mucho más amplio (sin referencia a las cuestiones históricas que separaron nuestro Estado de la Iglesia Católica, y sin vínculo exclusivo con las confesiones religiosas). Así aparecen concepciones muy distintas de *laicidad*:

Algunos la interpretan como una forma de *neutralidad*, ante cualquier cuestión *dudosa*. Esta perspectiva se *extiende* temáticamente de los *cultos* y las *religiones* a un campo mucho más vasto que

⁷ La *libertad de cultos* no implica «laicidad»; pues la primera puede ser «tolerada» por las Constituciones de Estados con religión oficial (no-laicos). Así, nuestra Constitución vigente sigue diciendo: «Reconoce a la Iglesia Católica el dominio de todos los templos que hayan sido total o parcialmente construidos con fondos del Erario Nacional, exceptuándose solo las capillas destinadas al servicio de asilos, hospitales, cárceles u otros establecimientos públicos» (Uruguay, 1967).

abarca también *lo religioso* (sagrado, espiritual) y cualquier otro asunto en que pueda haber *dudas, disidencias, discusiones o incertidumbres*... Esto suele abarcar lo filosófico, lo histórico, lo político... pero es potencialmente ilimitado.

Esta extensión temática representa una problemática estrictamente *educativa*, relacionada con un modo *aporético* o, al menos, *paradójico* de concebir la educación *laica*. Surge en pro de la *libertad* de las personas (y sus *libertades*), en lucha contra una educación *dogmática* en determinada creencia religiosa que se *enseña única verdad* y "encarna" en ciertas formas institucionales y prácticas. Pero, concebida como *neutralidad*, arriesga ser *anti educativa* (eso *no hay que enseñarlo*, mejor *ignorarlo*) y orientada en perspectivas *antilaicas* (dogmáticas). De este modo en nombre de la laicidad se llega a censurar o prohibir libros, autores, períodos históricos, temáticas conflictivas, etc.; a enseñar hipótesis o teorías como si fueran *verdades* o *hechos*; a demonizar el debate y la argumentación. Surgen censores extra educativos, que denuncian «violaciones» de la laicidad ante múltiples y variadas acciones educativas (generalmente de docentes, pero a veces de estudiantes) amplificadas por la prensa y con intervención del poder político.

Se reclama inquisiciones laicas. La educación pública misma queda en entredicho, bajo sospecha, bajo tutela, amedrentada, limitada, amenazada, golpeada. Negada.

A las instituciones de enseñanza privadas (religiosas o laicas), que operan en el marco del artículo 68 de la Constitución que garantiza la libertad de enseñanza, sería absurdo acusarlas de violación de la laicidad. Resultan más *libres* que la educación *pública* (a la que la Constitución garantiza *autonomía*) (Uruguay, 1967).⁸

Del punto de vista legal la noción de *laicidad* está interpretada y ampliada de modo muy diferente en la Leyn.º18437(Ley General de Educación) (Uruguay, 2009) que en su artículo 15la establece como uno de los principios de la «educación estatal» y la define así en su artículo 17:

El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias (Uruguay, 2009).

En este texto *laicidad* es un principio orientador, se expresa en disposiciones claras que marcan una concepción muy abarcadora, sensata y coherente, con el «libre acceso a las fuentes» en «todos los

⁸ La que suele recibir fuertes ataques, la mayor parte de las veces por las mismas personas o entidades que defienden esa interpretación de *laicidad* como 'neutralidad' (o 'ignorancia') en las cuestiones más vitales de los seres y sociedades humanas.

temas», con la exigencia de un «tratamiento integral y crítico», con la finalidad la «toma de posición consciente de quien se educa» y con garantía de «pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias». *Educación pública y laica* van necesariamente juntas.

Hoy, en Uruguay, nadie se *opone* a la educación pública laica. Pero bajo el mismo término buscan amparo posiciones contrapuestas.

Etimología e historia.

Para recuperar el concepto de *laicidad* como un principio liberador y potenciador de las nuevas generaciones y personas, así como para pensar adecuadamente la educación específica en las *geoculturas* que estamos trabajando aquí, recurriremos a la etimología e historia del término.

Laico proviene del adjetivo griego *laikos*, formado por *laos* (pueblo) más *-ikos* (relativo o perteneciente a). *Laikos* se opone a *klerikos* (clérigo), que se compone de *kleros* (suerte, herencia) y la terminación *-ikos*.

Laos es multitud, pueblo sin distinción ni jerarquías, soldados de a pie, de un *demos* (territorio de un pueblo, pueblo de ese territorio). La vida del *demos*, en *democracia*, exige que algunos ejerzan *funciones* ligadas para su cumplimiento a parcelas de poder y terrenos *particulares*, que quedan *privados* al *laos*. Generalmente esas funciones se designan por *sorteo* y a término; otras, como las sacerdotales, corresponden a quienes están legitimados para ejercerlas; y otras, como las *domésticas*, (latín, *domus*; griego, *oikos* del que deriva *económico*) se adjudican por herencia.

Klérikos es lo que ya no es del pueblo (*laos*) como tal, sino del *kleros*, personas o grupos que tienen propiedades y derechos particulares (privilegios) recibidos por suerte o herencia (sacerdotes, funcionarios, familias).

Laikos designa lo que es del pueblo llano sin privilegios especiales, todo lo que le pertenece o le es propio, lo *público*, la *res pública*, en latín. *Klérigos* es la propiedad privada de particulares, de la cuales está privado el pueblo.

Dêmos (del que deriva *democracia* como forma de gobierno) es el territorio de un pueblo y el pueblo de ese territorio. Dentro del *demos* de una *polis* es posible distinguir *laikós* y *klerikós*. El *dêmos* de la *polis*, los ciudadanos que participan en su vida *política* excluyen extranjeros, esclavos, mujeres. Y niño, al menos mientras se los educa para llegar a ser *hombres libres*. El *trabajo esclavo*, permite que

los *hombres libres* no tengan que *trabajar para vivir*. Los *hombres libres* gozan de la *scholè* (ocio creativo, como el de las escuelas *-scholè-* filosóficas).⁹

En el griego de la *koiné laos* se utiliza para ‘pueblo de Israel’ o ‘pueblo de Dios’ o ‘pueblo cristiano’. No hay relación diferencial entre personas o grupos porque se *laos* se identifica en su unidad de relación con Dios.

Desde la Edad Media, se utiliza laico en referencia a cualquier persona o grupo ajeno al clero de la Iglesia Católica.

En la Revolución Francesa el pueblo llano (*laos*) lucha contra los privilegios del Clero y la Nobleza del *Ancien Régime*. Inspira tanto estados laicos como la escuela moderna (pública, de todos). Rompe así con la educación parental o doméstica de la nobleza y la religiosa del clero. Desarrolla una educación común a todos los integrantes de las nuevas generaciones, sin distinción de herencias. El Estado del pueblo asume la soberanía de este y orienta la educación a fin de consolidar la revolución. Es laica (no simplemente democrática) porque es del *laos* contra todo *kleros*.

Pero es escuela *posrevolucionaria*. No para promover una revolución sino para defender y consolidar la ya realizada, a través de la institución *escuela*. No propicia espacios de crítica, creación, discusión o cambio en el nuevo Estado. En esa medida arriesga esclerosarse y volverse, a su vez, autoritaria y dogmática.

En el Uruguay del último tercio del siglo XIX la *escuela* laica, común, igualitaria, *del pueblo*, y *popular*, gratuita, separada de la Universidad, emerge al impulso de José Pedro Varela en el seno de fuertes debates intelectuales. La escuela llegará a todo el país en «plan civilizatorio», como «locomotora del progreso», para la «extinción de los gauchos», la modernización y la paz (Varela, 1865).

Educación «común», para todos, sin que importe cultura, religión, partido político, raza, nivel económico, lugar de residencia o de proveniencia. Educación «homogeneizadora» que impone a todos si no la misma religión, sí la alfabetización en la misma lengua (que a menudo no es la materna, y fue la del *imperio*), en la misma cultura (occidental, franco norteamericana, secularizada, científica), con los mismos programas, libros de texto, maestros...

⁹ «Cuando los husos funcionen solos»—cree Aristóteles— y ya no sea necesario el trabajo para vivir, todos gozarán de *scholè*. Recordemos que *sacerdocio* es el ocio de quienes se dedican a lo sagrado (privilegio al que renunció San Pablo: «El que no quiera trabajar, que tampoco coma»).

En el largo conflicto Estado / Iglesia Católica ambas partes asumen *pretensión de verdad universal* (la Iglesia, de su fe; el Estado, de la ciencia) en el seno de un proceso de *secularización* que avanza de modo particular (Da Costa, 2009) y que se va concretando en distintos aspectos. Desde la década del sesenta del siglo XIX, entra con fuerza la idea de *laicidad* en educación en debates y propuestas que se concretan en el progresivo afianzamiento de la reforma vareliana.

Las «soluciones» (o *resoluciones*) constitucionales y legales manifiestan frágiles y móviles equilibrios, amenazados hasta la actualidad.¹⁰ Y las ambigüedades de los términos¹¹ llevan a no pocas interpretaciones y usos, como hemos indicado.

Los principios de la educación pública uruguaya (gratuidad, autonomía, laicidad e integralidad) son solidarios entre sí. Y resultan condiciones necesarias de una educación libre y liberadora.

La perspectiva geocultural y de diálogo intercultural rompe con la interpretación de lo *laico* en educación como una forma de *neutralidad* que excluye de la educación las dimensiones más profundas de lo humano, a pretexto de que no son universalmente admitidas o compartidas, o que son conflictivas, problemáticas, discutibles.¹² Como de hecho hay distintos, puntos de vista, creencias, ideas, valoraciones y explicaciones sobre aspectos que hacen a la vida y convivencia humanas, hay que conocerlas, valorarlas y ponerlas en discusión.

Pero nuestra perspectiva va un poco más allá de esto (y del texto citado de la ley vigente). La *laicidad*, sin duda, exige (al menos intentar) asegurar y garantizar los accesos, modos de tratamiento, pluralidades y confrontaciones que menciona la ley citada.

Pero estimamos necesario, además, *reconocer* la diversidad cultural humana que existe de hecho, y *valorarla* positivamente, como algo *deseable*. Habría que incluir como *finalidad educativa* la preservación de dicha diversidad, característica propia de lo humano. Y más: considerar como *finalidad educativa* el desarrollo de una convivencia siempre conflictiva *a través de* la creciente

¹⁰ Nos parece ilustrativo en este sentido el reciente artículo del pastor valdense Hugo Armand Pión (2020, p. 17)

¹¹ Incluso el término *laicismo*, que el Diccionario de la lengua española (RAE-ASALE, 2019), sin decirlo explícitamente, define parcialmente como sinónimo de *laicidad* y los diferencia en que el primero sería un *principio* y el segundo sería una característica de individuos, sociedades y particularmente estados. La terminación *-ismo* habilita, sin embargo, a usar ambas como *-ismos*; o solo la segunda lo que habilita a distinguirlas radicalmente hasta rechazar la segunda y aceptar la primera, o usarlas como sinónimos, con distinta carga retórica (véase, por ejemplo, Da Silveira, 2012).

¹² *Discutibles* quiere decir, justamente, que son dignas de ser discutidas, puestas en cuestión, debatidas. Condenar a la *ignorancia* a las nuevas generaciones no es buena receta. Y menos cuando se trata de asuntos que están *presentes* o son *cercanos* a nuestros contextos. Ese tipo de negaciones de los conflictos y problemas de la realidad oblitera la posibilidad de desarrollo de los jóvenes y no los prepara a enfrentar lúcida y fraternalmente las diferencias con otros. De hecho, son formas de *dogmatismo*. Baste recordar *deformaciones* de la laicidad que han llevado a absurdos como la no enseñanza de la filosofía medieval o de la historia reciente. Hacen de la laicidad un arma de censura y prejuicio que procura mantener a los jóvenes en la ignorancia de aspectos centrales de vida y la convivencia.

diversidad de maneras de ser humanas. La laicidad no puede *limitar* sus finalidades a posibilitar «una toma de posición consciente de quien se educa», como dice la Ley mencionada.¹³ Ni limitarse a ser *individual*, ni limitarse al nivel *consciente*, ni procurar una toma de posición, que supone que no la tiene y que, presentada como finalidad, terminaría por ser cerrada, esclerosada, aislada... no humana.

Problematización intercultural de la laicidad

Los puntos de vista geocultural y de diálogo inter-cultural habilitan una mirada que permite comprender cómo se van generando geoculturas (y educaciones) en la interacción mutua de culturas y lugares concretos en nuestras sociedades contemporáneas. De modo más manifiesto en los lugares más encerradas y aislados por la fragmentación territorial que caracteriza la actualidad, pero también «geoculturalmente invisibilizados» en su tránsito y radicación en los lugares (y «*nolugares*», Augé, 1993) (comunes, públicos de mayor movimiento y centralidad),¹⁴ incluyendo los «lugares virtuales».

En esas *geoculturasse* van criando y educando nuevos humanos, desde hace algunas generaciones. En Montevideo e inmediaciones es el caso de los *cantegriles* (o *cantes*) y también de los *barrios residenciales*, en que se separan los extremos más opuestos social, económica y culturalmente.

La educación *pública* es un espacio entre culturas, que se manifiesta como *choque de culturas*, como imposición de una cultura determinada. No es *laica* en tanto impone una *verdad*. No es *laica* en tanto trabaja sobre un *laos* avalando privilegios que no tienen, sin defender sus derechos. Asume en su tarea educativa transmitir, a las nuevas generaciones que habitan en *cantes*, calles¹⁵ y otros lugares y no-lugares urbanos y rurales empobrecidos, la cultura (propia de otros espacios) que está en la base del tipo de sociedad y Estado que *produce* el tipo de lugares en que están (o al que han sido arrojados) desde antes de su nacimiento. En ese *hábitat* cotidiano, se viene tejiendo desde varias generaciones esas *geoculturas* en que esos recién llegados (niños, jóvenes, inmigrantes) van aprendiendo cierto modo de ser humanos.

En el ámbito de la escuela se da, entonces, ese *choque intercultural*. El desafío no consiste en cambiar a esos seres humanos, sino en transformar la escuela laica en un ámbito de *dia-logos inter-cultural*.

¹³ No puede limitarse a ser *individual*, a referirse a una *toma de posición* (que de algún modo no tendría inicialmente y que quizás fuera inamovible cuando la tuviera); ni puede ser solo algo que se limite al nivel *consciente*. La vida humana es bastante más o bastante menos que eso.

¹⁴ Fraiman y Rosal (2011) hacen una etnografía sobre violencia, solidaridad y pobreza urbana en vidas invisibles en el *Kilómetro 0* del país (la conocida como plaza Libertad) y en la Ciudad Vieja de Montevideo.

¹⁵ *Cante*, por *Cantegrill* (uso sarcástico del nombre de un club lujoso de Punta del Este) es el nombre que se da en Uruguay a caseríos precarios urbanos o periurbanos, similares a las que se llaman en otros países *favelas*, *callampas*, *villas miseria*, etcétera.

El problema de construir la escuela como espacio de *dia-logos educativo*, y *laico* en el sentido más originario es el que queremos plantear a partir de la experiencia que presentamos en el siguiente capítulo.¹⁶

La educación pública como *negación*¹⁷ del sujeto educativo

En el marco de investigaciones desarrolladas en un equipo docente de la Facultad de Psicología (Ruiz Barbot y Filgueira, 2015; Ruiz Barbot y Maestro, 2017; Ruiz Barbot y otros, 2017; Silva Balerio y otros, 2019), escuchamos adolescentes y jóvenes, varones y mujeres que viven en *el cante*, que relataron sus historias, experiencias, perspectivas o miradas sobre la educación, la vida y el mundo social. Discursos que emergen de otra cultura, ligada al territorio en que nacieron. Cultura y sujetos que en general se niegan. Hemos ensayado pensar esta experiencia de «choque de culturas» utilizando nuestros recursos teóricos y prácticos, nuestras interpelaciones (Ruiz Barbot, 2017) (Ruiz Barbot y otros, 2017) (Langon, 2016). Así nos preguntamos, ¿cómo aprenden estos adolescentes y jóvenes en la geocultura en que han nacido y que viven?

Sus saberes irrumpen de experiencias situadas. Desde un vivir y hacer que significa tanto una actividad corporal como intelectual, «un ensayar y sufrir», un «asunto pasivo-activo» (Dewey citado por Contreras y Pérez de Lara, 2010), una relación de intercambio, una implicación personal. Ellos aprenden poniendo el cuerpo, construyendo el *aguante*, la sobrevivencia. Aprenden en la interacción social con otras clases sociales. Aprenden viviendo violencias humillantes día a día. Violencia que se ejerce contra ellos y les posibilita aprender que son estigmatizados (Ruiz Barbot y otros, 2017).

Saberes que se vuelven vitales en su cotidianeidad.

¹⁶ No consideramos en este trabajo el caso de los *barrios residenciales*. Ahí en el uso de la libertad los padres de elegir la educación de sus hijos suelen inclinarse hacia educaciones *endoculturales*, *clericales en el sentido de privilegiadas*, que de algún modo continúan la educación *doméstica* en instituciones específicamente educativas que reúnen nuevas generaciones de familias de *status* económico, social y cultural similares. Comparten el currículo oficial y ofrecen adicionalmente elementos propios de la cultura de otros países; pueden estar ligadas a una determinada religión, cultura o ideología, o pueden ser *laicas*. No suele haber investigaciones sobre la enseñanza *privada* en que se escuchen las voces de los niños y jóvenes que de ellas participan. Quizás podrían o deberían llegar a ser *laicas* en el sentido de no pretender la imposición de una cultura; quizás podrían o deberían generar espacios de diálogo intercultural. Queda pendiente el desafío y las potencialidades de encarar lugares educativos de encuentro *dia-logical* entre espacios contemporáneos cercanos y lejanos, tales como *cantes* y *barrios cerrados*.

¹⁷ Utilizamos *negación* en el sentido que la trabaja Cohen, como «un mecanismo de defensa inconsciente para sobrellevar la culpa, la ansiedad y otras emociones inquietantes generadas por la realidad. La psiquis bloquea la información que es literalmente impensable o insoportable» (2005, p. 24). En este artículo trabajamos con aquello que es negado en la educación y que hemos observado mientras investigamos. Parece que se vuelve necesario desmontar los mecanismos de negación a través de la investigación para evitar que los profesionales nos transformemos en agentes perpetradores del sufrimiento (Silva Balerio y otros, 2019). Hay otras implicaciones y experiencias en la educación desde los discursos de los sujetos de la investigación, en las cuales no incursionamos en esta oportunidad.

Aprenden en la calle. La calle es su *escuela*. Aprenden en la esquina. Allí conocen personas, conversan con otros, están entre pares y lejos de los adultos, intercambian saberes. “Somos la parte opuesta de los adultos. Somos todo lo que ellos no pueden hacer»; «yo compartí, parada en la esquina, el embarazo de mi hijo»; «en la calle encontrás amor, encontrás respeto, encontrás odio, amigos, encontrás enemigos. Encontrás muchas cosas, pero a la vez, no encontrás nada. Esta es la escuela, esta es la verdadera escuela» (Ruiz Barbot y otros, 2017). Aprenden formas de solidaridad, a ser compañeros entre ellos, a construir vínculo en el «cante» y en espacios socio-educativos, desde un estar juntos. Aprenden a cuidar niños/as, cuidando niños/as. Aprenden entre ellos, entre familiares, amigos o solos, a reparar una moto «cuando mi hermano lleva una moto a arreglar, me quedo mirando a ver qué es lo que hace y siempre, estoy observando»; «aprendí construcción, mirando, observando como otros construían sus casas» (Ruiz Barbot y otros, 2017)-, a navegar en una computadora. Aprenden a cocinar, a hacer huerta, carpintería y artesanías, a coser, a armar juguetes, mirando y escuchando las actividades que otros hacen en centros juveniles, programas socio-educativos o desde pasajes propios y puntuales por uno de estos centros, programas o por una escuela técnica. De este modo, cultivan canteros en sus viviendas, se hacen ropa y muebles.

Aprenden accidentándose en una moto, viendo morir a un amigo, conviviendo con la muerte. La muerte es presencia en su vida cotidiana.

Aprenden poniendo en el centro de la vida, la vida que viven (el cuidado de sus hermanos, sus paternidades y maternidades, el encarcelamiento de un familiar, la internación en el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) de un amigo, su medio social habitado por la droga y los tiroteos, entre otros). Aprenden a ver a la gente, a escucharla. Aprenden la vida. Invitan a que la escuela *sea un lugar donde se aprenda la vida*.

Aprenden a desnaturalizar etiquetajes, a trascender el discurso hegemónico. Escuchemos el viaje en carrito de una adolescente:

Hubo una situación muy buena para mí. Porque yo antes era de sobrar a la gente, tipo cuando era más chica, ¿viste? Tenía un tipo aire sobradora y hablaba de la gente sin saber, ¿viste? Y ta, un día me invitaron para andar en un carro de caballo y yo dije dale, fui con unos amigos. Y aprendí cuánto me puedo divertir en un carro de caballos, en algo que para cualquiera puede ser que salen a requechar o cosas de esas, todas esas manos. Está muy bueno, a mí me super gustó. Anduvimos por la rambla, iba en la rambla en carro de caballos y yo decía ¡qué estoy haciendo acá!! Estuvo muy bueno, disfruté andando en un carro de caballos por la rambla [...]Y ta, ahora ya no soy más de esos que miro un carro de caballos y digo, mira este pichi, ¿este Harry !! No, todo lo contrario, yo antes era así, super sobradora (...) Y ahora con

gusto me subiría a cualquier carro de caballos, a acompañar a alguien ahí a una volqueta ¿viste? (...) Vas hablando, vas conociendo. Y de repente vas en un bus y no ves que hay una placita por ahí, y vas en un carro de caballos despacio, tomando mate, en la tuya. Y miras para la izquierda y ¡pah! ¡Y qué de más, hay una placita y todo! Y vas más light, más tranquila. Y ta, no sabía, era re naba antes, de sobrar a la gente (...) Aprendí a manejar el carro: ¡fue genial! (Ruiz Barbot y otros, 2017).

Saben de estigmas. Tienen que aprenderlos y tienen que construir el aguante, «vas a un supermercado y te siguen los de seguridad [...]les dije un par de veces: “mirá que no te voy a robar”»; «a mí a veces me pasa que hay una señora que va caminando y empieza a mirar para atrás y tengo que decirle «quédese tranquila, señora, que no la voy a robar”. Y ta, yo también ando con miedo» (Ruiz Barbot y otros, 2017). A los estigmas, los vuelven herramientas de resistencia.

Bancan, resisten sus condiciones de existencia y hacen experiencia desde allí. Viven. Se hacen humanos en «el cante» y en la calle. ¿Experiencia que es propia de su geocultura, no de otras?

Narran que la institución educativa es un espacio distanciado de su entorno, así como tampoco es su presente por más que estén asistiendo. No es parte de su experiencia vital: «Yo hice la escuela, solo la escuela. No voy a empezar el liceo o la “UTU” [educación técnico-profesional]. No es lo mío»; «nunca me gustó el liceo, el liceo no es para mí». «Va toda la gente creída, no me gusta la gente creída. Son creídas, te das cuenta, la forma que hablan, la forma que miran, la forma en que se paran todos juntos [...]por eso no voy (Ruiz Barbot y otros, 2017).

Son mirados, negados, descalificados por la cultura que se les quiere introyectar a través de la educación. Se desvalorizan los espacios, personas, cultura(s), vida(s), relacion(es), movimientos, *no lugares del todo y nada*, del *cante*, la *calle* y la *esquina* donde transcurren sus vidas, reduciéndolas a algo maligno, indigno, inmoral. Que se salve alguno de ellos, que haya excepciones, confirma o demuestra que los otros y los cantes que siguen estando, son mierda, resto social.

Uno de estos jóvenes cuenta que su «vida es un basurero», habilitándonos a visualizar los efectos de la imposición de una geocultura que les es ajena, *matando* la vida que les es propia. Una geocultura que los sitúa en el *no lugar de la nada*, de la mugre, de lo abyecto, estigmatizando lugares y persona. De esta forma, ¿violamos la laicidad? ¿violamos al vulnerable?

Parece que la educación quisiera que incorporen que es «malo» ser como son. Que tienen que ser otra cosa de lo que son, lo cual no pueden ser. Se los desconoce. Que tienen que habitar otros lugares. Que «el cante» no existe ni se tiene que nombrar en la escuela. Se niega su hábitat. Que tienen que juntarse con otras personas (léase *clase social*), las cuales los rechazan incesante e intransigentemente. Se los

desconoce y silencia como sujetos sociales. Una adolescente relata que para estas personas-clase-adultos, ellos son «bichos», «nos ven como una plaga».

Opera la exclusión abismal, la sociabilidad colonial (De Souza Santos, 2010), son situados en la categoría de *no humanos*. El cante y todos ellos *huelen mal*. Se los desconoce en sus emociones, afectos. Emociones emergentes de sus existencias, las cuales posibilitarían la producción de saberes: «En el liceo a mí me pasó pila de veces, de sentarme en el rincón y ponerme a llorar por cosas que me pasan. Y ellos (actores institucionales) nunca agarraron y me dijeron “vamos a hablar”» (Ruiz Barbot y otros, 2017).

Sus madres son *desmadradas*, es decir no saben ser madres e implícitamente, no podrían serlo. Las jóvenes son «zorras», «sueltas», «se comen a los pibes», madres adolescentes y solas; los varones son «bandoleros», «delincuentes», «chorros», «lateros», «vagos», «pasan boyando» (Ruiz Barbot y otros, 2017). Se niega y negativiza a estos jóvenes (Chaves, 2005). Se niega su vida en la pobreza, en el cante.

Ellas y ellos serían (in)aprendices, «no quieren aprender». Fracasan escolarmente, tienen dificultades de aprendizaje, «no saben convivir», son «alumnos problema», y «desertores» del orden escolar, «ocupas» de la puerta escolar. Son «chicos y chicas de la calle» (Ruiz Barbot y otros, 2017). Se clausura su potencia de aprender, se coarta su condición de sujetos de la educación.

Simbólicamente, pertenecen a la clase peligrosa (Castel, 2004), por tanto, son violentos. El estigma es su hábitat. La escuela los expulsa para luego querer «incluirlos»; volver a «enseñarles» que no tendrían que ser lo que son o lo que están siendo.

La experiencia de desprecio es permanente en su vida cotidiana. Acumulan el desprecio que luego quizás estalle en acto violento ante una nueva experiencia estigmatizadora. Un desprecio que enlaza pobreza, territorio, edad, género y cuerpo. Esta experiencia de desprecio solo los atraviesa a ellos. No es experiencia de otro sujeto social. Es lo que son. Lo que al educarlos instalamos en ellos.

Conclusiones

Intentamos comprender —a partir de discursos sobre educación de jóvenes de los barrios más empobrecidos de Montevideo— por qué y cómo la educación formal que se les está brindando es una forma de *agresión cultural* que impone una cultura determinada como si fuera «civilización universal» (Ricoeur, 1955), al negar las *geoculturas* que se gestan en los *cantes* (en sus lugares educativos: viviendas precarias, calles, esquinas, plazas...) y con ello rechazarla *humanidad de esos jóvenes*, procurando insertarlos en el proceso de afianzamiento, continuidad e incremento del atroz

sistema actual que los *excluye*. Desde esa comprensión queremos proponer que los espacios de encuentro *entre* niños, jóvenes y adultos de diversas culturas que son las *aulas* y *escuelas*, renuncien a ser lugares de imposición de *una cultura* y se vayan constituyendo como ámbitos de *dia-logos* entre esas culturas, de *dia-logos interculturales*.

Para encarar ese problema y sugerir esta vía hemos presentado la *educación* en el marco amplio de una perspectiva antropológico-filosófica apoyada en los conceptos de *geocultura* y *dia-logos intercultural*. Luego hicimos una revisión sintáctica, semántica y pragmática de *laicidad*. Rozamos sus significados actuales, y las lógicas que se despliegan en su etimología, historia y usos. Intentamos luego conjuntar los conceptos de *laico* y de *laicidad educativa* con los de *geocultura* y *diálogo intercultural* para estar en condiciones de *escuchar*, en perspectiva emancipatoria, voces de adolescentes de los cantes, *mirar y pensar* lo que hace la *escuela*, y *proponer* líneas de fuga hacia una educación más *apropiada*.

Con estas bases invitamos a escuchar discursos de adolescentes, varones y mujeres de los cantes, y nos preguntamos: ¿qué es lo que se está haciendo con la educación formal de las nuevas generaciones de los barrios más vulnerables? y ¿qué debería hacerse?

Desde un imaginario social clausurado y una interacción estigmatizadora se está arrojando una *sospecha de inhumanidad* sobre los niños y jóvenes, del cante. No se los reconoce como nueva generación que encarna la geocultura propia del cante (territorio de un *demos laico*, sin *privilegios* y sin *derechos*), realidad desdeñada por la cultura hegemónica en que se pretende educarlos. Como si todos gozáramos de similares condiciones existenciales. Como si las diferencias y desigualdades sociales no existieran. Como si las existencias y experiencias de estos y estas jóvenes no estuvieran siendo con el *laos* del cante, en ese lugar, en su propia cultura. Una cultura y unas vidas que se ocultan desde otros espacios culturales. Unos territorios de pobreza y una pobreza en territorios que se silencian. Unos sujetos de la educación a los que se sitúa en dos palabras como ignorantes incapaces de aprender: *no aprenden*.

Desde la cultura hegemónica, parecería ineludible negar esos sujetos y hacer de ellos objetos de odio y temor de la «aporofobia»¹⁸ en tanto son ignorados, negados en su ser social y en sus aprendizajes situados. En tanto viven la violencia humillante de portar una «apariencia delictiva», una «maternidad condenada». En tanto son depositarios de un discurso oficial, autoritario, discriminador, negador de

¹⁸ *Aporofobia*, del griego: *áporos* 'carente de recursos' y *phobía* 'temor', es un concepto creado (Cortina, 2017) para designar el temor y odio a los *pobres* en tanto tales, *patología social* del mundo actual.

situaciones estructurales, sociales, y represivo: «se les acabo el recreo». En tanto han recorrido y recorren inclusiones educativas desiguales y expulsiones educativas (Saravi, 2015).

Sujetos que habitan la privación frente a los privilegios del kléros. Sujetos a los cuales se les niega la herencia cultural desde una educación ajena. No hay herencia ni dones para ellos.

En contraposición, una educación política —dice Kohan (2020) siguiendo a Freire—«parte del principio que todas las vidas valen igualmente y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social». La educación es política siempre, es una institución política. Todas las vidas tienen igual potencia de vida, todas las vidas son iguales —sigue planteando este autor—. «No hay vida superior a otra vida dentro o fuera del aula», nadie es más que nadie. Ninguna vida puede quedar del lado de afuera de la educación, de la escuela. La vida vale igual entre educadores y educadoras, entre niños y niñas, entre educador/a y niño/a, entre educador/a y adolescente o joven del «cante».

Hay que escuchar las vidas. Hay que salir del desprecio al otro.

La calle, la esquina, el cante, la puerta del liceo, el estigma, producen experiencia y por tanto, sentidos y existencia para estos adolescentes y jóvenes. Dichos espacios les posibilita construir saberes sobre la cultura hegemónica en que viven (esa «otra geo-cultura») y desde, allí construir aguante, resistir. Ellos y ellas dan cuenta que en ese lugar donde hacen experiencia: el basurero, el cante, hay vida y formación. Hay pueblo, otras maneras de sentir, hablar, pensar, hacer.

Parecería que, aún, la educación tendría que ir más allá de los sujetos individuales y preocuparse por incluir las culturas que habitan sus centros y que también, los deshabetan desde el sin sentido que les otorgan. Incluir las vidas desde un sentido amplio, hospedando e implicando a cada geocultura. Mirar y escuchar las voces, palabras, sentires y haceres de esas otras vidas culturales, reconocerlas. Situarse como institución y situar a sus sujetos-actores en disponibilidad hacia el otro. Darle lugar a la interacción mutua de culturas, conversar con ese otro múltiple. Otro diferente, otro desigual, otro cuerpo colectivo de otros territorios. Ver las otras culturas y verse a sí misma como institución educativa. Dejarse impactar, alterar por un mundo culturalmente extraño. Construir la educación y los sentidos de la educación (siempre provisorios) entre las culturas, entre asombros, extrañamientos, experiencias diferentes y desiguales.

Hay que intentar evitar el choque de culturas, y abrir caminos dialógicos...desde un espacio de aprendizajes y reconocimientos mutuos. Desde transformaciones conjuntas o mestizajes de la institución educativa con las culturas que la habitan. Dejar despertar la curiosidad por otras maneras

de estar en el mundo. Dejarse interpelar. Acercarse y reconocerse en las diferencias. Hablar, narrarse, imaginarse. Construir saberes entre..., construir lazo social. Imaginar otras formas de vida colectiva.

Hay que darle lugar a la laicidad, a la libertad de conciencia y del mismo modo, al reconocimiento del otro sujeto social e individual (Maclure y Taylor, 2011). Aun estar con otras lenguas y códigos desde la escucha, desde la puesta en común de miradas, saberes, sensibilidades e historias diferentes y desiguales. Un estar entre culturas, sin saber que resultará.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). *Los no lugares; espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Armand Pilón, H. (2020, febrero 26). *Iglesias y Estado: una distinción indispensable para la convivencia social*. La Diaria.
- Bertolini, M. (2017). ¿Para qué educación? Pensar desde la incertidumbre. Montevideo. En: *Revista Convocación* N° 31, junio 2017, p. 51 y ss.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En: *Última Década*, (23), 9-32.
- Cohen, S. (2005). *Estados de negación, ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia; el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Da Costa, N. (2009): *La laicidad uruguaya; Archives de sciences sociales des religions*, N° 146, abril-junio 2009. En <https://journals.openedition.org/assr/21270?lang=es>
- Da Silveira, P. (2012). Libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad: límites confusos y falsas asociaciones. En: *Páginas de Educación*, 5(1), 17-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682012000100002&script=sci_abstract
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Fornet-Bentancourt, R. (2009). *Transformación intercultural de la filosofía*. Topologik.net, (5).
- Fornet-Bentancourt, R. (2000) *Interculturalidad y globalización*. Frankfurt, IKO: Verlag in Interculturelle Kommunikation - San José de Costa Rica, DEI
- Fraiman, R. y Rossal, M. (2011) *De calles, trancas y botones*. Montevideo, Rojo.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: Clacso.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología americana*. San Antonio de Padua: Castañeda.

- (2000-2007). *Obras completas*. Rosario: Ross, 4 vols.
- Langon, M. (2016). Traducciones de las experiencias educativas de los demás. En: Lobosco, M.(Comp.). *Aspectos de la filosofía, Los estados generales de la educación filosófica y su intervención en la vida democrática*. Buenos Aires: Biblos.
- Langon, M. (2019, setiembre 27). *Alumnos. Exposición en el II Coloquio Binacional de Filosofía de la Educación: Aluno, alumnus, matethés*. Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina (versión grabada, escrita en preparación).
- Maclure, J. y Taylor, Ch. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. [en línea].
- Ricoeur, P. (1955). *Histoire et réalité*. París: Seuil.
- Ruiz Barbot, M. (2017). *Las voces de esos «otros»*. La Diaria. 06. 07. 2017
- y Filgueira, M. (2015). *Entre contextos educativos, las adolescencias. Entre textos, los adolescentes*. Ponencia presentada en el marco del proyecto de investigación Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes, al III Coloquio Franco-Rioplatense: Adolescencias Textos y Contextos. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Ruiz Barbot, M. y Maestro, C. (2017). Concluyendo... en los sentidos de la experiencia educativa. En: *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol.2. Montevideo: Universidad de la República.
- Ruiz Barbot, M. y otros (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes desafiados. El caso Jóvenes en Red. En: *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol.2. Montevideo: Universidad de la República.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: Flacso México-CIESAS.
- Silva Balerio, D.; Pastore, P.; Castro, O.; Ruiz Barbot, M.; Fachinetti, V. y Aguirre, M. (2019). *Te pesa la cana. Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo: Isadora Ediciones. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/453/SilvaBalerio%2cD.Tepesalacana.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Uruguay (1967). *Constitución de la República*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>.
- (2009). *Ley n.º 18437. Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.