

Los Retornos Ausentes en el Siglo XXI: La Educación de Jóvenes y Adultos en las Políticas Sociales desde un Enfoque de Género

Missing Returns in the 21st Century: Education of Youth and Adults in Social Policies from a Gender Perspective

Esther Levy y Laura Pautassi *

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN:

En América Latina, las relaciones sociales de género en la enseñanza y en las políticas educativas han tenido escasa consideración como parte nuclear en los armados curriculares en todos los niveles de enseñanza como también en las políticas públicas. Un ejemplo lo configura la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), modalidad del sistema educativo formal que promueve intervenciones en las políticas públicas promoviendo una transformación tanto curricular como de saberes vinculados al mundo del trabajo. En este artículo se abordan los núcleos críticos de la EDJA en dos niveles: i) precisiones en torno al derecho a la educación, y su interdependencia con otros derechos, como el derecho al cuidado; ii) la inclusión de la EDJA como dispositivo de contraprestación o condicionalidades en las políticas sociales desde un enfoque de género y derechos humanos. El objetivo consiste en analizar, a partir de algunos casos paradigmáticos de la región como el de Argentina, la manera que estos núcleos críticos operan en desmedro del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación. Las conclusiones retoman los principales desafíos en el campo de la inclusión social, a partir de recomendaciones de políticas públicas integrales y con enfoque de género.

DESCRIPTORES:

Derecho a la educación, Educación de jóvenes y adultos, Enfoque de género, América Latina.

ABSTRACT:

In Latin America, gender social relations in education and in educational policies have had little consideration as a core part of curricular developments at all levels of education, as well as at the level of public policies. An example in this regard is the Education of Young Adults (EDJA), a modality of the formal educational system that has traditionally been established as a specific field of intervention in public policies, promoting a transformation of both the curriculum and knowledge linked to the world of work. This article addresses the critical cores of the EDJA on two levels: i) clarifications regarding the scope of the right to education, and its interdependence with other rights, such as the right to care, from a gender and human rights perspective; ii) the inclusion of the EDJA as a device for compensation or conditionalities in social policies from a gender and human rights perspective. with an impact in terms of gender, based on some paradigmatic cases in the region, such as Argentina. The objective is to analyze, based on some paradigmatic cases in the region such as Argentina, the way in which these critical nuclei operate to the detriment of the exercise of the right to education in conditions of equality and without discrimination. The conclusions take up the main challenges in the field of social inclusion, based on recommendations for comprehensive public policies with a gender focus.

KEYWORDS:

Right to education, Education of youth and adults, Gender approach, Latin America.

CÓMO CITAR:

Levy, E. y Pautassi, L. (2024). Los retornos ausentes en el siglo XXI: la educación de jóvenes y adultos en las políticas sociales desde un enfoque de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 65-79.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300065>

1. Introducción

Las transformaciones en las relaciones sociales de género que se han registrado en América Latina en lo que va del siglo XXI son un dato ineludible, que ha impactado tanto a nivel identitario, social, político, semiótico, económico y jurídico, con un importante efecto en todas las disciplinas, produciendo un cambio en las formas de comprender, enseñar, aprender e investigar. Si bien en cada uno de los países de la región los procesos son disímiles, entre otros efectos porque el conocimiento es situado (Haraway, 1995) tanto geográfica como intersubjetivamente, donde la estructura de poder atraviesa y se constituye como un elemento indispensable en la explicación de la generación del conocimiento. El resultado lo constituyen esquemas interpretativos junto con nuevos significados que configuran y resignifican las relaciones de género.

Lejos de ser un espacio imparcial, el campo educativo se encuentra atravesado por intereses y relaciones de poder que representan a múltiples sectores, con disímiles estrategias, que generan disputas, conflictos y negociaciones, que dejan expuestos a los diversos actores en una relación de fuerzas desigual (Apple, 1987). En consecuencia, la supuesta neutralidad en términos de género se traduce en una decisión racional de “invisibilizar” a las mujeres, con impactos diferenciales que todos los órdenes de la vida que afectan a uno u otro sexo o a identidades sexo-género diversas (Pautassi, 2021).

En particular, las relaciones sociales de género en la enseñanza y en las políticas educativas son de reciente preocupación en general, y han tenido escasa consideración como parte nuclear en los armados curriculares en todos los niveles de enseñanza como también a nivel de las políticas públicas. Si bien se ha constatado que el sistema educativo presenta una dinámica propia que procesa de manera lenta las transformaciones (Morgade, 2011) se han logrado algunos avances interesantes en paralelo con retrocesos alarmantes, de la mano de posturas ultra conservadoras (Ravecca, 2022) que interfieren sobre el ejercicio igualitario del derecho a la educación.

Un ejemplo al respecto lo configura la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Se trata de una modalidad del sistema educativo formal, que se configura de diversa manera en cada uno de los países de la región. Por ejemplo, en el caso de Argentina, concurren aquellos sujetos que no han finalizado los estudios formales obligatorios (primario y secundario).¹

Tradicionalmente, la EDJA se ha conformado como un campo específico de intervención de las políticas públicas desde los años 1990 en adelante, que no solo ha estado vinculado a los procesos de reformas neoliberales, sino que marcaron una transformación en la conceptualización del contenido curricular y de saberes vinculados al mundo del trabajo. Debido a las consecuencias de la fragmentación social, crecimiento de la pobreza, informalidad laboral y desempleo, los procesos de inclusión socioeducativa en América Latina demandaron mayor protagonismo estatal y la EDJA pasó a ser un espacio de demandas concretas respecto a la formación para el trabajo, dado que sus destinatarios son personas que han sufrido vulneraciones en el ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Sin embargo, en algunos países de la región y, conforme fue variando la orientación política de los

¹ Esto es, entre los 6 y 12 años para la primaria, y entre los 13 y 17 años para el nivel secundario.

gobiernos, las respuestas tanto desde el diseño de las propuestas de enseñanza como en la implementación de programas sociales para jóvenes y personas adultas, lejos de ser integrales, respondieron de manera fragmentada. Tal es el caso argentino (Levy, 2019), que fue priorizando demandas, particularmente de sectores empresariales o vinculados a la producción, dejando en segundo lugar, las garantías del derecho a la educación (Levy, 2021).

Todavía más llamativo resulta la falta de incorporación de un enfoque de género, en tanto en el universo de personas destinatarias de EDJA, tantas mujeres como colectivos LGBTQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex, Queer y más), representan un número significativo. Precisamente, las desigualdades estructurales afectan de manera diferencial a las personas, con mayor impacto en las mujeres y diversidades sexo genéricas, las que en muchos casos constituyen el motivo de la exclusión del sistema educativo formal, el que presenta múltiples estereotipos de género. En otros casos, las responsabilidades de cuidado no han sido consideradas como centrales, no solo a partir de constatar que son las mujeres las que centralmente asumen tales tareas, sino que se convierte en un factor de expulsión y retorno a los hogares, sin que el sistema educativo como tampoco los programas sociales reconozcan su relevancia. Se trata de un núcleo crítico que da cuenta de la persistencia de brechas de género y que interfiere con el ejercicio del derecho a la educación de forma igualitaria.

Este artículo se concentra en estos núcleos críticos de la EDJA en dos niveles: i) precisiones en torno al alcance del derecho a la educación, y su interdependencia con otros derechos, como el derecho al cuidado, ii) la inclusión de la EDJA como dispositivo de contraprestación o condicionalidades² en las políticas sociales y su impacto en términos de género. El objetivo consiste en analizar, a partir de algunos casos paradigmáticos de la región como el de Argentina, como estos núcleos críticos operan en desmedro del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación. En términos metodológicos, nuestro abordaje se realiza desde un enfoque de derechos humanos entendiendo por tal aquellas conexiones de sentido entre las obligaciones incorporadas en los Pactos y Tratados Internacionales y las políticas públicas de cada Estado (Abramovich y Pautassi, 2009). Desde el propio concepto de enfoque de género, implica un abordaje transversal, que interpela la asimetría de poder y las consecuencias que esta estructura acarrea, y que contribuye a repensar las categorías analíticas y sitúa a la desigualdad, la discriminación y el poder en el centro de todo debate.³ En concordancia, las conclusiones retoman los principales desafíos en el campo de la inclusión social, a partir de recomendaciones de políticas públicas integrales y con enfoque de género, en el campo educativo en general y de la EDJA en particular.

² En este artículo utilizamos como sinónimos los conceptos de contraprestación y condicionalidad. No obstante, sabemos que existen algunas diferencias entre ambos.

³ La investigación se inscribe en el marco de dos proyectos acreditados por la Universidad de Buenos Aires (Programación UBACYT). Se trata del Proyecto Interdisciplinario 20620170100001BA (período 2023-25), “Políticas sociales, actores y bisagras de gestión en Argentina (2015-2023)” bajo dirección de Laura Pautassi y codirección de Pilar Arcidiácono y Gustavo Gamallo (Facultad de Derecho y de Ciencias Sociales, UBA) y del Proyecto Ubacyt 2023-2026 (20020220100220BA) “Educación popular latinoamericana. Momentos y tendencias principales en la conformación del campo (1800-2015)”, bajo dirección de Lidia Rodríguez y co-dirección de Esther Levy (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Se trata de una línea de investigación consolidada que establece las interrelaciones entre las obligaciones estatales para respetar, garantizar y satisfacer derechos sociales y las consiguientes respuestas estatales en el campo de las políticas sociales.

2. EDJA y el derecho a la educación

La EDJA es la modalidad del sistema educativo que atiende a aquellas personas que, por algún motivo, no han finalizado los estudios primarios y/o secundarios cuando estaban en edad escolar. Esto es, no han ejercido el derecho a la educación y, siendo éste un derecho social y que, como tal, no prescribe con la edad. Al entenderlo de esta manera, necesariamente surge la referencia al Estado quien debe ofrecer las condiciones de posibilidad para el ejercicio de este derecho social.

La EDJA no tiene una definición unívoca e incluso plantea problemas conceptuales que la ubican en el territorio de las subjetividades (Pinto Contreras, 2022) y como resultado de procesos sociohistóricos que definen a los sujetos, métodos, objetivos e instituciones de maneras diversas según la época (Finnegan, 2016). Han sido varias investigadoras quienes se ocuparon de describirla desde enfoques que, si bien no son contrapuestos ni excluyentes entre sí, tienen diferentes matices (Brusilovsky y Cabrera, 2012). Elegimos para este trabajo una de las definiciones más interesantes por su contenido pedagógico, pero también histórico-político (Rodríguez, 1997). En diversos estudios, (Rodríguez, 2003) ha señalado que la EDJA es un campo de la: “pedagogía destinada a ese sector educacionalmente deficitario, al que el sistema formal no fue capaz de retener o convocar” (Rodríguez, 2003, p. 260). La autora argumenta que

la propuesta de educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo (veinte) [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” (...) es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. (Rodríguez, 1997, pp. 290-291)

Agrega, situándose en la experiencia de Argentina como paradigmática, que fue a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando el proyecto pedagógico hegemónico entró en crisis y el sistema escolar comenzó a,

ser incapaz de producir modificaciones que le permitan atraer y retener la matrícula potencial, lo que produjo un desplazamiento de esa tarea hacia el campo de la educación de adultos [...] pasó a ser el lugar del sistema escolar en que se pone en evidencia, reiteradamente, la imposibilidad de cumplimiento total de la utopía fundante, de la civilización alfabetizada, de la Argentina moderna. (Rodríguez, 1996, pp. 82-83)

Por otro lado, en cada país, la EDJA tiene una organización curricular y una estructura específica de acuerdo a las normativas vigentes, que se traduce en distintos niveles de institucionalización. Sin embargo, un rasgo común en la región es que históricamente ha tenido un lugar compensatorio que se acentúa cuando las crisis socioeconómicas se agudizan. Si bien las causas del abandono escolar son disímiles y no es objeto de este artículo su análisis, lo cierto es que en general se encuentra relacionado con la vulneración de los derechos sociales y, en este sentido, a la escasa o poco eficiente acción del Estado en materia de política social.

En la mayoría de los países de la región, la educación se encuentra garantizada en las Constituciones, junto con la ratificación de Pactos y Tratados internacionales que confieren un marco de obligaciones para respetar, garantizar y efectivizar el ejercicio del derecho a la educación. Particularmente, el Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales del año 1966 (PIDESC)⁴ que establece en el artículo 13 que:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen **el derecho de toda persona a la educación** en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y **debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales**. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la **enseñanza secundaria técnica y profesional**, debe ser **generalizada y hacerse accesible a todos**, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado. (El resaltado es nuestro).

Por su parte, y para la región de las Américas, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales, Culturales (DESC), conocido como Protocolo de San Salvador⁵, refuerza el componente de obligaciones para los Estados y en su artículo 13 reconoce el derecho a la educación, con similar alcance al PIDESC. Es decir, de manera clara los Estados en América Latina se han comprometido con obligaciones específicas en el reconocimiento, respeto y garantías del derecho de cada persona a la educación. En concordancia, los Estados firmantes están obligados al menos a garantizar el contenido mínimo de los derechos sociales, no pudiendo justificar su incumplimiento por falta de recursos, asegurando como base ineludible de cumplimiento, los niveles esenciales de estos derechos hasta llegar a la satisfacción plena del derecho en cuestión. En el caso del Sistema Interamericano, el

⁴ El PIDESC fue adoptado y abierto a la firma de los Estados el 16 de diciembre de 1966 y entró en vigencia el 3 de enero de 1976. Hasta la fecha ha sido ratificado por más de 160 países. Junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Económicos conforma la Carta Internacional de Derechos Humanos y que se complementa con los Pactos y Tratados del sistema interamericano de Derechos Humanos (SIDH) para la región de las Américas, bajo coordinación de la Organización de Estados Americanos (OEA).

⁵ El Protocolo de San Salvador fue aprobado en 1988, entró en vigor en 1999 y a la fecha, 19 países lo han ratificado.

mecanismo de monitoreo del cumplimiento de las obligaciones estatales, que es el Grupo de Trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en el Protocolo de San Salvador (GTPSS) adoptó un sistema de indicadores de progreso que dan cuenta del alcance de las respuestas estatales⁶. Entre otros indicadores, se ha incorporado uno específico de EDJA que es el siguiente: *Cobertura de programas destinados a Educación de Primera Infancia y Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) por zona de residencia (urbano/rural)*, el que debe ser presentado con datos de acuerdo a edad, nivel socioeconómico, género y pertenencia a pueblos originarios y afroamericanos. Le siguen otros indicadores específicos de resultado que es la *Tasa neta de cobertura educativa por niveles de enseñanza (educación primera infancia hasta EDJA)*, como también *Porcentaje de adolescentes no escolarizados* y el *Número medio de años de escolaridad completados por sexo, grupos de edad (perfil educativo y adultos), etnia/raza, área geográfica, quintiles de ingreso*, entre otros. Es decir, existe un seguimiento específico respecto al derecho humano a la educación, pero en particular hacia la EDJA, lo que no solo obliga a los Estados a rendir cuentas, sino que cada tres años que se presentan informes, el GTPSS, mide la progresividad en el cumplimiento de dichas obligaciones. Las observaciones de este órgano a cada Estado constituyen acciones concretas a adoptar, pero además son herramientas específicas, para organizaciones de la sociedad civil y personas titulares de derechos, para reclamar el cumplimiento de las obligaciones que abarca el conjunto de derechos sociales.

Dada las características intrínsecas del derecho a la educación, en tanto DESCAs, es un derecho relativo a las condiciones sociales y económicas vinculadas a la dignidad de la persona (salud, trabajo remunerado, vivienda, ambiente saludable), y en este sentido son universales, irrenunciables, intransferibles, indivisibles e interdependientes, por lo que cada Estado debe reconocer, respetar y garantizar de manera conjunta derechos civiles y políticos (DCyP) junto con DESCAs⁷. En el campo educativo, estas obligaciones se deben traducir en el diseño e implementación de políticas públicas integrales (Levy y Rodríguez, 2015) fundamentadas en los principios y estándares centrales de derechos humanos (Abramovich, 2021).

Al respecto, adquiere especial relevancia la necesidad de diseños curriculares que incluyan un enfoque interseccional (Crenshaw, 2012) que identifica la existencia de grupos históricamente oprimidos a los que las desigualdades estructurales y dinámicas institucionales afectan y obstaculizan el ejercicio de sus derechos humanos, experimentando injusticias sistemáticas. Solo a partir de un enfoque multidimensional se pueden comprender las diversas dimensiones simultáneas que constituyen la discriminación. En tal sentido, el Comité de la CEDAW (Convención contra la discriminación de la mujer) de Naciones Unidas, ha definido a la interseccionalidad como un:

concepto básico para comprender el alcance de las obligaciones generales de los Estados Partes en virtud del artículo 2. La discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores que afectan a la mujer, como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual y la identidad de género. La discriminación por motivos de sexo o género puede afectar a las mujeres de algunos grupos en diferente medida o forma que a los hombres. Los Estados partes deben reconocer y prohibir en sus instrumentos jurídicos estas

⁶ Los informes nacionales y las observaciones finales del GTPSS en base a indicadores se encuentran disponibles en: <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/>

⁷ Conforme lo previsto en el artículo 5, Programa de Acción de Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, Junio 1993

formas entrecruzadas de discriminación y su impacto negativo combinado en las mujeres afectadas. También deben aprobar y poner en práctica políticas y programas para eliminar estas situaciones y, en particular, cuando corresponda, adoptar medidas especiales de carácter temporal (...). (Comité CEDAW, 2010, p. 18)

Posteriormente el Comité ha solicitado en su Observación General N° 39 sobre los derechos de las mujeres y niñas indígenas, que se adopte un enfoque interseccional por el cual los Estados garanticen sin demora:

una educación de calidad que sea inclusiva, accesible y asequible para todas las mujeres y las niñas Indígenas, incluidas aquellas con discapacidad. Los Estados deben eliminar los obstáculos y proporcionar recursos e instalaciones adecuadas para garantizar que las mujeres y las niñas Indígenas con discapacidad tengan acceso a la educación. Los Estados deben garantizar la disponibilidad de una educación sexual adecuada a la edad, basada en la investigación científica. (Comité CEDAW, 2022, p. 21)

Entre otras particularidades que presenta la EDJA, la menos visible se vincula con el ejercicio interdependiente del derecho al cuidado, que es el derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado (Pautassi, 2007, p.18). Se trata precisamente de un derecho que se encuentra reconocido en todos los Pactos y Tratados Internacionales, ya que garantizan la protección de la sostenibilidad de la vida. El cuidado incluye usualmente a todas aquellas actividades y tareas fundamentales que se requieren para garantizar la existencia y reproducción de la vida y de cada persona, aportando los bienes físicos y simbólicos que permiten la vida en sociedad. Como se trata de un trabajo, el que puede ser remunerado o no remunerado (Rico y Marco Navarro, 2021) se manifiesta de dos maneras: como i) cuidado directo de personas, como alimentar(se), higienizar(se), socialización primaria; ii) el cuidado indirecto, que incluye el suministro de las precondiciones en que se realiza el cuidado (limpieza, preparación de alimentos, compra de útiles escolares) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos y a otras instituciones) y que permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus capacidades (niñas, niños y adolescentes; personas mayores, enfermas o con discapacidades) y también de las personas que podrían auto-proveerse dicho cuidado, como el caso de los varones adultos (Pautassi y Rodríguez Enríquez, 2022).

Estas situaciones que hacen a la sostenibilidad de la vida, y en ella de las personas, su disponibilidad y garantía operan como un elemento central a la hora de desarrollar una trayectoria educativa. En el caso de los niños y niñas, a quienes se les debe reconocer centralmente el derecho a ser cuidados, obligaciones que recaen sobre ambos progenitores, en muchos casos no han podido ejercer este derecho, particularmente quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Por otro lado, las responsabilidades de cuidado se han asignado centralmente a las mujeres, con la consiguiente recarga de tareas, de tiempo y sin disponer en general de infraestructura adecuada para ello, y sin que los padres varones asuman sus obligaciones. Aún más grave es la situación de las adolescentes, sobre quienes recae parte de la carga de trabajo de cuidados de sus hogares, sin que puedan ejercer su derecho a cuidarse y a ser cuidadas, con fuerte impacto en sus trayectorias educativas. Esta realidad generalmente es invisibilizada, ya que al ser un trabajo, que en general es no remunerado y lo asumen las mujeres en el hogar, insume tiempo y energía, y se inicia durante las infancias. La particularidad es que este trabajo centralmente delegado en las niñas va a ser desempeñado a lo largo de toda su vida. Rico y Trucco (2014) analizan las encuestas de uso del tiempo para seis países de América Latina estimando las horas semanales dedicadas por niños y niñas de 12 a 18 años al trabajo doméstico no remunerado. Los resultados evidencian que, en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y

Uruguay, las adolescentes mujeres que no estudian y tampoco son asalariadas, dedican 18 horas semanales a labores domésticas, mientras que sus pares varones le dedican menos de seis horas. Se trata de la definición frecuente de jóvenes “ni-ni” (ni trabajan, ni estudian) sin embargo nada más alejado de la evidencia, ya que estas jóvenes están cuidando. Además, las mujeres adolescentes trabajan más intensamente en el hogar en número de horas que los varones, independientemente de si se encuentran estudiando o insertas en el mercado laboral. Este hallazgo confirma aquella situación que se va a reiterar cuando las mujeres alcanzan la vida adulta que es que el ingreso al trabajo remunerado no les alivia la carga de las responsabilidades domésticas y de cuidado (Rico y Trucco, 2014, p. 60).

Del mismo estudio se desprende que, en el caso de los varones que se han desvinculado del sistema educativo formal por diversas razones, tienen mayores posibilidades de remediar, cuanto menos parcialmente, la falta de terminalidad educativa formal con la inserción en el mercado de trabajo. Entre otras razones, porque las responsabilidades de cuidado no les afectan, ya que en general, no las asumen activamente. Sin embargo, las mujeres que fueron madres en su adolescencia tienen mayores dificultades para terminar sus estudios, lo que también se traduce en una inserción laboral menos beneficiosa (Rico y Trucco, 2014).

En consecuencia, resulta relevante también la interdependencia del cuidado con el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, que son centrales para el ejercicio de una vida autónoma, en especial para las mujeres. La inclusión de currículas y programas educativos transversales que incorporen educación sexual integral resultan ineludibles y necesarias a lo largo del todo el ciclo educativo, las que deben responder a un enfoque de género, derechos humanos y ser respetuosas de los derechos culturales de las juventudes.

Las evidencias presentadas respecto al vínculo del cuidado con la educación y el trabajo remunerado no pueden desconocerse, y mucho menos invisibilizarse a la hora de diseñar políticas educativas y de inclusión social para jóvenes y personas adultas. En igual sentido, los Estados se encuentran obligados a respetar, proteger y garantizar en igualdad de condiciones los derechos civiles, políticos y los DESC, que constituye una de las deudas más importantes de las democracias para con las mujeres, las mujeres jóvenes y las diversidades sexo-genéricas. La EDJA no solo ha invisibilizado el enfoque de género y derechos humanos, sino que su impacto en términos de inclusión social y laboral continúa siendo estudiado como un tema de menor relevancia que el nivel secundario “regular”.

3. La contraprestación educativa. De la coyuntura a la naturalización

Las reformas educativas implementadas durante los años noventa en casi todos los países de la región se basaron en la misma estrategia programática, aunque no necesariamente en todos se presentó como un programa integral de transformación educativa (Suasnábar, 2017). Si bien tuvieron la misma orientación, no alcanzaron los mismos resultados dadas las características e historias disímiles del sistema educativo de cada país. El rasgo distintivo de este proceso reformista ambicioso se basó en un diagnóstico derivado de las ideas económicas del Consenso de Washington que apuntaron hacia el mejoramiento de la calidad, la privatización y arancelamiento, la descentralización y la evaluación como mecanismos de eficiencia económica y de

rendimiento, relegando a un plano formal la cuestión del derecho a la educación y las condiciones concretas para su ejercicio.

Todavía más ausente estuvo un enfoque de género y diversidades. Por entonces, los Estados, a pesar de los discursos oficiales relativos a mejorar el sistema, han hecho poco por ampliar los niveles de acceso y participación en los sistemas educativos, situación que, sumada a las crisis económicas, derivó en niveles importantes de abandono escolar. Estas personas fueron quienes se transformaron en la matrícula real y potencial de la EDJA cuyo regreso al sistema, en algunos casos, se produjo años después a partir de políticas educativas para la modalidad, así como también a partir de la participación en programas sociales. Por ejemplo, en el caso argentino, los porcentajes ilustran este regreso al sistema, pero en la EDJA se produjo en la etapa posterior a la crisis de fin de siglo XX: “la matrícula creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17 % de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20 %, frente a un 10 %, respectivamente” (Finnegan, 2016, p. 33)⁸. Ahora bien, los jóvenes y adultos regresan al sistema educativo por diferentes motivos personales, pero también a partir de políticas educativas o laborales que estimulan que esto suceda. Una de estas estrategias la conformaron los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) que incluyen componentes educativos entre sus condicionalidades.

Gran parte de los programas sociales implementados en América Latina desde los años noventa, 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”, es decir alimentos y útiles escolares, dado que en general los PTCI tienen como unidad de intervención el grupo familiar (Levy, 2021, pp. 34).

Sirva como ejemplo el caso del Bolsa Familia (Brasil), Oportunidades (México) y la Asignación Universal por Hijo/a para protección social (AUH-Argentina), que han trascendido 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 incluir 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, bajo la denominación de Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y atendía únicamente a las poblaciones rurales, extendiéndose a las poblaciones urbanas recién en 2001. En el caso de la AUH en Argentina, fue creada en 2009 a partir de la confluencia de anteriores programas y concentrando la condicionalidad en las mujeres en su condición de madres.

En términos conceptuales, las contraprestaciones son medidas destinadas a la población desocupada para lograr el reingreso al mercado laboral, poniendo énfasis en el realizar “algo útil” para la sociedad como condición para recibir la transferencia. Se trata de programas con un componente punitivo que condiciona el ejercicio del derecho –al trabajo, a la educación, a la salud de acuerdo al caso- al cumplimiento de dichas actividades, recayendo la responsabilidad sobre su situación en las personas. Los PTCI explicitan 3 aspectos de las políticas de intervención sobre la desocupación: “i) la deconstrucción de la relación entre transferencia monetaria y derecho, ii) la interpelación a los desempleados a comportamientos más “activos” respecto de la

⁸ Los datos corresponden a los anuarios estadísticos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de calidad educativa del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (Ministerio de Educación, 2014).

búsqueda de empleo; y iii) la moralización de la asistencia mediante la obligación a trabajar recuperando viejos tópicos de la ética puritana” (Grondona, 2007, p. 7).

En tal dirección, se han esgrimido diversos argumentos con respecto a las condicionalidades. En primer lugar, desde los organismos de asistencia crediticia, como Banco Mundial o Banco Interamericano de Desarrollo, ponderan que constituyen un factor central para terminar con la trasmisión intergeneracional de la pobreza y con ello dotar de elementos que fortalezcan el “capital humano”. En contrapunto, se relacionan a las condicionalidades como “oportunidades” para identificar déficit en la cobertura educativa o sanitaria (Voria, 2019). Por último, Arcidiácono (2017) y Straschnoy (2017) sostienen que las condicionalidades operan como esquemas de legitimación y justificación de las transferencias de ingresos en países donde el trabajo (en tanto asalariado y formal) ocupa un lugar material y simbólico de relevancia.

A modo de ejemplo, recuperamos en pocas líneas lo que ocurrió en el caso de Argentina respecto de las contraprestaciones y la EDJA, siendo esta última una modalidad educativa que desde principios del siglo XXI comenzó a ocupar un lugar en la agenda de la política social como dispositivo de contraprestación en los PTCI, permitiendo a las y los destinatarios iniciar y/o finalizar los estudios primarios y secundarios, así como realizar trayectos de formación profesional, lugar que mantuvo más allá de los sucesivos cambios de gobierno en los países de la región (Levy, 2019).

El caso argentino

En la Argentina, el sistema educativo está organizado en 5 niveles: inicial (hasta los 5 años), primario (6 o 7 años según la provincia), el secundario (5 o 6 años, según la provincia) el nivel terciario/universitario y el nivel de posgrado. Desde que los niños y las niñas tienen 4 años hasta finalizar el nivel secundario, la asistencia es obligatoria. Es decir, son 15 años de obligatoriedad escolar, modificación que fue introducida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26206/ 2006). Cabe aclarar que hasta el año 2006, la obligatoriedad alcanzaba solo hasta el nivel primario o básico. A su vez, el sistema educativo argentino tiene 8 modalidades que atraviesan transversalmente los niveles: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de Libertad y educación domiciliaria y hospitalaria (LEN, art. 17). Es decir, en el caso de la EDJA, existen ofertas de nivel primario y secundario para jóvenes y adultos que tienen formatos y contenidos curriculares que se diferencian de la oferta regular del nivel. Generalmente, a esta modalidad concurren sectores de la población vulnerados en otros derechos (trabajo, salud, vivienda o alimentación) como es el caso antes mencionado de los destinatarios de PTCI. Sin embargo, también asisten jóvenes que abandonan la escuela por ofertas de trabajo más redituables, pero de corto alcance, por ejemplo, el trabajo en zonas petroleras o mineras ubicadas en la Patagonia o en el noreste del país.

A partir de la sanción de la LEN, la EDJA de nivel secundario experimentó una etapa de expansión porque la normativa introdujo modificaciones en la oferta que le dieron mayor flexibilidad horaria y curricular (aprobación modular y no anual de materias, horarios matutinos y en lugares cercanos a sus hogares). Este cambio favoreció la participación de organizaciones populares en la implementación de propuestas formativas con anclaje territorial, y promovió la creación programas a término para abordar problemas coyunturales (alfabetización, por ejemplo). También se sancionaron las leyes de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005 que fomentó

la articulación de la EDJA con el mundo del trabajo y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 que ubicó a la modalidad como una de las once prioridades presupuestarias del sistema.

La EDJA comenzó a formar parte de las contraprestaciones de los PTCI en 2002, antes de la sanción de dichas leyes, y continuó así hasta estos últimos años variando los formatos (algunos más escolarizados que otros) otorgando credenciales de finalización de estudios formales de nivel primario y secundario. Los programas de transferencia monetaria condicionada que adquirieron mayor masividad fueron el Plan Jefas y Jefes de Hogar desocupados (2002), Seguro de Capacitación y Empleo (2008), Argentina Trabaja (2010), Ellas Hacen (2013), Hacemos Futuro (2018) y Potenciar Trabajo (2020). En la casi totalidad de estos PTCI (excepto Argentina Trabaja) la contraprestación educativa ha sido obligatoria, por lo cual para recibir la transferencia necesariamente había que asistir a los espacios de la EDJA, pues de lo contrario, podría darse de baja la participación sin previa notificación.

Estos programas, así como las reformas regulatorias, tuvieron impacto positivo en el acceso al sistema educativo de jóvenes y adultos ampliando la matrícula, elaborando materiales de enseñanza y apoyo al aprendizaje para la modalidad. También se adaptaron los diseños curriculares a las necesidades de formación de los destinatarios e implementaron circuitos de formación docente específica (y gratuita) desde el Estado. Esto último es diferente en países como Chile donde los cursos de perfeccionamiento deben ser aprobados por el Centro de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y luego son ofertados a través del mercado público.⁹ (Acuña Collado, 2022).

Cabe señalar que el Plan FinEs (Finalización de Estudios Secundarios) implementado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008, en el marco del artículo 138 de la LEN que estableció los Programas Transitorios a término, posibilitó un impulso importante en términos de matrícula y expansión territorial no sólo a la EDJA sino también a los PTCI. El Plan FinEs tuvo alcance nacional, con ofertas educativas flexibles basadas en una estructura curricular modular acorde a las necesidades de los y las destinatarias, otorgando certificaciones parciales y acreditando saberes laborales. Rodríguez (2021) sostiene que una de las cuestiones más interesantes del Plan es que quebró la lógica escolar tradicional (de la que fueron “expulsados” estos jóvenes y adultos) a la vez que recuperó elementos de la educación popular. Se crearon centros educativos en cooperativas, sindicatos, parroquias, clubes, universidades nacionales y organismos estatales como ministerios y municipios que facilitaron iniciar, continuar y/o finalizar la educación secundaria a las personas que así lo desearan, formaran parte o no de algún PTCI (Muniagurria Arriete, 2016).

Sin embargo, y más allá de los avances concretos mencionados, desde el enfoque de Derechos Humanos, identificamos en los PTCI que incluyeron a la EDJA cierta contradicción o tensión vinculada a contraprestar con un derecho. En este sentido, cabe preguntarse ¿por qué aquellas personas que no han podido estudiar, en los PTCI pueden hacerlo sujetos a condiciones o medidas coercitivas, reeditando la condición de persona desaventajada que necesita asistencia del Estado?, ¿no es el Estado el que por ausencia u omisión quien no garantizó el ejercicio del derecho a la educación de estas personas y ahora los interpela por esa situación? ¿Existen otras maneras de ejercer este derecho por fuera de las condicionalidades? ¿Por qué no se garantiza el ejercicio

⁹ Mercado Público es una plataforma electrónica donde los organismos del Estado chileno compran y ofertan servicios y productos.

de otros derechos sociales de manera interdependiente? La supuesta neutralidad en términos de género no solo atenta contra el ejercicio de derechos de las mujeres, sino pedagógicamente es excluyente. Estas son algunas de las preguntas que surgen cuando analizamos desde un enfoque de derechos y de género los PTCI.

Por otra parte, en el caso argentino donde se desarrollaron políticas de EDJA por dos décadas aproximadamente, y si bien se fueron adecuando curricularmente, el enfoque de género y diversidades sexuales no fue incorporado, tanto a nivel curricular como tampoco se buscó adaptar los requisitos y las contraprestaciones a las situaciones particulares, principalmente de aquellas mujeres con responsabilidades de cuidado. Es decir, se trató de una política pública orientada a atender la problemática de la terminalidad educativa incompleta de personas jóvenes y adultas, que en el caso de las mujeres no consideró estrategias orientadas a fortalecer su autonomía. La falta de consideración del cuidado resulta cuanto menos un sinsentido, sobre todo si tomamos en consideración que las razones de la expulsión del sistema educativo, en muchos casos fueron por asumir trabajo de cuidado no remunerado. Pero todavía más grave, no garantiza el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y no discriminación.

4. Conclusiones: el retorno presente

América Latina atravesó dictaduras y crisis socioeconómicas que dejaron deudas económicas, políticas, sociales y educativas de las que aún no hemos logrado recuperarnos. El peso de la deuda externa, el impacto de las crisis mundiales, las dictaduras y el avance de las nuevas derechas, junto con las recomendaciones de los organismos de crédito internacional para superar la desocupación y el abandono escolar –en base de reformas sectoriales estandarizadas–, muestran una cartografía social y política heterogénea a nivel regional, nacional y al interior de los países. Sobre estos temas se edifican desafíos complejos que se articulan en una agenda aún no consolidada y que demanda con urgencia respuestas con enfoque de género y derechos humanos.

Las persistentes brechas de género a nivel regional, donde los mayores logros educativos de las mujeres contrastan con la falta de ejercicio de una autonomía plena, tanto física, económica y política alertan en este sentido. La tasa de participación laboral de las mujeres se incrementó lentamente en el período comprendido entre 2001 y 2019, sin embargo, con la pandemia el retroceso fue gravísimo –estimado en 18 años de retroceso– (CEPAL, 2023, p. 22). Si bien desde 2022 se registra una recuperación, con un incremento de 4,3 puntos porcentuales desde 2020 hasta el 51,9 % en 2022, todavía una de cada dos mujeres se encuentra excluida del mercado de trabajo. En cambio, esta relación entre los varones se encuentra estable y afecta a uno de cada cuatro varones. Tal como fue señalado a lo largo del análisis, estas condiciones de inserción en el mercado laboral contrastan con los avances en años de escolaridad alcanzados por las mujeres, inclusive sobrepasando el promedio de años de educación que alcanzan los varones (CEPAL, 2023, pp. 22). Reiteradamente las responsabilidades de cuidado concentradas en las mujeres son la base de la injusta división sexual del trabajo en este continente, la que permanece invisibilizada, tanto en el ámbito educativo como de políticas sociales.

Este artículo abordó algunos problemas y desafíos en el campo de la inclusión social, planteando la necesidad de políticas públicas integrales con enfoque de género en la EDJA, pero que pueden ser pensadas para la educación en general. La educación es un derecho social y “un derecho llave” para el ejercicio de otros derechos (Tomasevski,

2002) lo que también tiene impacto en los procesos de inclusión social, aunque no significa, *per se*, que los resuelva. Las persistentes cifras de pobreza y exclusión social, que afectan de manera interseccionadamente a niños, niñas y adolescentes, mujeres, poblaciones indígenas y rurales dan cuenta del límite que han alcanzado los PTCI como principal instrumento de política social. Solo en la medida que se diseñen e implementen políticas integrales, con enfoque de derechos humanos y que incluyan la perspectiva de género e interseccional, se podrán revertir las asimetrías generadas en el contexto regional.

La evidencia presentada refuerza la necesidad de un Estado presente que desarrolle políticas que se sostengan en el tiempo, de lo contrario el retorno a escenarios de crisis continuará siendo recurrente, debido a que las soluciones son parciales y coyunturales. En este sentido, los PTCI son herramientas para enfrentar las crisis y no una solución, en tanto contribuyen a sostener la supervivencia familiar a la vez que contienen los conflictos sociales. El desafío es cómo salir de este modelo de resolución de los problemas y pasar a otro cuyos cimientos se basen en garantizar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, con enfoque de género y diversidades.

Entendemos que la EDJA aún está lejos de resolver los problemas complejos que la atraviesan como circuito diferenciado y compensatorio mientras la desigualdad social siga siendo un núcleo crítico en la región. La escuela refleja las injusticias sociales en las aulas a través de quienes las habitan, docentes y estudiantes de cualquier nivel y modalidad, que en la interacción ponen en juego saberes, subjetividades, estereotipos y expectativas que responden a su experiencia social. El compromiso es desarrollar el pensamiento crítico para problematizar los estigmas meritocráticos y excluyentes del discurso hegemónico que naturalizan las injusticias y profundizan las brechas de género con impacto interseccional.

En el caso de la EDJA, más allá del valor de las credenciales educativas y la transferencia de ingresos, se deben promover procesos de transformación que efectivamente incorporen un enfoque de género y derechos humanos, respetuosos de las pertenencias y diversidades culturales. Será la única manera que permita salir de la lógica de retornos ausentes basada en esquemas de intervención que recurren a los mecanismos de contraprestación, que como analizamos, mostraron su límite. No se trata de sumar desafíos sino de cumplir con obligaciones.

Referencias

- Abramovich, V. (2021). Los derechos humanos en las políticas públicas. En L. Pautassi y F. Marco Navarro, *Feminismos, cuidados e institucionalidad. Homenaje a Nieves Rico* (pp. 375-392). Fundación Medife Edita.
- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En V. Abramovich y L. Pautassi (Eds.), *La revisión judicial de las políticas sociales* (pp. 279-340). Del Puerto editores.
- Acuña Collado, V. (2022). Necesidad de formación de profesores de educación de adultos en Chile: contrastes desde la experiencia. En V. Acuña Collado y R. Catelli (Eds.), *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 255-269). Nueva Mirada.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Arcidiácono, P. (2017). Arreglos institucionales y márgenes de acción de las burocracias en la «seguridad social no contributiva»: un recorrido por la Asignación Universal por Hijo.

- En P. Arcidiácono y C. Zibecchi (Eds.), *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios* (pp. 111-140). Biblos.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL.
- CEPAL. (2023). *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Ediciones Bellatierra.
- Comité CEDAW. (2010). *Recomendación general N° 28 relativa a las obligaciones básicas de los Estados partes de conformidad con el artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Naciones Unidas, Ginebra, diciembre 2010.
- Comité CEDAW. (2022). *Recomendación general núm. 39 (2022) sobre los derechos de las mujeres y las niñas Indígenas*. Naciones Unidas, Ginebra, octubre 2022.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42.
- Grondona, A. (2007). *El workfare en la Argentina. Las vicisitudes de la traducción*. XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association. Montreal, Canadá.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Levy, E. (2019). Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação. Porto Alegre*, 42(3), 377-386. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33928>
- Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 19(40), 31-53. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887>
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y la constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 3-12.
- Ministerio de Educación. (2014). *Anuario estadístico educativo*. DINIECE.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Muniagurria Arriete, J. (2016). *Análisis descriptivo del Plan FinEs como herramienta de inclusión educativa para adultos*. III Jornada de Formación Docente y I jornada sobre las prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Quilmes, Buenos Aires.
- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. CEPAL. Unidad Mujer y Desarrollo
- Pautassi, L. (2021). La agenda de género a nivel regional: prácticas, enfoques y estrategias. En M. Herrera, N. De La Torre, y S. Fernandez (Eds.), *Tratado de géneros, derechos y justicia* (pp. 21-40). Rubinzal Culzoni.
- Pautassi, L. y Rodríguez Enriquez, C. (2022). La invisibilización social y política del cuidado en la política social. En G. Gamallo (Ed.), *De Alfonsín a Macri democracia y política social en argentina (1983- 2019)* (pp. 459-496). Eudeba.
- Pinto Contreras, R. (2022). Actualización conceptual y metodológica de la posibilidad de la educación entre adultos. En V. Acuña Collado y R. Catelli (Eds.), *Educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 32-79). Nueva Mirada ediciones.
- Ravecca, P. (2022). *Gender ideology and the intersectional politics of the far right in Latin America*. The Global Network on Extremism and Technology (GNET).

- Rico, M. y Marco Navarro, F. (2021). La agenda pública de los cuidados en América Latina. Recorrido e interrogantes para una nueva estrategia. En E. Acosta (Ed.), *Crisis de cuidados, envejecimiento y políticas de bienestar en Cuba* (pp. 35-68). Universidad Sergio Arboleda.
- Rico, M. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. CEPAL.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puigrós (Ed.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-320). Galerna.
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puigrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 259-284). Galerna.
- Straschnoy, M. (2017). Análisis evaluativo de las condicionalidades de la Asignación universal por hijo. *Política y Cultura*, 47(6), 143-164.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135.
<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista del IIDH*, 36, 15-38.
- Voria, M. (2019). Paradojas del Programa Ellas Hacen en torno a la violencia de género y la cuestión del cuidado. En L. Pautassi (Comp.), *La agenda emergente de las políticas sociales: movilidad urbana, cuidado y violencia de género* (pp. 193-226). Biblos.

Breve CV de las autoras

Esther Levy

Doctora en Educación, Magister en Políticas Sociales, Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA/UACO). Investigadora Grupo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas. Especialista en temas de Educación de Adultos, Trabajo y Política Social. Email: estherlevy01@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3124-0085>

Laura Pautassi

Abogada (UNC) Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA), Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Social. Investigadora Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho (UBA). Directora del Grupo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas (www.dspp.com.ar). Presidenta del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA). Sus principales áreas de trabajo son: derechos económicos, sociales y culturales (DESC), enfoque de género y derechos humanos, políticas sociales y bienestar, indicadores de medición de derechos, cuidado y políticas públicas. Email: laurapautassi@derecho.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7393-9006>