

FORMACIÓN DE TRABAJADORES, SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS PÚBLICAS. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA EN LOS PRIMEROS 20 AÑOS DEL SIGLO XXI¹

Esther Levy²

Resumen

El vínculo entre la Educación de Jóvenes y Adultos y el trabajo necesita de un abordaje integral en términos políticos y pedagógicos. Desde hace 20 años las políticas sociales en Argentina repiten un esquema basado en la contraprestación educativa propio de los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos que no han logrado modificar las posibilidades ocupacionales de los trabajadores y a su vez le otorgan un lugar de dependencia o subalterno a la educación respecto del trabajo. La preocupación desde el campo educativo no radica solo en cómo se incluyen dispositivos educativos en los programas sociales sino, en cuál es el enfoque que le da sentido a esa inclusión.

Palabras clave: Educación; Trabajo; Jóvenes; Adultos; Política.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, SISTEMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS. A EJA NA ARGENTINA NOS PRIMEIROS ANOS DE SÉCULO XXI

Resumo

O vínculo entre a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho requer uma abordagem abrangente em termos políticos e pedagógicos. Há 20 anos, as políticas sociais na Argentina vêm repetindo um esquema baseado na consideração educacional típica dos Programas de Transferência Condicional de Renda que não conseguiram modificar as possibilidades ocupacionais dos trabalhadores e, por sua vez, dar-lhes um lugar de dependência ou subordinação à educação em relação ao trabalho. A preocupação do campo educacional não reside apenas em como os dispositivos educacionais são inseridos nos programas sociais, mas em qual é a abordagem que dá sentido a essa inclusão.

Palavras-chave: educação; trabalho; jovens; adultos; política.

TRAINING OF WORKERS, EDUCATIONAL SYSTEM AND PUBLIC POLICIES. THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN ARGENTINA IN THE FIRST 20 YEARS OF THE XXI CENTURY

Abstract

The link between Youth and Adult Education and work requires a comprehensive approach in political and pedagogical terms. For 20 years, social policies in Argentina have been repeating a scheme based on the educational consideration of the Conditional Income Transfer Programs that have not managed to modify the occupational possibilities of the workers and in turn give them a place of dependency or subordination to the education regarding work. The concern from the educational field does not lie only in how educational devices are included in social programs, but in what is the approach that gives meaning to that inclusion.

Keywords: education; work; youth; adults; politics.

¹ Artigo recebido em 19/07/2021. Primeira avaliação em 07/08/2021. Segunda avaliação em 01/09/2021. Aprovado em 07/10/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887)

² Esther Levy, Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Políticas Sociales. E-mail: estherlevy01@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3124-0085>

Introducción

El trabajo como actividad humana constituye una dimensión central en la vida de las personas que, en el capitalismo, las atraviesa en forma directa: ser trabajadores, o sea formar parte de la Población Económicamente Activa³. Se trata de una actividad central en sociedades como las nuestras donde la ponderación del trabajo productivo (asalariado) es sentido como una propiedad: *lo que tengo*. Pero esa mirada resulta algo acotada si se profundiza el debate en tanto se refiere al trabajo remunerado, el que se visibiliza a través de la venta de la fuerza de trabajo en el mercado recibiendo dinero. Además, no contempla otras formas de trabajo que no sean a cambio de dinero, aunque sin embargo también lo el trabajo doméstico o trabajo de cuidado, también llamado trabajo reproductivo mayormente realizado por mujeres y sea invisibilizado en función de no ser remunerado (PAUTASSI, 2007; FEDERICI, 2013, RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, 2012). En definitiva, al hablar de trabajo hay que pensarlo de manera amplia, contextualizando su significado.

El vínculo entre Educación y Trabajo es complejo y plantea aristas contradictorias y ambiguas. Desde el campo de la educación necesitamos tender puentes, consensuar miradas y generar debates porque son nuestros estudiantes los que se van a insertar más tarde o más temprano en el mundo del trabajo. Hablamos de una relación que atraviesa el entramado de las relaciones sociales y de producción en el capitalismo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990) desde sus orígenes hasta la consolidación del modelo neoliberal donde la globalización afecta directamente a la economía, la política, la cultura y a los individuos, así como la revolución informática que atraviesa desde el trabajo hasta el uso del ocio. A su vez, la relación entre educación y trabajo alude a formas de pensar lo social generando diversas interpretaciones sobre el papel del sistema educativo en la sociedad, su vinculación con el sistema productivo, y el impacto en la vida cotidiana de los sujetos. De este modo, se desprenden dos perspectivas: una relacionada con el discurso hegemónico, por un lado, y otra contra hegemónica o con menos *marketing* en el sentido común (KANTAROVICH, LLOMOVATTE, y LEVY, 2010). La primera asegura que la educación debe estar a la espera de las demandas de la economía para de esta manera definir sus objetivos y perfiles de egreso de las instituciones

³ Personas mayores de 15 o 18 años (según la legislación de cada país) que tienen una ocupación o la buscan, esto el total de la población ocupada más la población desocupada.

educativas, esto es: entender a la educación centralmente como formadora de trabajadores y cuyos objetivos se alineen con las necesidades de la empresa. La segunda, postura plantea que la educación es un campo autónomo entre cuyos objetivos se encuentra la formación de trabajadores, pero como uno más entre tantos y no el único ni central. Es decir, la educación tiene la función de desarrollar la conciencia crítica en tanto espacio de lucha y transformación lo que implica también, la formación del trabajador desde una perspectiva integral; del modo en cómo se resuelva este debate que (por supuesto plantea grises y abre a otras reflexiones) dependerá la orientación ideológica de las políticas educativas y de formación de trabajadores.

El discurso que se apoya en la primera opción proviene del campo de la economía/mercado, es el hegemónico, liberal, que nació con el auge de las Teorías del Capital Humano en los años 50 y 60 (SCULTZ, 1962; BECKER, 1964; BLAUGH, 1968)⁴ y que reaparece con fuerza en los 90 a partir de la idea de empleabilidad impulsada por la OIT y adoptada por los Estados nacionales a través de los Ministerios de Trabajo. El supuesto de ausencia de formación/capital humano del trabajador/a como determinante de imposibilidad de acceso a un empleo de calidad en el mercado formal de la economía es la base del segundo posicionamiento. Sin embargo, como hemos profundizado en otros trabajos (GUELMAN; LEVY, 2005 y LEVY, 2019), las posibilidades de inserción en el mercado laboral formal dependen de variables de la macroeconomía y aquí es donde el discurso liberal invierte la ecuación y responsabiliza a los trabajadores por su situación ocupacional. Esta perspectiva refuerza posiciones meritocráticas que actúan desconociendo diversidades de origen, de capital cultural, de posibilidades de acceso a formaciones de diferente calidad, que posicionan también diferencialmente a los sujetos económicamente activos en relación al mercado de trabajo. Estas ideas han venido teniendo vigencia en las últimas décadas, más o menos atenuadas según la gestión de gobierno, y se han plasmado en diversas políticas públicas para el sector, al menos en Argentina.

Este artículo intenta problematizar, y abrir nuevas discusiones para abordar la relación entre el campo de la educación y el trabajo en la Educación de Jóvenes y

⁴ Recibió el Premio Nobel de Economía en 1972 por ser uno de los primeros economistas en llamar la atención sobre el valor económico de la inversión en educación.

Adultos (EJA), profundizando en las políticas públicas que en Argentina se implementan desde comienzos del siglo XXI, las cuales incluyen a la educación formal obligatoria⁵ como condicionalidad. La preocupación desde el campo educativo no radica solo en cómo se incluyen en los programas sociales⁶ sino, en cuál es el enfoque que le da sentido a esa inclusión. A lo largo del artículo se abordarán los mecanismos de inclusión de la EJA como contraprestación en dichos programas, la visión ampliada de la idea de trabajo que abarca el trabajo remunerado (empleo u otra forma de organización) y el trabajo reproductivo/de cuidado para el caso argentino a lo largo de los más de 20 años del siglo XXI.

La EJA como mecanismo de contraprestación en los programas sociales. Desocupación, y discurso moralizador.

Los Programas de Transferencia Condicionadas de Ingresos (PTC) constituyen una modalidad de intervención estatal para atender a las poblaciones en situación de pobreza/desocupación garantizando un mínimo de ingresos económicos y cuya principal característica es el establecimiento de contraprestaciones para la recepción de la transferencia monetaria. Algunos programas incluyen, también, transferencias “en especie”, esto es alimentos y útiles escolares, dado que en general los PTC tienen como unidad de intervención el grupo familiar⁷.

Es a partir de mediados de la década del 1970 que comienza a pensarse un nuevo modelo de gestión social de la desocupación (ROSANVALLON, 2007), cuando los Estados desarrollan dispositivos, medidas y programas englobados bajo la denominación de *workfare*. A los fines de este artículo se tomará el concepto *workfare* en sentido amplio considerándolo como programas de acción sobre la población en general y los grupos de desocupados en particular basados en un conjunto de políticas e instrumentos destinados a estas poblaciones con el objetivo

⁵ En Argentina desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 se extendió la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 18 años.

⁶ En este trabajo se hace uso indistinto de la denominación programas sociales y planes sociales. La autora adhiere a la política de no discriminación de género y es consiente que el uso del lenguaje no es neutral. No obstante, para facilitar la lectura del texto se optó por la redacción convencional sin intención de alterar el espíritu del principio expuesto.

⁷ A modo de ejemplos en la región, los programas Bolsa Familia (Brasil) y Oportunidades (México) son conocidos por la masividad e impacto. El primero (el más grande de la región en cuanto a cobertura) fue creado en 2003 con el objeto de ayudar a familias en situación de pobreza o extrema pobreza y ampliar el acceso a los servicios de educación y salud, mientras que el segundo, creado en 1997, el nombre de Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y atendía únicamente a las poblaciones rurales extendiéndose a las poblaciones urbanas a partir de 2001.

de lograr su integración o reingreso al mercado de trabajo y, de mejorar sus niveles de integración social y económica (HENDLER, 2003). El *workfare* opera en relación a la gestión de la fuerza de trabajo supernumeraria, es decir, trabajadores que tienen dificultades de inserción laboral por carencia de titulaciones, conocimientos o competencias necesarias para acceder a un empleo (CASTEL, 1997). En términos de Lo Vuolo (2001, p.116) son “...aquellas políticas que, en lugar de poner el acento en los ‘incentivos’ y ‘derechos’ al empleo, lo colocan en la directa ‘obligación’ de emplearse como precio a pagar para recibir un subsidio”. De este modo, el término *workfare* significa *trabaje por su bienestar* y, en este contexto, estaría reemplazando al término *welfare* que significa bienestar (LEVY, 2012a, p.172). El funcionamiento del *workfare* se apoya en la centralidad del empleo, el énfasis en la responsabilidad individual (sujeto desocupado) y contrato o compromiso por parte del destinatario/beneficiario (BROWN, 2015). Respecto a la *centralidad del trabajo*, la forma de inclusión social y el logro del ejercicio de los derechos sociales se alcanza centralmente a través del empleo, es decir a través de la venta de la fuerza de trabajo en el mercado. En términos de Brown, el énfasis y la centralidad en el empleo se basa en la teoría de la Elección Racional, la cual ha sido fuertemente criticada tanto teórica como empíricamente, que sostiene que “la conducta del desempleado o inactivo se define como el resultado de un cálculo racional (entre la dicotomía ocio/trabajo) en el que la propensión al ocio resulta favorable y, como consecuencia, se opta de forma voluntaria por la inactividad. Según esta teoría, si no se incentiva a los trabajadores a reinsertarse en el mercado de trabajo, los desocupados caen en la trampa de la pobreza. (BROWN, 2015, p. 5). Sobre la *responsabilidad individual* del trabajador desocupado, se plantea un giro en cómo se entienda la protección social en el Estado social tradicional en relación al modelo actual. En el primero, la protección los riesgos (como el desempleo) eran pensados y abordados desde una ética social, siendo el Estado el que asumía la responsabilidad social del problema.

Con el *workfare*, el rol del Estado hace un viraje hacia la ética de la responsabilidad individual donde el diagnóstico de situaciones como la pobreza, producto de la desocupación, responderían a acciones y decisiones individuales de los trabajadores. De este modo, las acciones de estas políticas se centran en cuestiones de índole particular como la opción por el ocio, la falta de calificación (BROWN, 2015). Es decir, el *workfare*, a diferencia del Estado social tradicional, no

se limita a intervenir en los problemas del mercado laboral, sino que redefine el problema incluyendo las eventualidades individuales de los excluidos. Así, en términos de Serrano Pascual (2007, p.35) “en los últimos años ha intensificado un giro hacia una mayor responsabilización individual en la procura del bienestar social, en paralelo a una creciente flexibilidad y desregulación laborales”. Por último, el *contrato o compromiso por parte del destinatario/beneficiario* hace referencia al compromiso explícito del destinatario de cumplir con requisitos (actividades obligatorias) que lo hacen merecedor del subsidio, es decir a la transferencia “condicionada” del ingreso. A partir de este último elemento se instalan los discursos moralizantes mencionados líneas arriba que ponen el acento en el merecimiento, esto es “la moralización de la asistencia mediante la obligación a trabajar recuperando viejos tópicos de la ética puritana” (GRONDONA, 2007, p. 7). En este último punto, el compromiso del desocupado es un elemento clave para reflexionar sobre la inclusión de la EJA como mecanismo de contraprestación en los programas sociales en Argentina desde 2002, luego del estallido social que puso en riesgo la gobernabilidad del país. Nos referimos a la estigmatización de aquellos que no han podido ejercer el derecho a la educación cuando estaban en edad escolar y a la idea que los derechos no se otorgan, no se merecen, sino se ejercen. Sobre ambos puntos volveremos más adelante.

La EJA como formación inclusiva, democrática y emancipadora. Trabajo, empleo, economía del cuidado y género

La sociedad salarial naturalizó como sinónimos el *empleo* y el *trabajo* excluyendo la problematización de este último como actividad humana más amplia y abarcadora que no necesariamente está vinculada al cobro de un salario. Entendemos al empleo como el ámbito de la actividad productiva asalariada basada en una relación asimétrica (patrón/jefe-empleado) y mediada por el cobro de un salario. Pero también existen otras formas de trabajo asalariado que no necesariamente plantean este esquema, por ejemplo, la cuenta propismo, el cooperativismo o cualquier actividad de la economía popular, entendida ésta como el conjunto de actividades que el pueblo inventó para vivir fuera del mercado formal. Son las actividades que surgieron por la incapacidad del capitalismo de contener a los trabajadores dejándolos excluidos y sin la posibilidad de vivir dignamente

(PÉRSICO y GRABOIS, 2014). A este tipo de actividades se las denomina *trabajo productivo* en tanto son realizadas a cambio de remuneración. La asimilación del trabajo y el empleo como sinónimos tiene que ver con que la forma-empleo cristaliza su “mejor” performance en la “sociedad salarial” donde tuvo su cenit con las diversas formas del Estado de Bienestar: el pleno empleo. Solidario de los procesos de industrialización de la postguerra, y de las distintas políticas estatales en materia económica, la forma-empleo dejó en el recuerdo de la clase trabajadora el sello de la estabilidad, de un conjunto de derechos relativos a la condición de empleado y de una coyuntura en que la distribución de la riqueza, y más específicamente la distribución del ingreso, representaba entre los extremos una proporción ostensiblemente menor a la actual, concediendo a los asalariados una mayor capacidad de consumo.

Ahora bien, siguiendo las investigaciones de la tradición feminista, entendemos que el trabajo productivo en cualquiera de sus variantes se diferencia del *trabajo reproductivo o de cuidado* siendo éste el que realizan en el hogar mayoritariamente (pero no exclusivamente) las mujeres. El trabajo reproductivo al realizarse en la esfera privada/familiar se naturaliza como un trabajo no remunerado o directamente no es pensado dentro de la categoría trabajo. Alcanza con preguntarle a una ama de casa de qué trabaja para que responda: no trabajo, soy ama de casa, dando cuenta que el trabajo se asocia con la remuneración y no con la actividad que se realiza. En términos de Pautassi (2007) el trabajo reproductivo históricamente se ha considerado devaluado y ha permanecido casi de modo invisible para las economías capitalistas. La denominación “reproductivo” está vinculada a la realización de tareas de reproducción social, esto es la maternidad, los cuidados a los adultos mayores y a personas enfermas de la familia. Las mujeres no fueron consideradas *potenciales trabajadoras asalariadas* sino como aquellas que tenían el rol de sostener los hogares a través de la realización de tareas reproductivas, esto es, criar a los niños y niñas, enviarlos a la escuela, cuidar del marido, quien sí era considerado un trabajador. En este punto, hay dos cuestiones a tomar en cuenta. La primera es que el trabajo reproductivo claramente no entraba en la categoría de trabajo y la división sexual del trabajo definida por la distribución de roles al interior de la familia identificaba al trabajo femenino únicamente con el trabajo no remunerado (PAUTASSI, 2007). Por otro lado, se evidencia ya desde esa época algo que, desde la perspectiva feminista se denomina *ceguera de género*

(KABEER, 1998) que remite a la invisibilización de las mujeres como sujetos activos en el campo productivo, relegándolas a un lugar marginal e irrelevante. Rodríguez Enríquez, una economista feminista argentina, recupera una de las críticas de esta tradición a la teoría neoclásica de la economía “*denuncia el sesgo androcéntrico de esta mirada, que atribuye al hombre económico (homo economicus) características que considera universales para la especie humana, pero que sin embargo son propias de un ser humano varón, blanco, adulto, heterosexual, sano, de ingresos medios*” (RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, 2015, p. 32). De este lugar, se apunta a desnaturalizar el lugar invisibilizado de las mujeres en la reproducción del capital y se pone énfasis en considerarlo como trabajo con valor en el mercado. A modo de ejemplo del peso del trabajo reproductivo/de cuidado en la economía argentina citamos los resultados de un estudio realizado por Dirección de Economía, Igualdad y género del Ministerio de Economía, a cargo de Mercedes D’Alessandro, mostró el aporte económico al Producto Bruto Interno de los trabajos de cuidado (15,9%) es mayor que la industria (13,2%), el comercio (13%) y las actividades inmobiliarias y empresariales (9,9%) y la administración pública (7,1%)⁸.

Considerar al trabajo como un campo más amplio que, además incluya al trabajo productivo y reproductivo o de cuidado no sólo es interesante en términos de denuncia sobre la invisibilización de las mujeres como trabajadoras, sino también porque permite problematizar los enfoques y contenidos de la formación para el trabajo desde esta perspectiva. Es aquí donde EJA debe trabajar pensando en los sujetos que asisten a sus aulas, ya sea porque quieren finalizar los estudios formales porque es parte de una contraprestación en un programa social; es decir, la preocupación debe ir más allá de su condición ocupacional, debe estar en virtud de la condición de sujetos de derecho a la educación y al trabajo. Si desde la EJA nos proponemos una formación inclusiva, democrática y emancipadora, recuperar la perspectiva de género en el trabajo es ineludible. Abordar los contenidos del mundo del trabajo implica necesariamente recuperar los saberes que traen los jóvenes y adultos de su experiencia laboral y vital. Si seguimos pensando que los trabajadores y trabajadoras que asisten a la EJA son sujetos heterogéneos solo por su edad, carentes de conocimientos laborales por falta de credenciales educativas,

⁸ Argentina. Ministerio de Economía. Informe “Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Bruto Interno. Dirección de Economía, Igualdad y género del Ministerio de Economía, 2021.

descontextualizado su historia de vida y omitiendo que, como dice Freire (1992) todos sabemos algo, difícilmente nuestra labor como educadores, funcionarios y militantes tiene sentido. Problematizar en vínculo entre los trabajadores y trabajadoras, el trabajo y los saberes que los atraviesan tal vez sea el camino para la definición de políticas públicas en general y educativas en particular encaminadas a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos a la educación y el trabajo en sentido amplio e inclusivo.

Programas implementados como modos de entender el vínculo EJA-trabajo en el marco de las políticas públicas

La Argentina como la mayoría de los países de la región padeció la cristalización del modelo neoliberal en los años 90, arrastrando políticas de achicamiento del Estado y aumento de la desocupación desde la década del 70. La cadena de dictaduras latinoamericanas fue uno de los mecanismos estratégicos para implementar las reformas estructurales de los Estados, ellas alineadas en las recomendaciones del Consenso de Washington de 1989⁹. Las reformas sectoriales se instalaron bajo el lema de “menos Estado más Mercado”, generando en los países de la región escenarios de exclusión social y laboral traducida en hambre, desocupación, abandono escolar y extraña pobreza. Los organismos de crédito internacional fueron ideólogos de todo tipo de política implementadas a base de préstamos con cláusulas leoninas, entre las cuales aparecen los programas “enlatados” de formación de trabajadores desocupados. Dichos programas se implementaron en la región en forma calcada sin analizar las particularidades de los contextos de aplicación con el objetivo de instalar en el centro de la discusión la “falta” de capital humano como explicación de la desocupación (LEVY, 2005).

A fines del siglo XX, la Argentina fue protagonista de un estallido social protagonizado por los sectores medios y bajos, ambos afectados por las medidas antipopulares del presidente Fernando de la Rúa (1999-2001) quien en su mandato profundizó la crisis que desembocó en las jornadas del 19 y 20 de diciembre (LEVY, 2019, ARCIDIÁCONO, 2010, VILAS, 2004). La reconstrucción del escenario y salida de la crisis extrema llevó muchos años habiendo avances y retrocesos marcados por

⁹ Este plan no hubiera podido implementarse sin los mecanismos de violencia política de persecución ideológica, tortura y desaparición forzada de personas a manos de las fuerzas de seguridad.

las dificultades estructurales de la economía nacional, la deuda externa adquirida durante la dictadura cívico-militar (1976-1983) donde se nacionalizó la deuda contraída por el empresarios del sector privado entre los cuales se encuentra ex presidente argentino de centro derecha Mauricio Macri (2015-2019), los embates de la crisis internacional de 2008 y los conflictos internos del país generados por sectores privilegiados de la economía que no estuvieron (ni están) dispuestos a perder privilegios aún hoy en el escenario de la pandemia producida por el Covid 19 desde principios de 2020. Entre 2002 y 2010 en Argentina se implementaron PTCI destinados a trabajadores desocupados cuyo punto de ruptura con los de la década anterior fue la inclusión de la EJA como contraprestación¹⁰. Si bien el diagnóstico era el mismo -la importancia de las credenciales para acceder en mejores condiciones al mercado de trabajo, planteando la carencia de capital humano como principal factor de dificultad – esta inclusión fue un salto cualitativo en materia de formación integral y derechos sociales.

A continuación, se describen y analizan 2 momentos que establecen diferencias o modos de entender el vínculo la EJA con el trabajo.

2002- 2015: salir del caos

El 1 de enero de 2002 la Argentina amaneció con un presidente interino luego de una semana de sucesión de 5 o 6 presidentes también interinos. El saldo del estallido de diciembre fue el asesinato de 35 personas a manos de las fuerzas de seguridad por desobedecer la medida de Estado de Sitio dictada por el presidente De la Rúa luego de confiscar los ahorros bancarios de la clase media entre otras medidas antidemocráticas. También quedó al desnudo la emergencia social, económica, laboral y alimentaria, en un escenario de crisis de gobernabilidad¹¹. El Argentinazo, - como se recuerdan las jornadas revueltas popular del 19 y 20 de diciembre de 2001 - marcó un punto de inflexión dejando claro que el efecto derrame

¹⁰ Desde principios de los años 90 surgieron programas financiados por organismos de crédito internacional como el Proyecto Joven (Argentina), Chile Joven (Chile), Projoven (Uruguay) destinados a jóvenes entre 16 y 24 años que no trabajaban ni estudiaban cuya condicionalidad era formarse en oficios y nunca incluyeron la terminalidad educativa a pesar de que uno de los requisitos excluyentes era estudios secundarios incompletos (LEVY, 2005).

¹¹ Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) en 2002, 20,8 millones de personas vivían en situación de pobreza y 9,96 millones de estas personas se encontraban en situación de indigencia, esto es el 57,4% y 27,5% de la población respectivamente.

prometido por el neoliberalismo era la falacia y pilar de un modelo económico violento que llevaba 25 años gestándose y cuya consolidación era a las claras un fracaso para el crecimiento y desarrollo país. En este escenario, el Presidente interino Eduardo Duhalde al asumir declaró en todo el territorio nacional la emergencia ocupacional, social, económica, administrativa, financiera y cambiaria. La delicada situación social debió ser contenida de modo urgente y para ello se puso en marcha el primer PTCI con aspiraciones de universalidad implementado en mayo de 2002 y cuya inscripción debió cerrarse anticipadamente por falta de presupuesto (fue solventado con dinero del Tesoro Nacional porque la declaración de default inhabilitaba al país para contraer préstamos externos). Se trata del Programa Nacional Jefes y Jefas de hogar desocupados¹² y si bien fue una política muy importante en varios sentidos, lo que interesa recuperar en este artículo es que fue el primero en incluir como contraprestación a la Educación de Jóvenes y Adultos (también podían optar por actividades laborales y desarrollo de proyectos productivos comunitarios). A partir de 2003 y hasta 2015 - durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015)-, se implementaron desde el Ministerio de Trabajo de la Nación y el Ministerio de Desarrollo Social programas con la misma lógica¹³, esto es la finalización de estudios obligatorios como condición para la recepción del subsidio. Fue recién a partir de 2010 cuando se implementó un programa social denominado “Ingreso Social con Trabajo” Argentina Trabaja, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, donde el formato condicionalidad/contraprestación se modificó y fue optativo, siendo el único programa que lo concibió de esta manera hasta su cierre en 2017 donde fue reemplazado por el Programa Hacemos Futuro, el cual será abordado en próximas líneas. La incorporación de la EJA en todos los programas a partir de 2002 fue celebrada por los especialistas, pedagogos, militantes y destinatarios no sólo por facilitar el acceso a certificados o diplomas educativos sino también por la posibilidad de ejercer el derecho a la educación a quienes, por algún motivo, se les había sido. La inclusión de la EJA marcó rupturas importantes con el paradigma anterior (el de los 90) pero a la vez mantuvo algunas continuidades que es conveniente analizar si estamos interesados en el diseño de programas, políticas y estrategias innovadoras

¹² Para profundizar sobre el PJJHD se sugiere consultar: Ley (2010 y 2012); Grondona (2007).

¹³ Seguro de Capacitación y empleo, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Ellas Hacen.

en el campo de la articulación de la EJA y el trabajo. Entre las innovaciones, además de la incorporación de la EJA, encontramos la figura de la *intersectorialidad* en la implementación territorial de los programas. Los problemas sociales son complejos, afectan la totalidad de la vida de las personas y sus familias y por lo tanto exigen un abordaje integral. De este modo los programas implementados a partir de 2002 incluyeron la responsabilidad de diferentes actores: estatales, esto es ministerios de trabajo, educación, salud, desarrollo social, siendo uno de ellos la autoridad de aplicación (LEVY, 2012a); organizaciones de la sociedad civil (ARCIDIÁCONO, 2012); organizaciones de desocupados (no sólo como destinatarios, sino como interlocutores en el diseño e implementación. Este modo de trabajo no fue sencillo, cada espacio tenía sus propias lógicas y tradiciones lo que generó tensiones, pero también acuerdos. Más allá de lo que ocurrió desde entonces en cada programa, esta manera de entender las soluciones generó mayor transparencia en la implementación. Otra ruptura o modificación respecto de la etapa anterior es la incorporación, sobre todo en los programas del Ministerio de Trabajo, de dispositivos para conseguir empleo que funcionaron como andamiaje formativo y de acompañamiento para los destinatarios, sobre todo a los más jóvenes. En tercer lugar, surge el control más exhaustivo sobre el cumplimiento efectivo de las contraprestaciones se intensificó a partir de la presión por la transparencia fuertemente impulsada por el discurso moralizante sobre todo de la clase media que encontró eco en los medios de comunicación. Por último, los PTCl implementados desde el Ministerio de Desarrollo Social han avanzado en la idea de trabajo en sentido amplio incluyendo la forma cooperativista como trabajo asalariado diferente de la forma-empleo¹⁴. En relación al último punto es importante mencionar que a partir de 2010 se produjo un giro en los programas sociales vinculados a la desocupación cuando el Ministerio de Trabajo dejó el lugar central al Ministerio de Desarrollo Social el cual creó dos programas: Argentina Trabaja y Ellas Hacen, ambos con fuerte anclaje territorial y protagonismo de las organizaciones sociales (se describirán en el siguiente apartado). Se reemplazó el eje de la formación para el empleo (empleabilidad) por la formación para la autogestión y el cooperativismo, la

¹⁴ Actualmente, también se incorporó la economía del cuidado como contenido de algunos programas.

EJA dejó de ser una contraprestación (Argentina Trabaja) y pasó a ser un dispositivo opcional que incluyó contenidos de la economía popular¹⁵.

A la vez que se produjeron dichas rupturas o cambios mencionados, en términos generales favorables, se identifican algunas continuidades. En primer lugar, la contraprestación educativa continúa pensada en la lógica de *empleabilidad*, esto es, mantiene la línea de la economía clásica nacida al calor de las teorías del capital humano a las que hicimos referencia en otro apartado. Desde la perspectiva de la Sociología Crítica de la Educación, al igual que desde la Pedagogía Crítica, esa perspectiva confunde las variables de la macroeconomía con las posibilidades y oportunidades individuales de los sujetos para acceder a un puesto en el mercado formal. En esta línea, reflota el argumento meritocrático del liberalismo clásico, remozado por el neoliberalismo, que responsabiliza al sujeto por el esfuerzo personal desconociendo otras variables que condicionan las trayectorias educativas/formativas-laborales (GUELMAN, LEVY, 2005 FINKEL, 1977). En segundo lugar, si bien la inclusión de la EJA, es decir la educación formal, resultó un avance significativo por los motivos que hemos esbozado más arriba, no ha escapado a las determinaciones del discurso hegemónico sobre la *dependencia de la educación a las demandas del mercado*, manteniéndose como un apéndice del sistema productivo (subalternidad y/o dependencia). El planteo no se refiere a que la EJA forme para el trabajo en sí misma, sino que en la formulación de los PTCI continúa identificándose con la hipótesis de escasez de capital humano para un sistema productivo que requiere sobre todo de disciplinamiento de estos trabajadores que carecen de “cultura del trabajo”. Por último, encontramos que los PTCI implementados desde el Ministerio de Trabajo siguen hablando de trabajo y empleo indistintamente, mientras que los programas estaban orientados al empleo.

En síntesis, lo ocurrido entre 2002 y 2015 marca los vaivenes de una etapa de recuperación económica y social luego del estallido de 2001. La política laboral cobró protagonismo como política social (ARCIDIÁCONO, 2012) apostando a las contraprestaciones educativas para mejorar las posibilidades de los destinatarios frente la desocupación. En 13 años hubo avances, retrocesos y continuidades, oscilando entre el optimismo por los índices de recuperación económica en los

¹⁵ Los cooperativistas que asistían a los centros educativos tenían la posibilidad de retirarse antes de sus lugares de trabajo.

primeros años (mandato de Néstor Kirchner) donde entre el primer semestre de 2002 y el segundo de 2006 la economía argentina creció un 41% (ARCIDIÁCONO, 2012) y las preocupaciones por la crisis internacional de 2008, sumada al intento desestabilizador interno por parte del sector agropecuario por negarse a pagar retenciones, corridas devaluacionistas (dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner). Las intenciones de recuperar al empleo como eje integrador de la sociedad se desvanecieron llegando a 2015 con una mixtura de formato de políticas sociales para desocupados que en ningún momento resignó el lugar ganado por la EJA como espacio de formación, con los condicionantes antes mencionados. Lo que ocurrió en los 4 años siguientes fue un cambio de rumbo rotundo que afortunadamente no fue continuado por el gobierno actual del Presidente Alberto Fernández.

2015-2019: etapa de retrocesos

A principios de 2018 el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) reconvirtió el Programa de Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja (AT) y luego Ellas Hacen (EH) en un nuevo programa: Programa Hacemos Futuro. La intención no sólo era deskirchnerizar el escenario de la política social de los últimos 12 años, sino volver a un esquema de merecimiento de ayuda estatal de los desocupados y a su vez obstruir toda forma de organización política de lucha que se transformara en una amenaza. Las organizaciones sindicales y populares no tuvieron lugar de interlocución en la agenda del gobierno, sino que fueron vistas como una amenaza al orden democrático al punto de ser reprimidas por las fuerzas de seguridad¹⁶. El Programa Haciendo Futuro fue de una medida de gobierno tomada al calor del triunfo electoral de medio término de 2017 con el objetivo de llevar adelante un achicamiento de los programas sociales afectando la relación con las organizaciones sociales que “perderían recursos y protagonismo en la gestión de los programas a través de una nueva propuesta que no supone la existencia de intermediarios, a

¹⁶ El 17 de diciembre la policía de la Ciudad de Buenos Aires llevó adelante una feroz represión contra manifestantes nucleados en movimientos sociales y sindicatos que reclamaban frente al Congreso de la Nación en repudio a la reforma previsional impulsada por el gobierno de centro derecha de Mauricio Macri.

excepción de las unidades capacitadoras definidas por la política...” (FERRARI MANGO y CAMPANA, 2018: 8).

El Programa AT se inscribía en un contexto de políticas sociales que utilizaba la figura del cooperativismo como vía de inclusión de los desocupados generando puestos laborales a través de la obra pública (BERMÚDEZ y LEVY, 2012). El cooperativismo, corazón de este programa, implicaba otro modo de pensar el trabajo y sus formas de organización donde la empleabilidad quedó relegada cobrando centralidad la autogestión. A diferencia del Programa EH, que incorporó la finalización de estudios formales obligatorios desde el principio, en el Programa AT la finalización de los estudios no se consideraba parte de las capacitaciones laborales, sino “como el acceso a un derecho facilitado por el programa para quienes no tuvieron oportunidades anteriores”¹⁷. Esto es, la educación formal no estaba planteada como condicionalidad sino como *dispositivo formativo de asistencia voluntaria*.

La administración de Mauricio Macri introdujo importantes modificaciones en los PTCL en base a ponderación exagerada sobre las virtudes del emprendedurismo. La idea del disfrute de la incertidumbre derivada de la desocupación fue acompañada por el retorno de los objetivos económicos de la formación basados en esquemas individuales de capacitación. En el programa Hacemos Futuro “la impronta del capital humano y la empleabilidad afloran con más fuerza normativa y discursivamente, con contenidos cada vez menos orientadas a temáticas tendientes a la organización comunitaria, participación social y articulación colectiva” (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 201, p. 71). La impronta de estos programas está basada en la descolectivización de los procesos laborales y formativos apuntando, por un lado, a la desarticulación y fragmentación de los procesos de organización colectiva del trabajo autogestionado y, por otro lado, a la responsabilización individual de las trayectorias formativas por fuera de cualquier pertenencia grupal. Si bien se mantuvo el pago de un subsidio mensual, en términos políticos apuntó a debilitar los esquemas cooperativos y solidarios que durante el kirchnerismo dieron contención social y económica en momentos de crisis. Este giro hacia lo individual se ve en el artículo 2 de la Resolución 96/2018 del Ministerio de Desarrollo Social

¹⁷ Cfr. Nota 361/12 de la Unidad Ejecutora Ingreso Social con Trabajo en Respuesta de Pedido de Información Pública el 30 de marzo de 2012.

que establece como objetivo general del Programa “empoderar a las personas o poblaciones en riesgo o situación de vulnerabilidad social, promoviendo su progresiva autonomía económica a través de la terminalidad educativa y cursos y prácticas de formación integral que potencien sus posibilidades de inserción laboral e integración social”. Se crearon unidades productivas integradas por varias personas o por una sola, fragmentando de esta manera la propuesta cooperativista de los programas anteriores, priorizando los emprendimientos individuales por encima de los espacios colectivos socio-comunitarios y productivos. En términos de Arcidiácono y Bermúdez “esta impronta en programas sociales fragmenta la construcción social previa y convive con reclamos por el reconocimiento de nuevas formas de trabajo autogestivo impulsadas por sectores de la economía popular” (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018, p.71). El Programa impuso un cambio forzado de rol de *cooperativista* a *emprendedor* quien se convirtió en un “beneficiario” ya sin un referente territorial y con un trato individual y directo con el Estado, eliminando el espacio físico concreto dada la desarticulación de las tareas colectivas que antes se desarrollaban en el marco de las cooperativas. El emprendedor y su derrotero individual son el sujeto de este programa. No llama la atención dado que la administración de Cambiemos (denominación de la coalición de gobierno) respondía a un posicionamiento político de centro derecha que replicó, en todas las áreas de gestión, medidas de estricto sentido neoliberal.

A diferencia del Programa AT aquí la finalización de estudios dejó de ser opcional para convertirse nuevamente en una contraprestación obligatoria, pero a diferencia de programas anteriores, se puso énfasis las trayectorias formativas individuales del desocupado. Los objetivos de este programa se orientaban de forma explícita hacia “la promoción individual de la autonomía económica, mediante la articulación con empresas privadas y por medio de la incorporación de sus titulares en espacios formativos que permitiesen mejorar sus condiciones de empleabilidad” (PACÍFICO, 2020, p.172). La contraprestación se concentró en completar los trayectos de terminalidad educativa (primaria y secundaria) y capacitaciones de formación integral (una variedad de cursos, talleres o prácticas formativas dictados por organismos gubernamentales o no gubernamentales). Se le agregó la actualización de datos sociodemográficos, educativos y de acceso a la salud poniendo énfasis en la formación y calificación del desocupado con el fin de que cada uno diseñe su propio trayecto formativo en forma individual y por fuera de la

grupalidad de la organización social (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018)¹⁸. La reformulación del componente formativo del Programa hacia el fortalecimiento de la capacidad individual implicó el regreso al enfoque economicista de la Teoría del Capital Humano desestimando la formación y capacitación que operó en los programas hasta 2015 basada en contenidos de cooperativismo y autogestión. Por otra parte, a la vez que se focalizaron los esfuerzos en el componente de educación obligatoria, el mismo gobierno nacional inició un proceso de desmantelamiento la EJA, iniciando un proceso de desfinanciamiento de la Modalidad, cerrando centros educativos, obstaculizando el funcionamiento de los bachilleratos populares y vaciamiento del plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en un esquema de ajuste presupuestario del sistema educativo en su conjunto¹⁹.

En sólo 4 años no sólo no se mejoró ni se capitalizó la experiencia anterior que superaba la visión individualista del acceso al trabajo en escenarios de crisis, sino que se desmantelaron las iniciativas autogestivas deslegitimando al cooperativismo, la economía popular y sus trabajadores, lo que sin duda marcó un retroceso importante en el acceso a puestos asalariados y en la formación para el trabajo en sentido amplio tal como se planteó en apartados anteriores. En definitiva, el Programa Hacemos Futuro sintetizó el espíritu de época que intentaba naturalizar el gobierno identificando a la carencia de calificación/formación como determinante de la desocupación y a la vulnerabilidad social como credencial para ser merecedor de “beneficios” estatales, despojando a los trabajadores desocupados de su condición de ciudadanos con derechos a la educación, el trabajo, la vivienda, la salud, etc. Para ser ayudado por el Estado en la Argentina de Cambiemos había que tener credenciales de pobreza actualizadas (LEVY, 2019).

¹⁸ A esta tendencia descolectivizante también en los aspectos formativos, se le suma la desactivación de las tecnicaturas y diplomaturas conveniadas con las Universidades Nacionales “aspecto que debilita la tematización grupal orientada a la producción social del hábitat y la vivienda, la agroecología, la promoción de la equidad, la prevención de violencias de género y las capacitaciones integrales orientadas al trabajo en equipo, la organización y la participación social, el asociativismo, la solidaridad y el cooperativismo (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018: 69).

¹⁹ El Plan FinEs, creado en 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación, ha sufrido el vaciamiento y estigmatización desde el inicio de la gestión de la alianza Cambiemos a pesar de constituir uno de los principales espacios de la condicionalidad educativa de los programas.

Conclusiones provisorias

Los Programas mencionados se incluyeron en este artículo a modo de ilustración de los argumentos, ideas, hipótesis y discusiones acaloradas que se dan en el campo de la EJA y como componente de la política social destinada a trabajadores desocupados. Desde 2019, la Argentina cambió de gobierno cuyo signo político es el mismo que durante el periodo 2003-2015. El mandato del Presidente Fernández, atravesado por las dificultades que impone la pandemia del Covid-19, puso en marcha el Programa Potenciar Futuro actualmente está vigente, que no incluimos en el análisis. Sin embargo, a partir de lo expuesto se puede plantear que a dos décadas del inicio del siglo XXI los programas sociales, al menos en Argentina, continúan incluyendo componentes de contraprestación educativa enmarcadas en lo que denominamos *workfare*.

Aquí, a modo de conclusiones provisorias, se intenta ensayar algunas ideas y/o preguntas para pensar otras políticas que les permitan a los jóvenes y adultos finalizar los estudios sin estar presionados/obligados por el cobro de un subsidio. Esta inquietud nace de identificar la posible contradicción entre la contraprestación educativa y el derecho a la educación. Por otra parte, los desafíos de tender puentes entre la EJA, el mundo de la producción, el trabajo y el territorio sigue siendo un desafío pendiente, al menos en Argentina, al que hay que darle respuesta, al menos intentarlo desde el campo de la educación y pedagogía.

Sobre la pregunta acerca de si no es contradictorio o al menos ambiguo vincular los programas de asignación monetaria a la condición de escolarización partiendo de la idea que la educación es un derecho que no prescribe con la edad, en otros trabajos (LEVY, 2005, 2009 y 2012b) se planteó que *contraprestar educándose* constituye en sí mismo una contradicción en tanto los derechos sociales en tanto derechos humanos son intransferibles, irrenunciables e indivisibles y por lo tanto está en su naturaleza política ser ejercidos por los titulares, esto es por las personas independientemente de su condición de ocupación. En este sentido, el ejercicio del derecho a la educación de parte de aquellos que no lo pudieron hacer cuando estaban en edad escolar (sujetos de la EJA) no debería estar sujeto a condiciones o medidas coercitivas. Se reedita la categoría del pobre, el desaventajado, el desocupado que necesita asistencia del Estado y ésta, según el discurso moralizante de los programas de *workfare*, debe realizarse a cambio de

alguna acción “útil para la sociedad” (estudiar sería una de esas acciones útiles). Por otro lado, es el mismo Estado el que por ausencia/omisión de políticas universales integrales el que no veló por el derecho a la educación de estas personas y ahora los ubica como sujetos responsables de su condición (carentes de credenciales y calificaciones para el trabajo). Por otra parte, si bien la inclusión de componentes educativos en los programas sociales ha sido un avance cualitativo en relación a los 90, especialmente en el formato del Programa Argentina Trabaja (opcional) que les permitió a los trabajadores tomar la decisión de estudiar (o no), la segunda pregunta que surge es si ya no es el momento de revisar el modelo formativo que la EJA ofrece en relación al trabajo. Repetir esquemas más o menos escolarizados con contenidos alejados de la vida y/o experiencia laboral de los adultos no estaría dando resultado, independientemente del formato de contraprestación. Tal vez habría que poner en discusión, en principio, dos cuestiones: los contenidos y la política educativa.

Sobre los contenidos/saberes del trabajo en la EJA, tal vez un camino sea incorporar mecanismos que permitan acreditar los saberes laborales que los sujetos portan y que actualmente la escuela desestima y desacredita, y así generar trayectos de formación que, además de permitirles acceder a una credencial/título, recuperen su lugar como sujetos pedagógicos protagonistas de su propia formación. “Todos sabemos algo” dijo alguna vez Paulo Freire, y los pedagogos críticos lo tenemos presente cuando pensamos cómo será nuestra clase. Si en la educación primaria, secundaria y universitaria partimos de esa premisa, ¿cómo no hacerlo en la EJA si los que allí estudian son personas con experiencias laborales y trayectorias de vida diversas que implican conocimientos y saberes concretos? La acreditación de saberes laborales en el campo de la EJA es una tarea pendiente y un desafío político que puede ser un aporte fundamental para el diseño de los programas sociales.

Finalmente, y a modo de últimas reflexiones, surge la cuestión de la política educativa de la EJA que, en el mejor de los casos aporta a la formación de trabajadores componentes en formatos preexistentes que se insertan como contraprestación sin anclar en los programas y sus problemáticas específicas. Es urgente, al menos en Argentina, trabajar en el fortalecimiento de la modalidad. Por ejemplo, las escuelas primarias y secundarias de adultos no modifican su formato y objetivos, sino que son espacios prestados a las políticas laborales donde transitan

los sujetos. Pero por fuera de los planes y generando un andamiaje que les permita a todos los trabajadores, ocupados y desocupados, la continuidad y finalización de sus estudios si así lo desean a partir de abordajes intersectoriales tales como permisos laborales, becas, transporte, tutorías, orientación laboral, etc. La formación docente específica para la modalidad es un imperativo ineludible del que depende la calidad del proceso pedagógico de los sujetos. Es decir, fortalecer la EJA quiere decir mayor presencia del Estado en la toma de decisiones a favor de la inclusión social, laboral y educativa mejorando la de la oferta a través de propuestas más flexibles de organización, articulando los diseños curriculares con las ofertas de formación profesional. No es un camino fácil, habrá que consensuar con una gran diversidad de actores, trascender gestiones gubernamentales, experimentar y ceder posiciones sin renunciar al desafío de cambiar las cosas. Los pedagogos militantes tenemos la obligación de promover el pensamiento crítico y emancipador que se merecen los sujetos de la EJA porque, como alguna vez se escuchó: *el que abandona no tiene premio.*

Referencias

ARCIDIÁCONO, Pilar. **La política del mientras tanto:** programas sociales después de la crisis 2001-2002. Buenos Aires: Biblos, 2012.

_____ ; BERMÚDEZ, Ángeles. Del “Ellas Hacen” al “Hacemos Futuro”: descolectivización de los programas sociales. **Revista de Políticas Sociales**, Centro de estudios de Políticas Sociales Año 5, Número 6. UNM, 2018.

ARGENTINA. **Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC).** 2002. www.indec.gov.ar.

_____. Ministerio de Economía. Informe: **Los cuidados, un sector económico estratégico.** Medición del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Bruto Interno. Buenos Aires, Dirección de Economía, Igualdad y género, 2020. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf . Acceso en 9 de julio de 2021.

BARBIER, Jean Vlaude. Activer les pauvres et les chômeurs par l’emploi?, leçons d’une stratégie de réforme. **Politiques Sociales et Familiales**, 104(Jun) Francia, 47–58. 2011.

BECKER, Gary. **Capital Humano:** un análisis teórico y empírico, con especial referencia a la educación. Chicago: University of Chicago of Chicago Press, 1964.

BLAUG, Mark. **Economía de la Educación**. Textos escogidos. Madrid: Tecnos, 1968.

BROWN, Brenda. Políticas sociales y mercado de trabajo, los límites del *workfare* en Argentina. Un estudio cualitativo sobre las problemáticas de inserción en el empleo de beneficiarios del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Argentina Trabaja. **XII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET)**, Buenos Aires, 2015.

CASTEL. Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social**. Una crónica del salariado, Buenos Aires: Paidós, 1997.

FEDERICI, Silvia. **Revolución en punto cero**. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Ediciones Traficantes de sueños, 2013.

FERRARI MANGO, Cynthia; CAMPANA, Julieta. **Del Argentina Trabaja – Programa de Ingreso Social con Trabajo y el Ellas Hacen al Hacemos Futuro**. ¿Integralidad o desintegración social de la función social del Estado? Observatorio sobre Políticas Públicas y Reforma Estructural. Informe 11, Buenos Aires: FLACSO-Argentina, 2018. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/2018/06/03/informe11/>.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **La cara oculta de la escuela**. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI Editores, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI, 1992.

GUELMAN, Anahi; LEVY, Esther. La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. **Revista Trabalho y Educação**. Vol 13 N°2 agosto – diciembre de 2005. Núcleo de Estudos sobre Trabalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GRONDONA, Ana. El *workfare* en la Argentina. Las vicisitudes de la traducción. Montréal; **XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association**, 2007. Disponible en: https://lasaweb.org/lasa_archive/lasa2007_archive/index.aspx

HANDLER, Joel. Ciudadanía Social y *Workfare* en Estados Unidos y Europa occidental: de status a contrato. En: LINDENBOIM, J.; DANANI, J. (coord.) **Entre el trabajo y la política**. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada. Buenos Aires: Biblos, 2003. P. 169-204.

KABEER, Natalia. **Realidades trastocadas**: las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. México: Paidós, 1998.

KANTAROVICH, Gabriela; LEVY, Esther; LLOMOVATTE, Silvia. Educación y trabajo. En: DONINI, A. (comp) **Nuevas Infancias y Juventudes**. Una propuesta formativa. Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010. P.111-124.

LEVY, Esther. **Políticas públicas y formación para el trabajo en argentina.** Articulaciones de una política neoliberal. 2005. 198f. Disertación (Maestría en Políticas Sociales) - UBA, Buenos Aires.

_____. La inclusión de la educación en los planes sociales de asistencia al empleo ¿Ejercicio de un derecho? En: PAUTASSI, L. (Org.) **Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social.** Debates actuales en la Argentina. Buenos Aires, Biblos. 2010. P. 159-168.

_____. **Educación de Adultos y formación para el trabajo en Argentina (2002-2007). Una mirada desde las políticas sociales.** 2012b. 314f. Tesis (Doctorado en Educación) – UBA, Buenos Aires.

_____. Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación para el trabajo. En: FINNEGAN, F. (comp.) **Educación de jóvenes y adultos.** Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires: Aique. 2012b, p.99-129.

_____. Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. **Revista de Educación**, Programa de Posgraduación en Educación. Porto Alegre: PURC RGDS, v. 42, nº3, 2019, p.377-386.

_____; BERMÚDEZ, Ángeles. De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa “Argentina Trabaja”. En: PAUTASSI, L.; GAMALLO, G. (directores). **¿Más derechos, menos marginaciones?** Políticas sociales y bienestar en la Argentina. Buenos Aires: Biblos, 2012, p. 181-221.

LO VUOLO, Rubén. Alternativas. **La economía como cuestión social.** Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2001.

MOREIRA, Amilcar. **The activation dilemma.** Reconciling the fairness and effectiveness of minimum income schemes in Europe. Park Hill: Bristol University Policy Press, 2008.

PACÍFICO, Florencia. Del Argentina Trabaja al Hacemos Futuro. Apuntes etnográficos para pensar la transformación de los programas sociales desde la experiencia de organizaciones de la economía popular (2016-2018). **Revista Estado y Políticas Públicas**, nº15, octubre de 2020 - abril de 2021, p. 165-189, 2020.

PAUTASSI, Laura. Beneficios y beneficiarias: análisis del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados de Argentina”. En: VALENZUELA, M. (ed) **Políticas de Empleo para Superar la Pobreza.** Santiago de Chile: OIT, 2004.

_____. **¡Cuánto Trabajo Mujer!** El género y las relaciones Laborales. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

PÉRSICO Emilio; GRABOIS, Juan. **Organización y Economía Popular:** nuestra realidad. Cuadernos de formación para trabajadores, militantes, delegados y

dirigentes de organizaciones populares. Buenos Aires: Cooperativa Gráfica Punto Sur, 2014.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C. (2012) La cuestión del cuidado ¿el eslabón perdido del análisis económico? **Revista Cepal**, nº106, Santiago de Chile, p. 23-36.

ROSANVALLON, Pierre. **Repensar el Estado Providencia, la nueva cuestión social**. Buenos Aires: Manantial, 2007.

SCHULTZ, Theodore. **El Valor económico de la educación**. Columbia: University Press, 1963.

SERRANO PASCUAL, Amparo; MORENO, Luis. Europeización del Bienestar y activación. **Revista Política Y Sociedad**, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, vol. 44, nº31, p. 31 - 44. 2008.

VILAS, Carlos. Gobernabilidad democrática y heterogeneidad social. La crisis argentina 2001. **Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político**, Vol. 1, nº. 3, p. 561-589, 2004.