



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Licenciatura en Ciencias de la Educación
Área: Historia y Filosofía de la Educación

Tesina para defender el título de Licenciada en Educación

Educación y futuros desde la ética cordial de Adela Cortina.
Ideales educativos en los programas dirigidos a jóvenes *Encuentro de*
Murga Joven y Yo Estudio y Trabajo

Autora: Gianela Turnes
Orientadora: Helena Modzelewski

Montevideo, 2021

C.I. 1.794.618-4
gianela.turnes@gmail.com

Dedicatoria

Una tesina de grado representa mucho más de lo que está visible en sus páginas. Esta que hoy presento se ha alimentado con los años transcurridos en esa especie de burbuja de cuidado y respeto humano que es el Instituto de Educación. Sus docentes, sus estudiantes, Silvia como referente constante, todos y todas están incorporados en este trabajo desde su estar presentes, sus invitaciones a la reflexión y al cuestionamiento, a la mirada desde nuevos lugares, desde su capacidad de compartir sus aportes, de contagiar entusiasmo, y sus sueños. Cada curso, seminario, taller, cada EFI han sido experiencias que se quedan conmigo. Docentes y compañeros y compañeras de aprendizajes y construcción de nuevas formas de comprender el mundo educativo alimentan este nuevo registro que me queda grabado: la posibilidad verificada de cursar una carrera y ser feliz a la vez.

Un particular agradecimiento para el profesor Jorge Camors cuyo trabajo constante de búsqueda y creación me permitió conocer desde la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas la multiplicidad de lo que hay para hacer en educación y abrió los espacios de participación y aporte para un genuino proceso de aprendizaje creativo, con mucho trabajo compartido y generoso ofrecimiento de sus saberes.

A mi familia toda, los que están y los que son recuerdo vital. Más que nadie, a Adrián, Chiara y Mayra por su constante confianza en todo lo que emprendo, aunque yo no logre encontrar la forma de explicarles por qué necesito hacerlo.

A becarios y monitores por su generosidad al compartir, y a los compañeros y compañeras que me ayudaron a contactarles por la sencilla intención de ayudar.

Para que quede resonando al final resguardo el más profundo agradecimiento a Helena, por su confianza transmitida desde el primer minuto, siempre apoyando, guiando, entusiasmando desde la más delicada y auténtica dulzura.

CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
TABLA DE ABREVIATURAS.....	3
Introducción general	4
1. Tema y fundamentación	4
Punto de partida: noción de educación.	4
YEyT y EMJ como programas educativos.	6
YEyT y EMJ como programas de educación no formal.....	9
Caracterización de la Educación No Formal según Trilla.....	9
Clasificación de UNESCO.....	11
Concepción de educación en las políticas educativas.....	12
Fundamentación de la pertinencia de la investigación	15
2. Antecedentes de la investigación.....	17
Descripción de Yo Estudio y Trabajo	17
Descripción del Encuentro de Murga Joven	21
3. Formulación del problema: empleo y trabajo, competencia(s) y creación.....	24
Preguntas de investigación.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Hipótesis	26
4. Metodología.....	27
Enfoque metodológico	27
Técnicas aplicadas.....	27
5. Estructura de la tesis	29
Parte I – Ideales educativos SeGÚn Adela Cortina.....	30

1 - Perspectiva teórica del problema de investigación	30
2 – La ética cordial y su contexto filosófico.....	40
El imperativo categórico de Kant	40
La ética del discurso de Habermas.....	42
Apel y la parte B del discurso	44
La crítica de Victoria Camps	46
Adela Cortina y la Escuela de Valencia.....	49
Parte II – Ética cordial en Encuentro de Murga Joven y en Yo estudio y trabajo....	52
1- Procedimiento para el análisis	52
2- Ideales educativos en YEyT	56
Principio de no instrumentalización.....	57
Principio de las capacidades	60
Principio de justicia distributiva	65
Principio dialógico	68
Ética de Mínimos en YEyT.....	72
Ética de Máximos en YEyT	73
3- Ideales educativos en EMJ	75
Principio de no instrumentalización.....	75
Principio de las capacidades	78
Principio de justicia distributiva	82
Principio dialógico	85
Ética de Máximos en EMJ	86
Saberes técnicos en ambos programas	87
4- Reflexiones abiertas	89
Bibliografía.....	94
Apéndice I – Pautas de entrevistas	99

Apéndice II – TRANSCRIPCIÓN de entrevistas A BECARIOS	101
Apéndice III –REGISTRO DE AUDIO DE ENTREVISTAS ZOOM A INFORMANTES DE EMJ	108

RESUMEN

Este trabajo reflexiona acerca de los principios educativos de la ética cordial de Adela Cortina contrastando estos principios con Yo Estudio y Trabajo y Encuentro de Murga Joven, programas en aplicación en nuestro país dirigidos a jóvenes. Ambos programas manifiestan tener un componente educativo que habilita su análisis a través de cuatro de los principios educativos que la filósofa española de la escuela de Valencia formulara, a saber: de no instrumentalización, de las capacidades, de justicia distributiva y dialógico.

Se discute el carácter educativo de ambos programas y su especificidad desde su ubicación por fuera del sistema formal. Para ello se procede a describir ambos, dando cuenta del carácter considerablemente disímil entre sí, y se sintetizan antecedentes académicos de su estudio.

El marco conceptual del trabajo parte de la tradición kantiana y la ética del discurso de Habermas y Apel para dar antecedentes al modelo educativo de la ética cordial de Cortina. Para el análisis se procedió al estudio documental de las fuentes primarias disponibles que fueron complementadas donde fue necesario con la realización de entrevistas a informantes calificados involucrados en los procesos.

Los programas se analizan desde cada uno de los cuatro principios de la ética cordial de Adela Cortina, exceptuando el quinto principio por entender que no aplica a nuestros objetivos. Cuando se ha entendido oportuno se han incorporado aportes de educadores y pedagogos en relación a los temas surgidos en el análisis de los principios de Cortina. Asimismo, se reflexiona sobre posibles interpretaciones de ética de mínimos, ética de máximos y saberes técnicos en ambos programas.

El trabajo se cierra con algunas reflexiones finales y preguntas abiertas para futuras indagaciones.

Palabras clave: programas educativos, jóvenes, ética cordial

ABSTRACT

This document intends to reflect about educational principles in Adela Cortina's *Ética cordial* by contrasting them towards educational programs *Yo Estudio y Trabajo* and *Encuentro de Murga Joven*. Both programs allege an educational component and so they may be analyzed through four of the educational principles stated by the Spanish philosopher belonging to the *Escuela de Valencia*, that is: principle of non instrumentalization, principle of capacities, principle of distribution justice and dialogical principle.

The educational condition of both programs is discussed as well as its particularity outside the formal education system. To do so both programs are described bringing into light their differences, and academic background upon them is summarized.

Theoretical framework departs from Kantian tradition and from Habermas and Apel discourse ethics to give support to Cortina's *Ética cordial* educational model. Analysis was conducted through documentary study of available primary sources complemented if necessary with interviews to qualified informers which are involved in the processes studied.

Both programs are analyzed from each of four of the principles of Cortina's *Ética Cordial*, exceptuating the fifth principle which does not apply for this investigation. When considered appropriate contributions of educators referring to the items analyzed have been incorporated.

As well, this bachelor thesis reflects about feasible interpretations on *ética de mínimos*, *ética de máximos* and *saberes técnicos* in both programs.

The thesis ends with some final reflections and open questions for future investigations.

Key words: educational programs, youth, *ética cordial*

TABLA DE ABREVIATURAS

DAECPU – Directores Asociados de Espectáculos carnavalescos populares del Uruguay

EMJ - Encuentro de Murga Joven

IM – Intendencia de Montevideo

INEFOP – Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

MCM – Medios de Comunicación Masiva

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

MIDES – Ministerio de Desarrollo Social

MTSS – Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

OPP – Oficina de Planeamiento y Presupuesto

PNET – Plan Nacional de Educación y Trabajo

TUMP – Taller Uruguayo de Música Popular

YEyT – Yo estudio y trabajo

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Culture Organization

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Tema y fundamentación

El tema de este trabajo refiere a la educación promovida fuera del sistema formal y dirigida a jóvenes.

El problema planteado remite a las concepciones sobre educación en ciudadanía implícitas en las acciones generadas en las políticas educativas por fuera del sistema formal y dirigidas a jóvenes.

La línea de investigación en que se inscribe este trabajo es “*Emociones, narraciones y ciudadanía*” coordinada por la profesora Dra. Helena Modzelewski.

Los casos de estudio elegidos son dos. Por una parte el programa interinstitucional *Yo estudio y trabajo* (en adelante YEyT) y el espacio de participación Encuentro de Murga Joven (en adelante EMJ). YEyT ofrece una pasantía laboral de medio tiempo por el plazo máximo de un año, como primer experiencia de empleo para jóvenes de entre 16 y 20 años que están estudiando al momento de atravesar la pasantía y durante su desarrollo ofrece varias instancias de capacitación paralelas a la beca; este programa interinstitucional ha estado en aplicación desde 2012, coordinado por la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, bajo el formato de beca a la que se accede por sorteo previa inscripción. Por otra parte, el EMJ impulsado por la Intendencia de Montevideo (IM) desde 1998 tiene como antecedente el espacio de creación participativa promovido por la IM en asociación con el Taller Uruguayo de Música Popular (en adelante TUMP) desde 1995 y cada año convoca a jóvenes de entre 12 y 35 años a participar - llegando individualmente o en grupos formados previamente – para aprender experimentando sobre este género de carnaval y desarrollar colectivamente un espectáculo de murga a ser presentado en público.

Punto de partida: noción de educación.

La noción de educación desde la que se procesará el análisis se alimenta de las definiciones que varios autores han propuesto desde distintos ángulos, aunque todas ellas comparten aspectos que permiten decantar una conceptualización sobre educación, de interés para disparar la reflexión que se propone este trabajo.

Para Mialaret (1985: 23) una situación educacional implica la presencia de los siguientes elementos: un marco o encuadre donde ella se desarrolla, una acción orientada hacia la finalidad para la que se educa, de una persona o un grupo de personas – los educadores - hacia otro grupo de personas – los educandos (23). Para ese autor hay al menos otros dos factores que son fuentes para el acto educativo: la acción del medio y la acción del grupo (24). Mialaret (15) distinguió cuatro dimensiones de la educación, a saber: educación como acción, como institución, como contenidos y como producto, dando cuenta de la complejidad del concepto y de la diversidad de enfoques que ella admite según la dimensión que se considere en su estudio. Este aporte de Mialaret resultará particularmente rico en al menos dos sentidos. En primer lugar porque la consideración de la acción del medio y de la acción del grupo resulta relevante para la comprensión de los casos de estudio. En segundo lugar porque estas cuatro dimensiones podrán aportar al análisis de los casos de estudio considerando particularmente que el marco institucional en ellos no es el sistema educativo escolar, sino que ellos se estructuran en torno a otras institucionalidades específicas externas a lo que tiende a pensarse como educación en el pensamiento dominante.

A la vez para Charlot (2008) la educación es “humanización, socialización y singularización”, ya que los humanos llegamos a la vida “inacabados, desprovistos de instintos y capacidades” que nos permitan vivir solos y necesitamos la mediación de adultos para apropiarnos “de un patrimonio humano de saberes, prácticas, formas subjetivas, obras”, que habilitan la sociabilidad y la singularidad de cada uno (141). En palabras de Kant (1983), de cuyo pensamiento es heredera esta concepción de Charlot, “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (31). Esta perspectiva de seres inacabados de Charlot también podrá contribuir a hacer foco en los programas desde su dimensión de transmisión de la cultura establecida a los nuevos.

Desde otro ángulo metodológico, la concepción de educación de Hubert (1957) parte de la discusión de distintas definiciones en las que ese autor encontró elementos comunes: la educación es siempre una acción humana, ejercida por un ser sobre otro, orientada hacia un objetivo, para “la adquisición de ciertas disposiciones generales que tornan más fácil la obtención [...] de ciertos bienes positivos” que “constituyen en el ser un habitus” superpuesto a su naturaleza original (4). Esta tensión que Hubert sitúa entre la naturaleza original del sujeto de la educación y las disposiciones a ser

adquiridas para alcanzar ciertos fines permitirá pensar en los casos de estudio desde perspectivas teleológicas: para qué se desarrollan estas modalidades educativas. Posteriormente Freire (1993) formuló de otra manera una síntesis similar de elementos constitutivos de la educación - refiriéndose en realidad no a la educación como noción teórica, sino a la “práctica educativa” (73) –que resulta de particular interés para analizar los programas en estudio y que incorpora dos precisiones en la dimensión de los sujetos: en el sujeto que educa, su sueño político asociado al objetivo que lo motiva, y en el sujeto a quien se dirige la educación, su curiosidad por aprender (2010: 45). Para Freire la educación es acción cultural para la libertad: “acto de conocimiento y no de memorización” (1975:3) Desde esta perspectiva freiriana será posible contrastar también los dos programas educativos para aportar a su caracterización.

Entonces, con la guía de las nociones planteadas se analiza a continuación el carácter educativo de los programas elegidos para esta investigación

YyT y EMJ como programas educativos.

Para fundamentar la hipótesis de que ambos programas constituyen actividades educativas se propone a continuación la contrastación de sus características con las nociones de educación que se derivan de las definiciones que se han recuperado arriba.

Desde la definición de Mialaret es posible identificar un encuadre en cada uno de los programas y una orientación hacia un objetivo educativo. En el caso del Programa Yo Estudio y Trabajo, la información web que publica el MTSS indica que “tiene como objetivo ofrecer una primera experiencia laboral formal a jóvenes estudiantes de entre 16 y 20 años, para desarrollar competencias transversales que les permitan desempeñarse en el mercado de trabajo, asegurando la continuidad en el estudio.”¹ Esta enunciación podría interpretarse como la intencionalidad de que conozcan el mundo del empleo para poder integrarse en él a través de la incorporación de conductas que sus eventuales futuros empleadores esperan encontrar en los aspirantes que contratarán. Así, en una primera aproximación, es posible interpretar este programa como de educación dirigida a una de sus posibles dimensiones: educación para el trabajo, y dentro de ella, educación para el empleo. En el caso del EMJ el objetivo educativo se puede encontrar en el propósito de elaboración colectiva y

¹ <https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/politicas-y-gestion/programas/programa-yo-estudio-trabajo>, publicado 05/11/2020

presentación en público de un espectáculo de murga, observable en la afirmación “generar espacios que partiendo de nuestra música popular contribuyan a ampliar los recursos y posibilidades de crecimiento individual y colectivo de los jóvenes montevideanos” (Brum, 2001: 9). Este fragmento se encuentra en el librito que recoge la experiencia del EMJ desde la visión de sus creadores, en un capítulo que justamente se denomina “La educación musical, la música popular, la identidad cultural y su relación con la sociedad”.

Por otra parte, los encuadres de ambos programas prevén procesos donde hay educandos que son orientados por sujetos que cumplen el rol de educadores: orientadores de INEFOP y funcionarios supervisores de los becarios en las empresas y entes que participan de YEyT; talleristas y monitores² en el EMJ.

Con respecto al factor que señalaba Mialaret en relación a la acción del medio o contexto, en YEyT puede encontrarse un ejemplo de esa acción en la importancia otorgada a los eventuales logros de inserción posterior en el mercado laboral que son atribuidos a la beca. Ella sería un antecedente laboral que podría hacer la diferencia en el legajo del/la joven. En el caso de EMJ la acción del medio puede ejemplificarse a través del público que asiste a los espectáculos de la muestra e incluso las posibles actuaciones en el carnaval que como ambición esperanzada puedan surgir luego del Encuentro.

Con referencia al otro factor que identifica Mialaret, la acción del grupo, los becarios interactúan entre sí como mínimo en las instancias de orientación que periódicamente convoca INEFOP y parece razonable asumir algún tipo de aprendizaje entre pares. En el EMJ la incidencia del grupo es más evidente porque la construcción colectiva es parte esencial del proceso tal como él es propuesto por los responsables de la actividad formativa.

Asimismo, en relación con las dimensiones que identifica Mialaret, ambos programas se plasman como acciones educativas concretas según se describió. Ellos operan como instituciones educativas, como contenidos y como producto. En primer término como instituciones educativas porque año a año los jóvenes se inscriben en los programas con la expectativa de tener una experiencia laboral o de desarrollar un espectáculo de murga sin que necesiten tener saberes previos al respecto. También

² Se detallará más adelante el rol específico de los monitores. En esta instancia bastará señalar que acompañan los procesos grupales de los jóvenes murguistas.

como contenidos ya que están en juego los saberes que adquieren en los programas relacionados con competencias para la empleabilidad en un caso y como experiencia de producción integral y colectiva de un espectáculo del género murga en el otro. Y a la vez como producto, en el caso de EMJ el producto es el espectáculo producido y en YEyT la capacidad que podrán haber desarrollado para insertarse en el mercado laboral, además de la posibilidad de acreditar experiencia laboral al postular para un empleo.

Si retomamos la definición de educación de Hubert presentada arriba con el fin de reconocer la presencia de sus componentes en los programas a estudio, observamos que ambos pueden entenderse como actividades humanas de unos sujetos que se proponen una acción con un objetivo educativo. Así, son sujetos educadores los talleristas de murga y los monitores en EMJ, los funcionarios de las empresas que participan del programa YEyT que supervisan a los jóvenes, así como los orientadores de INEFOP. Además, esa acción educativa es dirigida a otros sujetos que se proponen adquirir nuevos saberes o que, siguiendo la ya mencionada formulación de Freire, tienen curiosidad por aprender (Freire, 2010: 45). En ambos programas la voluntad de los jóvenes en participar se presume a partir de su inscripción voluntaria en el programa, si bien en el EMJ la curiosidad resulta más evidente a simple vista que en YEyT, donde los fines utilitarios - de obtención de la beca monetaria y de certificación de experiencia laboral - podrían estar incidiendo más que la voluntad por aprender. En esta instancia proponemos aceptar provisoriamente la hipótesis de la curiosidad de los/as becarios/as, para retomar luego el tema al aplicar las entrevistas a los/as participantes del programa.

Por último, al recuperar las miradas de Kant y de Charlot sobre el concepto de educación, puede señalarse que los becarios y los participantes del EMJ buscan la mediación de adultos – aquellos trabajadores que participan de los programas cumpliendo un rol en torno a los jóvenes - para apropiarse de ciertos saberes: cómo desempeñarse en un empleo administrativo, cómo desarrollar un espectáculo de murga, respectivamente, y esos saberes constituirán luego un patrimonio cultural para ellos.

En base a la contrastación presentada entre los programas en estudio y las definiciones de educación de los autores elegidos, se entiende que es razonable considerar a los programas en cuestión como actividades educativas. No obstante, antes de continuar su análisis puede ser pertinente analizar, además de su carácter educativo, sus características específicas que conducen a considerarlos como programas de educación no formal.

YEyT y EMJ como programas de educación no formal

Los comienzos de la atención académica a la educación no formal suelen situarse con Coombs (1968), que planteó la necesidad de complementar la educación formal con caminos alternativos que permitieran superar las limitaciones que dejaba en evidencia el sistema escolar, caminos que denominó indistintamente “educación no formal” o “educación informal”.

Se presenta a continuación una breve reseña de la evolución del concepto de educación no formal según el análisis de Trilla (1993), para luego revisar la concepción de UNESCO sobre las distintas categorías de educación, y finalmente hacer foco en las concepciones de educación que pueden extraerse de las políticas educativas en Uruguay.

Caracterización de la Educación No Formal según Trilla

Para Trilla (1993) la educación no formal “refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos”... “un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos... pero no circunscrita a la escolaridad convencional” (11). Trilla (1993) señala que Coombs y Ahmed (1974) se propusieron precisar el alcance de la educación que no es considerada formal, y definieron como educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (14), y la distinguieron de la educación informal, que caracterizaron como: “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (15). Para discutir los límites entre las tres formas de educación identificadas por esos autores, Trilla parte del supuesto de la exhaustividad de la clasificación: las tres categorías deberían abarcar todo el universo de la educación. Y avanza señalando que la frontera entre la educación formal y la no formal por un lado, y la informal por otra, es la más fuerte, ya que las dos primeras comparten una relación lógica que deriva de que ambas tienen una organización y una sistematización (19). Trilla señala que suelen aplicarse dos criterios para discriminar la educación informal de las otras: la intencionalidad del agente por un

lado, y el carácter metódico y sistemático del proceso por otro(20). Él rechaza ambos criterios y en cambio propone el “de diferenciación y de especificidad de la función o del proceso educativo” (20), que permite identificar la educación informal como aquella que se produce:

Cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa (que es otra denominación de la educación informal). (Trilla, 1993: 20)

Con relación a la frontera entre educación formal y no formal, Trilla reconoce que ambas son “intencionales, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativamente diferenciados y específicos” (22). En consecuencia, para diferenciarlas Trilla identifica: el criterio metodológico, que atribuye a la educación no formal metodologías no convencionales, diferentes de las observables tradicionalmente en la escuela; y el criterio estructural que pone el límite en la pertenencia o no al sistema de educación reglado, graduado en niveles, jerarquizado y que otorga certificaciones y se orienta a la titulación académica (22). El problema que reconoce ese autor es que ambos criterios – que suelen confundirse – resultan en realidad incompatibles entre sí en algunas situaciones. Por ejemplo, un programa universitario de educación a distancia, por no atenerse al formato escolar tradicional, sería no formal según el criterio metodológico, y formal según el estructural. Entonces Trilla concluye que el criterio que debe primar es el estructural, que coloca una distinción administrativa o legal sobre las formas de educación: las acciones intencionales, dirigidas explícitamente hacia el aprendizaje, objetivo claramente diferenciado de otros fines, y que no pertenecen al sistema educativo formal constituirían, en consecuencia, educación no formal (22).

De acuerdo al análisis de Trilla tanto por el criterio estructural que permite ubicar a los dos programas fuera del sistema de educación reglado, graduado en niveles y jerarquizado y orientado a la titulación académica, como por el criterio metodológico que los ubica con modalidades no convencionales de educación, ambos programas pueden entenderse como de educación no formal.

Clasificación de UNESCO

Por otra parte la UNESCO parte de la clasificación internacional normalizada de la educación (ISCED por la sigla en inglés, CINE en español), que forma parte de las Clasificaciones Económicas y Sociales de la ONU. Esta categorización fue alimentada con los programas y certificaciones en aplicación en los propios países miembros, y el Instituto de Estadística de la UNESCO señala que ella es producto del consenso a nivel internacional (UNESCO, 2013: 6). Esta categorización fue desarrollada por primera vez en 1975 y luego actualizada en dos oportunidades: en 1997 y en 2011. La última revisión aprobada en 2011 incorpora entre otras innovaciones un glosario ampliado y establece que los países deberán desde 2014 informar sus estadísticas educativas siguiendo la clasificación de esta revisión. Ella distingue cuatro categorías de educación: formal, no formal, informal y aprendizaje imprevisto o aleatorio, cuyos rasgos centrales se resumen a continuación:

Tabla I – Categorías de Educación según la CINE 2011 de UNESCO

Rasgo	Formal (párrafos 36 a 38:13)	No Formal (párrafos 39 a 41.13, 14)	Informal (párrafo 43:14)	Aprendizaje Imprevisto o Aleatorio (párrafo 44: 14)
Intencionalidad	Intencionada	Intencionada	Intencionada	No deliberada
Institucionalidad	Institucionalizada	Institucionalizada	No institucionalizada	---
Ámbito y acreditación	Instituciones públicas o privadas acreditadas	Sin Certificación o no reconocida	Hogar, trabajo, centro comunitario	En reuniones o por MCM
Estructuración, niveles y organización	Actividades educativas estructuradas	No requiere trayectoria continua: no da acceso a nivel más avanzado	Menos estructurado y organizado que E F y E No F	No organizadas para producir un aprendizaje
Duración e intensidad	Ofrecidas por centros educativos de tiempo completo	Puede ser de baja intensidad o de corta duración	Puede ser auto-dirigido/ dirigido por familia o comunidad	Durante toda la vida
Reconocimiento y lugar asignado	Reconocida por las autoridades educativas	Alternativa o complementaria a la E Formal en ALV ³		No se espera
Dirigida a	Previa al ingreso al mercado de trabajo en general	Todos los grupos etarios, garantizar derecho a educación		No intencionada → no tiene grupo destinatario

Elaboración propia en base a UNESCO 2013, párrafos 36 a 44, pp.13 y 14

³ ALV refiere al concepto de UNESCO de Aprendizaje a lo largo de toda la vida

En relación a la educación no formal el párrafo 40 de la CINE 2011 (14) y el 289 del mismo documento (79) señalan expresamente que los programas de enseñanza de destrezas laborales - incluidas las acciones de capacitación en el lugar de trabajo - y los relacionados al desarrollo personal – no laboral - social y cultural pueden estar incluidos en el concepto de educación no formal:

Según el contexto nacional, la educación no formal puede cubrir programas que contribuyen a la alfabetización de jóvenes y adultos y a la educación de niños no escolarizados, así como programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, de destrezas laborales o los relacionados al desarrollo social y cultural. Asimismo, puede incluir iniciativas de capacitación en el lugar de trabajo destinadas a reforzar o adaptar certificaciones y destrezas ya existentes, capacitar para el empleo a personas no económicamente activas y, en ciertos casos, representar trayectorias alternativas a la educación formal. Por último, la educación no formal puede incluir actividades de aprendizaje con fines de desarrollo personal y, por lo tanto, no está exclusivamente vinculada con aspectos laborales. (UNESCO, 2011:14)

En base a la tabla I que presenta los criterios de UNESCO sobre el tema se puede observar que ambos programas cumplen con todas las características establecidas en la columna de educación no formal, con excepción de la última referida al público destinatario de las acciones educativas: UNESCO reconoce que todos los grupos etarios deben tener derecho a la educación y la educación no formal debe dirigirse a todos ellos, en tanto que los programas en estudio están dirigidos exclusivamente a jóvenes, pero esa condición no los excluye de la categorización de UNESCO. Puede anotarse que en el caso del EMJ se aplica una definición laxa de juventud que alcanza hasta los 35 años. Entonces, resulta razonable categorizar los programas como actividades de educación no formal, dado que ambos están focalizados en atender necesidades de grupos etarios específicos que respetan todas las otras características de la no formalidad, y en cambio no tienen las atribuidas a la educación formal, en particular, los caracteriza la ausencia de trayectoria por niveles y su temporalidad y baja intensidad. Por otra parte, tampoco tienen los rasgos propios de la educación informal ni del aprendizaje imprevisto o aleatorio.

Concepción de educación en las políticas educativas

Discutidas ya algunas miradas sobre las especificidades de las distintas modalidades de educación, se analizan a continuación algunos aspectos de la política

educativa en Uruguay y América Latina en relación al tema con el fin de interpretar las concepciones sobre las categorías en estudio que ella trasluce.

Para Rodríguez (2009: 154) lo formal, no formal e informal son construcciones inacabadas estadocéntricas: los límites entre ellas tienen validez en relación al Estado, y es el Estado quien establece las fronteras entre ellos, en procesos dinámicos que evidencian un trasvase en años recientes en nuestro país desde acciones antes consideradas educación no formal hacia su absorción por la educación formal, ganando así legitimidad en el proceso (158). Rodríguez remite al Informe Delors (UNESCO, 1996) para asociar la idea de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) con la noción de educación informal. El informe señalaba la necesidad de diversificación de la educación, que debería ir más allá de la tradicional orientación hacia la abstracción teórica y en cambio debería incorporar la vida profesional o social, de modo de tender puentes entre ellas y evitar que la educación se constituyera en un factor más de exclusión (Delors, 1996:13). En ese marco, el Informe formulaba la noción de sociedad educativa

en la que se ofrecen múltiples posibilidades, de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con las familias, los círculos económicos, el mundo de las asociaciones, los agentes de la vida cultural, etc. (Delors, 1996:28)

Rodríguez entiende que esta concepción fue tomada por el Estado uruguayo, que ha visto un desarrollo de la educación no formal a través de múltiples actores “instituciones, organizaciones no gubernamentales, academias, parroquias, clubes, centros deportivos, partidos políticos, sindicatos, que ofrecen espacios donde se recortan contenidos culturales y los tramitan” (158) como un espacio de frontera, de paso, entre lo formal y lo informal “de articulación, complementariedad y convergencia” (159). Por su parte, Camors (2006: 24) indica que en América Latina la segunda mitad del siglo XX vio el desarrollo de la educación no formal bajo la denominación de educación fundamental y educación para adultos. Para este autor la educación no formal ofrece la posibilidad de adaptar las propuestas a las necesidades de los educandos hacia la democratización de la educación, la cultura y la convivencia (24). No obstante, la clasificación en las tres categorías ha recibido críticas fundamentadas. Por ejemplo Sirvent (2006: 5) recoge el planteo de Álvarez, Hauser y Toro (1978) acerca de la

imprecisión de los límites entre las tres categorías, reconociendo más bien diferencias de énfasis y de grado en sus múltiples dimensiones (física, institucional, temporal, de secuencias, de procesos, de estímulos), por lo que la asignación de acciones educativas a un casillero u otro dependería de esos énfasis en cada caso.

En relación a los planteos de Rodríguez cabe apuntar que ambos programas abordados en esta tesina surgen y son sostenidos con fuerte participación del Estado, aunque con distintas ópticas y énfasis, lo que se trasluce por ejemplo en que uno de ellos – YeyT – no es definido como un programa educativo sino una preparación laboral para quienes estudian. Y con respecto al planteo de Camors y la adaptabilidad de las propuestas a las necesidades de sus destinatarios como signo de democratización de la cultura, es fácil observar la correspondencia del señalamiento con la propuesta de EMJ, pero no tanto con la de YEyT donde los/as jóvenes parecen más bien inducidos a conocer modalidades de trabajo de las empresas, incorporarlas y adaptarse a ellas para un mejor desempeño en empleos futuros, y donde los intereses culturales de los jóvenes – trascendiendo la necesidad de generar un ingreso- no aparecen a la vista como elementos relevantes.

Por último se analiza la concepción sobre educación no formal que consta en la legislación vigente (Ley 18437 de diciembre de 2008), que en su artículo 37 establece:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.

La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas (Ley 18327 del 12/12/2008).

De esta forma, la Ley General de Educación plasma la concepción de educación para todos y todas a lo largo de toda la vida promovida a nivel internacional, la educación como derecho. Recientemente, esta regulación ha sido modificada por el artículo 139 de la Ley 19889 de Urgente Consideración que elimina del artículo 37

fragmentos referidos al encuadre contextual de la concepción de educación no formal. Específicamente desaparecen los fragmentos “en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida”, “dirigidos a personas de cualquier edad”, que responden a una concepción de educación a lo largo de toda la vida promovida por UNESCO, a la que Uruguay ha adherido formalmente. Este recorte del texto del artículo podría estar implicando la eliminación de asignaciones presupuestales para acciones formativas de personas adultas, o para acciones que no contribuyan directamente a la certificación formal. El cambio normativo hace prevalecer exclusivamente a la educación formal en detrimento del espacio para la no formal y en consecuencia, reduce su capacidad para garantizar un derecho reconocido internacionalmente.

Además del mismo artículo la nueva ley elimina el propósito de reinserción educativa de las personas a través de la educación no formal. La nueva redacción sustituye “*reinserción*” por “*calidad e inclusión*”, denotando que recuperar a quienes han sido más postergados en términos sociales ha dejado de ser un objetivo, y en cambio se antepone la valoración de la calidad de la formación, sin establecer qué se entiende por el significante “*calidad*”. Por último, en línea con el planteo de Rinesi (2020: 30) el uso del término “*inclusión*” ubica al participante en el lugar de objeto a ser incluido, pasando de la idea de educación como derecho empoderador a otra mirada que “*incluye*” a destinatarios que son objeto – en lugar de sujetos - de la política.

Fundamentación de la pertinencia de la investigación

La pregunta central que motiva esta investigación se dirige hacia las formas de concebir la educación ciudadana visibles en algunas acciones dirigidas a jóvenes, formas que pueden derivarse a partir del análisis de los programas elegidos. El interés de este abordaje se encuentra en la reflexión que habilita acerca de los objetivos últimos que dan fundamento a las políticas educativas detrás de estos programas y a la posibilidad de vincularlos con las prioridades formativas que ellas establecen, y por oposición, vincularlos también con aquellas que son invisibilizadas, postergadas o anuladas.

Se entiende que las políticas de educación no formal dirigidas a los jóvenes en nuestro país no han sido suficientemente consideradas a la luz de estos marcos teóricos de educación ciudadana, aunque ellos ofrecen instrumentos potentes para esclarecer aquellos aspectos educativos que resultan privilegiados dentro de las políticas en

aplicación. A la vez, contrastar dos modalidades educativas no formales distantes entre sí por sus objetivos, organización, forma de acceso, pero ambas dirigidas a grupos etarios similares, como las que se ha elegido para este trabajo, podría agregar hallazgos de interés para pensar la educación ciudadana en nuestro país. Los resultados de este trabajo podrían contribuir a la interpretación de algún aspecto de las políticas educativas dirigidas a jóvenes en nuestro país y aportar a la toma de decisiones, en un contexto de debate público acerca del lugar de la educación como bien público de interés social, contrapuesto a una concepción alternativa de educación abierta al mercado e incluso considerada como una rama más de la actividad económica que aporta a la producción de riqueza del país. Y en ese contexto, y particularmente dentro de una coyuntura donde los espacios de educación no formal dirigidos a personas adultas parecen tender a la invisibilización o a la postergación de sus espacios, la reflexión sobre este tópico resulta pertinente.

Por último, el tema resulta de interés a nivel personal por la importancia que considero tienen los vínculos entre educación y cultura, educación y trabajo, educación y ciudadanía en la conformación de las trayectorias vitales de los y las jóvenes y en la apertura y desarrollo de opciones que ellos pueden vislumbrar para alcanzar y sostener una vida feliz. Considero que una sociedad profundamente desigual e inequitativa como la nuestra necesita buscar todos los caminos posibles para cambiar las condiciones que generan y sostienen las gravísimas desigualdades con que nos hemos acostumbrado a convivir y en cambio promover el reconocimiento, el diálogo y la posibilidad de acceso a condiciones dignas de vida para todos y todas por igual. La reflexión acerca de los criterios éticos implícitos en la educación dirigida a los jóvenes puede ser uno de esos caminos cuyo tránsito contribuya a abatir o cuestionar la inequidad de nuestra sociedad. Esta investigación se propone reflexionar sobre dos casos de acciones educativas para interpretar si ellos podrían ser parte de alguno de esos caminos hacia la equidad que necesitamos transitar.

2. Antecedentes de la investigación

Se consideran para este apartado por una parte algunas investigaciones y relevamientos específicos en torno a los dos programas en cuestión, y por otra antecedentes académicos que ofrecen materiales conceptuales pertinentes para abordar la temática. Con el fin de lograr una descripción que permita aproximar a la comprensión de los programas, los antecedentes han sido complementados con relevamientos puntuales donde se entendió que era necesario agregar información para conocer aspectos relevantes para caracterizar la o las concepciones de educación ciudadana que subyacen en los programas.

Descripción de Yo Estudio y Trabajo⁴

En relación a *Yo estudio y Trabajo* (YEyT) la web del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social lo presenta como una “*iniciativa interinstitucional (MTSS, MEC, MIDES-INJU, INAU, INEFOP, ANEP⁵) que pretende contribuir al fortalecimiento del vínculo entre el mundo educativo y el mundo laboral ofreciendo a jóvenes estudiantes una primera experiencia laboral formal⁶*”. La coordinación está a cargo de la Dirección Nacional de Empleo del MTSS. El programa opera desde 2012 y se ha realizado por 9 años ininterrumpidamente hasta la fecha, convocando a estudiantes de la educación formal y no formal, de entre 16 y 20 años, a inscribirse para un sorteo de plazas laborales accesibles a través de un contrato en organismos públicos y privados de Montevideo y el interior del país⁷, por el período de un año, en régimen de medio tiempo (con opción de trabajar 20 o 30 horas semanales).

El programa declara objetivos de fortalecimiento del vínculo entre el “*mundo educativo*” y el “*mundo laboral*”, articulación que se produciría a través de la

⁴ Una versión anterior del relevamiento de antecedentes sobre YEyT que se presenta en este trabajo fue publicada en el Libro de Actas de ALAIC 2018, <http://www.alaic2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%206%20-%20ALAIC%202018.pdf#page=128>

⁵ Posteriormente comenzaron a participar en la Comisión el ProNaDis del MIDES (con la incorporación de acciones afirmativas a partir de la 3era edición que aseguran, entre otras, un cupo del 4% de las plazas a personas en situación de discapacidad, el equipo de PRONADIS comenzó a apoyar en la valoración de jóvenes que ingresan a través de esa cuota) y la Udelar desde 2020, dado que el 20% de los/as jóvenes que participan son estudiantes en ella.

⁶ https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=176cc592-36f1-4633-b047-8e9c5f6af7bd&groupId=11515

⁷ En 2017 ofrecieron puestos: ANCAP, ANII, ANTEL, BPS, BROU, BSE, CEIBAL, INC, INAC, LATU, OSE, INACOOOP, UTE, INEFOP, CGN, MIEM, CAJA BANCARIA, MTSS, ANP, ANV, BHU, CORREO URUGUAYO, IMC, IM y el PODER LEGISLATIVO (Fuente: INEFOP, TDR YEyT, p.2)

oportunidad de acceder a un empleo formal para quien cumpla los requisitos de estar estudiando a lo largo de los períodos de inscripción, acceso y transcurso de la beca anual. La inscripción está abierta a todos los jóvenes estudiantes de la educación pública y privada con estudios en curso que impliquen al menos 240 horas de formación anual, que no hayan trabajado más de 90 días corridos previamente y que se mantengan estudiando en el período del contrato. Para verificarlo el programa instrumenta tres veces al año (en abril, julio y noviembre) lo que llama el “seguimiento educativo”: comunicación vía correo electrónico con los/as jóvenes participantes donde se les solicita el envío de la constancia de estudios para verificar que no han abandonado. En caso de no recibirla en tiempo y forma “se envían al equipo de orientación (integrado por INEFOP, INAU e INJU), quienes se ponen en contacto con cada joven, a fin de validar que estén o no estudiando. Si no se encuentran estudiando, se intenta vincularlos nuevamente al mundo educativo. En ese sentido, intentamos agotar todas las alternativas posibles, y, en caso de no lograr dicha vinculación, se procede a la baja del programa” (E2, comunicación personal, 19/05/2021). El salario es de 4 BPC⁸ para 30 horas semanales prorrateable para quienes opten por trabajar 20 horas por semana, y de 6 BPC para mujeres embarazadas o madres con hijos menores de 4 años a cargo.

YEyT ha procurado evolucionar para tener alcance nacional: “las becas ofrecidas por las empresas adheridas han venido creciendo” (E2, comunicación personal, 19/05/2021), la cantidad de localidades del interior donde se ofrecen becas ha ido aumentando con los años. En 2020 participaron 55 localidades de todos los departamentos del país, aunque Montevideo concentra el 63% de las plazas. Desde sus comienzos cada año se inscriben más de 20.000 jóvenes para acceder a una cantidad de becas que hasta 2019 rondaba los 700 puestos como becarios⁹. Esta cifra fue sensiblemente inferior en 2020 cuando se sortearon solo 430 plazas. En 2021 se sortearon 272 plazas para Montevideo y 157 para el interior, totalizando 429 becas¹⁰.

⁸ Base de Prestaciones y Contribuciones, índice anual que se utiliza como base de cálculo de impuestos y prestaciones sociales, y que desde 2005 ha sustituido al salario mínimo nacional que se usaba para el mismo fin. En 2021 su valor es \$ 4.870.

⁹ Por ejemplo, en 2017 se ofrecieron 635 puestos, 335 de ellos para Montevideo (Fuente: https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ed9557f2-ddca-40d7-be00-ed4a456ab1c4&groupId=11515). En 2014 habían sido 703 puestos, 326 de ellos para Montevideo (Fuente: http://www.inefop.org.uy/uc_55_1.html)

¹⁰ Fuente: <https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/politicas-y-gestion/programas/programa-yo-estudio-trabajo>

Sin embargo, aspectos vinculados a la priorización de reducción del déficit fiscal del gobierno, así como a las dificultades de los organismos para recibir a los jóvenes durante el distanciamiento social por la pandemia, han conducido a una reducción drástica del número de becas ofrecidas en 2021¹¹

En 2014 (tercera edición) el programa incorporó las disposiciones de la Ley de empleo juvenil, asegurando que el 50% de los becarios sean mujeres – hecho que ya sucedía espontáneamente porque se inscriben más mujeres - y además definió que existiera cuotificación para afro descendientes, discapacitados y personas trans.

En 2015 (cuarta edición) se incorporó además una cuota del 11% de los puestos de Montevideo para jóvenes pertenecientes a sectores en vulnerabilidad social, cuota que desde 2017 ha sido extendida al interior del país. La participación de los jóvenes que resultan sorteados en actividades de orientación educativa laboral y acompañamiento coordinadas por INEFOP es requisito para mantener la beca. Los objetivos específicos de estas actividades son: aportar herramientas e información del mundo laboral para el desempeño en el puesto de trabajo, promover la continuidad educativa y el desarrollo personal mediante la articulación con redes y otros actores sociales, facilitar información para la incorporación de conocimientos sobre Derecho Laboral y ejercicio de la ciudadanía, brindar seguimiento y/o acompañamiento al joven en el transcurso de la beca promoviendo la autonomía, y facilitar herramientas para el reconocimiento y desarrollo de competencias laborales transversales (las competencias transversales definidas son: compromiso, trabajo en equipo y adaptación al cambio/flexibilidad).

Si incorporamos a la descripción algunas miradas externas a YEyT, en el *Seminario internacional Educación y Trabajo 2014* el programa fue presentado como una actividad que persigue un fin de articulación entre el mundo educativo y el del trabajo basado en una metodología participativa que se plasma en “un espacio de coordinación operativa, con representantes de cada una de las empresas y de las instituciones que forman parte” (MEC UNESCO, 2014: 21).

YEyT ha sido estudiado en el campo académico fundamentalmente desde perspectivas de empleo juvenil, aunque incorporando también el enfoque educativo. Así

¹¹ Según noticia de prensa ANTEL pasó de 62 becas en 2020 a 15 en 2021, UTE de 100 a 50, ANCAP de 63 en 2019 a 40 en 2021, OSE de 60 en 2019 a 40 en 2021. Fuente: <https://www.m24.com.uy/gobierno-reduce-cupos-laborales-para-jovenes-del-programa-yo-estudio-y-trabajo-para-no-aumentar-el-deficit-fiscal>

Araya y Rivero (2016) analizan el impacto de la primera edición del programa sobre variables laborales y educativas a través del estudio de los aportes a la seguridad social y del sostenimiento del vínculo con el sistema educativo a partir de los registros administrativos del Banco de Previsión Social (BPS), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar). No obstante, esta perspectiva educativa se restringe a considerar solo la continuidad en el sistema educativo formal de los jóvenes que transitan por el programa. Si se tiene en cuenta que los requisitos de elegibilidad para la beca incluyen a los estudios no formales, podríamos encontrarnos frente a una inconsistencia de ese análisis que conduzca a resultados con sesgo a la baja: los jóvenes que ingresan al programa con estudios no formales y no ingresan luego a los estudios formales son incluidos en la evaluación como jóvenes que han dejado de estudiar¹².

Además, Vezza (2014) incluye a YEyT entre los programas laborales para jóvenes que fueron lanzados en América Latina a fines de la primera década de este siglo (10) que comenzaron como “formación en oficios y prácticas en el lugar de trabajo” y avanzaron “hacia la incorporación de módulos de capacitación para el desarrollo de competencias básicas o blandas” (19). Y Sosa (2014) lo considera parte de las “políticas socioeducativas con impronta en inserción laboral” (13). Por otra parte en trabajo previo (Turnes, s.f.) hemos contrastado los objetivos que el programa declara con las evaluaciones realizadas sobre sus impactos en sus primeros años de vigencia, señalando el posible sesgo en su concepción de educación, como aquella limitada a la preparación para un mercado de empleo altamente volátil y flexible (6). Asimismo Brando (2017) incluye al programa en su problematización de las políticas de empleo juvenil de años recientes, y sostiene que él se desarrolla en un marco de debilidad en la definición de las responsabilidades y roles institucionales, tareas y responsabilidades específicas (34).

Con esta revisión de antecedentes se completa la descripción de YEyT. Ella podrá ser complementada luego con información relevada en campo que se presentará durante el análisis.

¹² Bases y Condiciones del Programa Yo Estudio y Trabajo Octava Edición - 2019, https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=6f79baec-2809-4c79-bf02-46985acdd4da&groupId=11515, recuperado 8 de Setiembre de 2019

Descripción del Encuentro de Murga Joven

En relación al espacio de participación Encuentro de Murga Joven, esta es una actividad que la Intendencia de Montevideo (IM) desarrolla desde 1995 en colaboración con el TUMP. Los primeros tres años funcionaron como talleres barriales independientes entre sí, y desde 1998 a partir de la idea de mostrar los espectáculos producidos por los y las jóvenes, como Encuentro propiamente dicho. La actividad es parte de las iniciativas conjuntas de la Intendencia de Montevideo y el TUMP, impulsadas para “fomentar el protagonismo de los vecinos en la vida musical y cultural de la ciudad [...] a partir de una pedagogía basada en nuestra música popular, la latinoamericana y la del mundo” (Brum, 2001:5).

Murga Joven es un espacio de expresión juvenil en constante construcción, un encuentro de grupos artísticos que eligen la herramienta estética del género Murga como vehículo expresivo. El encuentro apuesta a crear y sustentar un espacio de participación que, a través de procesos grupales, promueva la convivencia creativa, la diversidad estética y la construcción de identidad. (Intendencia de Montevideo, 2015: p.1, citado en Alfaro e Ibarlucea 2016:12).

Los talleres barriales que dieron antecedente al encuentro entre 1995 y 1997 fueron cinco el primer año, con sede en escuelas, centros juveniles y un Centro Comunal Zonal, todos ellos en barrios alejados del centro de Montevideo. El segundo año la cantidad de talleres se duplicó, repitiendo en varios barrios y manteniendo su tónica de desarrollo en barrios periféricos. En 1997 fueron 8 talleres barriales. Y en 1998 a la vez que se desarrollaron los talleres se realizó un llamado abierto a grupos para participar en el 1º Encuentro de Murga Joven (Brum, 2001: 27 y 28), Así, los grupos comenzaron a compartir los resultados de sus procesos de generación de espectáculos, inaugurando el Encuentro que se ha sostenido en el tiempo y ha visto crecer la cantidad de grupos participantes. En 2020 fueron 57 las murgas que fueron parte del EMJ.

Alba y Pallares (2016) al considerar las transformaciones estéticas, regulatorias y políticas en torno a la murga de la década de 1990, historian y sitúan el espacio del entonces naciente movimiento de murgas jóvenes que se plasmó a través de un convenio entre el TUMP y la División Turismo y Recreación del Departamento de Cultura de Montevideo en 1995 y desarrolló “talleres de murga para jóvenes de 12 a 30 años de edad en barrios de Montevideo, a partir de la demanda que los Centros

Comunales Zonales presentaban al gobierno central de la ciudad. Estos talleres tuvieron un desarrollo experimental de tres meses, llevado a cabo en el mismo año 1995, con experiencias en los barrios Carrasco Norte, Jardines del Hipódromo, La Teja, Nuevo París y Colón. Los resultados fueron dispares, pero alentadores en cuanto a las posibilidades de participación que se podían proyectar” (228). Los autores destacan el interés de los jóvenes participantes de los talleres por expresar sus actividades en torno a la murga trascendiendo el espacio del taller, por lo que luego de un intenso debate nace en 1998 el Encuentro de Murga Joven (229). Alfaro e Ibarlucea (2016) señalan además la trascendencia que el espacio de participación ha tenido en el carnaval montevideano: “Por una parte la sofisticación de las letras y la música, asociada a la incorporación de un público nuevo, seguidor militante de las agrupaciones desde su mismo origen, han modificado el horizonte del espectáculo” (12). Por otra parte, desde el punto de vista de su incidencia en la participación juvenil, Filardo (2008) se refiere a la evolución del espacio de murga joven destacando que:

El año 2000 es considerado el año de consolidación definitiva de la Murga Joven, ya que el fenómeno toma una dimensión mucho mayor, debido a la enorme cantidad de jóvenes que se inscriben para participar del encuentro (450 jóvenes distribuidos en 21 grupos). En el 2006 la IM toma la decisión de imponer una prueba de admisión, esto provocó que hubiera una cantidad de murgas que quedaran fuera del concurso, y que algunos de los jóvenes organizaran una especie de “contra encuentro” al que le llamaron “Bolsa de Murgas”. Esta organización está funcionando desde entonces en forma independiente, es decir, sin mediación de la IM. (Filardo en Filardo, Tomasini, Fossatti et al, 2008:27)

Para Aguiar (2012) por otra parte, el espacio de murga joven es representativo de una mirada específicamente juvenil:

En cuanto que critican el imaginario y los modos de ser nacionales e incluyen temáticas sociales son, en alguna medida, voceros de cierta «perspectiva juvenil». Junto con este carácter de referencia cultural y expresividad crítica cuestionan dinámicas de funcionamiento organizativas y artísticas de la «murga tradicional» en lo que funciona como un enfrentamiento de edades en uno de los espacios más relevantes de la cultura uruguaya. Por otra parte, sus demandas también se relacionan con la autogestión del espacio. (Aguiar, 2012: 47)

A partir de este enfoque el EMJ podría ser analizado como espacio formativo hacia la apropiación participativa del espacio cultural, idea que se retomará más adelante en el análisis.

Por otra parte, Scherzer y Ramos (2011) proponen una clasificación de estilos de murga en la que distinguen a la que llaman murga de predominancia *trans*, en el sentido de la que va más allá, a través de, y en ese grupo ubican - además de algunas murgas del carnaval mayor consideradas transgresoras- a La Mojigata, que fuera la primera que nacida como murga joven pasó al Concurso Oficial de Agrupaciones de carnaval. Los colectivos que pertenecen a esta categoría según esos autores no priorizan el orden, y constituyen “formas de resistencia a distintos modos de sujeción de la persona, y diversas maneras de enfrentar a los aparatos de dominio” (213). Esta categorización puede resultar pertinente para analizar las ideas que guían al EMJ.

Son diversas las dimensiones desde donde es posible analizar y caracterizar al EMJ. La información hoy disponible, de forma similar a lo que ocurre con YEyT, aborda solo algunas de ellas. No obstante, recientemente parece existir una tendencia a dar más atención al movimiento. Por ejemplo, en 2020 comenzó a desarrollarse la iniciativa del Archivo Murga Joven, resultado de la coordinación del TUMP y la Cátedra UNESCO de Carnaval y Patrimonio de la Universidad de la República. Este archivo, hoy en construcción estará disponible para el público en la sección “Carnaval en Anáforas”, en el sitio web “Anáforas” de la Facultad de Información y Comunicación (Udelar).

3. Formulación del problema: empleo y trabajo, competencia(s) y creación

Para pensar los espacios formativos de educación en ciudadanía, que trascienden cualquier mero objetivo instrumental, resulta pertinente retomar el planteo de Modzelewski (2015) cuando al analizar lo sostenido por Lyotard (1988:13) acerca del “fracaso del proyecto del mundo occidental [...] fundado sobre la capacidad de la razón para ordenar, controlar y encasillar al mundo en categorías que dieran la ilusión de una comprensión homogénea” (Modzelewski 2015:120) esa autora sostiene que tal fracaso es el de la ética unificadora que pretende imponerse a las diversidades que se presentan en la vida cotidiana (120). Esta perspectiva favorece la recuperación y revalorización de enfoques educativos que reconocen a las personas aun cuando ellas se dedican a actividades diferentes de aquellas jerarquizadas por el orden racional. Así, es posible trascender la mirada utilitarista de la educación para pensarla dirigida a un ser humano integral, más allá del *homo oeconomicus* (Cortina, 2007:92). Modzelewski agrega:

Puede decirse que la modernidad, con su ilusión de poder explicarlo todo, trajo un desencantamiento del mundo. La necesidad del arte y la literatura en la condición posmoderna es porque cumplen con el cometido de reencantar las sociedades, alejarlas de ese tedio donde todo está dicho y ordenado (Modzelewski 2015: 120).

Desde un lugar alejado de esa prevalencia de la razón que era cuestionado más arriba, Kieran (2007) atribuye a la imaginación la característica de estar presente en todas las tradiciones orales, plasmada a través de los mitos, con un rol clave para la memoria: las civilizaciones arcaicas que no disponían de escritura, que eran culturas orales, enfrentaban la condición de solo poder conocer aquello que podían recordar (175). Para este autor, la responsable de promover el desarrollo de la capacidad humana de imaginar, fue la necesidad de memorizar, estableciendo un vínculo estrecho entre imaginación, memoria y emoción: así, el mito arcaico capturaba afectivamente la atención, y esa captura aseguraba la transmisión del saber. Ese antecedente histórico que recupera la importancia de las emociones a través de los mitos se contrapone a la homogeneización unificadora propia de la modernidad, en torno a la razón.

En esta tensión entre lógica racional, unificadora y homogeneizadora por una parte y arte, creatividad e inclusión de las emociones como elemento clave en la

educación por otra, se encuentran categorías apropiadas para el análisis que se propone llevar a cabo de los dos programas educativos para jóvenes.

Para ello, las reflexiones de Adela Cortina (2007) en su “ética cordial” y su conceptualización de los principios que rigen esa ética ofrecen puntos de partida fértiles para valorar programas educativos como los que se propone analizar, a partir de su interpretación de la educación para el siglo XXI en sociedades plurales, que conjuga conocimientos e información con sentido de la prudencia, la justicia y la gratuidad.

Preguntas de investigación

1. ¿qué concepciones de educación ciudadana pueden reconocerse en los discursos de en torno al programa YEyT?
2. ¿qué concepciones de educación ciudadana pueden reconocerse en los discursos en torno al EMJ?
3. ¿qué interpretaciones acerca del ideal educativo de Adela Cortina - y sus nociones de ética de mínimos que incluye los valores de justicia, respeto/tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, ética de máximos y saberes técnicos - pueden formularse a partir de las concepciones de educación ciudadana identificadas en los dos programas?

Objetivo General

Formular una interpretación de las concepciones de educación ciudadana implícitas en dos programas dirigidos a jóvenes de nuestro país a partir del ideal educativo de Adela Cortina de la ética cordial y de sus nociones de ética de mínimos, ética de máximos y saber técnico.

Objetivos Específicos

- I. Caracterizar los discursos y acciones sobre educación y ciudadanía en el programa educativo *Yo estudio y Trabajo* (2012- 2021)
- II. Caracterizar los discursos y acciones sobre educación y ciudadanía en el espacio de participación *Encuentro de Murga Joven* (1998 -2021)
- III. A partir del ideal educativo de Adela Cortina y sus nociones de ética de mínimos -que incluye los valores de justicia, respeto/tolerancia, libertad, solidaridad,

igualdad -, ética de máximos y saber técnico, contrastar los discursos identificados en ambos programas

Hipótesis

Si bien parece existir consenso entre los especialistas acerca de que lo educativo trasciende la escuela, aún persisten espacios donde es deseable profundizar en el estudio de los aspectos educativos de algunos programas extraescolares dirigidos a jóvenes y adultos.

En los casos de estudio que se abordan en este trabajo, de acuerdo al relevamiento realizado, la atención de gestores de política e investigadores parece haber estado focalizada en la generación de experiencia para futuros empleos (YEyT) y en la renovación del lenguaje artístico de la murga (EMJ). Sin embargo, ambos programas parecen trascender esos focos y llevar consigo un fuerte potencial educativo, que no siempre es explicitado o apreciado a la hora de considerar su valor.

A la vez, por sus características específicas, estos programas habilitan para los jóvenes ciertos ámbitos donde se promueve en distinta forma y medida el ejercicio de la creatividad, desde los espacios para resolver la modalidad de ejecución de tareas en un empleo hasta la formulación de ideas para un espectáculo, su discusión grupal y su concreción en la práctica.

Considerando ambos aspectos señalados – el potencial educativo y el espacio para la creatividad - se formula la hipótesis de que los programas como los que son analizados en este proyecto, que abren lugar a la subjetividad, la emotividad y los intereses personales de los jóvenes, pueden constituirse como espacios de formación ciudadana según la propuesta de "ética cordial" para la ciudadanía de Adela Cortina.

El fin último consiste en indagar si en estas actividades dirigidas a jóvenes es posible distinguir el propósito de educación ciudadana según el enfoque de Adela Cortina.

4. Metodología

Enfoque metodológico

Para su consistencia con el objetivo de esta investigación, el enfoque metodológico se asienta sobre una reflexión teórico-conceptual para indagar acerca de los ideales educativos que pueden identificarse en los discursos y acciones referidos a la formación en los dos programas para jóvenes, a partir de su contrastación con los principios guía de una educación que promueva la ética cívica en una sociedad pluralista, según los desarrollos de la ética aplicada de Adela Cortina.

El énfasis metodológico se sitúa entonces en la valoración de los programas a través de las claves conceptuales del marco teórico. Específicamente implica evaluar si en las intenciones - declaradas o no expresadas pero observables - de las políticas analizadas están presentes los supuestos normativos de una educación ideal según la define Adela Cortina. Esto es, si es posible deducir o discernir a partir de los documentos, informaciones, afirmaciones de los informantes calificados y análisis de los programas, una ética cívica pluralista. Para ello se estudia si los programas traen consigo, promueven o abren espacio para el desarrollo de los principios que sustentan según esa autora, una ética cívica pluralista, que incluye una formación en los valores de una ética de mínimos, saberes técnicos o prácticos por oposición a saberes teóricos que no se traducen en acciones concretas, y una invitación a conocer diferentes éticas de máximos. Una primera etapa se dirige a cotejar los programas con los principios de la ética cordial, para luego analizar conceptualmente la articulación de los programas con las ideas de ética de mínimos, ética de máximos y saber técnico.

Técnicas aplicadas

Las técnicas que se aplicaron consistieron en el relevamiento documental de información oficial de los dos programas, noticias de prensa y la web que dan cuenta de los discursos en torno a ellos, y de textos y documentos dirigidos a su análisis. Además, en los aspectos en que el corpus no aportó información suficiente para completar el análisis, se apeló a la realización de entrevistas a informantes calificados. El uso de esta técnica fue particularmente necesario para aproximar a las prácticas del EMJ donde la disponibilidad de fuentes documentales está muy concentrada en pocos insumos,

aunque también se utilizó para complementar información sobre YEyT. En todos los casos en que se entrevistó a informantes, se recabó su consentimiento informado expreso.

La información relevada de esas fuentes fue contrastada con los principios educativos para una sociedad pluralista sustentada en una ética de mínimos compartida donde distintas éticas de máximos conviven y son reconocidas.

Taylor y Bogdan (1987:150) señalan el valor de los documentos oficiales para el análisis cualitativo, y afirman que los documentos públicos y oficiales “permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y las actividades de quienes los producen” (149). De este modo, la lectura de los documentos oficiales sobre los programas complementada con la perspectiva de informantes calificados permitirá identificar si los discursos que se desprenden de esas fuentes se alinean con los ideales educativos de Adela Cortina.

5. Estructura de la tesis

Luego de esta introducción, la tesis se organiza en tres partes. En la primera se presenta el fundamento conceptual de la investigación, a partir de los ideales educativos de Adela Cortina contextualizados en sus antecedentes de ética dialógica de Jürgen Habermas y Karl Otto Apel, y asentados en el marco de la denominada Escuela de Valencia. En la segunda parte se analizan los aspectos que caracterizan a los dos programas en estudio a partir de ese fundamento conceptual y se contrastan también con perspectivas de otros autores cuando se entiende que ello favorecen el análisis. Por último, se presentan algunas reflexiones a modo de cierre provisorio y se proponen ideas para profundizar el estudio de las políticas de educación ciudadana para jóvenes.

PARTE I – IDEALES EDUCATIVOS SEGÚN ADELA CORTINA

1 - Perspectiva teórica del problema de investigación

El problema de investigación relaciona dos programas dirigidos a jóvenes con el ideal educativo formulado por Adela Cortina en su ética cordial, a través de la contrastación de sus principios con aspectos de los programas que pueden ser analizados desde el punto de vista educativo. Esta aproximación educativa se centra en una concepción ética de la vida. De este modo, viene a confrontar con paradigmas utilitaristas dominantes en algunos ámbitos educativos, como el de la teoría de la elección racional derivada de la concepción hobbsiana del hombre en sociedad, para la que las personas actúan en función de lo que consideran el “interés más fuerte”, entendido en una versión restringida como cálculo de las conveniencias propias, cálculo desligado de otros vínculos que implican reconocimiento a los otros y su igual dignidad (Cortina, 2007: 66-73).

La línea de pensamiento de Cortina se construye desde su convicción de la necesidad de una ética aplicada capaz de orientar la acción, la práctica cotidiana de las personas, sin convertirse por eso en una moral más (2005: 162), como son la moral católica, la calvinista, la musulmana (164), sino intentando “reflexionar sobre el fenómeno de la moralidad en su conjunto” utilizando los “métodos y lenguajes propios de la filosofía”, apoyándose en el instrumental de las tradiciones filosóficas (164). Pero, las tradiciones filosóficas son varias y así, la ética aplicada es también – como la moral – plural, dependiendo de la tradición filosófica a la que responda, y Cortina señala entonces que se puede hablar de ética kantiana, ética utilitarista, comunitarista, pragmatista (165). Además, para Cortina las éticas se constituyen desde lo concreto hacia lo abstracto, parten desde los campos concretos de problemas hacia la escuela filosófica que las sustenta, y no en sentido contrario. Así, la ética política, la ética económica, la ética periodística, entre otras, parten de sus campos específicos de problematización para elevarse en busca del apoyo que necesitan ofrecido por la tradición filosófica que las encuadra (166). Para esa autora la ética como filosofía moral, como reflexión sobre la moral (163) tiene tres tareas esenciales: “dilucidar en qué consiste lo moral”, “intentar fundamentar lo moral” e “intentar una aplicación de los principios éticos descubiertos a los distintos ámbitos de la vida cotidiana” (164). Así,

veremos cómo partiendo de la ética kantiana y apoyándose en la ética del discurso de Habermas y Apel, ella irá un paso más allá y propondrá esos principios éticos para la vida ciudadana que se tensionarán en esta investigación contra los casos de estudio.

Además de la contrastación con los principios de la ética cordial, se formula una reflexión en torno a las categorías ética de mínimos, ética de máximos y saber técnico, ubicando el foco en los fundamentos éticos de la formación que ofrecen estos programas. A la vez, se contrastan estas elaboraciones conceptuales de Cortina con planteos de otros autores con los que resulta de interés buscar tensiones, rupturas o cotejar similitudes.

La reflexión de Cortina (2007) en relación a la formación en ciudadanía en el siglo XXI se dirige a analizar las posibilidades de las sociedades de ser *pluralistas* en el sentido de habilitar la convivencia de personas con distintos proyectos de vida feliz. Para Cortina una sociedad pluralista es aquella en que personas y grupos con diferentes proyectos de vida buena son capaces de articularse armoniosamente en la misma sociedad. Y esto es posible porque aunque sus proyectos de felicidad son diferentes, tienen en común un “conjunto de valores y principios éticos” (11) que inciden en la vida moral, política, económica y religiosa (10) y que les permite construir una vida juntos (11). Ese sustrato mínimo común de valores que todos comparten en una sociedad pluralista es lo que Cortina llama *ética mínima* o *ética de los ciudadanos* (10) y complementariamente, los proyectos particulares de vida feliz que cada grupo abraza son la *ética de máximos* (9).

Para explicar la categoría *sociedad pluralista* Cortina la contrapone con la noción de *sociedad monista* en que existe “un código moral único de vida feliz” (10). Por ejemplo una dictadura que no respetara los derechos de los ciudadanos a profesar ideologías diferentes de las propias del grupo que está en el gobierno, se viviría como sociedad monista. Cortina contrasta también la noción de sociedad pluralista con la de *sociedad politeísta* en que la diversidad de códigos es completa y no se comparte ningún espacio de valores que pueda considerarse común o compartido: está desprovista “de un capital ético conjunto” (11). Sería el caso de una sociedad completamente desintegrada donde conviven grupos extraños entre sí. Quizá la América en tiempos de la conquista y antes de que la colonización impusiera los valores occidentales a los colectivos originarios sea un buen ejemplo de esta idea; es posible que algunas comunidades pluriétnicas contemporáneas donde las personas viven en ghettos cerrados

se aproximen también a este tipo de sociedad diversa pero no compartida. Así, a una nación dividida en dos mitades en torno a sus concepciones políticas respecto al rol del gobierno en la economía y la sociedad, o a los derechos de las minorías por ejemplo, donde ninguna de las dos mitades pudiera reconocer los valores de la otra mitad, ni acercarse a dialogar para construir valores compartidos, podría ser considerada como una sociedad politeísta. Esta categoría conceptual de sociedad politeísta podrá contribuir a pensar y contrastar uno y otro programa y buscar indicios de diversidad de códigos entre ellos como grupos politeístas sin valores compartidos, o, alternativamente encontrar que existen elementos de construcción ética común que ofrezcan indicios de una sociedad plural. Esta indagación toma el desafío que plantea Cortina al proponer que averigüemos si los grupos con distintas ideas de felicidad, con distintas éticas de máximos, son tan diferentes entre sí que no pueden compartir exigencias de justicia que sean aceptadas por todos (10).

En la sociedad pluralista, a diferencia de la monista y la politeísta, la ética mínima es la ética de las personas implicadas en la vida de su comunidad política – de ahí que también la llama *ética cívica* o *de los ciudadanos* (11). Esta ética cívica no es para Cortina una entelequia que se mantiene en un nivel teórico desprendido de la vida cotidiana, sino que es una ética aplicada, que debe estar presente en la educación público-estatal (11) y también en los centros que profesen un ideario propio – asociado a la ética de máximos del grupo específico al que pertenecen -: sus valores particulares solo están validados en la sociedad pluralista en tanto impliquen el respeto a la ética mínima compartida por todos. Esta ética cívica es formadora del *ethos*: forja el carácter (11) “y nunca es indoctrinación en unos principios políticos” (11). De ahí la importancia de que los valores que la integran sean compartidos por todos y sean además de convicción, también práctica: estén también plasmados en la acción.

Esta interpretación de la ética cívica nos remite también a la idea de democracia radical de José Luis Rebellato. Para Rebellato (1995) la ética es el camino que tenemos disponible para crear alternativas a la objetivación de los seres humanos que deriva del modelo neoliberal, que interpreta como una imposición a la vida de las personas. A partir de las ideas de Castoriadis (1993) Rebellato sostiene: “Políticamente una democracia autónoma requiere crear aquellas instituciones que permitan que los individuos ejerzan efectivamente su autonomía y participen realmente en el ejercicio del poder explícito de la sociedad” (1995: 182). El conformismo que va de la mano de

la ausencia de participación implica la aceptación de la heteronomía, que opera como “represión mutiladora de la imaginación radical y por tanto de la función instituyente” (182). Para Rebellato el conformismo es la aceptación de la imposición de otro que elimina la posibilidad de la imaginación, de la creación de lo diferente, de un instituyente que altere el orden de lo que hay. En ese sentido, podemos pensar que la autonomía de Rebellato apunta hacia el logro de una sociedad pluralista, donde las ideas diferentes puedan expresarse y encontrar su espacio. Asimismo, la idea de democracia radical de Rebellato (2000:12), como necesidad ante la expropiación de ciudadanía (13) y la negación de la diversidad que domina a partir de la colonización ético-cultural (28) reafirma esta aproximación conceptual a la sociedad pluralista de Cortina. Como contracara de esa expropiación de ciudadanía, la dignidad como “fuente de lucidez que permite ver lo olvidado y negado” (31), ver las voces que la dominación oculta. Las otras voces, defensoras de otra idea de vida feliz distinta de la idea dominante.

También en el pensamiento emancipatorio de Paulo Freire es posible identificar puntos de contacto con la ética cívica de Cortina. Para Freire la educación es “un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores” [...] “trabando relaciones con el mundo” (Freire, 1969:100). Esta perspectiva permite cuestionar aquellas concepciones que observan como deseable una forma de enseñanza basada en la imitación, donde el maestro es el ejemplo a repetir por los alumnos. Esta idea de imitación correspondería con lo que Rancière (2007) llamara “maestro explicador” o “maestro embrutecedor” (28): aquel que en lugar de confiar en las capacidades del que aprende, cree que debe señalarle el camino a seguir, ubicándose desde el lugar del ejemplo e ignorando que en el acto de enseñar y aprender hay dos inteligencias igual de valiosas, e ignorando también que promover la imitación de una implica anular la autonomía de la otra. Este cuestionamiento que hace Rancière se contrapone a lo que llama el maestro emancipador que confía en la inteligencia del estudiante. Para Rancière hay emancipación en la educación cuando maestro y estudiantes conocen y mantienen la diferencia entre sometimiento de la voluntad a las reglas personificadas en el maestro y no sometimiento de la inteligencia que siempre opera de forma autónoma y no por imitación (29).

En línea con estos planteos emancipatorios, la ética cívica de Cortina no se impone: se descubre, y para ello esa autora acude a la vida cotidiana como fuente de los valores aceptados por los distintos grupos de la sociedad (2007: 12). “Los

pronunciamientos públicos, los textos, las declaraciones, las intervenciones en la esfera de la opinión pública” (12) muestran aquellos principios y valores que son aceptados por los distintos grupos portadores de distintas éticas de máximos: ellos representan lo que la sociedad tiene en común. Estas categorías conceptuales serán contrastadas con los valores identificados en la formación de los programas elegidos como campo de problematización.

En su búsqueda Cortina encuentra otra categoría que se entiende relevante para esta investigación. Ella identifica la existencia de los *fundamentalismos*, que define como la aceptación de ciertos principios basada en algún tipo de fe, y la negación a ponerlos en cuestión o revisión racional (14). El fundamentalismo puede ser de índole religiosa, política, económica o de los hechos. Este último correspondería a “quien solo puede pensar en lo que todo el mundo ya acepta, ya da por bueno, porque da pánico la idea de ser rechazado por la masa de los “bienpensantes”” (14). Esta categoría conceptual puede ser de particular interés por las tensiones que podrían surgir al contrastar valores éticos desde esta óptica entre grupos etarios que pueden actuar con lógicas de inclusión y exclusión que incorporan el rechazo al otro.

Puede resultar de interés contrastar la noción de fundamentalismo de Cortina con la caracterización que el lingüista rumano nacionalizado uruguayo Eugenio Coseriu (1981) formuló para la categoría ideología, que entiende como un deterioro de una filosofía luego de que ella atraviesa un proceso de pérdida de fuerza explicativa, y termina limitándose a la aplicación mecánica de sus principios sin mediación crítica. La ideología sería entonces una filosofía devenida en dogma, que elimina toda posibilidad de apropiación crítica. Esta caracterización de Coseriu –que él formulaba en relación al positivismo – contribuye a comprender la idea de fundamentalismo de Cortina, y hace foco además en su consecuencia natural: la ausencia de reflexión crítica que deriva de la apropiación prescriptiva de un modelo de pensamiento, sin entender necesaria la argumentación para darle fundamento.

Cortina ofrece algunos criterios para fortalecer la ética cívica ante dificultades que pueden emerger, como los fundamentalismos. El primero es que las sociedades dispongan de una organización de la vida democrática que aliente y promueva el desarrollo de “la pasión por la justicia y la libertad, la encarnación de la solidaridad, el respeto activo a las posiciones distintas de la propia, el recurso a un diálogo justo para resolver los conflictos, siempre que las condiciones para ello estén puestas.” (17). Este

planteo de Cortina que podría parecer algo natural y esperable, para su puesta en práctica debe enfrentarse cotidianamente con impulsos al consumo exacerbado y a la competencia por obtener lo que se desea, que provocan la concentración en los propios intereses y como contrapartida relegan valores de solidaridad y respeto por los intereses del otro.

El segundo criterio que propone Cortina, quizá más tangible u observable, es aquel que condiciona las éticas de máximos religiosas o seculares a su compatibilidad con los valores de libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo (los valores compartidos de la ética mínima), a la vez que ellos inviten a la felicidad en una sociedad plural (17). Así, en una sociedad plural, una persona que sintiera asco por otra que vive en situación de calle porque su estándar de higiene es incompatible con su idea de vida buena, sería igualmente capaz de sobreponerse a esa sensación porque priorizaría la solidaridad y el respeto activo como parte de la ética de mínimos que toda la sociedad comparte.

Cortina sostiene que la concepción del *homo oeconomicus* “egoísta y calculador” - que deriva de la racionalidad maximizadora de la utilidad que busca para sí mismo— está dando paso a la idea del hombre que si bien busca la satisfacción propia, también se interesa por el bien de otros, sean sus seres queridos o la sociedad toda (75): el *homo reciprocans* que es capaz de ver más allá de su propio interés, trascendiendo a las lógicas meramente utilitarias y reconociendo que más allá del saber productivo, del “saber hacer” de los técnicos “resulta ser sumamente fecundo recordar que nuestro contacto con la realidad, el de cualquier ser humano, es afectivo” (248), y en base a esa trascendencia aborda la importancia, junto con la educación tecnológica, económica, jurídica, política, etc., de la educación del buen deseo moral, del fin que se persigue: “lo que hace bueno el conocimiento es la bondad del fin que se persigue” (257). Para Cortina la educación para el siglo XXI consiste en “formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad, [y también] educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratuidad” (263). Las condiciones de convivencia social impuestas por la emergencia sanitaria en 2020 y 2021 han puesto a la vista la necesidad de este cambio desde el *homo oeconomicus* hacia el *homo reciprocans*, cuando el riesgo de expansión de la pandemia ha interpelado las conductas de la vida en sociedad y ha impuesto nuevas restricciones al comportamiento de las personas puertas afuera de sus

hogares: uso correcto del barbijo, distanciamiento físico, no compartir utensilios de comida y bebida, etc. Estas conductas esperables y exigidas como cuestión ética a los/as ciudadanos responsables parecen haberse incorporado abruptamente dentro de la ética mínima compartida por toda la sociedad. Cuando surgen algunas voces cuestionando las conductas de ciertos grupos que no respetarían estas nuevas normas de uso, sus reclamos serían un ejemplo de ética mínima compartida por todos que espera que las éticas de máximos de esos grupos sean capaces de alinearse para el bienestar común.

Cortina se pregunta cuáles serían los principios guía para un diseño institucional que promoviera la ética cívica de la sociedad pluralista – que llama *ética cordial* – y propone los siguientes:

1. Principio de no instrumentalización: consiste en no tratar a las personas como instrumentos para alcanzar ciertos fines, que recuerda a la idea derivada del imperativo categórico de Kant que indicaba que una acción moral requería tomar a los otros siempre como fines y nunca como medios, “no poner a las personas al servicio de fines que ellos no han elegido, precisamente porque ellas pueden elegir sus propias metas” (224); Cortina señala que este principio es “el verdadero respeto por la autonomía” (224), la propia y la ajena, puesto que implica tanto no instrumentalizar a otras personas como no permitir ser instrumento de otras, lo que esa autora define como reconocimiento cordial como obligación de no instrumentalizarse recíprocamente (224)
2. Principio de las capacidades: refiere a empoderar a las personas para que tengan la capacidad de obrar por sí mismas; la humanidad es un fin limitativo de las acciones humanas, hay acciones que no nos permitimos llevar a cabo porque dañan a otras personas, pero además de esta condición limitativa la ética cordial exige que consideremos a las personas “como fin positivo de las actividades humanas” (225), esto es, “actuar positivamente para potenciar las capacidades de las personas” (225); no basta con no manipular, sino que además hay que empoderar a los demás. Este planteo recuerda a la idea de libertad positiva y negativa de Isaiah Berlin (1958): poder actuar sin ser obstaculizado por otros, entendido como libertad negativa (3) y ser el propio dueño de sí mismo – libertad positiva (8). No solo libertad para que nada ni

nadie nos detenga de hacer lo que queremos hacer, sino además libertad de optar a conciencia por lo que es mejor para nosotros, esto es, estar empoderados para hacerlo. Cortina aporta una reflexión a través de la distinción entre aceptación y aceptabilidad (2007: 229) que contribuye a pensar en esta otra distinción que formulaba Berlin: para Cortina no es lo mismo la aceptación de valores “que son favorecidos en una sociedad de forma dominante” (229) de su aceptabilidad que surge solo cuando ellos siguen siendo abrazados por la ciudadanía “cuando se permita una discusión más amplia, con información adecuada, y cuando los desacuerdos puedan expresarse sin miedo”(229).

3. Principio de la justicia distributiva: implica la distribución equitativa de las cargas y los beneficios en función de intereses universalizables; el acceso a internet con equipos adecuados para desarrollar el proceso educativo durante el distanciamiento por la emergencia sanitaria por Covid 19 para todos y todas los niños y jóvenes transitando la educación formal obligatoria puede ser un ejemplo que recoge este principio. Diversas tradiciones éticas reconocen distintas nociones de justicia. El utilitarismo de Jeremy Bentham y John Stuart Mill entiende que una sociedad avanza hacia la justicia cuando logra un cambio que aumenta la felicidad de todos. Su fundamento es el principio de la mayor felicidad, que hoy llamaríamos mayor bienestar: “las acciones son buenas en proporción con el bienestar que reportan, y malas si tienden a producir lo contrario del bienestar” (Mill, 1863: 17). Contrapuesta a esta concepción utilitarista, la idea de justicia como equidad del filósofo John Rawls (1999) en cambio, plantea que tal contribución al bienestar total no necesariamente sería más justa, ya que el aumento de beneficio del total puede deberse a un aumento del beneficio de quienes antes ya eran más beneficiados y en tal caso aumentaría la desigualdad – y la injusticia - en lugar de reducirla (133).
4. Principio dialógico: significa que se deberá tener en cuenta dialógicamente a los afectados por las normas a la hora de tomar decisiones sobre ellas; este principio implica la participación de los/as ciudadanos/as en las cuestiones que les atañen, por ejemplo, la disposición de la Ley General de Educación que establece el funcionamiento de los Consejos de Participación integrados

por familias y organizaciones sociales del entorno territorial de los centros educativos de enseñanza media establece un espacio para que el principio dialógico pueda ser aplicado en ámbitos de la educación formal; una educación que tiene en cuenta las voces de aquellos que están involucrados en la actividad educativa: destinatarios, trabajadores docentes y no docentes, familias, organizaciones sociales de la zona, territorio en general, podrá tomar decisiones que incorporen las ideas de buena vida de los implicados en ella. Veremos la teoría de la acción comunicativa de Habermas como antecedente de este principio.

5. Principio de responsabilidad por los seres indefensos no humanos: refiere a que se debe minimizar el daño en el caso de los seres sintientes no humanos y trabajar por un desarrollo sostenible (222 y 223).

Este marco conceptual elaborado por Adela Cortina ofrece las categorías teóricas para contrastar las expresiones discursivas y de acción de los dos programas en estudio. Como ambos provienen de la esfera de las políticas públicas, y dentro de ellas los dos pueden considerarse parte de las políticas educativas, se propone analizar aquellos espacios en la formación que ellos ofrecen que se dirigen a la construcción de una ética cívica, para indagar si ella es una ética cordial que promueva los valores de una sociedad pluralista, que esté libre de fundamentalismos religiosos, políticos, económicos o de los hechos y que contribuya a la construcción de una sociedad donde las diferentes éticas de máximos sean capaces de articular entre sí porque comparten un sustrato común. Este marco conceptual habilita también a contrastar los principios guía para el diseño institucional de Cortina con el diseño que se verifica en la práctica en ambos programas, en particular, se espera contrastar la consistencia de esos diseños institucionales con los primeros principios de Cortina (no instrumentalización, capacidades, justicia distributiva y dialogicidad). Las características divergentes de los dos programas (orientación al empleo versus orientación a la creatividad artística, actividad individual de inserción en un ámbito empresarial versus actividad colectiva con fuerte componente de autogestión por ejemplo), ofrecen amplitud interesante para viabilizar la contrastación de estos principios éticos.

El enfoque de ética cordial de Cortina no es una isla en el pensamiento educativo. Por el contrario, es posible encontrar varios aportes alineados en autores y educadores que han reflexionado acerca de la educación en nuestro país y en América

Latina. Como ya se mencionó este trabajo se propone poner a dialogar a algunos de esos autores con el modelo de la ética cordial, contrastando e indagando en busca de puntos de contacto o de divergencia.

2 – La ética cordial y su contexto filosófico

Las teorías éticas contemporáneas heredadas del pensamiento de Kant procuran distinguir lo racional ético de lo irracional no ético. En particular, la ética cordial de Cortina construye su fundamento a partir de la ética del discurso de Habermas y Apel, y trasciende a ambos y a sus líneas de pensamiento que parten de la ética pura de Kant para incorporar las razones del corazón – las emociones – a su ética aplicada, enmarcada en un grupo de investigación filosófica conocido como la Escuela de Valencia.

Se presenta a continuación una breve reseña de los caminos del pensamiento filosófico que sustentan como antecedente conceptual a la ética cordial de Cortina en torno a la que se formula esta investigación.

El imperativo categórico de Kant

Según señala O'Neill (1995) el pensamiento de Immanuel Kant (1724-1804) se conforma en torno a dos características fundamentales: su compromiso con la libertad y la dignidad humana por una parte, y por otra, la prescindencia de la necesidad de una autoridad divina, o humana, o de comunidades o de preferencias de la humanidad, para fundamentar la obligación moral: ella deriva de la razón y de ninguna otra cosa (253). A partir de la razón la moral puede guiarse por el imperativo categórico que formulara Kant: se deben rechazar todos los principios que no son universalizables. Para que un principio sea moralmente válido, debe ser válido para todos (255). Este imperativo categórico incluye dos tipos de valoración ética: la primera señala que el rechazo de aquellos principios no universalizables es moralmente valioso y que quienes lo siguen son personas que obran por deber; mientras que la segunda indica que quienes adoptan principios no universalizables tienen principios moralmente no valiosos (256). Veremos que esta moral kantiana de lo universalizable aparece como antecedente de la idea de ética de mínimos de Cortina: ella se basa en aquello para lo que es posible lograr un acuerdo general o universal. A la vez, desde las categorías de libertad y dignidad humana es posible derivar la ética de máximos, entendida como aquellas elecciones que libremente las personas hacen según sus preferencias, con la única limitación de no contravenir los mínimos comunes a respetar por todos, los universalizables de Kant.

Según O'Neill, Kant distingue los deberes para con uno mismo de los deberes hacia los demás, y diferencia a la vez los deberes perfectos, completos, válidos para todos en todas sus acciones con otros, como por ejemplo abstenerse de prometer en falso o de aplicar coerción o violencia (257), de los deberes imperfectos. Estos últimos son selectivos e indeterminados, como ayudar a los demás: no es posible ayudar a todos o desarrollar todos los talentos potenciales que una persona tiene, y consecuentemente no se puede exigir una contrapartida por ellos. En los deberes perfectos Kant ubica los principios de justicia. En los imperfectos, los de la virtud. Un supuesto implícito que señala O'Neill en esta construcción conceptual de Kant es que las personas no son autosuficientes, son vulnerables, y por lo tanto, su razón les indica la conveniencia de adoptar los deberes perfectos, porque un mundo que no los persiga no será un mundo bueno para vivir en él (257). Este señalamiento de Kant acerca de la vulnerabilidad e interdependencia humana, y la necesidad de generar racionalmente a través de la moral condiciones para un mundo que nos permita cuidarnos, es un antecedente manifiesto para la ética aplicada y los principios de la *ética cordis* que formula Cortina. Aún si no estuviéramos convencidos éticamente de la importancia y la necesidad de vivir de acuerdo con los universales o con la ética de mínimos, razones de necesidad en la convivencia deberían conducirnos a actuar según esos principios, siendo conscientes de que la interdependencia que es inherente a los humanos solo viabiliza la vida de nuestra especie si es en comunidad.

A la vez, la idea de dignidad humana de Kant se sintetiza en la consideración de los otros siempre como fines, nunca como medios para un fin, que se verá reflejado en el primer principio de la ética cordial de Cortina, como ya señalamos. Y para alcanzar esa dignidad los seres humanos deben ser autónomos, no en el sentido de ser libres de las convenciones sociales, sino por el contrario, autónomos porque conocen las reglas y son capaces de cumplirlas con base en la racionalidad moral que conduce a que será mejor vivir en un mundo moral que en uno que no lo es (259). Como planteaban Beiner y Booth "las personas son libres porque son capaces de ser legisladores de las máximas de su propia conducta" (1996, citados por Gioscia, Carneiro y Rocha: 22). Al actuar según el imperativo categórico las personas son autónomas para Kant, porque obran en función de lo que su propia razón les dicta que debe hacerse. Este imperativo categórico establece una base para pensar la convivencia entre las personas, y él es justamente el pivote a partir del que Cortina propone su ética aplicada.

La ética del discurso de Habermas

Jurgen Habermas (1929-) formuló una teoría de la racionalidad desde la razón comunicativa que fue luego complementada por Karl Otto Apel. Reconocido miembro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, Habermas sin embargo se desprende de los postulados ortodoxos de la teoría crítica desarrollada en ella para proponer una teoría social referida a las dinámicas propias del capitalismo avanzado (Garrido, 2011: 5). Para Habermas es necesaria una nueva teoría de la racionalidad que incorpore el componente ético (Rivas, 2007: 66), dado que entiende que la técnica, en manos de unos pocos, ejerce un poder omnipresente que se propone justificar al sistema capitalista a partir de la moralidad utilitarista (Rivas, 2007:84, parafraseando a Habermas en *Ciencia y Técnica como ideología*, 1984: 53 y siguientes). A la vez, Garrido señala cómo para Habermas el cambio social debía producirse en el campo simbólico, “en la interacción y el entendimiento entre los sujetos” (5), y por eso la necesidad de una teoría de la acción comunicativa o de la racionalidad dialógica que a través de la formulación de las características que debe tener la comunicación para cuestionar saberes totalizantes, unitarios, privilegiados, habilite el auténtico diálogo. Cohen y Arato (2000) señalan que la ética del discurso de Habermas consta de dos partes. La primera de ellas establece el procedimiento formal racional que posibilita los acuerdos racionales legítimos y la segunda refiere a los contenidos del diálogo para llegar a esos acuerdos (397). La formalidad de los acuerdos es lo que hace legítimas las normas que surgen de ellos y en consecuencia otorga legitimidad a la democracia. Cortina destaca el carácter dialéctico de esta racionalidad comunicativa de Habermas:

La racionalidad comunicativa es dialéctica, porque el síntoma de su presencia no es el monólogo unidireccional, sino el diálogo y la confrontación. Es imposible determinar lo correcto o lo verdadero sin recurrir a esa unidad en la diferencia representada por el diálogo; es imposible llegar a lo verdadero o lo correcto sin contar con la diferencia como motor, que precisa del trascurso histórico para llegar a una reconciliación (Cortina, 1986:71)

Para Habermas las prácticas comunicativas tienden a “la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica” (1992: 36). Esa susceptibilidad a la crítica representa el espacio para que haya otra voz, otra mirada sobre los hechos que son objeto de la comunicación. Solo es legítimo el consenso que

surge de la posibilidad de que no se llegue a él, de que exista disenso. Para Habermas la teoría de la acción comunicativa es una salida posible para resolver los conflictos de las sociedades y llegar a acuerdos (Gómez Duarte y Peñaloza, 2013: 21). Así, Habermas (1992) define primariamente la acción comunicativa de la siguiente forma:

En este lugar sólo voy a introducir el concepto de acción comunicativa de forma provisional. Para ello me limitaré a unas observaciones a) sobre el carácter de acciones independientes y b) sobre la relación reflexiva que el actor guarda con el mundo en los procesos de entendimiento.

- a) Para evitar situar mal desde el principio el concepto de acción comunicativa voy a caracterizar el nivel de complejidad de los actos de habla, los cuales simultáneamente expresan un contenido proposicional, la oferta de una relación interpersonal y una intención del hablante.”(138 y 139)
[...]
- b) “aclarar por qué los actos de entendimiento constitutivos de la acción comunicativa no pueden ser analizados de la misma forma que las oraciones gramaticales con cuya ayuda se realizan” (143)

En la teoría de la acción comunicativa los hablantes pretenden asegurar la veracidad de sus afirmaciones y lograr el consenso. Para asegurar la veracidad de sus afirmaciones las someten a criterios de veracidad, de ajuste entre los actos de habla y los tres mundos que Habermas ha distinguido: el mundo objetivo, esto es, la realidad que podrá hacer posible la veracidad de los enunciados, el mundo social que surge de las relaciones sociales reguladas, y el mundo subjetivo, interior del hablante al que solo él tiene acceso (144). Así, esta necesidad de lograr el consenso en un marco regulado de comunicación donde la pretensión de veracidad involucra a otro que será capaz de reconocerla o cuestionarla, da cuenta de una forma plural de comprender la comunicación, idea que luego será tomada por Cortina y llevada a la ética aplicada en su modelo de ética cordial. Habermas explica que “todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una precomprensión imbuida culturalmente” (1992: 145) que no es puesta en discusión en este acto concreto de comunicación, sino que está dada para los hablantes. Ese sustrato previo, acuerdo genérico anterior entre los hablantes es lo que habilita los avances y acuerdos posteriores concretos de la comunicación que están desarrollando. Ese sustrato es necesario como punto de partida común para construir luego el consenso.

Por otra parte, Hoyos (2009) recoge una mirada de Habermas particularmente interesante para nuestros fines, en relación al proceso de apertura de las ciencias

sociales y humanas a la comunicación internacional que se habría registrado en la posguerra y sobre cuyos efectos Habermas reflexionaba como sigue: “En caso de que realmente se hubiera producido una pérdida de nivel, resultaría compensada con el aumento de pluralismo en los planteamientos” (Habermas, 1995: 18, citado por Hoyos, 2009: 46). Con este planteo Habermas ofrece un ejemplo de la forma en que la comunicación puede contribuir a los acuerdos entre posturas diferentes. El supuesto descenso en el nivel de las ciencias en cuestión se presenta como un costo aceptable para hacer posible la inclusión de las voces que antes eran acalladas y no tenían espacio para ser escuchadas. En este caso, el ejemplo está referido a las ciencias sociales y humanas, pero podría ser extendido a cualquier proceso de comunicación que pretenda fortalecer una sociedad plural según la estamos considerando con la ética cordial de Cortina. Esta idea se podría interpretar a través de la comprensión del consenso como una solución negociada a partir de la participación de las voces de todos.

Apel y la parte B del discurso

Karl Otto Apel (1922 – 2017), amigo y continuador – con sus propios aportes y disidencias - de la ética del discurso de Habermas, se propuso avanzar a partir de ella y encontrar recursos éticos sólidos para afrontar las situaciones de la realidad histórica concreta (Maliandi, 2002: 59), y responder así “a los dos grandes desafíos que la ciencia plantea a la razón práctica” (60). Un desafío externo puesto en evidencia con la crisis ecológica que atraviesa el planeta y que hace urgente “fundamentar una “macroética” de la “responsabilidad solidaria” (60). Y un desafío interno situado desde un enfoque cientificista extremo que niega a la ética la posibilidad de fundamentarse racionalmente (60).

La ética del discurso de Apel, ética procedimentalista, tiene dos niveles: el de la norma básica y el de los discursos prácticos que son procedimientos racionales de validación, que argumentan en busca del consenso. Les llama respectivamente parte A y parte B, y es esta parte B de la ética que él infiere lo que constituye su aporte para dejar de lado el relativismo ético que podría derivarse de reconocer que la norma básica no puede ser aplicada rigurosamente.

Para la ética del discurso hay dos momentos epistemológicos: un primer momento de fundamentación de los principios éticos y un segundo momento de su aplicación (Cortina, 2005: 169). Cortina explica que mientras para Habermas

corresponde a la ética solo una tarea fundamentadora, Apel procura además de esa fundamentación que llama parte A, “diseñar el marco racional de principios que permiten aplicar en la vida cotidiana el principio descubierto en la parte A” (171). Si la parte A es guiada por la fundamentación, la parte B lo es por la responsabilidad (171). Apel sostiene que un enunciado cumple con la condición de verdad si admite la expectativa de que se alcance un consenso racional en torno a él, si es posible “el consentimiento potencial de todos los dialogantes” (Rivas, 2007: 87). Lo que llama “norma básica” es la resolución de los conflictos de intereses acudiendo al discurso práctico, esto es, a cuestionar las pretensiones de validez y en cambio solo basarse en los argumentos y contraargumentos racionales emanados del diálogo (Maliandi, 2002: 63). Para Apel esta parte B permite extender la aplicabilidad de la norma básica aun cuando solo sea posible hacerlo de forma parcial o mediata. No poder aplicar la norma básica no exime al agente de cumplirla, sino que lo compromete a “contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la institucionalización de los discursos prácticos” (Maliandi, 2002: 65), a respetar el espíritu de la norma básica tanto como sea posible. Esta parte B instala entonces una responsabilidad de la persona con las consecuencias de las acciones tomadas por ella.

Maliandi (2002) sintetiza gráficamente el abordaje del problema comunicativo que hizo Apel: “el “yo pienso” cartesiano es sustituido por el “nosotros argumentamos”” (61), idea también retomada por Cortina (2005: 170). Del mismo modo, Rivas (2007) interpreta que Apel transforma el imperativo categórico kantiano en un reconocimiento recíproco desde un sentido dialógico (88), según consta en el siguiente fragmento:

Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión” (Apel, *La transformación de la filosofía*, t. II, p. 380, citado por Rivas, 2007: 88)

Esta idea de Apel es destacada también por Maliandi (2002) como la eliminación de la actitud rigorista del imperativo kantiano y su sustitución por la consideración de lo situacional: siempre estamos en una situación histórica concreta, en una realidad histórico-social-cultural que nos impone responsabilidades asumidas frente a grupos familiares, laborales, etc. (64)

Por otra parte, Michelini (2016) resume el enfoque de Apel como sigue: “siempre que se busque resolver de forma justa los disensos y conflictos de intereses que interrumpen la acción comunicativa en el mundo de la vida debe recurrirse al discurso práctico” (43).

La crítica de Victoria Camps

Victoria Camps (1941 -) (1991) analiza las limitaciones de las contribuciones de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, para plantear luego su propia idea hacia la superación de esas limitaciones y hacia la aplicación de criterios éticos en la práctica: la argumentación.

Camps sostiene que la teoría de Habermas es una “ética procedimental”, en el sentido de que ofrece criterios de validación de las normas morales: ellas aportan instrumentos para trazar los límites entre lo que está permitido y lo que no (1991: 241). Al señalar que esta ética de Habermas es heredera de la ética kantiana, Camps le atribuye el afán de procurar distinguir lo racional y ético de lo irracional y no ético. Así, Camps revisa la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y retoma el postulado de la comunicación inherente al ser humano y su consecuencia respecto a que ella encierra en sí misma los criterios de validez de la comunicación y de sus resultados (242). Las cuestiones normativas separan a los seres humanos: tenemos posiciones contrarias sobre multiplicidad de aspectos, y dialogamos para buscar el consenso. El problema del consenso es que se puede llegar a él de distintas formas. Para Camps el consenso racional según lo define Habermas es consecuencia de una Situación Ideal de Diálogo, en que la comunicación es justa y simétrica, y no se produce en contextos de dominación de unos sobre otros. La justicia de los acuerdos fácticos debería valorarse teniendo en cuenta si la comunicación se produce o no en condiciones de esa Situación Ideal de Diálogo. Por eso para esa autora esta es una ética meramente procedimental ya que no aporta elementos para valorar los contenidos de los acuerdos fácticos, sino que solo ofrece procedimientos. Esto constituye un problema ya que los meros procedimientos exentos de contenidos ponen en riesgo la viabilidad misma de aplicación de un criterio (si se dispone solo de procedimientos casi cualquier cosa podría justificarse con ellos), o su eficacia (podrían limitarse a situaciones tan ideales que ellas nunca se alcanzarían en la práctica, por lo que nunca se cumplirían sus condiciones). En uno u otro caso, esta ética sería insuficiente por el nivel ideal en que se

ubica alejándose de la posibilidad de ofrecer respuestas a situaciones concretas. Camps ejemplifica mostrando conflictos entre principios (libertad versus seguridad) o insuficiencia de recursos materiales para respetar los derechos de todos, o diferencias entre las personas para interpretar los criterios: “de los principios justos [...] no se deduce [naturalmente] la práctica justa” (244). Entonces, sostiene que estos “valores absolutos” son “precarios” (citando a Dupréel). Y para asentarlos y poder aplicarlos en la práctica sugiere la argumentación como camino o puente que ligue las opciones concretas que tomamos con los principios abstractos aceptados por la ética: la persuasión para legitimar la validez de los juicios allí donde la demostración (de la verdad) no es posible y sabiendo que nadie tiene el monopolio de la verdad, que la razón es intersubjetiva: se construye en el diálogo. La ética es entonces un “proceso dialógico de contrastación de opiniones” (245). La argumentación como camino ético y civilizado para persuadir no siempre se basta a sí misma, ya que somos seres contradictorios, que trascendemos la mera razón, estamos “divididos entre el deseo y el saber” (245). Esa contradicción conduce a la necesidad de un Estado con la capacidad legítima de ejercer la coacción, y por eso a la acción comunicativa como modelo ideal se contraponen la acción estratégica. Una y otra con sus características centrales se presentan sintéticamente en la tabla a continuación:

Tabla II – Acción comunicativa y acción estratégica según Camps

	Acción Comunicativa (Habermas)	Acción Estratégica (racionalidad instrumental)
Orientada a	“Comprensión intersubjetiva”	“Éxito”
Consiste en	“Comunicación libre, simétrica, sin violencias ni impedimentos”	“Búsqueda del acuerdo fáctico”; Asimétrica y desigual
Tipo de consenso	“Ético y racional”, en base al “mejor argumento”	“Siguiendo al argumento más persuasivo”
Persona	Como sujeto del lenguaje y fin en sí mismo	Manipulable y dominable a través de la persuasión

Fuente: elaboración propia en base a Camps 1991, pp.246 y 247

Camps recuerda que Apel sostiene la imposibilidad de discriminar totalmente una acción comunicativa de una instrumental, dado que cotidianamente necesitamos usar la persuasión en situaciones de asimetrías de poder, de conocimiento, influencias, dinero, tiempo, etc. Y señala que la persuasión es una herramienta dramáticamente

necesaria para la vida en el contexto de nuestra sociedad contemporánea. Además, como estas “negociaciones” dialógicas se encuadran en una sociedad desigual profundamente injusta, una acción comunicativa ideal libre de lógicas estratégicas difícilmente lograría llegar lejos sin quebrantarse en el camino (247).

Camps critica el optimismo de estas éticas procedimentales que no se preguntan por las razones que impiden que ese ideal de comunicación se realice, y que no ofrecen vías para legitimar el juicio práctico (248), y sostiene que hay tres supuestos que alejan a la razón dialógica de la práctica cotidiana, y que deberían ser corregidos: 1) la idea de que la igualdad o simetría perfecta puede imponerse (ej: asignación de cupos para minorías desfavorecidas), asociada al paternalismo que intenta corregir mediante normas u obligaciones, las asimetrías en los hechos; 2) la idea del consenso como fin ideal, que quizá es necesario en política, pero no necesariamente lo es para la ética: el consenso se busca para destrabar problemas donde hay controversias, la ética – por su condición crítica – debe poner a la vista esas controversias y promover la tolerancia de los puntos de vista parciales; 3) la idea de que la comunidad ideal basta para legitimar la razón práctica; la democracia por sí misma no basta si, por ejemplo, no se educa a los ciudadanos para su participación en ella.

Entonces, Camps sostiene que hay tres objetivos que deben guiar la reconstrucción de la democracia entendida como comunicación racional:

Tabla III – Objetivos guía hacia democracia como comunicación racional

procedimiento correcto	<ul style="list-style-type: none"> • no subordinado a leyes del mercado • fiel al principio de igualdad de oportunidades y distribución equitativa del poder
que se aplique	<ul style="list-style-type: none"> • con resultados positivos • para el conjunto de la sociedad
virtudes públicas	<ul style="list-style-type: none"> • corrijan apatía • corrijan falta de participación pública

Elaboración propia en base a Camps 1991, pp. 249 y 250

Camps toma de Benhabib una noción interesante para pensar en esta aplicabilidad: la de emancipación en base a comunidades de necesidades y solidaridad, situadas en los intersticios de nuestras sociedades capitalistas (250). Esos intersticios son los espacios donde el conflicto puede aflorar y ser tratado civilizadamente a través de la comunicación constructiva. Y ese reconocimiento al valor de la comunicación y el diálogo es para Camps el gran acierto de la ética comunicativa. Pero todavía la ética

debe proponer criterios para distinguir qué debe ser universalizado y qué “puede ser mantenido como diferente” (250), distinción que debe generar un equilibrio siempre inestable, y de la que deriva la idea de “progreso ético” como el avance en la discriminación de “lo que debe ser públicamente consolidado, defendido y regulado, y lo que debe abandonarse a las iniciativas individuales” (251). El lenguaje y las competencias comunicativas son el medio hacia esa inalcanzada igualdad en el uso de la palabra que es intrínseca a la noción ideal de democracia, a la formación de la razón a través del diálogo. Ella es la que puede proteger del uso de la retórica como instrumento de manipulación. No transformar los disensos en consensos sino “propiciar la capacidad de comprensión y escucha mutuas”. Aceptar y reconocer que el saber no es definitivo, no se enriquece solo con verdades sino que necesitamos de los otros para acceder a él, de sus opiniones, miradas parciales, puntos de vista: “la comunicación como instrumento educador y creador de valores” (255). En última instancia, el planteo de Camps se dirige a que reconozcamos la imposibilidad de un conocimiento cerrado, definitivo, de una comunicación perfecta, y aceptemos en cambio la tensión constante entre miradas contrapuestas, procurando que todas tengan igual participación y fuerza. El conflicto será el punto de partida a trabajar para resolver éticamente los problemas cotidianos a partir del diálogo, la escucha y una actitud de apertura a entender aquellas miradas que son diferentes a la propia.

Adela Cortina y la Escuela de Valencia

En la década de 1980, partiendo de la ética del discurso de Habermas y Apel, un movimiento de intelectuales y pensadores en torno a la ética trasciende los muros académicos y extiende su ámbito de reflexión a la vida profesional. Conocida como la Escuela de Valencia, este grupo de investigación integrado por profesores de Filosofía Moral y Política que siguen el método hermenéutico crítico se ocupa de la ética aplicada en los ámbitos de la política, la religión, la economía, la educación, el mundo empresarial, la investigación, la medicina, o la ecología. Su principal representante es Adela Cortina. Y su método se define como la “comprensión y aclaración de la orientación de la acción” (Sánchez, 2014:88). Para esta escuela, la ética no es algo meramente correctivo desde un lugar externo a la persona: es una orientación normativa para la acción humana. No tiene por fin restringir la vida sino comprenderla y ampliarla. La tarea ética requiere una fundamentación moral para nuestras acciones, y para esta

escuela esa fundamentación está en la ética discursiva que se apoya en el contenido normativo de nuestra capacidad de comunicación, de establecer diálogos y lograr acuerdos. Ella defiende el universalismo ético de Kant pero a la vez sostiene el pluralismo de las sociedades democráticas. Así, es una ética que trasciende lo académico y avanza hacia la sociedad civil. Por eso es una ética aplicada, es asunto de todos. “La ética es necesaria en el individuo que actúa y en la sociedad en la que éste vive, luego debe hacerse también posible en la vida pública” (88).

Para Sánchez, por ser una ética de la práctica y una ética comunicativa, la búsqueda de soluciones a los conflictos requerirá que sean considerados “todos los intereses en juego” (89). La ética aplicada debe pronunciarse sobre los problemas y servir de guía “para que la política, la economía, la educación, la medicina, etc. Estén gobernadas por los principios de los mínimos éticos exigibles y de obligado cumplimiento” (89).

Al describir los aspectos sobresalientes de esta escuela Sánchez señala que Cortina es su exponente más destacado. Para esa autora no hay principios universales, no hay supuestos básicos. Si ellos existen será necesario descubrirlos, y si no, construirlos si hay voluntad. Además, no es posible pensar en una democracia ética: no son las mayorías las que la definen, sino que cada ciudadano debe formarse su propio juicio en su condición de sujeto activo de una convivencia social. Entonces, habrá diferentes éticas con diferentes principios y procedimientos filosóficos y diferentes campos de aplicación: ética política, económica, genética, biológica. Existe un pluralismo ético sustentado en el método hermenéutico crítico, que construye desde diferentes éticas porque problemas distintos requieren soluciones distintas. Aquí Sánchez señala que la Escuela de Valencia se alinea con Apel y no con Habermas: debe “haber una parte B de la ética que recoja cómo se pueden aplicar los principios fundadores de la vida cotidiana: la aplicación de la moral pensada a la moral vivida” (90). Y con la formulación de los cinco principios de la ética cordial que avanzan a partir de la línea de Apel hacia la ética de la vida cotidiana podría sostenerse que Cortina agrega un nivel C a la ética del discurso, al formular su “versión cálida” (221) de la ética del discurso, que trasciende los aspectos epistémicos del vínculo comunicativo y se ocupa de aquellos aspectos que lo convierten en “auténtica comunicación”. Para Cortina, ellos recuperan además del entendimiento, el sentir común, la experiencia de la compasión y la voluntad de justicia (221). Este avance de

Cortina desprende la fuerza de la moral de su carácter obligatorio y la ata en cambio al reconocimiento moral del otro, que deriva de la puesta en práctica de algunos principios que guían la acción (222). Para Cortina estos principios consisten en: no considerar a las otras personas como medios sino como fin en sí mismas (principio de no instrumentalización), empoderar a las personas (principio de las capacidades), a partir de intereses universales como la idea de justicia, distribuir equitativamente las cargas y los beneficios entre las personas (principio de justicia distributiva), tener en cuenta a quienes son afectados por las normas a través de la consideración de su perspectiva en la toma de decisiones (principio dialógico) y trabajar por un desarrollo sostenible minimizando el daño a seres no humanos (principio de responsabilidad por los seres indefensos no humanos) (223).

Desde su convicción acerca de la necesidad de llevar la ética dialógica a la práctica Cortina creó la Fundación ETNOR que vincula estos planteos éticos con la actividad empresarial: “La ética aplicada se materializa en la acción sobre tres ramas de actividad”: los sistemas de política y economía, las organizaciones públicas, empresariales y voluntariado, y las profesiones como la bioética, el periodismo o la educación (90). Justamente estos esfuerzos de Cortina por vincular en la práctica estos principios éticos con la actividad pública, actividad de la comunidad, agregan interés al análisis de los principios éticos que rigen a los programas que se estudian en esta investigación. Ellos se desarrollan uno en el ámbito empresarial y el otro en el de la cultura, y como se ha fundamentado incorporan un fuerte componente educativo desvinculado de la institución escolar, en la modalidad de educación no formal, en ámbitos extramuros que pueden considerarse asimilables a algunas de las ramas de actividad donde se materializa la acción de la Fundación ETNOR.

Sánchez sintetiza en cuatro características al enfoque de la ética aplicada de la Escuela de Valencia: en primer lugar su reflexión y uso del lenguaje filosófico a través del camino de las grandes teorías morales de Aristóteles, Kant, y el utilitarismo. En segundo lugar su condición de ética cívica, social, no individual. En tercer lugar su carácter interdisciplinario como camino para asegurar que los diversos intereses de los implicados en las situaciones estén considerados y representados. Y por último el pluralismo para dar respuestas diferentes a diferentes problemas (91).

Este marco teórico será el carril por donde transcurrirá el análisis de los programas objeto de la investigación, que es presentado en el próximo capítulo.

PARTE II – ÉTICA CORDIAL EN ENCUENTRO DE MURGA JOVEN Y EN YO ESTUDIO Y TRABAJO

1-Procedimiento para el análisis

Las etapas para el análisis de la información se han organizado según la secuencia que sigue:

1) Se ha esbozado primariamente el corpus de la investigación mediante la selección de los documentos oficiales, de investigación y de prensa con mayor densidad informativa acerca de los sentidos morales de los programas;

2) Se ha clasificado la información relevada en función de su aporte al estudio de los principios formulados por Cortina que son eje de esta investigación, a saber:

- a) de no instrumentalización;
- b) de las capacidades;
- c) de justicia distributiva;
- d) dialógico.

Se ha omitido el último principio que reconoce Cortina de responsabilidad – ya que para los fines de este trabajo no resulta pertinente contrastarlo: no se generan en los casos en estudio situaciones de perjuicio a seres indefensos no humanos

3) Se han sistematizado los hallazgos en torno a la contribución de los programas a la formación a partir de su contrastación con cada uno de los principios analizados y de su cotejo con relación a la ética de mínimos, ética de máximos y saberes técnicos.

Para la primera etapa del análisis, correspondiente a la selección de los documentos que integran el corpus, se ha acudido a la definición de documento de Corbetta (2007: 376), que lo entiende como “un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador”. Ese autor sostiene que el análisis de documentos presenta ventajas en relación a las técnicas de relevamiento que generan información nueva, como la entrevista o la observación, en el sentido de que a diferencia de un entrevistado, el

documento no podrá modificar su respuesta y ofrecer una versión políticamente correcta o esperada de lo que estemos consultando. Sin embargo, un problema que Corbetta no señala es que particularmente en el caso de los documentos vinculados a cuestiones de políticas, ellos ya pueden presentar discursos cuidadosamente elaborados para asegurar su corrección según los criterios de aceptación general. Es lo que Valles (1999:130) señala como “información socialmente producida”, característica por tratarse de documentos oficiales se puede correr el riesgo de ignorar o subestimar. Tanto Corbetta (2007: 389) como Valles (1999:129) sostienen que a partir de los documentos es posible reconstruir el clima de una época o la vida cotidiana de las personas, por lo que constituyen “material empírico para estudiar los fenómenos sociales”. Entonces, además de aportar información sobre los programas en sí, los documentos contribuyen a la elaboración del contexto social, económico, político y educativo de los programas en estudio.

Uno de los aspectos que se ha tenido en cuenta para la selección es la confiabilidad y autenticidad documental (Valles 1999:132). Para el análisis de YeyT el grueso de la documentación disponible surge de las entidades organizadoras del programa, y son documentos oficiales que constituyen la difusión de la actividad por las instituciones que lo promueven. Adicionalmente, se han relevado fuentes de prensa que en general presentan información cuantitativa referida a número de inscriptos, número de plazas disponibles cada año, o información que se ofrece a los jóvenes sobre las condiciones de inscripción. Así constituido, el corpus está formado mayoritariamente por textos, y en menor grado, por imágenes. Para el caso del EMJ, en cambio, se dispone de relativamente menos información descriptiva oficial de sus promotores, pero alternativamente sí es posible ubicar en la web profusa documentación visual, asociada al registro fotográfico de los espectáculos que los jóvenes presentan, que si bien en muchos casos no admite verificación de autenticidad por provenir de la web, ella puede suponerse razonablemente dada la popularidad del EMJ que ofrece cierto grado de seguimiento y contrastación ciudadana a la información publicada.

Dos aspectos que son comunes a los programas, aunque con características diferentes en cada caso, y que se ha entendido oportuno tener en cuenta a la hora de construir el corpus, refieren por una parte a la existencia de estudios específicos sobre ellos que aportan información relevante, aunque no necesariamente centrados en la dimensión educativa de la actividad; y por otra, a que ambos requieren para su

desarrollo, de la participación de más de una institución y de un funcionamiento articulado entre ellas: para ambos programas varios actores confluyen en la dimensión institucional de la acción educativa.

La segunda etapa del análisis consistió en la contrastación del corpus con los principios propuestos por Adela Cortina que se valoran en esta investigación. Corbetta sostiene que los documentos pueden ser analizados cualitativamente “en su globalidad” y “desde el punto de vista de sus significados” (2007:389). A partir de esta aproximación metodológica se analizan los documentos públicos seleccionados como fuentes: su significado como documento elaborado para un objetivo por una parte, y las significaciones que se desprenden de dimensiones específicas en sus discursos por otra. Para cotejar los discursos en los documentos en relación al principio de no instrumentalización, Cortina ofrece una guía a partir del *Reino de los Fines* de Kant (1983): el reino donde

cada persona fuera considerada como un fin en sí misma, y no sólo como un medio, de forma que las leyes comunes de esa sociedad ayudaran a alcanzar a cada uno de sus miembros los fines que cada uno de ellos se propone, siempre que hacerlo no imposibilite a los restantes miembros alcanzar sus propios fines. (114)

En tanto para el principio de empoderamiento es pertinente acudir como hace Cortina (115) a la idea de las capacidades y los funcionamientos de Amartya Sen: se busca en el análisis documental determinar cómo los programas pueden estar contribuyendo a desarrollar o promover “las capacidades de las personas para llevar adelante sus planes de vida” (Cortina 2007:115).

Para el principio de justicia distributiva se analiza el corpus a partir de la idea de reconocimiento como posibilidad de conquistar la visibilidad (168), de participar del diálogo con los otros, con los distintos, y de poder sintonizar desde la propia cultura (181).

En el caso del principio dialógico se observa si la voz de los participantes es incluida en la normatividad de los programas, y de serlo, se analiza la modalidad de esa inclusión.

Como resultado de las etapas 1 y 2 se elaboró un conjunto de fichas de análisis documental que se agregan a las fichas de lectura de los documentos que integran el corpus. Para los dos programas las fichas de análisis documental recogen las fuentes

donde es posible identificar elementos en torno a alguno de los principios, sea que ellos se encuentran aplicados en los documentos, o que se identifican elementos en contrario, o incluso ambos. El proceso no ha sido unidireccional ni lineal, sino que se ha vuelto a analizar los documentos una vez fichados y seleccionados, a medida que el avance en la lectura de sus documentos promovió sucesivos enriquecimientos en la comprensión de los programas. A partir de los contenidos de las fichas se procedió a la sistematización planificada para la etapa 3.

Como se preveía, analizadas las fuentes documentales se encontró que algunos aspectos de la formación ciudadana y en particular la posibilidad de verificar los principios de Cortina que se contrastan en esta investigación admitían mayor profundización, por lo que se optó por complementar el corpus documental con entrevistas de prensa o institucionales a informantes calificados disponibles en la web, por recuperar entrevistas de producción propia realizadas anteriormente para otros trabajos, por realizar nuevas entrevistas consultando en torno a las vivencias de los participantes sobre los valores éticos presentes en los programas, y por solicitar autorización para asistir como observadora a una asamblea del EMJ 2020, sin que esto último pudiera concretarse¹³, con el fin de alcanzar mayor densidad informativa y dar cuenta de las interpretaciones de esos informantes acerca de los sustratos educativos en los programas. Como alternativa a la asistencia a las asambleas se realizaron entrevistas a antiguos participantes del EMJ que hoy trabajan o han trabajado en el programa como monitores que guían y acompañan los procesos de las murgas durante su conformación y desarrollo del espectáculo, así como a su coordinador institucional y pedagógico por el TUMP. Se intentó insistentemente entrevistar a los directores de INEFOP por el PIT CNT, por el MEC, y por el sector de empresas de la economía social, pero en ningún caso se obtuvo respuesta favorable a la solicitud de entrevista. En cambio, sí se accedió a información compartida por correo electrónico por la Dirección Nacional de Empleo del MTSS, que amablemente respondió por esa vía varias consultas para la investigación.

¹³ Por las condiciones de distanciamiento impuestas en 2020 no se obtuvo la autorización para participar de la asamblea, y el proceso de 2021 comenzó manteniendo las condiciones de distanciamiento de 2020 y hoy se desarrolla retomando actividades con precaución.

2- Ideales educativos en YEyT

Se ha descrito ya el programa YEyT, caracterizándolo como un programa dirigido a jóvenes que estudian que consiste en el pago de una beca mensual a cambio del desempeño laboral de medio tiempo en una primera experiencia de empleo y a condición de seguir estudiando durante el año de duración de la beca. Se ha discutido el carácter educativo del programa como actividad del ámbito no formal, que se propone facilitar a los y las jóvenes algunos conocimientos y antecedentes que podrán resultarles útiles para su futura inserción laboral. Las condiciones en que el programa se ejecuta son diversas, consecuencia de la diversidad de los organismos que participan del programa: empresas públicas y organismos paraestatales de distintos giros, con diferentes estructuras, culturas organizacionales y modalidades de trabajo.

Relevar las realidades concretas que encuentran los y las jóvenes en cada una de esas organizaciones excede el alcance de esta investigación, aunque en algunos casos el análisis documental realizado remite a experiencias particulares de los jóvenes recogidas en los informes de los estudios relevados como antecedentes del programa y para algunos de los aspectos de esta investigación se acudió a información primaria para complementar las fuentes para el análisis. No obstante, como el objetivo de esta investigación se dirige hacia los ideales educativos detrás del programa, resultan más relevantes las definiciones institucionales que lo promueven que las especificidades que puedan surgir en las diferentes formas en que ellos se llevan a la práctica, cuya riqueza seguramente amerita otra investigación independiente. Ambos elementos - definiciones institucionales generales y puesta en práctica por cada organismo - están sin embargo, estrechamente relacionados entre sí y de la observación de uno es posible también inferir características del otro, por lo que ambos serán considerados.

Se analizan a continuación los elementos de YEyT que permiten contrastar los principios de no instrumentalización, de las capacidades, de justicia distributiva y dialógico según los concibe Adela Cortina, contrastando a la vez con aportes de otros autores en cuanto ellos aportan al debate en relación al tema.

Principio de no instrumentalización

Durante el impulso neoliberal de la década de 1990s, Rebellato (1993) describía lo que entendía como un “complejo panorama histórico y cultural” para el tercer mundo, señalando que se estaba produciendo “el desarrollo de un pensamiento tecnocrático que esteriliza las capacidades de una teoría crítica” (41). Cinco años después él mismo especificaba cómo las políticas educativas no eran ajenas a la reestructuración del capitalismo mundial: “políticas educativas orientadas al mercado, focalizadas en los sectores de pobreza crítica, pero sin una perspectiva de transformación estructural y buscando privatizar la enseñanza universitaria” (1998: 98). En ese horizonte, la racionalidad instrumental en la formación para el mercado de trabajo instala el riesgo de expulsar las consideraciones humanas y éticas en los vínculos laborales, y en cambio limitando esa formación a una mera preparación para la productividad en el empleo. Una primera consecuencia de este posible sesgo utilitarista es que la formación ya no se dirija a la realización de la persona en su integridad sino solamente a su entrenamiento para hacer mejor lo que el mercado de trabajo le requerirá. En otras palabras, una formación para atender las necesidades de otros, y no de quien se está formando. Quien desarrolla su aprendizaje es ubicado en un rol de herramienta o medio para alcanzar los objetivos de otros, sean éstos de eficacia, eficiencia, rentabilidad, transformación productiva o cualquiera de los propósitos para los que el mercado muestra interés en capacitar a las personas para el trabajo.

En este apartado se discute la capacidad del programa de ubicarse en un lugar ajeno a esa instrumentalización, distante del fundamentalismo económico según el que la actividad productiva y económica procura siempre el crecimiento (Cortina, 2007; 14). Se busca vislumbrar si el programa es un espacio donde considerar a los jóvenes como seres humanos y no como medios para fines económicos o políticos.

Scarrone (2018) reflexiona sobre la forma cómo las políticas y los programas tienden a asignar a los individuos la responsabilidad por sus condiciones materiales de vida: la responsabilidad está en el sujeto, no en las condiciones sociales (50). Si fracasan en el mercado laboral, es porque no se han hecho cargo de formarse para incorporarse a él. Esta idea subyacente podría interpretarse como una mirada instrumentalizadora hacia los jóvenes: los trabajadores – los jóvenes en este caso – deben hacerse cargo de prepararse para incorporarse eficazmente a la cadena de

producción. Es suya la responsabilidad, y su opción parece estar limitada a la dicotomía entre prepararse para el mercado laboral y así poder dar respuesta a la demanda del mercado, o alternativamente, fracasar.

Los jóvenes, tanto ocupados como desocupados, en el modelo de acumulación fordista keynesiano han pasado de ser meros ejecutores de planes de producción o intervención, organizados jerárquicamente, a ser progresivamente demandados por las organizaciones productivas contemporáneas a involucrar su subjetividad. Estas nuevas demandas implican la construcción social de nuevos sujetos-trabajadores, que deben actuar con autonomía y una alta cuota de responsabilidad. (51)

Más adelante, al abordar el principio de las capacidades, se verá que en las formas en que los jóvenes son considerados en el programa también entran en juego aspectos asociados a la terminología en uso, que conducen a pensar en cierta forma de instrumentalización de los jóvenes al considerar su formación en *competencias* – competencias que los conducen a ser competentes y en consecuencia, competitivos en el mercado – en lugar de considerar sus *capacidades*, entendidas como posibilidades de empoderamiento.

Por otra parte, el desarrollo de talleres y de acompañamiento a jóvenes admite distintas interpretaciones en relación a la noción de instrumentalización: desde un punto de vista puede argumentarse que al definir y ejecutar acciones dirigidas a apoyar y acompañar a los y las jóvenes, ellos/as están siendo considerados/as como fines; alternativamente, que se les ofrece apoyo adicional, para que se adapten e incorporen en el mercado laboral sin mayores fricciones y funcionen mejor en él, en cuyo caso los/as jóvenes estarían siendo tratados como medios para fines de mercado.

En este último sentido pueden interpretarse también los discursos que los sitúan como objetivos de políticas laborales. Por ejemplo, en 2018 el Director General de INEFOP, Eduardo Pereyra, en el lanzamiento de la 7ª edición del programa, entre otros elementos que exponía, caracterizaba el apoyo a las empresas en la preparación de los jóvenes para su empleabilidad como uno de los objetivos de YEyT. En la medida en que los jóvenes son considerados como sujetos a ser *moldeados* para *quedar* en condiciones de ser contratados por las empresas, la instrumentalización es una de las perspectivas posibles para analizar los objetivos del programa.

A la vez en informe de impacto de la primera edición del programa, a cargo de MTSS y MIDES (organismos promotores del programa), Araya y Rivero (2016) identifican los aspectos negativos de algunos vínculos institucionales poco exigentes hacia el desempeño de los jóvenes que se reconocen en la ejecución del programa.

Un riesgo señalado sobre todo por los orientadores y observado en algunas empresas, tiene que ver con la baja exigencia desde las empresas hacia los becarios, y el trato “sobreprotector” que reciben por parte de algunos supervisores, lo que podría conspirar con el objetivo del aprendizaje en torno a competencias transversales (72)

Esta interpretación trasluce que el informe podría estar cuestionando la incorporación de aspectos humanos, de empatía o consideración a la condición particular de los jóvenes, quienes además de carecer de experiencia en trabajos similares al de la beca, saben que su pasaje por la organización es temporal y que tienen en ella un status diferente del que detentan sus trabajadores. Si bien es comprensible y esperable que no se considere apropiado mantener a los jóvenes sin tarea como surge en una de las entrevistas, el informe va más allá y coloca un cuestionamiento al trato que reciben de los supervisores, que es calificado como “sobreprotector”. Queda así en evidencia una posible actitud de instrumentalización de los jóvenes, que trasluce la idea de que ellos están en el programa para trabajar y para aprender a trabajar. Ante la ausencia de consideraciones referidas a la participación de los jóvenes en la vida social, la construcción de vínculos de buen relacionamiento o de atención al otro como persona en el análisis que presenta el informe, se infiere que el impacto del programa que particularmente interesa evaluar se vincula estrictamente a la promoción de la disciplina en el empleo, postergando o desvalorizando otros aspectos que parecen ser considerados menos útiles o importantes en la preparación para el trabajo.

El pedagogo crítico Michael Apple incorporó a sus estudios sobre educación y difundió el concepto de *currículum oculto*¹⁴, entendiéndolo por tal a una forma de educar sin explicitar las ideologías que subyacen a esa educación. Desde esta perspectiva, la oferta de una beca laboral que prepare para el mejor desempeño como empleado/a puede interpretarse como una formación que incluye un currículum oculto dirigido al disciplinamiento de los/las jóvenes para adaptarse a las condiciones del mercado laboral. Esto les transformaría en instrumentos para fines ajenos. Si bien esta

¹⁴ Formulado originalmente por Philips

perspectiva puede parecer a primera vista poco fundamentada, ya que ese objetivo es claramente explicitado en el programa, su consideración desde una perspectiva educativa más amplia podría ir en contrario. Una mirada que interprete a la formación para el trabajo como algo mucho más abarcativo que la preparación para el empleo y que refiera a la educación en el vínculo con la capacidad de hacer, podría encontrar en el programa la tendencia a promover en los jóvenes el sesgo de su mirada hacia una única dimensión del trabajo: el trabajo empleado, y este sesgo, nunca explicitado, sería interpretado fácilmente como parte de un currículum oculto en el programa.

Principio de las capacidades

Este principio presenta aspectos en común con algunas líneas pedagógicas como las ya mencionadas teorías de la educación emancipatoria de Freire y Rancière, así como con el pensamiento de Rebellato.

Cuando se presenta asociado a la idea de trabajo, el término “capacidades” asociado a la idea de educación puede conducir a pensar en la idea de “capacitación” que refiere justamente a generar capacidades para un trabajo. En nuestro país, el artículo 40 de la Ley General de Educación del 12 de diciembre de 2008 establece que la educación a través del trabajo es una de las líneas transversales del Sistema Nacional de Educación. Y el artículo 13 de la misma ley señala al trabajo como uno de los componentes “fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual y el intelectual”. Partiendo de esas dos disposiciones normativas Dambrauskas (2010:21) revisa los programas educativos promovidos por el MEC en años recientes con esa base y se detiene en particular en el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), dirigido a jóvenes de entre 15 y 20 años que no estudian ni trabajan ni buscan trabajo. Esa autora destaca su “carácter integral, tomando el trabajo como principio educativo asociado a esa perspectiva, es decir, no buscando una preparación específica para un determinado perfil laboral, sino la formulación de un itinerario a futuro por parte del o la joven participante”. Así, esa idea de integralidad amplía la mirada de esta formación del MEC y lejos de centrarla solo en la posibilidad de desempeñarse en un empleo futuro, se dirige a contribuir a mejorar las condiciones de participación de los jóvenes en la vida social, lograr su reinserción en la educación media y también, dotarlos de herramientas para aspirar a un trabajo decente e incluso ayudarles a compatibilizar estudio y trabajo (21). Si bien el público al que se dirige el

PNET no coincide exactamente con el público de YEyT, en cuanto a la formación de capacidades resulta interesante la comparación, por el alcance más ambicioso de aquel en relación a la proyección hacia la vida futura de los jóvenes participantes. Mientras que el PNET se dirige a la mejora en la participación en la vida social de los y las jóvenes, YEyT parece dar ese objetivo por resuelto desde el punto de partida, posiblemente por el hecho de estar dirigido a jóvenes que ya están estudiando y quieren además trabajar, lo que podría suponer cierto camino ya recorrido en las trayectorias de inserción social de los jóvenes. Sin embargo, dado que el requisito de estar estudiando en YEyT se vincula solo a cantidad de horas de formación en curso, independientemente de las características, alcance, profundidad, objetivos, etc., de la formación, es posible que jóvenes que han abandonado el sistema formal de educación media lleguen al programa. Y es posible también que necesiten más apoyo del disponible en YEyT para su inserción en la vida social. Así, una concepción de capacidades restringida a aquellas que faciliten la empleabilidad de los y las jóvenes corre riesgo de fracasar justamente por ese carácter restringido que no busca fortalecer su inserción social ni asegurar que todos y todas completen la educación media – que es obligatoria en nuestro país según establece la Ley 18437 en su artículo 7. Y por el contrario solo se dirige a lograr que conozcan algunas reglas y procedimientos que organizan el trabajo como empleado/a en los organismos participantes del programa.

Avancemos en esta visión más amplia de capacidades hacia sus fundamentos filosóficos. Cortina recuerda que para Sen “la economía debe estar al servicio de las capacidades de las personas, debe tener por meta empoderarlas para que lleven adelante los planes de vida que puedan valorar” (Cortina, 2007:30).

El informe de impacto de Araya y Rivero (2016) mencionado antes aporta una mirada instrumental a la formación de los jóvenes, y observa como logro el desarrollo de las llamadas “competencias transversales” o habilidades que se requieren para cualquier contrato de empleo, y que son las que el programa se propone fomentar. Se observa el predominio de una perspectiva utilitaria de la formación, que es formación para el trabajo, vinculada al desempeño que los jóvenes pueden lograr como un tipo particular de trabajadores: los trabajadores empleados. En este sentido, el informe – elaborado por unidades técnicas de organismos gubernamentales promotores del programa – no demuestra que se aspire a otros fines formativos más que aquellos que aseguran un buen desempeño en el empleo. Se espera así que éste convierta a los

jóvenes que al ingresar no han desarrollado estas aptitudes, en candidatos aptos para ser contratados en empleos formales. Aún en el caso de los entrevistados que valoran cómo la adquisición de competencias comunicacionales es útil en su vida de relación fuera del ámbito laboral, se observa que persiste una perspectiva instrumental.

El programa también se propone generar resultados en torno a las llamadas “competencias transversales” en los participantes. Las principales competencias transversales mencionadas por los entrevistados (ya sea porque fueron estimuladas, porque se evidenciaron aprendizajes, o por el contrario se constataron mayores dificultades) se pueden dividir en dos grupos: i) comunicación y trabajo en equipo y ii) responsabilidad y compromiso. Entre los jóvenes entrevistados, la mayoría destaca el aprendizaje en torno a la comunicación como la principal competencia adquirida durante la beca. En general se señala la utilidad de la experiencia de la beca en cuanto a la confianza al momento de relacionarse con compañeros de trabajo, jefes, y en general situaciones de interacción con personas adultas en ámbitos formales. (Araya y Rivero, 2016: 71)

Este resultado que relaciona la formación del programa con la mejora en la comunicación resulta un aspecto destacable de la beca, que trasciende al objetivo de empleabilidad ya que las competencias comunicacionales son necesarias para todo tipo de actividad con otros y otras. En ese sentido, este resultado permite pensar en un aporte a la integración social de los y las jóvenes aunque ella no esté prevista en los objetivos, y podría asociarse también al fortalecimiento de aspectos de autovaloración vinculados a que puedan sentirse capaces de tomar la palabra en los nuevos ámbitos donde ellos se integren. Este aspecto se desarrollará al analizar el principio dialógico.

Por otra parte, Scarrone (2018) analiza las entrevistas realizadas a los participantes del programa, y observa que ellas dan cuenta de la valoración que los jóvenes otorgan a los aprendizajes de las llamadas “competencias transversales”, porque entienden que ellas les servirán para acceder a un empleo.

Tomar contacto con otras personas”, “tener un horario, un compromiso”, “saber dialogar con el público”, “saber dialogar con los mandos medios”, “conocer derechos y obligaciones laborales”, “trabajar en equipo, adaptarse a los cambios. (46)

Las competencias señaladas en este fragmento confluyen a un mejor desempeño en el empleo, y algunas de ellas podrían también servir a las y los jóvenes en una concepción más amplia de trabajo desligada de la empleabilidad.

Para analizar este principio en YEyT tensionaremos este enfoque de las competencias transversales con la noción de capacidades que da sustento al principio del mismo nombre que estudiamos aquí y que deriva de la construcción conceptual de Amartya Sen y Martha Nussbaum en torno a las capacidades y los funcionamientos. Estas dos categorías permiten analizar la libertad de las personas de “llevar adelante sus planes de vida” (Cortina, 2007: 115), de construir su vida de acuerdo a sus propios designios, y trascendiendo consideraciones utilitaristas o guiadas por una mera racionalidad económica. La conceptualización de Cortina de los dos primeros principios de que se ocupa esta investigación (no instrumentalización y capacidades) es una unidad que contiene un doble sentido: por una parte implica no instrumentalizar a las personas, evitando convertirlas en medios para los fines de otros y por otra parte, “empoderarlas para que lleven adelante sus vidas con bien” (115), esto es, promover el desarrollo de sus propias capacidades para que puedan alcanzar sus propios fines, en lugar de dirigirse a alcanzar los fines de otros.

Esta vinculación del enfoque de las competencias con el principio de no instrumentalización surge de la idea hoy muy difundida y aceptada a nivel empresarial de apropiación de competencias para cumplir roles en una organización. Esta idea está referida a la generación de utilidad para otros y esa generación de utilidad no necesariamente coincide con la posibilidad de construir capacidades para el desarrollo de la propia vida. Por el contrario, el énfasis está puesto en su demanda para el mercado laboral:

El programa otorgaría competencias transversales a los jóvenes para el mundo del trabajo y que estas competencias estarían en consonancia con las exigidas en el mercado de trabajo actual. (Scarrone, 2018: 47)

Nuevamente el objetivo aparece centrado en una concepción restringida del trabajo que lo limita a su forma “empleo”: el mercado de trabajo es aquella parte de la actividad laboral donde se compra y vende mano de obra, esto es, donde las personas acuerdan relaciones de empleo entre un contratante que necesita trabajadores para alcanzar sus metas organizacionales y unos contratados que hacen la tarea para la que son contratados a cambio de un salario. Como camino de realización personal el empleo puede considerarse tan válido como otras formas de trabajo autónomo. En este sentido, esta preparación para el trabajo aparece en principio con una perspectiva sesgada hacia una única forma de trabajo remunerado entre varias por las que los y las jóvenes pueden

optar. Y ese sesgo adquiere fuerza adicional por el hecho de ser formulado como único camino: en el programa se iguala trabajo a empleo.

Por otra parte, de las entrevistas realizadas para esta investigación, surgen respuestas de los becarios que abordan la cuestión del desarrollo de sus capacidades:

creo que el programa buscaba tareas que las puede realizar cualquier persona sin ningún tipo de estudio: puede o tiene que poder cambiar un rollo de papel o tiene que poder abrir una puerta o tiene que poder limpiar una cafetera, y bueno, yo considero que esas no son tareas de valor que aporten al desenvolvimiento de las capacidades de una persona sino que son tareas mecánicas que justamente cualquiera puede desempeñar, no creo que deba ser el eje de un programa que apunte al estudio y al trabajo sino justamente qué tiene la persona, que tiene ese sujeto para aportar en su individualidad, en su subjetividad que nos hace únicas y únicos, y no creo que pase por el nivel educativo que está cursando (E4, comunicación personal, 25/06/2021).

Sin embargo, también hay que considerar que el desarrollo de estas competencias contribuye a una mejor vida porque los jóvenes pueden incorporarlas más allá del trabajo: en sus vínculos personales y en otras formas de relacionarse socialmente trascendiendo el mundo laboral.

Por ejemplo la modalidad de taller elegida para la formación y el apoyo de los jóvenes durante la ejecución de la beca es valorada para considerar el impacto del programa como un espacio participativo donde ellos pueden expresarse y aprender desde sus propias vivencias.

En lo que refiere a la metodología de trabajo propuesto, los orientadores laborales que lo llevan a cabo, destacan el carácter de taller, haciendo referencia al hecho que se desarrolla una dinámica participativa, reduciendo en lo posible las partes expositivas, y fomentando la participación de los jóvenes. En este sentido, algunos entrevistados señalan técnicas como los juegos de rol, que buscan generar un aprendizaje desde lo vivencial, en dónde los participantes se confronten con diferentes situaciones y se encuentren con la necesidad de resolverlas de la mejor manera posible. En términos generales, desde el punto de vista de los orientadores, esta estrategia pedagógica resulta provechosa. Esta valoración está en sintonía con la recepción de los talleres por parte de los jóvenes. (Araya y Rivero, 2016: 46)

Este podría considerarse un aspecto que contribuye al principio de las capacidades por constituir un espacio participativo, de relacionamiento humano y ligado a los intereses de los jóvenes. Sin embargo, permanece también la mirada instrumental de realización de los talleres en busca de un provecho concreto, en este caso, los

aprendizajes de los jóvenes en relación a las empresas donde trabajarán, sus responsabilidades en el programa, etc.

Principio de justicia distributiva

La idea rawlsiana de justicia distributiva como ideal socialmente compartido que tomaremos para el análisis admite según Dubet (2011) dos interpretaciones diferentes. Este autor señala que para algunos la justicia se logra a partir del esfuerzo para que las personas tengan igualdad de posiciones y para otros, para que tengan igualdad de oportunidades. En el primer caso el objetivo es reducir la brecha en las condiciones de vida de las personas (11), es una postura igualitaria que da fundamento a las políticas del Estado del bienestar (18) y a las luchas de los movimientos obreros (21). La segunda postura prioriza la igualdad de oportunidades y la posibilidad de ocupar mejores posiciones en base a los méritos de cada uno. Ya no se propone que todos tengan los mismos puntos de partida para alcanzar el bienestar como en la interpretación anterior, sino que se valoran positivamente las diferencias que son consecuencia de los méritos que cada uno ha hecho para mejorar, diferencias que están en la naturaleza de cada persona (14). Como primer aspecto a tensionar del programa, con el acceso por sorteo todos los jóvenes – si excluimos las acciones afirmativas para minorías incorporadas en años recientes – tienen la misma chance, independientemente de su condición socioeconómica. Si partiéramos de situaciones previas de igualdad de posiciones, el acceso mantendría la justicia, pero dado que las situaciones de los jóvenes son muy dispares, ofrecer igualdad de condiciones a los desiguales solo sostiene la desigualdad. Desde esta perspectiva el programa no estaría contribuyendo a la justicia distributiva, ya que los jóvenes de todos los niveles socioeconómicos que deseen inscribirse tienen la misma chance de salir sorteados y probablemente exista un sesgo a favor de los sectores menos vulnerables - con mayor acceso a información y quizá con mayor autoconfianza para probar suerte en el sorteo - que los jóvenes más postergados probablemente acostumbrados a no recibir oportunidades a través de la suerte o el azar. Cuando incorporamos al análisis las cuotas por acciones afirmativas que el programa fue incorporando sucesivamente en años recientes, Scarrone menciona que no sería un mecanismo efectivo ni suficiente para algunos sectores (53), por lo que no tendría sentido dirigirlo a ellos-. Para esta afirmación se apoya en un estudio del BID que propone políticas focalizadas para fundamentarlo. En sus conclusiones señala además

que esta opción por sorteo implica la exclusión de los que están en situación de mayor vulnerabilidad, porque ellos no estudian.

Los jóvenes que están desafiliados del sistema educativo, mayormente jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica quedan excluidos de participar de la experiencia, de desarrollar competencias transversales, y de generar nexos con el mundo del trabajo. (Scarrone, 2018: 56)

Esta población de jóvenes que no estudian es objetivo del ya mencionado PNET del MEC, que estaría aportando a la equidad hacia los que no estudien de forma más clara que el programa en estudio.

En línea con la conclusión a que llega Scarrone, vale recordar uno de los supuestos que Camps señalaba como responsables del alejamiento de la razón dialógica respecto de la práctica cotidiana, y que a entender de esa autora debería ser corregido: creer que es posible alcanzar la equidad a través de la imposición de medidas que persiguen esa equidad, por ejemplo, el establecimiento de cupos para recuperar el hándicap de las minorías desfavorecidas. Entonces, por una parte es observable una intención dirigida a reducir las inequidades, evidente tanto en el uso del sorteo como en el establecimiento de cupos para minorías postergadas, y por otra, el registro de una percepción teórica y otra empírica que dan cuenta de la insuficiencia o incluso el error que radica en esta imposición. Si consideramos la opción que el programa ofrece a los jóvenes en situación de discapacidad o afrodescendientes, o trans, de autodefinirse perteneciendo a alguno de esos grupos¹⁵, en la medida en que los cupos no alcanzan a todos y todas los jóvenes en esta condición de desigualdad, la equidad no se asegura. En cambio solo se apunta a reducir una profunda inequidad que existe previamente y que no será resuelta por la beca. Si bien exigir al programa que remedie este problema de inequidad estructural de nuestra sociedad sería desmedido, sí sería posible que intentara llevar a la práctica este principio un poco más allá, asegurando al menos que todas las plazas ofrecidas se destinan a jóvenes que sufren alguna forma de inequidad social. El acceso por sorteo elimina esta posibilidad al ofrecer iguales oportunidades de ser seleccionados a estudiantes de la educación formal pública y privada, y de la no formal. Quienes son desiguales en condiciones de vida reciben trato igualitario. Además, como ya se mencionó, los jóvenes que han abandonado todo intento de estudiar, y que probablemente necesiten mayores apoyos, están excluidos del programa.

¹⁵ que tienen un cupo mínimo asegurado en el sorteo de plazas para la beca

En ocasión de la presentación de la 7ª edición del programa, el representante de OPP Ec. Soto señaló que una de las fortalezas del programa estaba en expandir las posibilidades de acceso a empleo de los jóvenes, habitualmente restringida a oportunidades que surgen a través de sus redes de contactos, y que se amplían a través del acceso por sorteo. Si bien Soto no lo expresa, queda implícito en este planteo que la ampliación es para aquellos jóvenes cuyas redes de contactos no les ofrecen acceso a empleo, y consecuentemente, está asumiendo la existencia de una brecha de relaciones y posibilidades de empleo en los jóvenes de estratos sociales menos favorecidos en comparación con las capas medias o altas.

Con respecto a las inequidades territoriales visibles en nuestro país, si consideráramos la posibilidad de acceder a un empleo temporal como un pequeño aporte a la justicia distributiva, la conclusión del informe de impacto (Araya y Rivero 2015) que se transcribe a continuación puede conducir a pensar que el programa no logra quebrar inequidades territoriales presentes estructuralmente en el país.

El programa afecta de manera positiva mayormente a jóvenes residentes en Montevideo. Las diferencias podrían vincularse a las distintas características que tiene el mercado de trabajo en diferentes zonas del país. También condice con el relato en el componente cualitativo de la evaluación, que plantea que el Programa encuentra más dificultades en el interior del país. (69)

Por otra parte, si la perspectiva para valorar los aportes a la equidad del programa se ampliara a la consideración de las posibilidades vitales de los jóvenes, que trascienden el acceso al primer empleo formal, y están vinculadas al potencial de inserción social de los jóvenes, la contribución del programa a la justicia distributiva parece diluirse por su escaso peso o sus consecuencias vitales limitadas.

Consideraciones similares pueden formularse si en lugar de comparar a los jóvenes de la beca dentro de su grupo etario se compara su situación con la de los funcionarios/as con quienes comparten tareas en los organismos que participan de la beca. Su status como becarios los excluye de la mayoría de los beneficios sociales que aquellos disfrutaban por su condición de pertenecer al funcionariado presupuestado, estableciendo en la cotidianeidad de los vínculos laborales una distinción implícita entre funcionarios/as y becarios/as donde estos últimos son los menos beneficiados. Podemos preguntarnos cuál es el espacio para el reconocimiento

que tienen los jóvenes en este contexto, cuál la posibilidad de conquistar visibilidad, dialogar y sintonizar con la propia cultura.

Por último, si volvemos a la consideración del trabajo como una actividad que trasciende al empleo, el ofrecimiento de esta experiencia asociada a la idea de trabajo, como ya se mencionó, puede establecer en la construcción que los jóvenes elaboren sobre el mundo del trabajo un sesgo que lo limita a la condición de empleado, excluyendo otras formas como el cooperativismo o el ejercicio de profesiones y oficios autónomos.

Principio dialógico

En el fundamento del principio dialógico subyace la idea de intersubjetividad ética (Cortina, 2007: 17). En tanto lo que consideramos bueno – acorde a la ética de máximos de cada uno – es subjetivo, responde a los intereses, deseos, expectativas, historias, de cada persona, lo que consideramos justo no es subjetivo sino intersubjetivo: vale intersubjetivamente, porque en la sociedad en que vivimos hay un acuerdo generalizado acerca de su valor.

“Precisamente porque las exigencias de justicia no son sólo personales, sino que pretenden valer también de forma intersubjetiva, quien las mantiene tiene que estar abierto a un diálogo en el que, para defenderlas o modificarlas, salgan a la luz argumentos, y no solo argumentos, sino también otras formas de comunicación, como historias de vida, testimonios o experiencias” (Cortina, 2007: 18)

Para cotejar los programas en su consideración del principio dialógico será necesario identificar cómo la voz de los/las jóvenes participantes es incluida en las acciones en ellos. En YEyT, por tratarse de un programa interinstitucional todas las etapas del proceso han sido previamente definidas y estructuradas por los organismos que lo impulsan, lo que parece razonable por el propio objetivo laboral que se propone: los entes participantes tienen necesidad de que ciertas tareas sencillas sean realizadas por los jóvenes y los procesos y procedimientos para su cumplimiento están previamente definidos sin que haya en teoría un espacio para alguna forma de participación más autónoma. No obstante, la inclusión de sus voces depende de la forma en que cada organismo aborde la incorporación de los jóvenes. Para aproximar a algunas voces de los jóvenes se consultó a participantes del programa en distintos años

y en diferentes organismos, a fin de relevar sus vivencias en torno a la escucha de sus voces y a la forma en que ellas eran tenidas en cuenta mientras participaban de la beca. La búsqueda de los informantes se realizó a través de contactos en redes sociales, consultando si tenían algún amigo, familiar o conocido que hubiera participado del programa. Si bien podría esperarse un sesgo de concentración de respuestas montevideanas, por ser mi lugar de residencia, se obtuvieron también respuestas de jóvenes del interior del país. De todas formas, el objetivo no era obtener una muestra representativa sino acceder a algunas vivencias de los jóvenes con respecto a la inclusión de sus perspectivas durante su tránsito por el programa¹⁶.

Para indagar sobre la promoción de este principio dialógico en YEyT se formularon las siguientes preguntas a los/as jóvenes:

¿sentiste que tu voz era escuchada en relación a tus necesidades?

¿en las cuestiones del trabajo que te afectaban, tenías espacio para hacer tus planteos?

¿ellos eran escuchados y tenidos en cuenta?

De las respuestas obtenidas se valoraron algunas como particularmente interesantes para esbozar algunas características de la inclusión de los becarios. Una de ellas fue la siguiente:

En mi caso particular siempre fui escuchada, tanto peticiones, planteos, quejas, dudas, nunca tuve una mala recepción en los compañeros con los que estaba trabajando y siempre tuve un espacio para realizar estos planteos que tenía, y siempre me los supieron responder y de buena manera (comunicación personal E1, 25/06/2021)

Como se desprende de esta respuesta, la persona sintió que su voz era completamente incluida, escuchada y atendida durante la beca, trasluciendo que el principio en estudio encuentra espacios de aplicación. Por otra parte, otra respuesta señalaba:

En realidad sí, al principio puede que se haya complicado un poco, no creo que haya sido en mi caso particular sino algo bastante general por la situación de pandemia [...] Yo creo que sí se me escuchó en relación a mis necesidades. ¿Si tenía espacio para hacer mis planteos? yo creo que sí totalmente, con cuestiones personales y además con planteos de si me parecía que esto se estaba haciendo bien o si lo hacíamos mal y se podía hacer de otra manera. De cualquier forma se

¹⁶ En apéndice 1 se especifica la información detallada de la consulta.

escuchaban mis planteos desde adentro de mi departamento con mi jefa y desde el resto de los departamentos y con la directora de la DNC yo creo que siempre se me escuchó y siempre se tuvo en cuenta mi voz (comunicación personal E2, 26/06/2021)

Si bien esta respuesta aporta una mirada que incluye las dificultades encontradas en el proceso y en particular las que son consecuencia del distanciamiento impuesto por la pandemia, la persona informante aclara que su voz también era escuchada e incluida a pesar de esas dificultades, ratificando y ampliando la respuesta considerada antes.

También surgieron interpretaciones ubicadas en el extremo opuesto, como la que sigue, resumida de forma concisa y contundente: “Definitivamente no” (comunicación personal E3, 26/06/2021). Aunque en general las respuestas recibidas fueron más analíticas y buscaban interpretar las razones para la forma en que las voces de las y los becarios eran incluidas. Así, otra persona informante se detuvo particularmente en la respuesta a estas preguntas, señalando varios aspectos de interés para esta investigación. En relación a la inclusión de su voz respondió:

En general no sentí que mi voz fuera muy escuchada. Eran como situaciones esporádicas en las que lograba eh ... poder plantear mis necesidades o hacerme escuchar (comunicación personal E4, 26/06/2021)

Desde esta experiencia registrada se puede percibir la dificultad en algunas situaciones para que esa inclusión dialógica pudiera concretarse en los hechos. La diversidad de condiciones contextuales en los organismos, de cada una de las unidades organizacionales en ellos que recibieron becarios/as, las distintas culturas organizacionales, y distintas situaciones funcionales de los/as supervisores, las variaciones del programa año a año, entre otros factores, probablemente hayan impuesto esta diversidad de condiciones. Y justamente esta variabilidad llama la atención sobre el hecho de que no habría estado prevista la inclusión de las voces de los jóvenes como aspecto constitutivo del programa: cuando fue posible por un contexto favorable o al menos, con algunas condiciones favorables, ella podría haberse producido, pero no fue necesariamente así como definición de política, porque la política educativa que promovió el programa no consideró este aspecto pedagógico como un elemento a garantizar.

A la vez, la respuesta de esta persona informante incorporó consideraciones acerca de las percepciones que circulaban en relación a la educación formal de los y las becarios/as:

sobre todo al principio sentí que el programa estaba planteado desde el lado como de la meritocracia, [...] de no solo sentir responsabilidad y privilegio por haber salido sorteado para participar, sino también en el momento de ver un poco los tránsitos educativos, también se jugaba como un lugar a veces incómodo, por decir capaz que estoy sentada con alguien que no terminó la escuela o que está en primero de liceo pero tiene mi misma edad, entonces yo que tuve las facilidades o las oportunidades para llegar al nivel terciario y a los conocimientos y los estudios que tengo, entonces no puedo quejarme o tengo que realizar la tarea que se me da sin protestar porque si no también entra como en el terreno de lo soberbio [...] siempre lo que más pesaba era cuál es tu nivel educativo comprobable puesto en un currículum (comunicación personal E4, 26/06/2021)

Este señalamiento conduce a pensar que también la posibilidad de inclusión de las voces de los y las jóvenes podría estar sometida o condicionada al grado de avance en la educación formal que ellos han alcanzado: con más formación, recibían quizá un trato preferente. Este aspecto, además de vincularse al principio de justicia distributiva y de empoderamiento de los y las jóvenes muestra que en cuanto a la posibilidad de diálogo no basta con ser parte del grupo de personas involucrado en la temática, sino que para tener voz audible habría que mostrar algunas cualidades valoradas en el ámbito laboral donde los becarios se insertaban, asociadas a certificaciones formales de estudios.

Asimismo, también las personas que manifestaron haber sentido que sus voces eran incluidas, dieron cuenta de casos de otros jóvenes con los que compartieron la beca que no fueron escuchados en sus inquietudes en relación a las responsabilidades que se les asignaban en la tarea:

me enteré que había compañeros que habían renunciado, incluso se les había dado la llave de una oficina para que abrieran, ellos se quejaron de que no querían hacer eso, que era mucha responsabilidad y no se les escuchó, por eso tuvieron que llegar a la renuncia (comunicación personal E1, 25/06/2021)

Este ejemplo constituye una situación problemática, ya que lo que era vivido como un exceso de responsabilidad por la persona cursando la beca, responsabilidad que no correspondía por las condiciones de su contrato, habría conducido finalmente a la renuncia y pérdida de la beca porque sus reclamos no fueron tenidos en cuenta.

Por otra parte, estudiar este principio requiere también la búsqueda de los ámbitos donde la voz de los participantes encuentra espacios para ser incluida en la normatividad del programa, para ser inscrita en la institución YEyT. La evolución del programa muestra que las modificaciones que se han incorporado tienen que ver con las condiciones en que se habilita el acceso a la beca: del sorteo para todas las plazas de los primeros años se pasó progresivamente a definir cupos para minorías focalizadas. Estos cambios no parecen responder a inquietudes de los jóvenes sino a definiciones de políticas focalizadas en sectores postergados. Tampoco se observan, a partir de la lectura de las fuentes, otras modificaciones que hayan podido responder a las inquietudes formuladas por los participantes de la beca. Como sostiene Reyna Reyes “Es más fácil y más cómodo creer que crear una respuesta propia” (65) y esta comodidad siempre es un riesgo presente cuando jóvenes con escasa experiencia o conocimiento del mundo empresarial llegan a ocupar un lugar en organizaciones con larga historia y solidez institucional: la posibilidad de expresarse desde su subjetividad podría ser una dificultad.

Ética de Mínimos en YEyT

Los principios que propone Cortina para una ética del discurso aplicada o práctica, una ética cordial que además del entendimiento racional lo trascienda e incorpore la compasión, suponen la posibilidad de que en una sociedad pluralista se compartan al menos algunos valores que como sustrato común mínimo sean aceptados y abrazados por todos y todas, un capital ético compartido entendido como aquellos “valores y principios morales comunes, a los cuales no se puede renunciar sin caer bajo mínimos de moralidad” (10). A ese sustrato mínimo común que todos comparten Cortina llama ética de mínimos, y en ella se ubican los ideales de justicia, respeto y tolerancia, libertad, solidaridad e igualdad que subyacen detrás de sus principios de la ética cordial. Ambos programas tienen participación estatal y esa participación garantiza que ellos funcionen en el marco del respeto de las normas vigentes en el país, que a su vez garantizan – al menos en la letra – el respeto a esos principios. En consecuencia podemos partir de una ética de mínimos compartida en los valores que sustentan y son transmitidos, declarados o al menos están implícitos en ambos programas. Pero la ética de mínimos no basta para asegurar que todos y todas puedan buscar la felicidad propia.

Si los ideales educativos presentes en uno y otro programa son radicalmente diferentes, si uno prepara a los jóvenes para el empleo en una organización burocrática, promoviendo que no abandonen sus estudios, mejorando su capacidad de comunicarse en ámbitos empresariales, y el otro promueve su vínculo con el arte, la creatividad, la autonomía y la construcción colectiva, sin atender aspectos de generación de ingresos o sustentabilidad económica, es posible el riesgo de que quienes eligen entre participar en uno u otro programa respondan a diferentes opciones como grupos parte de una sociedad politeísta donde diferentes ideas de vida feliz conviven sin encontrarse. Si en cambio es posible que haya jóvenes que pueden compatibilizar ambas perspectivas en su vida, sería posible hablar de convivencia plural entre diferentes ideas de educación para jóvenes. Parece posible pensar en jóvenes que conociendo las limitaciones que ofrece el mercado de trabajo para personas sin experiencia o sin antecedentes laborales deseen participar en un proyecto como la beca de YEyT que les permite continuar sus estudios destinando parte de su tiempo libre a trabajar, generar un ingreso básico y a la vez conocer cómo funciona el mundo del trabajo empleado en una organización de gran porte, con una burocracia orgánica establecida y con espacio limitado – pero posible según el caso – para poner en juego la libertad y la creatividad propias. Y también parece posible pensar que otros/as jóvenes como esos/as, o ellos/as mismos/as, aspiren también a producir una creación artística que pone en juego diversas dimensiones: canto, creación literaria, escenificación, elaboración de vestuario, batería de murga, independientemente de las posibilidades que esta experiencia abra para la generación de un ingreso monetario o un medio de vida. Si bien esta verificación no se aborda en este trabajo, resulta verosímil pensar en su posibilidad.

Ética de Máximos en YEyT

En relación a las posibles especificidades de YEyT que permitan esbozar una especificidad en las opciones vitales propias en los jóvenes que participan en él, a pesar de su condición que abarca casi todo el territorio nacional, lo que dificultaría identificar particularidades propias que permitieran diferenciarlo como grupo identitario, puede sí postularse que su carácter de oportunidad inicial para jóvenes que estudian podría estar convocando a quienes se auto reconocen con escasas oportunidades de inserción laboral, con exiguo capital relacional y que vislumbran pocas oportunidades para dedicarse a otras actividades. Así, parece plausible identificar en los jóvenes que aspiran a la beca a

quienes tienden a asociar trabajo con empleo, confiando en que las condiciones de mercado puedan ofrecerles una inserción institucional donde resolver su fuente de ingresos. Asimismo, el alto compromiso en horas dedicadas a trabajar y estudiar puede reafirmar esta idea de que participan quienes tienen necesidad de hacerlo, ya que puede pensarse que quienes no necesitan de forma urgente generar un ingreso preferirán seguir usufructuando el apoyo financiero de sus familias de origen para avanzar en sus estudios sin necesidad de cumplir doble jornada: de estudio y de trabajo. Desde estas ideas puede postularse la posibilidad de un tipo de opciones que toman los jóvenes que son capaces de realizar un esfuerzo porque aspiran a una mejora en sus condiciones de vida, opción que quizá no tengan oportunidad de alcanzar de otro modo. Esta idea de esfuerzo puede derivar en una concepción meritocrática de la valoración social: quien hace el esfuerzo merece su recompensa, y quien no lo hace, no. De todos modos, esta es una reflexión como podrían hacerse muchas otras diferentes, con el solo fin de ejercitar la asociación entre determinadas opciones formativas y los marcos éticos que pueden subyacer en los grupos a quienes convoca.

3- Ideales educativos en EMJ

Las características del EMJ que se han descrito en la Introducción de este trabajo habilitan a su consideración desde un lugar diferente del que ocupa el programa YEyT. Si desandamos el camino hasta su surgimiento, a través de la categoría *contrato fundacional* (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 18), y asociada a ella la de *mandato social* (19) que ese contrato recoge como piedra de toque del vínculo entre el programa formativo y la sociedad, destacan en el EMJ las ideas impulsoras vinculadas a identidad cultural y participación comunitaria (Brum, 2001: 5 y 7). No hay una intencionalidad por resolver un problema de desempleo de los jóvenes, ni de facilitar a organizaciones la realización de parte de las tareas a cumplir, y en cambio el objetivo explícito se vincula a promover en los y las jóvenes que participan su vínculo con la cultura popular como base pedagógica (5). Ese mandato social guía el desarrollo del programa a lo largo del tiempo. Esta idea remite también a la interpretación de la educación social de Núñez (1999) que a la vez deriva de una idea gramsciana: la educación como derecho de los sujetos al acceso a la actualidad de su época, y como motor del progreso, la libertad y la igualdad (28). Así, el EMJ es formulado por quien fuera responsable de su promoción inicial desde el TUMP como una apuesta “a la diversidad y la pluralidad, a contribuir a generar espacios que partiendo de nuestra música popular contribuyen a ampliar los recursos y posibilidades de crecimiento individual y colectivo de los jóvenes montevideanos” (Brum, 2001: 9). Este planteo, unido al diagnóstico de una cultura oficial hegemónica promovida por el Estado que reproduce la idea de música culta europea articulada con la difusión por los medios masivos de comunicación de un modelo cultural transnacional basado en los intereses económicos y culturales de la industria de la música (7), ubica el mandato social fundacional del EMJ como acción cultural contrahegemónica. Desde esa línea de base analizamos los principios de Cortina en el EMJ.

Principio de no instrumentalización

La forma de organización del trabajo de los grupos constituidos para transitar los talleres y elaborar un espectáculo de murga da cuenta a primera vista de la consistencia de la formulación del EMJ con este principio. El primer módulo del proceso de talleres se dirige hacia la conformación grupal e introducción a la murga. En él “se busca

generar por consenso pautas disciplinarias, roles, responsabilidades, sentido de pertenencia, identidad, viabilidad del grupo y su proyección, etc.” (Brum, 2001: 16). Esta prioridad otorgada a la consolidación del grupo previa al momento de trabajar en los aspectos artísticos ofrece una pista acerca de que los jóvenes no son instrumentalizados en el sentido de que en este proceso lo primero es la conformación y consolidación del grupo y solo después de haber encaminado este objetivo se busca generar el producto artístico, que aparece casi como la excusa para la conformación del grupo. De acuerdo con esta formulación, los jóvenes no serían considerados un medio para lograr un buen espectáculo en la propuesta formativa del EMJ, sino que por el contrario el foco está puesto en el proceso de construcción grupal y en su vínculo con la creación artística desde ese lugar compartido.

No obstante, este espíritu de la formación es puesto fuertemente a prueba ante la constatación de que varios directores de murgas que compiten en el Concurso Oficial de Agrupaciones (llamado coloquialmente “carnaval mayor”) asisten cada año a las muestras del EMJ considerándolo semillero de talentos de donde podrán obtener las figuras destacadas para sus espectáculos, regidos por lógicas competitivas y comerciales. Y una vez que estas búsquedas se instalaron como rutinas año a año, el espíritu del EMJ empezó a verse afectado. Así, la Gerencia de Eventos de la IM ha dado cuenta de jóvenes que participan a la vez de varias murgas que son parte del Encuentro, en el mismo año (E11, comunicación personal, 06/07/2017), dando cuenta al menos de que algo sucede que trasciende lo grupal y podría vincularse a la necesidad de mostrarse para ser “reclutado” en el carnaval mayor.

Como referencia de un punto de vista de los jóvenes participantes del EMJ, se transcribe a continuación un fragmento del texto de Diego Waisrub letrista de la murga –originalmente murga joven –Queso Magro (Brum, 2001)

Y la idea principal sigue siendo la misma que cuando empezamos, tratar de armar un espectáculo que divierta a la gente, porque si la gente se divierte también nos divertimos nosotros; disfrutar como locos arriba del escenario, y tirar para adelante a Murga Joven que cada vez tiene más fuerza pero sin olvidarse la idea principal de todo esto (aunque algunos no lo tengan tan claro) que es la instancia de poder compartir con otras murgas nuestros laburos sin importar quién gane, y sin importar un montón de cosas. (48) (Diego Waisrub, integrante de murga joven Queso Magro, en Brum, 2001:48)

El texto transcrito denota el espíritu de participación y disfrute colectivo, y el esfuerzo por desechar la idea de competencia. Desde que sostiene que los participantes entienden que son ellos quienes definen el objetivo, parece indicar que habría un espacio distante de la idea de instrumentalización, o que en la hipótesis más pesimista, al menos la excede. No obstante, el referente deja que se cuele entre paréntesis, como si no tuviera mayor importancia, la idea de que no todos los involucrados con el EMJ lo consideran de la misma forma. La Gerencia de Eventos definió a esta otra perspectiva como la “lógica del carnaval mayor” (E11 comunicación personal, 2017), sosteniendo que ella debería ser combatida en murga joven, estableciendo nuevas limitaciones y controles a su desarrollo, como por ejemplo limitando la participación de los jóvenes en más de una murga a la vez, y elevando la edad mínima para participar (establecida en 12 años de edad en el momento de realización de la entrevista).

Asimismo, un miembro de la gremial de directores de conjuntos de carnaval (DAECPU), entrevistado en relación a su opinión sobre el EMJ, reclama que es inadmisibles la mala calidad del canto de las murgas jóvenes: “yo veo esas cosas y me recaliento, porque digo: no puede cantar tan mal... porque la competencia también hacer mejorar las cosas, ¿no?” (E12 comunicación personal, 2017). Esta exigencia desde un empresario al desempeño de los jóvenes según su criterio competitivo que puede también asociarse a su interés comercial como propietario de una murga, da cuenta de la forma instrumental en que se considera la producción artística de los jóvenes del EMJ desde algunos ámbitos externos, en cierta forma ajenos porque no tienen vínculo con la organización y realización del Encuentro, pero cercanos y en interacción con él.

Por otra parte, al preguntar acerca de los objetivos de su trabajo a una persona que se desempeña como monitora del EMJ y que hasta hace pocos años participaba como componente en una murga en el Encuentro, respondió que se espera que los monitores puedan:

potenciar que los colectivos se presenten en un espacio que es de encuentro, es de creación colectiva, que apela a que puedan ser lo más creativos y creativas posible, en las formas discursivas pero además en cómo construir un espectáculo de una forma distinta a lo que conocemos como murga más relacionada con el carnaval oficial. Acompañar esos procesos pero sin dejar de entender que cada murga tiene sus particularidades y que no todas tienen esa forma y esa mirada, muchas tienen más como las ganas y la idea de participar en el concurso, ¿no? (comunicación personal E12, 16/12/2020)

Esta percepción que además de los objetivos formulados por el programa incluye la posibilidad de que los y las jóvenes que son parte persigan otros fines diferentes, y el hecho de que ellos sean respetados, induce a pensar que los intereses de los jóvenes son priorizados por sobre los del programa, aunque aparezcan incluso contrapuestos a ellos como parece ser el caso: mientras el EMJ se propone la promoción de la cultura popular contrahegemónica, algunos jóvenes lo ven como un escalón para acceder a ser contratados en conjuntos que son parte del Concurso Oficial: una vidriera donde mostrar sus habilidades y destacar respecto a los demás.

Si al igual que hicimos al analizar YEyT, nos preguntamos acerca del currículum oculto (Apple) subyacente en el EMJ, este interés de los jóvenes por destacar desde una mirada competitiva no parece ser promovido institucionalmente como para interpretarse como currículum oculto del programa. Por el contrario, tanto desde el TUMP como desde la Gerencia de Eventos de la IM estas situaciones son expresadas como un problema que atienden pero que no han conseguido resolver. Esta forma de considerarlo trasluce que hay una preocupación por la instrumentalización de los y las jóvenes, no promovida desde la institucionalidad, pero sí percibida desde ella, y que, por no haberse podido resolver, podría estar operando igualmente como tal. A estar por lo sostenido por monitores y funcionarios de la IM que trabajan en este programa, algunos jóvenes se prestan de forma entusiasta a ser parte en esa instrumentalización, con la aspiración de ganar un lugar en el carnaval mayor, portador de reconocimiento, fuente de ingresos y plataforma de circulación de mitos de culto popular con su propio panteón de ídolos al que sueñan integrarse algún día.

Principio de las capacidades

La propuesta formativa de los talleres del EMJ declara que se dirige a “poner en marcha la creación de un repertorio” (Brum, 2001: 16), a través del “aprendizaje en el arte de la murga” (16), para que los jóvenes puedan presentar en un espectáculo los temas que les interesa abordar. Esta articulación de enseñanza técnica con autonomía expresiva aparece alineada con el principio de las capacidades de Cortina. A fin de indagar en la consistencia de esta idea a partir de otras fuentes documentales sobre el EMJ se analizó el llamado a monitores de 2021. La figura del monitor opera como el referente formativo de los grupos de jóvenes participantes. Los y las monitores/as son murguistas con experiencia en este género en el carnaval. Son contratados por el TUMP

cada año durante 6 meses, el TUMP a su vez es financiado para hacerlo a través de un contrato al que accede mediante un llamado a licitación que se renueva cada año. Los/as monitores/as están a cargo de tareas de acompañamiento, guía y seguimiento de los procesos grupales de las murgas. Estas tareas incluyen visitas a las reuniones grupales, organización del Encuentro en cuestiones de logística, planificación o ejecución, y acompañamiento del grupo a lo largo de todo el proceso, procurando facilitar su camino para completar la gestación del espectáculo. Y en los grupos que no lo consiguen, contribuir a que su cohesión se afirme y sostenga en el tiempo, y promover que el colectivo identifique los factores que han dificultado su proceso, a fin de que puedan repetir la experiencia en la siguiente edición, con mayor fortaleza y capitalizando sus aprendizajes. Además, los y las monitores/as participan de reuniones semanales de todo el equipo de monitores con su coordinador del TUMP, donde se ponen en común los avances de cada grupo, las situaciones emergentes y se piensa colectivamente en la mejor forma de darles respuesta si ella se entiende necesaria, y se ajusta el rumbo de la actividad. Estas reuniones insumen varias horas cada miércoles y son parte de un ritual que los monitores/as consideran esencial para el buen desarrollo de su trabajo. La actividad durante estos meses es intensa, ya que cada monitor puede tener seis o siete grupos de jóvenes para acompañar, dependiendo de la cantidad de grupos inscriptos, que varía cada año pero siempre se ubica en torno o por encima de los 50. El coordinador del TUMP con el que se encuentran semanalmente y que les apoya en su tarea cumple ese rol hace casi 20 años y según manifiestan los monitores consultados su experiencia lo constituye en un referente para ellos a la hora de cumplir con su trabajo de apoyo a los jóvenes. Además, el coordinador fue parte del encuentro y luego fue murguista en carnaval.

En la convocatoria a expresiones de interés para trabajar como monitores/as en el EMJ 2021, el TUMP incluye como requisitos para los postulantes: “formación y experiencia en: Trabajo con grupos, educación popular, educación por el arte, animación, etc. (Imprescindible); Arte/s (considerándose especialmente si es vinculado al género murga como tallerista o artista)”. En estas condiciones se destaca la importancia otorgada a los aspectos educativos de la actividad, priorizados sobre los conocimientos del género específico murga, que podríamos considerar como los contenidos o saberes técnicos de esta formación. Esta relevancia de lo educativo por sobre la transmisión de saberes disciplinares podría estar indicando una atención a la

formación de la persona y sus capacidades trascendiendo la transmisión de los saberes específicos sobre el género murga. De hecho, durante el proceso en años anteriores se ofrecía a los grupos la posibilidad de participar de talleres sobre temas concretos del género con referentes de esos temas, que son además figuras en el carnaval, por ejemplo talleres de batería de murga, puesta en escena, canto grupal. Estos contenidos sin embargo no lograron convocar un número importante de jóvenes según señala uno de los monitores entrevistados (E15) por lo que fueron desapareciendo como actividad central del proceso.

Por otra parte, en la propuesta formativa se observa cómo estas actividades de enseñanza y entrenamiento en aspectos propios del género murga se articulan con la formación en cuestiones de responsabilidad y comunicación con el público. Así, en relación con la exposición del producto del trabajo generado durante el proceso, Brum (2001) destaca la importancia de la presentación ante los públicos en los barrios: “Este paso es vital para la toma de conciencia por parte de los jóvenes talleristas de lo que implica la comunicación con los diferentes públicos y la responsabilidad individual y grupal que asumen al “pararse” en un escenario” (Brum, 2001: 19). La importancia dada a este aspecto da cuenta de objetivos que trascienden la preparación instrumental y por el contrario impulsan la reflexión de los y las jóvenes en torno a las responsabilidades que se espera asuman al tomar un rol de comunicación en la esfera pública.

Por otra parte, desde el punto de vista de los gestores de política queda a la vista la atención a la formación individual, grupal y comunitaria.

El objetivo es generar un espacio que promueva la apropiación por parte de los jóvenes del lenguaje de la murga (teoría y práctica) desde su óptica, atendiendo a la formación individual, la consolidación grupal y la proyección comunitaria del trabajo (15) (Enrique Vidal, Integrante de la Comisión de la Juventud IMM).

Esta mirada puede interpretarse como intencionalidad hacia el empoderamiento de los jóvenes. Alternativamente, también en esta formación en capacidades hay riesgo de instrumentalización de los y las jóvenes, ya que como programa promovido desde las políticas culturales de la IM el EMJ puede generar mucha simpatía, reconocimiento y apoyo popular, provocando que desde algunas miradas él sea considerado populista y sea visto y promovido como medio para un fin electoral. No obstante, aún si este fuera

el fin último, en la medida en que no empape el desarrollo de las acciones formativas del Encuentro, no estaría afectando el foco en la generación de capacidades.

En relación al desarrollo de las capacidades estéticas o artísticas, Reyna Reyes esclarece la importancia del vínculo entre creación y socialización: “El cultivo de la emoción frente a las obras de arte constituye una forma de socialización adecuada para el desenvolvimiento de sentimientos superiores. El goce estético permite la identificación con otros. (Reyes, sf: 66). En este vínculo se entiende posible encontrar la promoción del principio de las capacidades en el EMJ. Además, acudiendo a la noción de experiencia de Larrosa (88) entendida como eso que nos pasa, no solo un acontecimiento externo sino algo que pasa por nuestra vida, que nos atraviesa y nos transforma, la propuesta formativa del EMJ está definida para generar experiencia en ese sentido: los y las jóvenes no son entrenados para presentar un espectáculo de murga definido por otros: es cada grupo quien se ocupa de toda la creación y cuando no lo logra, el programa lo ayuda a transitar la frustración, a identificar las dificultades que pueden haber operado para que no se lograra ese objetivo y a proyectar al grupo para volver a participar en la siguiente edición. Puede sostenerse que el acontecimiento es la existencia de la institución EMJ que habilita las condiciones para que los/as jóvenes transiten su experiencia que habilita una transformación en ellos/as. En ese sentido la propuesta es asimilable a la idea que Carlevaro (2019) presentaba en relación a la extensión - aprendizaje cuando contraponía la instrucción o información con el hecho de “vivir un proceso personal e intransferible de educación” (130). La construcción del proceso personal y grupal al tiempo que se elabora el espectáculo aparece como una propuesta centrada en la formación de las capacidades de los sujetos de la educación.

A ese respecto puede resultar pertinente recoger el planteo que Dussel (2014) hace con relación al cine en la escuela, y extenderlo en el mismo sentido a la formación en el género murga que promueve el programa, cuando sostiene que la escuela “debería poder ayudarnos a poner en juego otras formas de relacionarnos con el mundo” (11) y especialmente incluir una “relación más libre con una tradición [...] para que sea reescrita” en un “cruce y rearticulación de temporalidades pasadas, presentes y futuras”. Para Dussel el encuentro con la alteridad habilita una transmisión que no se produce “como repetición mecánica de una historia sino como el pasaje de una tradición que se renueva y se redefine con cada nueva generación, como un pasaje que combina tecnologías viejas y nuevas [...] y mantiene una escala humana” (12). Esta idea de

formación desde el encuentro con lo externo, de apertura a la alteridad a través del encuentro con el arte, y su articulación con lo propio que el/la joven trae consigo y con lo que elabora en su aprendizaje tiene implícita la confianza en sus capacidades para que esa elaboración se pueda producir.

Principio de justicia distributiva

Desde el enfoque de Martha Nussbaum (2012) capacidades y justicia social van de la mano, dado que las capacidades refieren a lo que la persona es capaz de hacer, a su capacidad de agenciamiento, y esas posibilidades tienen que ver con el grado de justicia y equidad social arraigadas en cada sociedad: en condiciones de injusticia y discriminación el desarrollo de las capacidades se verá fuertemente condicionado o limitado. En ese sentido Nussbaum entiende un trato equitativo o igualitario como aquel en que las personas que necesitan más ayuda para superar las limitaciones en el desarrollo de sus capacidades son quienes más ayuda reciben efectivamente. De este modo su concepción es opuesta a una meritocrática en que se premia a quien mejor se desempeña (8). Para Nussbaum hay diez capacidades centrales que son exigidas para el trato digno a las personas, y el trato equitativo y justo implica que - para todas ellas - las personas se encuentren por encima de un umbral mínimo (21). De estas diez capacidades, al menos tres se ajustan a aspectos incluidos en la formación que ofrece el programa. La cuarta capacidad que identifica con “Sentidos, imaginación y pensamiento” implica “poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección” (18). Es fácil observar la consistencia del programa de EJM con esta capacidad dado que el proceso busca la producción de una obra artística propia por cada grupo. La quinta capacidad, “Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros y nosotras mismas [...] que no se malogre nuestro desarrollo personal por culpa del miedo y la ansiedad” (18) también aparece en el programa observable particularmente en los esfuerzos por promover un espacio distante de la competencia y por el apuntalamiento institucional de aquellos grupos que no consiguen completar el proceso. El propio nombre del programa: “encuentro” recoge esta idea de priorizar lo común por sobre las eventuales posibilidades de destaque individual, la idea que se promueve no es competir sino encontrarse con otros y otras. En ese sentido se vincula también a la séptima capacidad

que enumera Nussbaum, la afiliación, de modo que estén disponibles “las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto” (19). Aquí puede abrirse un cuestionamiento sobre el programa: el EMJ prevé una instancia de selección de los espectáculos para que puedan ser presentados en el mismo teatro donde se realiza el Concurso Oficial de agrupaciones de carnaval, - el teatro de verano Ramón Collazo - que constituye una motivación fuertemente asociada a la mística carnavalera. Esta valoración y selección de los espectáculos puede generar en quienes no son seleccionados sentimientos de humillación por no poder cumplir lo que para muchos y muchas es el sueño de “cantar en el Collazo”. Cabe señalar que igualmente hay un espacio alternativo para todos los espectáculos que logran completarse y por esa sola condición están en condiciones de ser presentados ante el público: la posibilidad de recorrer en febrero los tablados barriales promovidos por las comisiones vecinales y financiados por la IM, donde los grupos del EMJ comparten escenario con los conjuntos que compiten en el llamado “carnaval mayor”. Por último, la novena capacidad de Nussbaum: “Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas” (19) está en el eje del planteo formativo que es promovido desde el TUMP, aunque de acuerdo con lo manifestado por varios monitores /as entrevistados no todos y todas los jóvenes lo viven con el mismo nivel de compromiso hacia el esparcimiento, y en cambio en algunos de ellos sí pesa el espíritu competitivo.

Desde una mirada histórica, el factor que está más claramente a la vista en relación a la justicia distributiva surge de la distribución territorial inicial de los talleres formativos que se ofrecían como antecedente del EMJ. Como se señaló, en los barrios donde ellos comenzaron a desarrollarse predominan habitantes de capas de ingresos medios o bajos, que además disponen de escasas propuestas culturales y sociales para jóvenes. El hecho de que esta propuesta formativa se haya desarrollado en esos territorios en sí misma puede leerse como una política dirigida a la justicia distributiva en torno al legado cultural al que - de no existir el programa - los jóvenes probablemente no tendrían posibilidades de acceder.

Según señala el coordinador de monitores en comunicación personal ha habido una evolución territorial en la participación de los jóvenes: los talleres previos a la generación del encuentro en la década de los años 1990s se desarrollaron como se señaló en barrios de ingresos bajos, luego al pasar los años se produjo un boom de interesados que condujo a su transformación en un encuentro de múltiples grupos,

creciendo año a año y moviéndose hacia la participación de grupos en barrios de capas medias. Hoy la coordinación de monitores entiende que hay una participación en todos los barrios, aunque los grupos que muestran más solidez y tendencia a sostener la participación, incluso repitiendo por varios años consecutivos su presencia en el encuentro, provienen mayoritariamente de capas medias.

También en torno a este principio puede ser pertinente analizar el punto de vista de los gestores de política: a partir del diagnóstico sobre el predominio de un modelo cultural oficial (música culta europea), transnacional (de los medios masivos de comunicación) y de marginalidad del modelo de cultura popular, y en ella, la murga (7), el programa propone recuperar la formación en música popular, de voces silenciadas en ámbitos culturales.

La apuesta de Murga Joven es entonces a la diversidad y la pluralidad, a contribuir a generar espacios que partiendo de nuestra música popular contribuyan a ampliar los recursos y posibilidades de crecimiento individual y colectivo de los jóvenes montevideanos (9)

En este caso estaríamos ante un criterio de justicia distributiva que no refiere estrictamente a las condiciones económicas sino a las oportunidades de expresar desde la propia identidad una cultura diferente de la predominante.

La identidad es la plataforma desde la cual se asume el mundo (11) (Gonzalo Reboledo, Presidente de la Comisión de la Juventud IMM)

A ese respecto, vale recordar lo que sostuvo Pedro Figari a comienzos del siglo XX: para el desarrollo industrial nacional así como para el desenvolvimiento del espíritu de sociabilidad, Figari entendía que era necesario educar en nociones estéticas (Figari, 1965: 11). Consideraba que el arte estimula y facilita el contacto social, sustituyendo los “temas candentes” y manteniendo la discusión “en campo sereno”: el arte como “poderoso propulsor de sociabilidad y cultura” (11). Para ese autor era clave que el Estado destinara recursos a la educación, aún con fines de desarrollo económico (99). “Sin una conciencia creadora propia no es dable esperar el éxito” (99): y señalaba la importancia de la conformación de una identidad cultural nacional capaz de formar una cultura de la creación hacia el desarrollo, que luego retoma también en la idea de imbricación entre ingenio e industria (102), que no es posible sea alcanzada sin una mentalidad autónoma (103).

Principio dialógico

La forma en que las actividades del EMJ se plantean a los y las jóvenes incluye expresamente la necesidad de que los grupos se expresen para desarrollar su proceso. El instrumento que tradicionalmente ha operado para el encuentro entre los actores involucrados en él es la asamblea. Todos los grupos inscriptos son convocados a participar en ellas a través de dos o tres representantes por grupo (como cada año participan un rango en el entorno de 50 grupos, la asistencia plenaria requeriría de espacios aptos para recibir al menos 1000 personas y la participación discursiva de todos no estaría garantizada en un espacio de tiempo acotado). La representación de la murga en la asamblea es un mecanismo que induce al encuentro y discusión previos al interior de cada grupo, para construir el mandato a llevar a la reunión, así como a la reunión posterior para compartir la información surgida en la asamblea, constituyendo un mecanismo de participación indirecta.

La mirada de los monitores/as puede contribuir a comprender cómo se incluyen las voces de los jóvenes en el EMJ. Al indagar sobre la forma en que estos referentes cumplen con su trabajo de apoyo y acompañamiento a las murgas en gestación, varios aspectos traslucen la concepción formativa con que el espacio se ha ido construyendo:

desprejuiciar la mirada porque también la murga como un hecho artístico es algo muy subjetivo. Entonces a mí me gustan determinados estilos de murga, comparto determinadas formas de hacer murga o determinadas formas de construir colectivo y no todas las murgas con las que trabajo o voy a trabajar van a tener esa mirada o esa forma. Y en ningún momento mi trabajo tiene que ver con llevar a la murga a ese lugar sino con acompañar el proceso del grupo de la forma más sana posible (E12, comunicación personal, 20/12/2020)

Este discurso muestra una práctica que prioriza el espacio para que los jóvenes puedan expresarse desde sus intereses y sentires. Incluso, en otra parte de la respuesta queda claro que aun cuando esos intereses y sentires de los participantes van en sentido diferente de los ideales formativos que guían al encuentro, aún en esos casos el espacio de inclusión de sus voces está abierto:

me sorprendieron al principio, me agarraron medio en falso, no!, ¿y esto también es murga joven?, y cuando me encuentro con algunas que van por otro lado, más verticales, donde hay gente que hace las cosas por un lado y después están los que cantan y nada más. Pero no se les hace ningún cuestionamiento, no, no, lo que permite el EMJ es eso, cumpliendo las normas básicas, sé feliz. Después lo que pasa es que se promueve que las dinámicas sean distintas,

obviamente que no siempre se logra, porque es complejo, tiene que ver con las personalidades, con la gente, con el objetivo (E12, comunicación personal, 20/12/2020)

El maestro Miguel Soler (2004) asignaba una “importancia fundamental al principio de participación en la definición y gestión de la educación en todos los niveles y modalidades” (18) y entendía esa participación como un diálogo, como “la contribución de todos y cada uno al destino común, la voluntad sincera de comprender al otro” (19). Desde esa perspectiva podemos considerar el principio dialógico como camino ético para oponerse a los fundamentalismos, a *las ideologías* según el sentido dogmático que les atribuía Coseriu (1981), entendidos como aquellos mecanismos por los que aceptamos determinados principios por algún tipo de fe y nos negamos a ponerlos en cuestión (15). A través de la inclusión de las voces de los involucrados en la toma de decisiones es posible que ellas sean debatidas buscando sus fundamentos, en lugar de aceptar de forma axiomática y no demostrada algunas creencias que no contribuyen al pluralismo democrático.

Ética de Máximos en EMJ

Como la Ética de Mínimos refleja los ideales éticos compartidos por una sociedad, son pertinentes las mismas consideraciones ya presentadas al reflexionar sobre la Ética de Mínimos en YEyT.

Proponer una caracterización de la ética de máximos en el EMJ implicaría partir de la existencia de un grupo con identidad propia en él y preferencias diferenciadas del resto de la comunidad, pero capaces de compartir con ella una ética de mínimos. El propósito de fundamentar una identidad propia del EMJ trascendería el alcance de esta tesis. Sin embargo, es posible identificar algunas características comunes en el devenir del desarrollo del EMJ que podrían postularse como opciones de vida compartidas por el grupo particular, insertas en una sociedad con una ética de mínimos básica compartida por todos y todas.

Como aproximación inicial se propone una caracterización del grupo social del EMJ, para luego reflexionar acerca de la posibilidad de una ética de máximos compartida. Un primer elemento de caracterización de quienes participaron en el EMJ desde el comienzo refiere a su inserción territorial: montevideanos y vecinos de barrios

alejados del centro, con locaciones en centros educativos, centros juveniles, cooperativas de vivienda y sindicatos. Como política educativa se observa su focalización en estratos sociales no altos. Un segundo elemento transversal puede encontrarse en el humor, que puede deducirse de los nombres de las murgas: irónicos, inventando palabras, o con juegos de palabras burlones. Por ejemplo Las Larailas, La Catonga, Murgarrón, Demimurga, La Remurga que te cantó, De Queruza, Chanco Inflado, La sandía de la torta, Jóvenes son los trapos, La que entona el premolar.

Si se toma el resumen del Convenio suscrito entre la Intendencia de Montevideo y el TUMP, él establece que el 5º Encuentro de Murga Joven que llevarán a cabo ambas instituciones procurará “lograr un espacio de expresión alternativa al carnaval profesional, a través de una instancia autogestionaria que posibilite la canalización de inquietudes, propuestas y expresiones juveniles” (Resolución N° 2434 de la IM del 24/06/2002). En él llama la atención la definición del EMJ como espacio alternativo al carnaval profesional. Él se define por oposición a este, señalando como esencial su diferencia con lo profesional: aquello que se lleva a cabo dentro de un ámbito mercantil donde los espectáculos son contratados a cambio de un pago. Podría inferirse que el grupo de jóvenes que participa del EMJ sería un colectivo con ética de máximos diferente de la del murguista profesional que trabaja como tal y genera ingresos por ese trabajo, y en cambio, este grupo valorar el encuentro creativo con otros, el disfrute lúdico y de la creación artística y la expresión de sus voces a través de las producciones ante el público, aunque como ya se señaló, varios de los y las jóvenes que participan en él aspiran a “dar el salto” hacia el carnaval mayor y que el Encuentro opere como su trampolín. De acuerdo a lo expresado por monitores y monitoras este grupo se mantiene como una minoría cuyo sentir se respeta pero no se promueve institucionalmente ni por los monitores. A partir de esa condición minoritaria puede considerarse que priman en el EMJ valores no competitivos asociados a la solidaridad y el compañerismo.

Saberes técnicos en ambos programas

Por último, se reflexiona acerca de la traducción en la práctica de los criterios que guían ambos programas, como saberes técnicos que se vuelven parte de la práctica cotidiana de los y las participantes de ellos. El análisis se dirige a pensar si los saberes

técnicos que se transmiten en los programas están desvinculados de saberes prácticos como la ética aplicada, lo que derivaría en una formación tecnocrática, o si en cambio ambas formas de saberes no teóricos – los prácticos y los técnicos – pueden convivir y compatibilizarse en los procesos educativos.

En YEyT la actividad de la beca incluye talleres a cargo de referentes de INEFOP donde los jóvenes –además de plantear sus percepciones acerca del proceso - trabajan cuestiones propias de educación ciudadana como los problemas de violencia, discriminación o trabajo en equipo. Si bien estas actividades de encuentro con otros jóvenes participantes del programa son periódicas, abren un espacio para trascender los aprendizajes técnicos e indagar y reflexionar sobre cuestiones de ética aplicada. La inclusión adicional de aspectos formativos de este tipo en la actividad cotidiana de los y las becarios/as en los organismos donde se desempeñan depende del lugar concreto donde ellos son asignados a desempeñar su tarea.

En EMJ se ha mencionado ya el lugar secundario que ocupan los saberes técnicos propios del género murga y el papel secundario que juegan también los resultados de sus aprendizajes, dado que todos los espectáculos que logran completarse acceden a presentarse en público, independientemente de la valoración de su calidad. Es claro que para completar la formulación del espectáculo es necesario poner en juego saberes técnicos, pero la actividad es grupal y no necesariamente todos/as incorporan todos los saberes en juego. Y en la medida en que la creatividad grupal se mantiene y sostiene como objetivo clave del encuentro parece claro que los saberes técnicos están acompañados de saberes prácticos de componente ético: solidaridad, respeto por la dignidad de los y las otros/as, libertad de expresar las creaciones propias.

4- Reflexiones abiertas

En este trabajo se ha propuesto pensar la educación ciudadana en nuestro país a través de dos programas dirigidos a jóvenes. El objetivo último es reflexionar acerca de la importancia de la inclusión de criterios éticos en educación para abatir la inequidad y las profundas injusticias con que convivimos cotidianamente.

Así, es posible identificar cómo lógicas competitivas operan embebidas en el EMJ a través de los dueños de conjuntos del llamado carnaval mayor, que asisten a las muestras de fin de año de los grupos para buscar figuras destacadas, individualidades sobresalientes que puedan ser incorporadas a su plantel. Estas dinámicas reproducen los mecanismos que operan en el ámbito del fútbol profesional a través de los semilleros de jugadores, donde los empresarios asisten a los partidos de divisiones juveniles. Esta similitud es fácilmente percibida por los y las jóvenes y puede poner en riesgo el valor educativo del programa. Del mismo modo, la consideración de los jóvenes en YEyT como personas insertas como recursos en el mundo del trabajo en general y del empleo en particular, pone una distancia o coloca en segundo plano a su consideración como sujetos educativos que son un fin en sí mismos no un mero instrumento de producción. Estas dicotomías observables pueden requerir la apertura de terceras vías que viabilicen el cumplimiento de los objetivos educativos de los programas sin sacrificar aquellos que son propiamente educativos. Así, cuando el EMJ respeta y permite la participación de quienes tienen objetivos utilitaristas y asisten al encuentro como trampolín para ser descubiertos y pasar al carnaval mayor, estaría abriendo esa tercera vía, siempre que además de respetar el camino diferente de estos jóvenes garantice prioritariamente el espacio de quienes participan como instancia formativa y creativa. Del mismo modo en YEyT, cuando los supervisores de los jóvenes en las organizaciones que los reciben para la beca dedican tiempo y energía tanto a mostrar a los jóvenes procedimientos, lógicas y culturas institucionales, a la vez que a escuchar las inquietudes de los y las jóvenes, abren también un espacio más allá del utilitarismo perseguidor de eficiencia empresarial. En otro lugar permanecen aquellas situaciones en que los jóvenes son incorporados sin tarea y sin motivaciones para cumplir un rol, simplemente esperando que el tiempo transcurra y completen la beca. En estos casos el aprendizaje se produce, pero distante de los objetivos que el programa declara.

Respecto a esos objetivos, YEyT declara explícitamente fines que priorizan lo instrumental-productivo, traducido en satisfacción de necesidades de las empresas, otorgamiento de una certificación de experiencia laboral para los jóvenes que les sirva a futuro para obtener un empleo, y sin embargo, varias experiencias rescatan al margen de esos fines instrumentales el componente educativo vinculado a las capacidades de comunicación, relacionamiento y autovaloración de los jóvenes. Cuando este componente se desarrolla a partir de la experiencia podría sostenerse que el objetivo formativo ha sido alcanzado desde el punto de vista de la formación para el empleo. Desde la mirada ética que hemos procurado abordar en este trabajo los objetivos de formación ética trascienden ampliamente esa meta y no necesariamente se ha verificado que ellos guían la acción, en el sentido de que fueran saberes técnicos de una ética cordial.

Desde otro punto de vista, el EMJ se define a sí mismo como un espacio de formación para la identidad cultural, contra hegemónico y plural en relación a consideraciones artísticas más allá de lo aceptado como culto a nivel oficial. Aunque parece conseguir esta subversión cultural en muchos casos, en otros también el encuentro es instrumentalizado por los jóvenes que lo ven como un escalón para saltar al carnaval mayor.

Si se tiene en consideración la asimetría que se establece en la relación didáctica entre maestro y alumno en los formatos educativos tradicionales, que hace difícil pensar en la situación ideal de diálogo de forma igualitaria, puede ser interesante indagar en profundidad cómo se produce el diálogo entre supervisor / monitor y becario/ participante en ambos programas. En principio, la definición de la metodología de trabajo del EMJ tiende a garantizar con más fuerza una relación menos asimétrica que la tradicional, en cambio YEyT asigna a priori roles asimétricos a becarios y funcionarios supervisores, que ubican a los y las jóvenes en situación de menos privilegio que quienes están afectados a enseñarles las tareas. De todas formas, la manera en que estos diálogos se producen quedan en este programa más libradas a las modalidades para enseñar que tienen los supervisores, por no estar establecidas como criterios formativos generales, y por el contrario, estar sometidas a la cultura institucional de cada ente que recibe a los becarios.

Si apelamos además a la idea que Raymond Williams () definió como *tradición selectiva*: la selección de contenidos culturales que se elige transmitir a los otros, se observa que esa selección implica excluir contenidos de la mirada de los demás en base a criterios que difícilmente puedan sustraerse de la noción de dominación – aunque ella pueda ser incluso inconsciente. Así, lo que el supervisor elija enseñar y no enseñar a los y las jóvenes en YEyT será algo definido por él y no por los y las becarios/as. Esta asimetría podría tener menos importancia en EMJ dado el carácter autónomo del proceso de los grupos, que se relacionan con el monitor de forma parecida a vínculo a demanda, siendo solo observados y acompañados por el monitor, y solo pidiendo su opinión cuando lo entienden necesario. Esta idea de tradición selectiva de Williams puede asociarse al concepto de *currículum oculto* de Apple mencionado antes que hace notar que en todo proceso formativo hay una transmisión de valores que no es explicitada.

Cuando se ha reflexionado acerca de los discursos que definen a ambos programas y su puesta en práctica se ha podido observar que no todos los ámbitos que reciben a los y las jóvenes de YEyT ofrecen igual grado de oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo de la autovaloración a partir del saber hacer; y que no todas las actividades que se desarrollan en el EMJ están libres de espíritu competitivo e incluso comercial. Estos casos muestran las dificultades en llevar a la práctica los principios teóricos que guían a los programas. En uno y otro caso la responsabilidad se renueva cotidianamente y es posible que exija a los promotores del programa esfuerzos adicionales consecuencia de las condiciones adversas del contexto, que en lugar de propiciar el aprender haciendo en el primer caso y el disfrute de la creación colectiva en el segundo, están impregnados de otros valores que dificultan su puesta en práctica. Esta parece una razón más para redoblar el esfuerzo por transformar cada día los principios de la ética cordial en una ética aplicada.

Por último, en relación a los fundamentalismos que Cortina cuestiona al analizar las sociedades plurales que se guían por éticas de mínimos compartidas, puede ser pertinente preguntarse si no se vislumbra un fundamentalismo tecnocrático en YEyT a través de su afán por preparar a los jóvenes en saberes prácticos que habiliten su valoración en el mercado de trabajo. Para lograr esa valoración deberán mostrar sus condiciones como recurso humano capaz de contribuir a los objetivos de eficacia y eficiencia de la organización. Estos saberes técnicos, entendidos en la concepción de

Aristóteles como aquellos saberes – junto con los saberes prácticos – se caracterizan por ser pasibles de cambiar, por oposición a los saberes teóricos que refieren a aquello natural, que no se puede cambiar (Siurana, 2013: 9). Estos dos grupos de saberes - técnicos y prácticos - se diferencian entre sí porque los técnicos permiten resolver problemas y requieren de saberes técnicos para resolverlos de forma eficiente, en tanto los prácticos responden a la filosofía práctica y son la ética, la economía y la política. La ética es el “saber práctico orientado a la toma de decisiones prudentes que nos conduzcan a conseguir una vida buena” (9). Si pensamos que para la vida en sociedad no basta con manejar saberes técnicos que nos permitan resolver problemas específicos de la vida cotidiana pero que no nos ayudan a tomar decisiones prudentes para la vida buena, entonces podemos pensar que una educación que solo se dirija a saberes técnicos puede constituirse en un fundamentalismo que obture la reflexión ética acerca de aquellas cuestiones que requieren prudencia y atención a lo que puede ofrecer una vida buena para la sociedad. La educación cívica para la praxis es la que construye un ethos ético, la que forja el carácter prudente. Si como sociedad podemos declarar que los principios de Cortina son dignos de ser abrazados, necesitamos que la educación, como mecanismo de validación de las normas que es, los recoja como contenidos a incluir en la formación y lo haga expresamente, para evitar que sin darnos cuenta, las acciones atenten contra la convivencia plural. Una valoración exacerbada de nociones como la de competencia vinculada a la eficiencia y el saber técnico puede estar construyendo un ethos meramente funcional y desprovisto de meta de felicidad.

Como reflexión de cierre y a la vez de apertura de nuevas líneas de indagación retomamos el vínculo que el título de este trabajo establece entre la educación y el futuro o los futuros posibles asociados a ella. Creemos que los saberes prácticos y la ética aplicada en particular representan una dimensión educativa que merece tener un lugar de relieve en los programas educativos. Para alcanzar sociedades plurales, participativas, dialógicas, equitativas y que atiendan a la libertad y al empoderamiento de sus ciudadanos y ciudadanas necesitamos construir y sostener dialógicamente nuestra ética de mínimos basada en el respeto a la dignidad de todos sus miembros, que incorpore éticas de máximos compatibles y ejercidas en libertad e igualdad de condiciones. Ellas enfrentan como en los programas analizados aquí desafíos para sostenerse amenazadas por incentivos a fines tecnocráticos o competitivos. Los principios analizados propuestos por Cortina ofrecen un encuadre para su defensa.

Quedan abiertas interrogantes acerca de los caminos para evitar la invasión tecnocrática y mercantil en estos programas, las medidas para fortalecer sus facetas propiamente educativas y promotoras de la creatividad, de la experiencia como eso que nos pasa y nos transforma, y el avance hacia una sociedad más justa, libre y participativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, Sebastián (2012) *Movimientos sociales juveniles en Uruguay: situación en las últimas décadas y escenarios prospectivos* En RECSO. Volumen 3 Año 3. Año 3. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay https://ucu.edu.uy/sites/default/files/publicaciones/2018/recso_3.pdf#page=33, recuperado 12 de Setiembre de 2019
- Alba, A. y Pallares, R. (2016) *Las murgas en los 90* En cuadernos del clach · Segunda serie, año 35, n° 104, 2016-2, pp.225 – 231
- Alfaro, M. e Ibarlucea, L. (2016) *De la bacanal al escenario: consolidación del carnaval teatral en Uruguay* https://www.academia.edu/23973750/De_la_bacanal_al_escenario_consolidaci%C3%B3n_del_carnaval_teatral_en_Uruguay, recuperado 12 de Setiembre de 2019
- Apple, Michael (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal
- Araya, F. y Rivero, J. (2016) *Evaluación de impacto de la primera edición del programa “Yo Estudio y Trabajo” con la incorporación de registros administrativos*. Documento de trabajo. MTSS http://fcea.edu.uy/Jornadas_Academicas/2016/Ponencias/Economia/Trabajos/Araya%20y%20Rivero.pdf, recuperado 10 de Noviembre de 2017
- Berlin, Isaiah (1958) *Dos conceptos de libertad*. Conferencia Inaugural Universidad de Oxford 31/10/1958. Clarendon Press
- Brando, Pablo (2017) *A los Ni-Ni, un Yo-Yo. Políticas públicas, juventudes y trabajo social*. Tesina para obtener el título de grado en Trabajo Social, FCS, UdelaR
- Brum, Julio (2001) *Compartiendo la alegría de cantar. La experiencia de la Murga Joven en Montevideo 1995-2001*. Montevideo: IMM-TUMP
- Camors, Jorge (2006) *Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa*. UNESCO – UNEVOC – MEC
- Camps, Victoria (1990) *Comunicación, democracia y conflicto*. En Cortina, Adela *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica
- Carlevaro, Pablo (2019) *La universidad querida*. Montevideo: FEFMUR
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce
- Coombs, Philip (1968) *La crisis mundial de la educación*. España: Península
- Corbetta, Piergiorgio (2007) *Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España S.A.U.
- Cortina, Adela (1986) *Crítica y utopía: la escuela de Francfort*. Madrid: Cincel
- (2005) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Aula XXI
- (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel S.A
- Coseriu, Eugenio (1981) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos
- Dambrauskas, Alicia (2010). *Educación y trabajo. Una articulación imprescindible para el desarrollo humano*. Documento del coloquio organizado por el MEC 8 de diciembre de 2010. Montevideo: MEC
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO- Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Dussel, Inés (2014) Los nuevos alfabetismos del siglo XXI: Desafíos para la escuela. FLACSO
- Figari, Pedro (1965) *Educación y Arte*. Montevideo: Biblioteca Artigas
- Filardo, V., Tomasini, C., Fossatti, M. y otros. *La diversidad juvenil: demandas y desafíos. Juventudes e integración sudamericana: diálogos para construir la democracia regional* [en línea]. Montevideo: Udelar. FCS-GEUG: Cotidiano Mujer, 2008. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S0797-55382018000100057&script=sci_arttext, recuperado 12 de setiembre de 2019
- Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad*. 1997. Madrid: Siglo XXI
- (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra nueva SRL
- (1993) *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI
- (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel
- Garrido, Luis (2011). Reseña de la Teoría de la acción comunicativa. *Revista Razón y palabra* N° 75. Universidad de los Hemisferios, Quito
- Gioscia, L., Carneiro, F. y Rocha, C. (2010). *Kant y Hegel para no filósofos*. Montevideo: CSE, Udelar y Fundación Ayacucho. Libro digital en Colibrí
- Gómez Duarte, Leonardo y Peñaloza, Gonzalo (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. En *Praxis y Saber. Vol. 5. N° 9. Revista de Investigación y Pedagogía*. Maestría en Educación UPTC. Colombia.
- Habermas, Jürgen (1992). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus
- Hoyos, Guillermo (2009). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Conferencia inaugural Maestría en Educación. Universidad del Valle. Recuperado 17/05/2021 de https://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf
- Hubert, René (1957). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Ateneo
- Kant, Immanuel (1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal (1983) Recuperado de <http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Kant%20-%20Pedagogia.pdf> 11/02/2020
- Kieran, Egan (2007) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu
- Larrosa, Jorge (2006) Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona. ALOMA
- Maliandi, Ricardo (2002). *Concepto y alcances de la ética del discurso en Karl Otto Apel*. Tópicos, núm. 10, 2002, pp. 59-73 UCSF, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28801004>
- MEC UNESCO (2014) Seminario Internacional Articulación de la educación con el mundo del trabajo: El rol de la formación profesional en las políticas educativas, <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/63872/1/seminario-internacional-educacion-y-trabajo-oct--2014.pdf>
- Mialaret, Gastón (1985) *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: UNESCO
- Michelini, Dorando (2016). *La ética del discurso como ética de la corresponsabilidad no rigorista*. Ética y discurso. ISSN 2525-1090
E + D 1 (2) - 2016: pp. 41 – 58

- Mill, John Stuart (1863) *El utilitarismo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. Ed. 1891. Biblioteca Económica Filosófica. Recuperado de: <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/122/submission/proof/18/index.html>
- Modzelewski, H. y Pérez, C. (2015) *Actualidad de la tragedia y la epopeya. Una reflexión de las posibilidades de la literatura como paideia*. Montevideo: EI, UdelaR. Colección Interdisciplinarias 2015
- Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós
- O'Neill, O. (1995). La ética de Kant. En Singer, P. *Compendio de Ética* Madrid: Alianza
- Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Rawls, John (1999) *Justicia como equidad*. Cap. 2 Editorial Tecnos
- Rebellato, J.L. (1993). Utopías y neoliberalismo. En *Revista Multiversidad* N° 3. Pp 41 – 68. Montevideo: MFAL
- (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan
- (1998). Paulo Freire: educación y proyecto ético-político de transformación. En: *Revista de estudios sociales de sociología aplicada* N° 110, Educación y transformación social. Enero-marzo 1998. Cáritas, España. Págs 93- 107
- (2000.) *Ética de la liberación*. Montevideo, Nordan
- Reyes, Reyna (sf) *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde. Disponible en: <http://anaforas.fic.edu.uy/>.
- Rinesi, Eduardo (2020). *Universidad y democracia*. Posgrados CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Rivas, Ricardo (2007). *Aproximación a la “ética del discurso” de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón*. En *Revista EN-CLAVES del pensamiento*, vol. I, núm. 1, junio 2007. pp. 63-89.
- Rodríguez, Dalton (2009). Contenidos en educación no formal. En Morales, Marcelo (comp.) *Educación No Formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*
- Sánchez Pachón, Javier (2014). *La escuela de Valencia: Ética y Hermenéutica*. En *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*. Madrid: Instituto de Humanidades de la Universidad Rey Juan Carlos. <http://www.albolafia.com>
- Scherzer, A. y Ramos, G. (2011). *Destino: murga joven. Espacio, tiempo, circunstancias. Fermentos del Concurso Oficial* Montevideo: Ed. Medio y Medio
- Soler, Miguel (2004). *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*. Lérida: Milenio
- Sosa, Adriana (2014). *Jóvenes y Trabajo en contextos de vulnerabilidad*. Trabajo Final de Grado Facultad de Psicología, UdelaR, https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7534/1/trabajo_final_de_grado_adraiana_sosa_final__0.pdf, recuperado 11 de Setiembre de 2019
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós

- Trilla, Jaume (1993). *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
- Turnes, Gianela (sf). *Educación y políticas de empleo juvenil: el programa Yo estudio y trabajo* Ponencia presentada al GT (6) Economía Política de las Comunicaciones del Congreso ALAIC 2018 <http://www.alaic2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%206%20-%20ALAIC%202018.pdf#page=128> pp.128 – 133, recuperado 11 de Setiembre de 2019
- (sf) *La educación en la LUC según algunas ideas de José Luis Rebellato*. Ponencia presentada en el Eje 2 de las II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación, FHCE, abril de 2021.
- UNESCO, Instituto de Estadística (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Quebec: UIS
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Veza, Evelyn (2014). *Escaneo de Políticas y Meta-Análisis: Juventud y Políticas de Empleo en América Latina*, Documento de Trabajo, No. 156, Universidad Nacional de La Plata, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), La Plata <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/127671/1/cedlas-wp-156.pdf>, recuperado 11 de Setiembre de 2019
- Williams, Raymond (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península

Normas, reglamentaciones y documentos institucionales consultados:

- Anteproyecto de Ley de Urgente Consideración difundido por el gobierno electo en enero 2020 *Uruguay seguro, transparente y de oportunidades* recuperado de <https://lacallepou.uy/anteproyectoLUC.pdf> el 22/01/2020
- Bases y Condiciones del Programa Yo Estudio y Trabajo Octava Edición – 2019 https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=6f79baec-2809-4c79-bf02-46985acdd4da&groupId=11515, recuperado 8 de setiembre de 2019
- Dirección General del Departamento de Cultura, IM Reglamento que regirá el 22 Concurso de Murga joven 2019-2020. Resolución Nro.: 247/19/8000 del 15/05/2019
- Ley 18437 General de Educación de 12 de diciembre de 2008
- Ley 19889 de Urgente Consideración aprobada el 12 de julio de 2020
- Llamado a monitoras/es de Murga Joven 2021, recuperado de <https://www.tump.edu.uy/llamado-a-monitoras-es-de-murga-joven-2021/>

Páginas web consultadas:

- <http://www.inefop.org.uy/Convenios/Programa-Yo-estudio-y-trabajo-uc55>
- <https://www.inau.gub.uy/adolescencia/orientacion-e-insercion-laboral>
- <https://www.ces.edu.uy/index.php/programas-propuesta-ed>
- <https://www.conenfor.edu.uy/innovaportal/v/5019/16/mecweb/que-es-conenfor?breadid=null&3colid=4767>

https://www.mtss.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=6f79baec-2809-4c79-bf02-46985acdd4da&groupId=11515

<https://educacion.mec.gub.uy/mecweb/mec2017/container.jsp?contentid=584&site=5&channel=mec&colid=584>

<https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/74980/2/mec/yo-estudio-y-trabajo>

<http://www.inefop.org.uy/Noticias/II-Foro-de-Formacion-Dual-INEFOP-acompano-actividad-que-promueve-estudio-y-practicas-laborales-remuneradas-uc3077>

<http://www.tump.edu.uy>

APÉNDICE I – PAUTAS DE ENTREVISTAS

Pauta de entrevista a monitores del EMJ

1. ¿Cuál es a tu entender el objetivo del EMJ? ¿qué se espera que los jóvenes logren al completar el proceso?
2. ¿Hay aprendizajes que se espera que ellos completen?
3. ¿Qué sería el éxito y qué sería el fracaso en el proceso?
4. ¿Cuál es el objetivo de tu trabajo como monitor?
5. ¿Cuál es tu rol en el grupo que forma la murga?
6. ¿Cómo creés que te ven los jóvenes? ¿como un profesor, consejero, guía, referente, acompañante, ...?
7. ¿cómo se toman las decisiones en los grupos? ¿A vos te toca promover de alguna forma la autonomía o el empoderamiento de los jóvenes en torno al proyecto de su murga?
8. ¿qué sucede con las murgas que no son seleccionadas para presentar sus espectáculos? ¿O con los grupos que no llegan a completar el proceso? ¿hay algún tipo de apoyo, revisión del proceso, ...?
9. ¿vos creés que todos los jóvenes tienen la misma posibilidad de participar, expresarse, tomar parte en las decisiones?
10. En tu experiencia hoy como monitor y antes como participante del EMJ, cuando se toman decisiones colectivas, ¿todos los intereses son tenidos en cuenta?

Pauta de entrevista a becarios de YEyT

Durante el desarrollo de la beca:

1. No instrumentalización
 - a) ¿sentiste que trabajabas para tu propio aprendizaje personal o simplemente que el organismo te utilizaba para hacer las tareas que necesitaba se cumplieran? ¿sentiste que había un interés por contribuir a tu aprendizaje laboral o cultural?
 - b) ¿supiste de algún caso de otros jóvenes que sintieran que estaban siendo instrumentalizados, y que solo se buscaba que trabajaran sin enseñarles cuestiones que les servirían para su futuro laboral o su vida futura en general?
2. Capacidades
 - a) ¿sentiste que la tarea que llevabas a cabo contribuía a potenciar tus capacidades para un empleo? ¿o que aprendiste cosas para la vida más allá del trabajo?
 - b) ¿supiste el caso de otros jóvenes que sintieran que no aprendían en la beca?
3. Justicia distributiva
 - a) ¿sentiste que el trato que recibías era justo en relación a los otros jóvenes que participaban de la beca y a las otras personas que trabajaban en el organismo?
 - b) ¿supiste de algún caso de otros jóvenes que sintieran que no estaban siendo tratados con justicia?
4. Dialógico
 - a) ¿sentiste que tu voz era escuchada en relación a tus necesidades? ¿en las cuestiones del trabajo que te afectaban, tenías espacio para hacer tus planteos? ¿ellos eran escuchados y tenidos en cuenta?
 - b) ¿conocés casos de otros jóvenes que o pudieran expresar sus inquietudes o que ellas no fueran escuchadas?

APÉNDICE II – TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A BECARIOS

E 1 (BROU – 2017)

1.a Sí, contribuyó un montón para mi aprendizaje personal, principalmente porque yo recién me mudaba recién para Montevideo y con todas las cosas que me mandaron a hacer, como ir a otros lados, a mí me sirvió para manejarme en Montevideo, me sirvió para empezar a hablar con la gente y desarrollar como más independencia. Y en el área en que yo estaba en particular contribuyeron pila en mi aprendizaje laboral, un montón.

1.b En realidad no tuve mucho contacto con otros becarios pero sí me enteré que hubo muchos que renunciaron a la beca porque los maltrataban dentro de la sucursal en la que trabajaban. Esto nos enteramos en las reuniones que teníamos en YEyT y que les exigían más que a un propio funcionario del (...organismo) y eso trajo malas consecuencias para ellos.

2.a Las tareas que realicé me ayudaron un montón y para conseguir otro empleo también porque realicé tareas asociadas a lo administrativo, manejar papeles importantes que aprendí otra responsabilidad, el fotocopiado, el trabajo en la organización, y aprendí cosas más allá del trabajo como esto de la responsabilidad cuando te decían bueno, esto que vas a escuchar no lo podés repetir, me sirvieron para hacer otras tareas después y me sirvieron para mi propia vida en general.

2.b En realidad no sabría decirte esto porque no tuve mucho contacto cercano para que me contaran esto, lo que sí se es lo que te conté antes que muchos habían renunciado por los malos tratos que habían recibido dentro de la oficina.

3.a En particular en mi caso en el área en que yo estuve me trataron muy bien al igual que a los otros becarios que estaban ahí y me trataron de igual forma que a otros funcionarios que trabajaban en esa área.

3.b Me parece que de esto hablamos en una de esas reuniones que tuvimos con los capacitadores de YEYT y muchos decían que a veces se sentía la diferencia de ser un becario a ser un funcionario, en mi caso en particular eso no sucedió.

4.a En mi caso particular siempre fui escuchada, tanto peticiones, planteos, quejas, dudas, nunca tuve una mala recepción en los compañeros con los que estaba trabajando y siempre tuve un espacio para realizar estos planteos que tenía y siempre me los supieron responder y de buena manera

4.b Esto está relacionado con lo que te decía al principio, me enteré que había compañeros que habían renunciado, incluso se les había dado la llave de una oficina para que abrieran, ellos se quejaron de que no querían hacer eso, que era mucha responsabilidad y no se les escuchó, por eso tuvieron que llegar a la renuncia.

E 2 (Dirección de Cultura MEC - 2020)

1.a. Sí, aprendí mucho además y había pila de interés en mi jefa, en mis compañeras del área y en mis compañeras de trabajo que no eran del área siempre hubo pila de interés en i aprendizaje y en mi formación y siempre...

1.b No, no supe ningún caso de otros jóvenes que se sintieran instrumentalizados.... Nunca supe de nadie que se sintiera incómodo o que se diera de baja porque se sintiera usado o instrumentalizado.

2 a. Si aprendí cosas para la vida más allá del trabajo y creo que sí, trabajé en el departamento de compras y no es algo que me re interesase no tenía que hacer cosas justamente de contabilidad pero sí aprender cosas como de crédito, facturas y no es algo que me re interese pero sí está bueno saber en forma general y de todas formas contribuyó a fortalecer mis capacidades para trabajar sí porque desarrollé capacidades como trabajar en equipo o trabajar bajo presión o como o motivarme y también a pensar proyectos o iniciativas, formas de modificar el ambiente o de hacer las cosas de distinta manera, a desarrollar la puntualidad, la cosas y que todo salg bien, la adaptación al cambio y trabajar en equipo en el trabajo y e muchos ámbitos más de la vida

2b. Me parece que no, como en la pregunta anterior, creo que teníamos poco conocimiento entre nosotros y si lo teníamos creo que no surgió ningún caso el programa era como muy completo, capaz que a mí me tocó un espacio muy particular y

un ambiente que realmente se preocupaba porque yo me integrara y aprendiera y me formara, pero no conocí ningún caso

3 a y b En cuanto al trato que recibí si era justo o injusto respondo un poco a ambas preguntas en realidad nunca sentí que no estaban siendo tratados con justicia erpo había ciertas diferencias como de autoridad o de jerarquía, pero no en un sentido injusto desiguales porque era jerarquías y de autoridades, pero ta más allá de eso era tratada de manera súper igual con las personas que trabajaban en el organismo me trataban como si fuese de ahí y como si no hubiera alguna diferencia capaz que si había alguna diferencia era burocrática digamos, pero no personal.

4.a En realidad sí, al principio puede que se haya complicado un poco, no creo que haya sido en mi caso particular sino algo bastante general por la situación de pandemia. Lo que me pasó al principio fue que sumado a la pandemia el departamento en el que yo trabajaba ehhhh... tenía ciertas carencias de personal y de que no se lo priorizaba mucho y no se lo escuchaba en cuanto a sus necesidades. Entonces lo que pasó es que no me pudieron capacitar bien. Es decir mi jefa no estaba, estaba prácticamente yo sola con un compañero que también estaba por una beca, por otro programa y hacía un año más pero igual estaba ahí por una beca, entonces no era una autoridad que me pudiera decir a mí qué hacer, o sí pero no de la misma manera que mi jefa. Y en realidad quien me tenía que enseñar era mi jefa porque era la mayor autoridad de ahí y ella no estaba y además la pandemia, no podíamos estar todos ahí y eso dificultó un poco que yo me terminara de integrar y que yo pudiese decir lo que me pasaba y sentirme cómoda y después eso en realidad se fue solucionando y mi jefa particularmente tenía esa cosa de preguntarnos todo el tiempo cómo estábamos y cómo nos sentíamos y qué necesitábamos y más a mí porque era nueva ahí y porque iba a estar apoco tiempo y que el poco tiempo que estuviera me sintiera bien, porque estaba específicamente con el propósito de aprender y de formarme como experiencia laboral entonces le reimportaba con todos los compañeros que teníamos ahí que nos sintiésemos bien ye escucharnos. Era re comprensiva con eso. Yo creo que sí se me escuchó en relación a mis necesidades. ¿Si tenía espacio para hacer mis planteos? yo creo que sí totalmente, con cuestiones personales y además con planteos de si me parecía que esto se estaba haciendo bien o si lo hacíamos mal y se podía hacer de otra manera. De cualquier forma se escuchaban mis planteos desde adentro de mi

departamento con mi jefa y desde el resto de los departamentos y con la directora de la DNC yo creo que siempre se me escuchó y siempre se tuvo en cuenta mi voz.

E 3 (OSE – 2019)

1.a No realmente, sentí les servía los servicios que me tocaban realizar, pero más allá de eso siento mis presencia hasta les estorbaba.

1.b No en específico.

2.a Siento me quedé con un par de herramientas laborales, nada más.

2.b No conozco a nadie más de primera mano que haya participado de la misma.

3.a Como era la única en mi piso no logré establecer vínculo con nadie más. Pero yo supongo que si

3.b No

4.a Definitivamente no

4.b No

E4 (BROU 2017)

1.a En cuanto a las capacidades para nada sentí que las tareas que llevé a cabo contribuyeran a mi futuro o a potenciar mis capacidades. Eran tareas mecánicas, rutinarias, de apoyo. Por ejemplo llevar el control de los materiales en el depósito, hacer café, limpiar las cafeteras, apagar y prender las luces de las salas, dejar esas salas en condiciones para hacer reuniones. En alguna oportunidad tuve que hacer alguna cosa más autónoma, pero fueron casos excepcionales y yo ya manejaba esa área.

2.a Lo que sí aprendí fue en relación a los compañeros de trabajo, al resto de los funcionarios, a verme a mí en un vínculo laboral. Era la primera vez que tenía un trabajo “formal”, de lunes a viernes con determinado horario, sostenido en

el tiempo. Y eso me sirvió para aprender un poco sobre mí misma, para darme cuenta también cuáles son mis búsquedas personales, qué cualidades de mí misma puedo potenciar y cuáles necesito transformar. Pero bueno, no me permitió tanto conocerme en funcionamiento de equipo, en relaciones de asimetría como suelen ser en una empresa. Me costó bastante entender a quién debía responder yo. Parecía que nadie sabía de mí existencia ni muy bien qué hacer conmigo. Nunca tenía muy claro a quién tenía que acudir ni tampoco nadie velando por mí. El programa nos asignaba como una especie de tutor pero lo conocí en una jornada puntual, nada más y no tenía ningún tipo de confianza como para expresarle alguna situación.

3.a Bueno, en cuanto al diálogo, eh... en general no sentí que mi voz fuera muy escuchada. Eran como situaciones esporádicas en las que lograba eh ... poder plantear mis necesidades o hacerme escuchar. También al ser como mi primera experiencia así en un organismo de tanto peso, el (organismo) genera cierto ... pánico de poder plantear, tampoco sabía muy bien a quién dirigirme y el becario tiene como, estás en una posición intermedia que a veces es un poco incómoda, o por lo menos para mí lo fue, de que sentís que tenés que estar agradecida por la oportunidad de estar ahí porque te eligieron a vos entre tantos jóvenes, y más siendo YEyT un programa en el que se anotan muchísimos jóvenes que se anotan año tras año tras año y superan la edad y ya no pueden participar y nunca quedan, entonces realmente me sentía en un lugar de privilegio, que tenía que hacer honor, me sentía muy responsable de estar ahí entonces tampoco me animaba mucho a quejarme, me sentía desagradecida si me quejaba. Hoy en la distancia lo miro y bueno, podría haber reaccionado de forma distinta pero en ese momento con la edad que tenía y la poca experiencia, estaba como bastante asustada por toda la situación como, asimétrica y de jerarquías y de poderes que se juegan ahí. Pude comunicarme con mi tutora, si bien la ví una vez sola, el resto nos comunicábamos un poquito por whatasapp, y le contaba a grandes rasgos cómo la estaba pasando, que no la estaba pasando muy bien, que no estaba contenta, que no tenía tareas y bueno, ella me decía que lo iba a hablar no sé bien con quién si con la gente del Banco o la gente del programa, y pasaba el tiempo y al rato tenía alguna novedad, pero bueno era como que el tiempo iba pasando y nada cambiaba. Así que no, faltaban muchísimos espacios de diálogo, de escucha, de contención, y sobre todo al principio sentí que el programa estaba planteado desde el lado como de la meritocracia, ¿no?, desde

este lugar de no solo de sentir responsabilidad y privilegio por haber salido sorteado para participar, sino también en el momento de ver un poco los tránsitos educativos, también se jugaba como un lugar a veces incómodo por decir capaz que estoy sentada con alguien que no terminó la escuela o que está en primero de liceo pero tiene mi misma edad, entonces yo que tuve las facilidades o las oportunidades para llegar al nivel terciario y a los conocimientos y los estudios que tengo, entonces no puedo quejarme o tengo que realizar la tarea que se me da sin protestar porque si no también entra como en el terreno de lo soberbio, de decir yo uqe estudié más, no puedo estar haciendo fotocopias, pero mi compañero que está en primero de liceo, entonces él sí, tiene que hacer fotocopias porque no puede hacer otra cosas. Era como una cuestión bastante reduccionista y meritocrática pero un poco perversa. Y también ir a rescatar el valor de las personas por sus tránsitos educativos, ... como si ese fuera el valor, no rescatando otro tipo de saberes o no dando lugar a abrir el diálogo para conocer a las personas más allá de qué año de liceo que están cursando. Porque de pronto una persona que tiene 20 años y está cursando 1° de liceo por esas circunstancias de la vida puede tener un montón de conocimiento de qué se yo, de trato con personas, de manejo de grupos, de sabiduría creativa, de arte, de cualquier otra disciplina que lo enriquezca un montón que lo haga conectar con sus dones, ¿no? con lo que esa persona tiene para ofrecer que no condice con qué año educativo en una institución formal está cursando. Y eso en ningún momento fue tomado en cuenta, más que como una cuestión anecdótica, en alguna charla de ronda ah, “mirá querés ser azafata”, o “te interesa el cine”, o “ah mirá sabés inglés”, pero nunca era lo de peso no, siempre lo que más pesaba era cuál es tu nivel educativo comprobable puesto en un currículum, eso siempre fue el eje y ese fue el punto que desde el vamos el punto el programa le erró, no estuvo bien abordado, creo que puede ser parte no todo pero motivo por el cual había tanto descontento con las tareas con los lugares, nosotros no lográbamos adaptarnos a las tareas y los lugares y los funcionarios tampoco adecuarse a nosotros porque creo que el programa buscaba tareas que decir bueno ta, estas tares las puede realizar cualquier persona sin ningún tipo de estudio puede o tiene que poder cambiar un rollo de papel o tiene que poder abrir una puerta o tiene que poder limpiar una cafetera y bueno yo considero que esas no son tareas de valor que aporten al desenvolvimiento de las capacidades de una persona sino que son tareas mecánicas

que justamente cualquiera puede desempeñar, no creo que deba ser el eje de un programa que apunte al estudio y al trabajo sino justamente qué tiene la persona, que tiene ese sujeto para aportar en su individualidad, en su subjetividad que nos hace únicas y únicos, y no creo que pasa por el nivel educativo que está cursando. Creo que el programa trata de ir en contra de algo que al final termina reproduciendo y creo que esa es la verdadera falla.

E5 ANTEL 2015

1ª En realidad sentí que fui yo personalmente utilizada para el organismo de una manera de que,... falta personal y bueno entran becarios y cumplimos ese rol como un funcionario más pero que en realidad no es que nos enseñen, nos enseñan la tarea que debemos obviamente. Pero no con ese fin como dice la beca sino que te sentís utilizada por el organismo.

1b también lo realicé con otra compañera en la misma unidad estuvimos las dos y ella también sentía que éramos utilizadas por el organismo y que en realidad no nos aportaba para un futuro trabajo. Simplemente aprendíamos lo que había que hacer en ese momento y listo. Era eso lo que hacíamos.

2.a sí, sentí que aprendí cosas pero las cosas que se pedían, ejemplo, mandar planillas, temas de computación y esas cosas, pero digo no, no aportó más de lo que era el trabajo, de lo que había que hacer. Fue lo que aprendimos. Después no aprendimos otra cosa. Enviar correo, atender clientes pero después no fue más el aporte por la beca.

2.b Sí, sentía que, tenía otra compañera que había entrado conmigo y ella sentía lo mismo, que solo aprendíamos el trabajo que se nos pedía hacer que era por computadora, pero aparte de eso más nada. Solo lo que teníamos que hacer para el organismo, nada más.

APÉNDICE III – REGISTRO DE AUDIO DE ENTREVISTAS ZOOM A INFORMANTES DE EMJ

E1

<https://drive.google.com/file/d/1ewo8PhGSJxyWGzd7DBWmzOySgozt6pEv/view?usp=sharing>

E2

<https://drive.google.com/file/d/1tuhbLMO9R86BljtnnUegQogCol4cHw27/view?usp=sharing>

E3

<https://drive.google.com/file/d/17HGX4T9aU6xua97xj0U1m99TR42jjWVh/view?usp=sharing>

E4

<https://drive.google.com/file/d/18jDWJAOXJorNUSBcWH5DQ4Y4kn6TW9f/view?usp=sharing>

https://drive.google.com/file/d/1kjA_5CgmAqHlztIWSaqV6Yt87-VGntwS/view?usp=sharing

E5

https://drive.google.com/file/d/1e8ymnVLVX9vfDenkY-I0jHeF7UEln_c/view?usp=sharing