

**Grupo 5: Políticas sociales, laborales y de seguridad social**

Coordinación: Claudia Danani - [cdanani@arnet.com.ar](mailto:cdanani@arnet.com.ar)

Alejandra Beccaria - [abeccari@ungs.edu.ar](mailto:abeccari@ungs.edu.ar)

**Entre límites y posibilidades: la experiencia del Plan Piloto Jefas de Hogar Desocupadas en Mendoza (2000 y 2006). Análisis desde una perspectiva crítica de género y de las organizaciones como procesos.**

**Claudia Anzorena**

Unidad Sociedad, Política y Género. INCIHUSA - CONICET

### Introducción

El Plan Jefas de Hogar Desocupadas, es un plan social con eje en lo educativo, dirigido a mujeres de sectores populares implementado entre los años 2000 a 2006, como experiencia piloto en los cuatro Departamentos más urbanizados del aglomerado del Gran Mendoza<sup>1</sup>. Su objetivo era brindar a mujeres desocupadas, único sostén de hogar, con hijos/as menores de 14 años a cargo, un subsidio de \$150 a cambio finalizar los estudios formales de educación básica o media, como contraprestación.

El Plan Jefas, a pesar de su reducida dimensión, por su componente educativo, tuvo una gran diversidad de efectos, algunos de ellos plantearon algunas modificaciones en las relaciones de género. La mayor originalidad de la experiencia es que articuló dos elementos antagónicos por definición: el derecho universal a la educación con una política focalizada propia del modelo neoliberal, mostrando la gran complejidad de las políticas sociales en tanto procesos. A nivel del contexto, atravesó coyunturas político-institucionales muy convulsionadas, sobre todo entre los años 2001 a 2003. A nivel de su diseño marcó diferencias en las formas y características en que se venían desarrollando las políticas sociales en Argentina. Además implicó una gran cantidad de sujetos y organizaciones de diferentes tipos y envergadura, portadoras/es de lógicas diferentes que fueron introduciendo cambios tanto en la estructura organizacional como en las relaciones que lo surcaron.

En esta exposición daremos cuenta de algunas observaciones realizadas en una investigación en la que nos propusimos abordar este plan como un proceso organizacional analizando las tensiones que lo atravesaron desde un punto de vista de género y desde una

---

<sup>1</sup> En estos cuatro departamentos, según datos del Censo Nacional 2001 (INDEC, 2001) se concentra el 46% de la población total de Mendoza, a pesar de que representa poco más del 6% de la superficie total del territorio provincial, por lo que se presenta un alto grado de densidad de población.

perspectiva crítica de la teoría de las organizaciones. Buscamos comprender este proceso social en su especificidad socio-histórica, teniendo en cuenta la articulación entre acción y estructura, entre el proceso singular de desarrollo del plan, la perspectiva de las/os sujetos y un contexto social más amplio.

Partimos de tres ideas o supuestos de sentido que guiaron el proceso de investigación:

1. El Plan Jefas permite visualizar cómo una política social no es sólo la concreción de una idea, que se planifica, se ejecuta tal cual en la realidad, y se puede evaluar de acuerdo a la medida en que los/as sujetos llevaron a cabo exactamente lo estipulado. Las políticas sociales son un entramado de tensiones y relaciones que van introduciendo los sujetos sociales. Es decir, en tanto procesos organizacionales, el conflicto les es inherente. El Plan Jefas fue desde el principio una apuesta singular: destinado a proporcionar ingreso básico a mujeres elegidas por su condición de jefas de hogar desocupadas (cual política social focalizada paliativa de fines de los '90) apuntaba sin embargo a una contraprestación universalista e históricamente promotora de ciudadanía como es la educación.

2. En el desarrollo del Plan Jefas de Hogar (2000-2006) como proceso organizacional se encuentran en tensión diferentes lógicas: la burocrática, regida por la abstracción y el cálculo; la asistencial (al menos en sus vertientes finiseculares) que tiende a la heteronomía y a la focalización; y la educativa que tiende a la autonomía y a la universalización. Al interior de estas lógicas se produce una tensión entre reproducción y cambio en las relaciones de género y de clase.

3. Desde un punto de vista de género y de las organizaciones como procesos podemos plantear una crítica a la lógica economicista y patriarcal que atraviesa a todos los sujetos sociales y tienden a reproducir las relaciones de clase y de género existentes. El Estado aprovecha las capacidades maternas de las mujeres (adquiridas socialmente a través de la práctica) y sus vínculos de solidaridad, sobrecargando a las mujeres en su trabajo. Las formas que asume este vínculo entre Estado y mujeres, está determinado por el contexto económico, histórico y social, depende de los/as sujetos que participan, de su posición ideológica y política y de la capacidad de negociación de cada una/o de ellas/os. El Estado interviene, a través de sus políticas, sobre la vida de las mujeres y lo hace de acuerdo a las relaciones de fuerza existentes en la sociedad, tanto de clase como de género.

Optamos por una metodología y técnicas de obtención de datos de tipo cualitativo, que nos permitieron observar las características y transformaciones que fue experimentando en el transcurso del tiempo. Partimos de supuestos generales teóricos conceptuales respecto al

comportamiento de las políticas públicas y las relaciones de género, que nos permitieron producir inferencias que iluminan el campo de las políticas públicas dirigidas hacia mujeres. Las técnicas utilizadas para la obtención de información fueron la entrevista no estandarizada a informantes clave, la observación y el análisis documental, hasta la saturación teórica. Estas técnicas nos permitieron analizar el plan en un doble registro: uno diacrónico, para observar las transformaciones en el tiempo, y otro sincrónico, que a partir de una serie de categorías, nos permitió dar cuenta de las relaciones y los efectos del plan, y cómo se jugaron las distintas lógicas en torno a la reproducción y al cambio en las relaciones de género.

La complejidad del plan y sus características particulares permitieron tomarlo como un caso de estudio: se trata de un plan piloto nacional, producto de una coyuntura política particular y de corto tiempo, pero que visibiliza el entramado de relaciones que se establecen entre sociedad civil y Estado, y las formas en que el Estado opera sobre los sectores populares. Se trata de un caso experimental que combinó algunas de las recomendaciones de los organismos de financiamiento con algunas innovaciones que inclusive contradecían estas recomendaciones. Supuso la interacción de una gran cantidad de sujetos y se desarrolló en un momento particular de la historia argentina. Finalmente cristaliza al mismo tiempo una serie de problemas relevantes, tanto para el análisis de las políticas públicas en general como de las políticas específicamente dirigidas hacia las mujeres como destinatarias.

Este plan a pesar de su reducida dimensión, tuvo la originalidad de combinar el campo educativo con el campo asistencial, y estar dirigido a mujeres de sectores populares, dio lugar a una amplia diversidad de efectos que muestran los límites y posibilidades de la intervención estatal; y que la política social es siempre una apuesta que, más allá de lo planificado, se transforma en función de las condiciones sociales, históricas y políticas, las normas que subyacen y sobre todo la acción que aportan las/los sujetos y organizaciones que en ella participan. A continuación abordaremos algunos de estos puntos.

### El Plan Jefas de Hogar Desocupadas en Mendoza (2000 a 2006).

Con fines analíticos marcamos tres grandes momentos en que las condiciones políticas y las relaciones entre los diferentes organismos y sujetos implicados/as impactaron en el proceso de desarrollo del Plan Jefas.

El primer momento se desarrolla desde su inicio, hasta la crisis que se desató en diciembre de 2001. En este periodo se dieron una serie de negociaciones con los ejecutores

locales y la creación de las unidades de coordinación que acompañarían la ejecución del plan; y por otra lado las negociaciones con el Ministerio de Educación para crear y adecuar los centros educativos de adultas en horarios diurnos, los centros de cuidado infantil, se procedió a los ajustes curriculares y a la contratación del personal docente con características muy particulares. Todas estas acciones fueron fundamentales para completar el diseño y poner en marcha el plan, y va a adquirir características especiales que van a estar presente en todo el desarrollo de la experiencia.

El Plan Jefas buscó innovar en tres puntos del diseño de una política social: la asignación, la gestión y la contraprestación. En cuanto a la asignación, se propuso idear mecanismos de distribución del beneficio que no respondieran a la discrecionalidad o al clientelismo político, sino a la necesidad y cumplimiento de requisitos objetivos e impersonales. En cuanto a la gestión, buscó involucrar organismos de diferentes niveles jurisdiccionales (municipal, provincial y nacional) y sectoriales (educación y desarrollo social) para distribuir y articular tareas y responsabilidades en función de optimizar recursos y capacidades. Finalmente se pensó, en función de las características de la población - personas en edades económicamente activas - en la necesidad de solicitar una actividad a cambio del ingreso, para que éste no fuera percibido como caridad. Esta actividad debía ser una labor que no fuese efímera, sino que aportara recursos simbólicos a los/as destinatarios/as y a sus hogares, que promoviera el compromiso, la responsabilidad y la integración en la trama social, y significara los primeros pasos para redefinir un concepto de trabajo no circunscrito al empleo o al salario, sino como *actividad socialmente relevante*: esto fue educación formal.

En cuanto a la incorporación del sistema de educación pública en la esfera técnica y política del plan no sólo requería utilizar la estructura y recursos que poseía la Dirección General de Escuelas, sino que también necesitaba que esta Dirección adecuara normativas y formas de funcionamiento a las características y situaciones particulares de las alumnas-beneficiarias. En Mendoza la DGE se caracteriza por ser una organización burocrática jerárquica y rígida, con procedimientos estrictos y detallados en la regulación de sus actividades, mientras que el Plan Jefas requería una organización más flexible. La Dirección ajustó los contenidos curriculares y el modo tradicional de operar del Ministerio para adecuarlos a los requerimientos de la población del Plan: se modificó la normativa específica del sistema de adultos/as para los Centros Educativos del plan, en función de las necesidades particulares de la población como flexibilizar el número de inasistencias permitidas, incrementar las fechas de exámenes, comenzar fuera del ciclo escolar, e incorporar el turno mañana y tarde para educación de adultos/as. Además e

contempló un currículo que tuvo como base del programa de educación para adultos/as y se agregaron materias específicas relacionadas con la situación socio-económica de las alumnas y los objetivos planteados por el plan.

Se crearon, organizaron y pusieron en funcionamiento Centros Educativos. Los CENS Jefas, en cuanto a su modalidad horaria y ubicación geográfica, intentaban acercar la escuela a mujeres que debían hacerse cargo del cuidado de sus hijos/as. Para el plan fueron creados 16 Centros de Educación Secundaria para adultos/as (CENS-Jefas), cuyo ciclo lectivo se desarrollaba de agosto a julio<sup>2</sup>. En la organización de estos centros se aplicaron modificaciones que tenían como finalidad facilitar el acceso a la escuela de las beneficiarias. La modalidad de funcionamiento era por cohorte, donde cada ciclo cerraba un año y comenzaba el de nivel siguiente durante tres años. Los CENS tenían *aulas satélites* o anexas, que eran aulas que dependían de la estructura de una escuela CENS núcleo (directora, secretaria y/o celadora) pero ubicadas físicamente en otro lugar. La idea de estas aulas era llegar a barrios o localidades donde no había escuelas. También se crearon Centros de Cuidado Infantil cercanos a las escuelas y aulas satélites para las/os niños/as menores de 5 años, logrando de este modo acercar y posibilitar las escuelas y sus horarios a otros lugares, independientemente de si estos tenían o no CENS comunes.

El perfil de los/as docentes estaba dado por la orientación de las escuelas cuyos planes de estudios estaban vinculados con el campo de las ciencias sociales. El programa se ejecutó en un momento de recesión económica, y ese contexto también marcó el perfil de los/as docentes: la depreciación de la importancia de las ciencias sociales y humanas en la educación en general, las dificultades para conseguir empleo y la precariedad de las horas que se ofrecían, acercó a los cargos a docentes, muchos recién recibidos/as, estudiantes y profesionales provenientes de las ciencias sociales muchos/as de los/as cuales estaban además involucrados/as en actividades comunitarias o sociales con los sectores populares.

El segundo momento, va desde la renuncia del gabinete nacional, en diciembre de 2001, hasta mediados de 2003, cuando finalizaba el período estipulado de implementación. Este momento se caracteriza por la reestructuración de la esfera técnica, producto de la desaparición de la coordinación nacional del plan y del traslado de las beneficiarias al Plan Jefas y Jefes de Hogar. En este marco algunas directoras y docentes presionaron para que no se cerraran los CENS Jefas y lograron su permanencia hasta el año 2006.

---

<sup>2</sup> En 2000, mediante la Resolución de la DGE N° 531 del 31 de Julio de 2000, se crearon 16 CENS ubicados en Capital, Godoy Cruz, Las Heras y Guaymallén. En 2003 se fusionaron algunos, quedando reducidos a 12 CENS Jefas y 12 aulas satélites (Resolución de la DGE N° 072 de fecha 29 de agosto de 2003).

El año 2001 estuvo signado por la crisis económica y la incertidumbre. La caída del presidente De la Rúa suscitó cambios importantes que implicaron reestructuraciones en la organización de la esfera técnica. Estos cambios afectaron al Plan en cuanto al financiamiento, la coordinación de actividades y la continuidad. A principios de 2002 se implementó a nivel nacional un programa de alcance masivo, el Plan Jefes y Jefas de Hogar, y se decidió que las beneficiarias del Plan Jefas serían trasladadas a este nuevo plan. El nuevo contexto no interrumpió la continuidad del Plan, aunque lo sometió a una situación de inestabilidad. Los centros y los/as ejecutores locales quedaron sin un sustento importante, el cual debió ser reconstruido, pero ya sin el apoyo Nacional. De este modo, la pérdida del sostén que brindaba Nación, la falta de articulación por parte de la Unidad Ejecutora/Coordinadora Provincial y la pérdida de conexión y apoyo mutuo con las demás Unidades Ejecutoras Locales, y finalmente su disolución, dejó a los centros en una suerte de “soledad” frente a las decisiones políticas que venían desde arriba y que muchas veces no se adecuaban a los lineamientos del Plan. En cuanto a las Unidades Ejecutoras, en diciembre se prescindió de sus servicios. Los Centros Educativos quedaron abiertos pero el PJH se dio por finalizado. De modo que los Centros Educativos quedaron prácticamente bajo el amparo de los Municipios y de la Dirección General de Escuelas, con la limitación temporal de no continuar más allá de 2003.

A mediados de 2003 se cuando estaba finalizando la etapa de ejecución, el plan había tenido buenas críticas y gran aceptación social. Desde el punto de vista educativo todo/as coincidían en que había tenido resultados muy positivos, como así también desde el punto de vista del fortalecimiento e integración de las mujeres. Sin embargo, se planteó la negativa a abrir nuevas inscripciones para 2003-2006, dándolo así por finalizado. Los CEBA continuarían, pero los CENS Jefas, se decía, habían cumplido su ciclo. Las directoras, docentes, alumnas, algunos/as ejecutores/as locales y algunas organizaciones territoriales, pusieron todos sus esfuerzos en solicitar que los CENS continuaran funcionando con la misma modalidad, incorporando a nuevas beneficiarias y permitiendo finalizar a quienes no lo habían hecho. De este modo se abrieron las inscripciones en los Centros para la cohorte 2003 en el marco del Plan Jefas y Jefes de Hogar, implementado a nivel nacional en el año 2002 (ya no del PJH), para aquellas que elegían como contraprestación continuar los estudios. En el marco de este Plan, lo educativo es una de las contraprestaciones permitidas, pero no con la modalidad del PJH, en el sentido de un plan de promoción de desarrollo social que toma como eje lo educativo.

Lo Vuolo, Barbeito, Pautassi y Rodríguez en su estudio sobre las políticas de atención de la pobreza, observan que el sistema de implementación y la réplica de los planes sociales,

generalmente financiados por organismos internacionales bajo sus recomendaciones, poco tiene que ver con sus resultados particulares o el cumplimiento de los objetivos explícitos. La proliferación de planes sociales a partir de la segunda mitad de la década de los '90 estuvo fuertemente relacionada con la necesidad de obtener créditos para mantener el nivel de reservas, para financiar el clientelismo político y para controlar el conflicto social. Por otra parte a través de estos créditos los/as técnicos/as pueden experimentar programas como si se tratara de un laboratorio social, conformándose lo que estos/as autores/as llaman una burocracia paralela, que responde a los organismos de financiamiento internacional (Lo Vuolo et al., 2004: 181).

De este modo estos programas van apareciendo y desapareciendo a medida que se agota el financiamiento, independientemente de los resultados alcanzados. El Plan Jefas de Hogar no tenía por qué escapar a esta lógica, si no hubiera sido por la incorporación de sujetos que venían de la educación y que tenían una concepción de defensa de las oportunidades educativas.

Lo que marca la diferencia es que algunas directoras y docentes reaccionaron ante la posibilidad del cierre de los CENS y se movilizaron para pedir la continuidad de los centros que habían sido abiertos. Es decir que sin el involucramiento de las/os docentes, el plan hubiera desaparecido como lo hacen comúnmente los programas con estas características financiados por organismos internacionales (Lo Vuolo et al., 2004).

La tercera etapa se desarrolla con la segunda cohorte 2003-2006. Las beneficiarias, en el marco de los subsidios otorgados por el Plan Jefas y Jefes de Hogar y el Plan Familias, podían elegir como contraprestación continuar los estudios. En el marco de estos planes, lo educativo sería una de las contraprestaciones permitidas, pero ya no con la modalidad del Plan Jefas original. Esta etapa llega a su culminación en 2006 cuando termina la segunda cohorte, y la Dirección General de Escuelas introduce a 12 de los CENS Jefas en la estructura funcional de la DEJA cerrando las aulas anexas, mientras los/as docentes se vuelven a movilizar en contra de lo que consideran una reducción de un espacio que brinda posibilidades educativas para mujeres adultas.

En 2001 culmina el proceso de constitución del plan jefas como un *microcosmos*, un espacio de incertidumbre y de riesgo permanente. En 2003 la amenaza de disolución se hace tan efectiva que da lugar a la movilización de algunos/as sujetos. Las relaciones de fuerza estaban dadas de tal forma que pudo continuar, pero ya en un espacio frágil, que desemboca en su disolución en 2006. La producción de un *microcosmos* fue posible, gracias a la idea de poner en ejecución una política social que, a pesar de sus límites, fue capaz de articular la lógica

asistencial focalizada con un derecho universal que se constituyó en una crítica en acto de las políticas neoliberales de desresponsabilización del Estado respecto de los problemas sociales.

Es decir que el *microcosmos* se produce en un encuentro paradójal entre planificadores/as, funcionarios/as, burócratas, educadores/as y mujeres, y en una coyuntura que es propicia para la articulación de estos/as sujetos portadores/as de *habitus* e intereses divergentes. La gran fuerza centrípeta que permitió la constitución de este espacio más o menos autónomo, fue en el primero momento, ese equipo nacional con capacidad suficiente para aglutinar fuerza. Pero cuando éste se desliga, la fuerza de aglutinamiento se desplaza hacia las mujeres beneficiarias que se resistían a perder la oportunidad de la que se habían apropiado. El hecho de que en diciembre de 2001 los/as sujetos ya estaban en el campo, se habían involucrado con la actividad y se había generado una serie de lazos de solidaridad, creó un interés común capaz de convertirse en un interés general instalado en el espacio público: la educación como valor social compartido<sup>3</sup>. Lo que produce la capacidad de generar consenso o actos políticos es precisamente poder mostrar que las reivindicaciones que un grupo exhibe, exceden los intereses particulares de ese grupo.

Una vez echada a andar la maquinaria, por un grupo de intelectuales y planificadores con una mirada innovadora con respecto a las políticas sociales, cuando finalmente se produce la crisis en diciembre de 2001, la desaparición de este grupo del proceso organizacional, no quebró el eje o el núcleo del plan, sino que se produjo un desplazamiento hacia docentes y mujeres, sujetos con capacidad (anterior o adquirida en el proceso) de interpelar a otros/as sujetos y de colocarse a sí mismos como portadores/as y enunciadore/as de un interés general. El componente educativo, convertido en un valor social compartido deviene el heredero del núcleo del *microcosmos* producido, y el elemento con capacidad centrípeta para dar continuidad a un plan que estaba condenado a desaparecer en un contexto hostil.

### **¿Transformación? ¿O más bien eficiencia?**

La mundialización de las políticas neoliberales rompió con la idea de un Estado garante de políticas públicas universales. En este sentido el Estado quedó reducido al nivel de un administrador de la seguridad económica y física de los sectores ricos, en sintonía con los procesos de privatización de la administración de los recursos sociales y la seguridad social

---

<sup>3</sup> No es casual que la educación se haya instalado como valor social compartido. Si bien durante el menemismo la educación fue fragmentada bajo la idea de los nuevos contenidos, que le quitó el carácter homogeneizante y profundizó los circuitos diferenciados de una educación para pobres y una educación para ricos, en nuestra sociedad, la educación sigue siendo pensada como la vía regia de ascenso social, un elemento que conserva un valor que, aunque ya no tiene efectivamente, fue estructurante del imaginario nacional y dejó instalada la idea de la escuela como lugar de adquisición de los valores republicanos y como el mayor logro democrático (De Pauw, 2007).



(Benería, 2006). En este marco, las políticas tienden a focalizar la asistencia, atender sólo a quienes se estima que lo precisan y reducir al máximo el presupuesto en políticas sociales, como forma de controlar el gasto público y de limitar la responsabilidad del Estado.

En Argentina, las políticas sociales promovidas por los Organismos Internacionales de Financiamiento, están articuladas en torno a ciertas características: ser transitorias, gestionadas por la sociedad civil, focalizadas, orientadas a la contención del conflicto, a la obtención de financiamientos y a prestar capacitación laboral (Lo Vuolo et al., 2004; Ezcurra, 1998; Lo Vuolo y Barbeito, 1998). Cruzado por profundas tensiones, y extendido a lo largo de 6 años, el Plan Jefas presenta la singularidad de ofrecer algunos puntos de ruptura con la lógica dominante en la política de asistencia a la pobreza típica de esos años. Es decir, que si bien en general cumple con las “recomendaciones” de los organismos internacionales para la utilización de los financiamientos otorgados, tanto desde el punto de vista de la estructura como de lo que se considera el problema a abordar, sin embargo marca una distancia en el hecho de que es el Estado el que se hace cargo de la gestión (y no organizaciones de la sociedad civil) y en que introduce como contraprestación educación formal (y no capacitación laboral).

Los procesos de asignación del subsidio y diseño de la contraprestación, fueron ejes fundamentales en la implementación de este programa que buscaba sostener la novedad a través de las ideas de transparencia y racionalidad. El plan perseguía la implementación de una forma de asignación que fuera eficiente en cuanto se desvinculara de la lógica clientelar y discrecional, y que se diferenciara de la modalidad predominante de las políticas asistenciales argentinas (presentes tanto en los enfoques eficientistas propios de la coyuntura neoliberal de los '90 como en los enfoques del bienestar propios de un Estado populista o benefactor): el manejo de la política social en función de las conveniencias políticas de quienes detentan el poder. Para esto se planteó una forma de selectividad universal basada en mecanismos impersonales de registro y selección, al que accedieran sólo quienes cumplieran con los requisitos establecidos según lo que denominan “universalidad-selectiva”. Se introdujo universalismo en el discurso, aunque la política continuó siendo focalizada en la práctica.

Ante la crisis provocada por el impacto de las políticas neoliberales, es decir, ante el empobrecimiento creciente de la población y la expulsión hacia los márgenes de los/as sujetos más vulnerables en función de su clase y su género sexual, la respuesta estatal se organiza en torno a criterios de racionalidad, selectividad y flexibilidad, donde la mayor precisión en estos lineamientos es lo que determinará la mayor eficiencia de la política y del gasto, es decir, lograr

el mayor impacto al menor costo<sup>4</sup>. Estos lineamientos en el Plan Jefas aparecen fuertemente en los discursos de los/as entrevistados/as y en los documentos.

Respecto a la racionalidad, hay una permanente mención de lo limitado de los recursos con que se contaba y por tanto, de la necesidad de optimizar su utilización. En este sentido se focalizó en una población objetivo y se ideó una contraprestación que asegurase que tanto los recursos materiales como simbólicos que recibía una persona llegarían a todo el hogar. En cuanto a la selectividad, se introdujeron mecanismos minuciosos para que no se colaran personas que no cumpliera los requisitos establecidos, entre ellos lo más difícil de probar era la condición de desocupación y de jefa de hogar. El Plan, si alcanzaba a alguien que no cumplía las condiciones estaría invirtiendo recursos de manera ineficiente, en personas no apropiadas, aún cuando pudiera tratarse de alguien que lo necesitara.

La flexibilidad tenía que ver con dar a las mujeres facilidades para participar, pero también para no hacerlo, y se crearon mecanismos para que sólo aceptaran el subsidio quienes tenían mayor necesidad. Buscaron para la contraprestación un horario (mañana y tarde) que por una parte posibilitaba asistir al mismo tiempo en que los/as hijos/as iban a la escuela, pero por otro permitía tener un control de que las beneficiarias fueran realmente desocupadas, en el sentido de que no pudieran estar cumpliendo horas en algún empleo si asistían a la escuela.

*Queríamos darles prioridad a mujeres que estuvieran desocupadas, como en general la educación de adultos es nocturna, si nosotros hubiéramos aceptado que ellas fueran a la noche, tendríamos problemas con el cuidado de los chicos, y tenías el problema de que ahí no podías discriminar cuál era la mujer desocupada, de la que estaba subocupada, o que iba simplemente para tener un ingreso adicional, por lo cual ahí seguramente la demanda nos iba a desbordar y no teníamos cómo responder (Entrevista a funcionario del Plan, 2006).*

De cierto modo, la idea era hacer el plan poco atractivo a través de la contraprestación y lo escaso del subsidio.

---

<sup>4</sup> Estas categorías fueron tomadas de Rodríguez Guerra, a grandes rasgos, la racionalidad se basa en un criterio de eficiencia mercantil: máximo resultado con el mínimo costo. No se trata de mercantilizar toda la política social sino de introducir criterios de eficacia, justificados en las dificultades financieras del Estado, la necesidad de controlar/reducir el déficit público y la consideración de la gestión pública tradicional como inherentemente ineficaz. A su vez, la preocupación por la racionalización lleva a la privatización de la gestión de ciertos segmentos de los sistemas de protección social, y más allá de la intención de controlar/reducir el gasto social del Estado inherente a la política social lo que se persigue es disciplinar a los “consumidores” de servicios públicos y limitar la función distribuidora del Estado. Por otra parte el sistema tiene que ser flexible para permitir su personalización y que los individuos “decidan” qué prestación pública desean recibir, cómo quieren que sea prestada y cuánto aportan para obtenerlas. Tiene que haber compatibilidad/ complementariedad de la provisión pública y privada de bienestar. La racionalización y la flexibilidad llevan aparejada la selectividad, tanto de los programas de asistencia financiados por el Estado, como de los destinatarios de esos programas. Sólo los manifiestamente menesterosos son aptos para recibir ese mínimo vital. Entonces las prestaciones del Estado estarían en relación tanto con la situación material del individuo como de su aporte al sistema general de protección social (Rodríguez Guerra, 2001: 175- 176).

*Sin embargo nosotros que teníamos temor a que el programa se pudiera desbordar no nos pasó en ninguna de las cinco provincias, con lo cual lo que saco de experiencia que cuando vos organizás, las personas saben que hay una actividad a cambio, los que demandan el beneficio no son tantos... (Entrevista a funcionario del Plan, 2006).*

En quienes pensaron el Plan Jefas se advierte un afán por lograr que se llegue sólo a las destinatarias que lo solicitaran y cumplieran los requisitos, a la vez que el número de aspirantes no desbordara la cantidad de recursos (siempre “limitados”) disponibles para implementar el plan. Bajo estas premisas se abrió un registro público para la inscripción espontánea. En la transparencia del registro y en la gestión coordinada se pusieron las expectativas para superar los problemas de clientelismo y discrecionalidad.

El círculo que se abre en la preocupación por realizar un gasto social eficiente, se cierra con el requerimiento de una contraprestación a cambio del subsidio. En este sentido, la contraprestación se enmarca en la necesidad de establecer una conexión entre lo que el/la sujeto brinda al sistema y lo que el sistema otorga. Esta insistencia en que las beneficiarias, minuciosamente seleccionadas, dieran algo a cambio del subsidio, fue una forma de controlar la demanda, a la vez que una forma de demostrar que las personas realmente tenían necesidad de asistencia, en cuanto estaban dispuestas a dar algo a cambio de ella; los/as individuos aparecen así como responsables, y por ello merecedores/as de la ayuda social. Cuando el/la sujeto sólo tiene su familia y su fuerza de trabajo, lo único que puede ofrecer a cambio de la prestación monetaria es su tiempo. Como indica Rodríguez Guerra, la estrategia de la contraprestación, permite disciplinar y desmotivar a las personas para que no se conviertan en “parásitos” del Estado, es decir aleccionar a los “consumidores” de servicios públicos y limitar la función distribuidora del Estado (Rodríguez Guerra, 2001).

En síntesis, observamos cómo el plan se estructuró en torno a las ideas eficientista del ideario neoliberal, donde se invierte una gran cantidad de recursos en la minuciosidad por conseguir una política que no sea sospechada de discrecionalidad ni de mal diseño. Es decir que la eficiencia está vinculada a conseguir un diseño e implementación altamente racional, que optimice recursos, con una selección objetiva y precisa de los/as beneficiarios/as y con una flexibilidad que garantice la focalización, y no tanto en los resultados o en el impacto social de la acciones.

### **Brindar educación a mujeres adultas: una oportunidad**

El punto verdaderamente innovador del Plan reside en la contraprestación en educación formal y no mera capacitación si bien, a pesar de que en un primer momento se pretendía asumir

la educación como trabajo, esto finalmente no ocurre. La educación porta un valor en sí misma. La inclusión de educación como actividad social valiosa más allá de las posibilidades que pueda haber abierto (o no) en relación con el empleo es destacada como uno de los efectos más relevantes del plan, que contribuyó a quitar el estigma social ligado a los planes de asistencia a la pobreza y produjo sobre las mujeres efectos de ciudadanía, así como también un reposicionamiento respecto del valor de las tareas domésticas y de cuidado.

Cuando efectivamente los equipos organizaron la contraprestación educativa a través del sistema de educación estatal y en función de las características específicas de la población aspirante, ingresaron al proceso sujetos con criterios diferentes a los de las políticas sociales, que influyeron en la definición de los objetivos educativos. La educación brindada a través del plan social, no sería capacitación para reinsertarse en el empleo, sino educación en el sentido de una nueva oportunidad educativa integral, para sectores que habían sido excluidos. Como indica Llaver

*La presencia de los sectores subalternos en las instituciones educativas genera tensiones entre los aparatos de dominación y las motivaciones, intereses y acciones de los sujetos. La dinámica de la acción de los sujetos interpela, condiciona y puede modificar la estructura de la dominación (Llaver, 2007: 109).*

La definición de educación se fue articulando en el proceso de diseño e implementación, y a ésta aportaron todos/as los/as sujetos que participaron en el plan, alejándose de la idea inicial y dando lugar a efectos y relaciones que no podían ser pensadas de antemano. Si bien existe bibliografía que explica los efectos de la educación en las/os sujetos subalternas/os, y específicamente en las relaciones de género, los/as planificadores/as no eran plenamente conscientes de ello en el momento de idear e implementar el plan. Fue algo que emergió en el transcurso y que posteriormente les va a permitir advertir que el género de las beneficiarias no fue un “dato” sino que marcó una diferencia en los efectos del plan.

La escuela no se identifica con lo clientelar o lo discrecional, la escuela (y las/os docentes) tienen la imagen de ejercicio de la autoridad ecuánime, objetiva, neutral. Esta construcción de lo educativo, como diferenciado de las actividades identificadas con los programas sociales, según los/as entrevistados/as se logró significando la educación como un derecho. Las/os sujetos de sectores populares conocen las políticas sociales y las prácticas de asistencia social, conocen cómo se juega el intercambio. Las políticas sociales tienen efectos sobre las personas que producen que la asistencia no sea percibida como una ayuda legítima. El Estado no cumple con su obligación de procurar condiciones dignas de subsistencia para las/os

ciudadanos/as, sino que se trata de un intercambio de favores entre particulares, quien distribuye beneficios puede (y habitualmente lo hace) obtener a cambio votos, apoyo, etc. Por tanto los sectores populares en alguna medida desconfían de la acción estatal, saben que hay un interés, que se les va a pedir algo a cambio y que son subestimados/as por el lugar que ocupan en la sociedad. La política social generalmente se presenta como sospechosa, engañosa (Hoggart, 1990).

La contraprestación educativa, se fue definiendo como el elemento de mayor singularidad de la política: a contrapelo de las recomendaciones de los organismos internacionales, se perfilaba como la “verdadera garantía” para las beneficiarias. Ellas podían esperar del sistema educativo formas diferentes de control y de interacción con agentes estatales, cuya formación (docentes, trabajadoras sociales, psicólogas sociales, etc.) los/as predisponía para establecer otro vínculo. En este clima se diseñaron contenidos educativos: abiertos y vinculados a las necesidades concretas de quién los recibía.

La adecuación de los contenidos a la población puede estar en consonancia con la lógica de las políticas educativas neoliberales, que promueven una supuesta adaptación de la educación a las capacidades de las/os sujetos: esto para los sectores subalternos ha significado históricamente una justificación para proporcionar contenidos de menor calidad. Sin embargo en el caso del Plan Jefas, al intervenir sujetos con criterios diferentes de los del economicismo neoliberal, provenientes del sistema educativo y su tradición igualadora, formados/as en el campo de las ciencias sociales produjo un acomodamiento de los contenidos en favor de las sujetos y no en su detrimento.

En los CENS Jefas se produjo una apropiación y arreglo que permitió privilegiar contenidos que proporcionaron un horizonte más amplio para la comprensión del mundo y de la situación particular por parte de las beneficiarias. Inclusive es de remarcar que 400 egresadas de los CENS Jefas continuaron en 2003 estudios terciarios<sup>5</sup>.

El Plan Jefas, generó una nueva demanda, una apertura de horizonte, a la vez que implicó una renovación y un nuevo debate en torno a la educación de adultos/as. La educación formal como contraprestación de un plan social, más allá de los contenidos transmitidos tuvo un gran potencial como mecanismo de integración y de creación de vínculos de solidaridad entre las

---

<sup>5</sup> Una nota del diario Los Andes se titula: “*El ejemplo de tres Jefas de Hogar que son universitarias. Como otras mujeres, Liliana, Olga y Ana encontraron una oportunidad con este plan social*” (Los Andes, Mendoza, 05/08/2004). Por otra parte, se produjeron diferencias entre la primera y la segunda cohorte. Desde la perspectiva de las/os docentes, en la primera cohorte los contenidos tenían más que ver con los perfiles de las alumnas, mientras que en la segunda se perdió en cierta medida el perfil social, y en 2006 se buscaba subsumirlos a la lógica del sistema de adultos/as.

mujeres, pero también mostró la importancia que posee la educación como oportunidad simbólica y material para los sectores populares. José habla de un poder “habilitante” de la educación del que las mujeres se apropiaron rápidamente. Las alumnas sentían orgullo de ser beneficiarias del Plan Jefas, porque el pertenecer al plan significaba que estaban realizando una tarea que era trascendental, que era importante, no estaban limpiando plazas sino que estaban recibiendo educación, lo que las ubicaba en otra posición como sujetos, ante sus familias y ante la comunidad.

En esta experiencia se hace evidente la relación entre educación, género y políticas sociales pues muestra que las políticas sociales no operan sobre sujetos abstractas, sino que se trata de personas con posiciones sociales específicas. La educación en este plan encarna las paradojas de cruzar lógicas diferentes: tratar de impartir un saber universal a una población particular, reproduce el orden existente a la vez que promueve la autonomía. Al volver al sistema educativo, las mujeres lograron trascender el aislamiento, constituirse en agentes colectivos capaces de acción, que se reconocen con intereses y necesidades comunes aún cuando lo hicieron bajo los límites de una política focalizada que les ofrecía un subsidio mínimo (Llaver, 2007; Scala, 2005).

Por otra parte esta política resignificó el papel de la educación para lograr una forma de contraprestación que proporcionara a los/as sujetos beneficios materiales y simbólicos. Es en este punto donde el programa se aproximó más a una política de ingreso social, en cuanto implicó modificar la trama de lo social y no solamente aliviar la pobreza. En las demás definiciones, si bien la idea de transparencia es importante, el programa se sigue acercando a una lógica neoliberal que insistentemente hace referencia a la eficiencia y a la racionalidad.

El Plan Jefas fue un espacio cruzado de tensiones, que partió de una idea de educación subsumida a otros objetivos que se consideraban primordiales (innovar en la forma de hacer políticas sociales, introducir eficiencia y aliviar la pobreza). Aunque la idea de hacer una política de ingreso social, que implique un nuevo modelo de gestión e incorpore la educación se puede concebir como innovadora en el campo político, su articulación con lo económico revela el grado en el cual se acerca, en realidad, al modelo neoliberal que critica. La educación y la transparencia se presentan como una panacea aunque nunca tendrán el efecto milagroso que se espera, porque no modifican las condiciones materiales, sino sólo las condiciones simbólicas para unas pocas personas. Esta dificultad es inherente a las políticas sociales en el capitalismo tardío, ya que éste produce una escisión entre economía y política, donde la economía pertenece al campo de los intereses privados que el Estado tiene que regular lo menos posible, al mismo tiempo que tiene

que ser una instancia de regulación de las relaciones entre los/as sujetos en el espacio público. La idea de derecho-garantía es siempre una unidad tensa en el capitalismo, por tanto se trata de un proceso cruzado de discrepancias en sus propios objetivos. Si objetivos tan disímiles como aliviar la pobreza y garantizar educación para un grupo excluido se pueden leer como posibilidades latentes de desajustes y disputas, en la puesta en práctica, se convirtieron en un campo de conflicto social, de relaciones de fuerza y resistencias entre sujetos demasiado diferentes para convivir armónicamente en un mismo espacio.

Este plan como experiencia funcionó como un espacio de libertad, donde se podía probar diferentes formas de hacer política. Al depender de Acción Social no tenía que sujetarse a la lógica rígida del sistema educativo tradicional, y al introducir educación formal, pero adecuada a las necesidades materiales y simbólicas de la población beneficiaria, se desprende de la lógica neoliberal. El estar inscripto en una *zona de incertidumbre* hizo que el plan se convierta en una especie de “éxito gigantesco” (en palabras de los/as entrevistados/as). El logro máximo desde los/as entrevistados/as hace hincapié en las mujeres que salieron de los CENS Jefas y siguieron estudios terciarios financiados por el mismo gobierno provincial. Aunque las vías por las que se pensaba introducir la innovación no fueron tan fructíferas: no se constituyó en una política de ingreso ciudadano, la transparencia se convierte en una cárcel de hierro, en una asignación controlada en función del costo-beneficio, ésta fue abierta de manera no calculada por el componente educativo.

Una vez finalizada la coyuntura de 2003, traspasados los umbrales que el “experimento” podía flexibilizar, el componente educativo y sus contenidos se convirtieron en una incomodidad. El periodo 2003-2006 comienza a dar cuenta de cómo ese elemento disruptor debía ser adaptado a las reglas del sistema educativo, y este sistema tiene respecto de la educación de adultos una serie de funciones previamente atribuidas. Esto es lo que produce reformas en los CENS Jefas, que va dejando marcas de retroceso en el plan: se reorientan los contenidos, se transforma la composición de los CENS Jefas, se cierran las aulas satélite, y se va pensando cómo disciplinar a los/as docentes y a las directoras críticas.

La innovación del Jefas está marcada en su objetivo de combatir la discrecionalidad en la asignación y el control de gestión; de evitar la exclusión por la vía de un ingreso ciudadano (al menos en la retórica) y en la concepción de los/as beneficiarios/as como sujetos activos/as y no como objetos de asistencialismo. Si bien es discutible hasta qué punto esto produce una innovación en las políticas sociales recomendadas por los organismos internacionales, la educación con orientación humanística y social incorporó un cambio en relación a las tendencias

prevalentes de las políticas educativas neoliberales destinada a adultos/as. El límite sin embargo está marcado por una parte por la inscripción de esta propuesta en el marco de los umbrales de tolerancia aceptables para las políticas públicas estatales de fines de los '90, un ingreso mínimo, asignado a sujetos cuidadosamente seleccionadas en razón de sus desventajas sociales y de género. Por la otra, los límites obedecen a la ausencia de punto de vista de género: las mujeres continúan siendo las intermediarias ideales para beneficiar a todas y todos los integrantes de sus familias, sobre todo cuando los recursos son escasos.

### **Los cambios en las destinatarias**

En su investigación, Nora Llaver observa cómo desde el punto de vista de las mujeres, el “plan”, en cuanto les permitió volver a la “escuela”, produjo cambios positivos, porque consideraban que les mejoró la vida, su relación consigo mismas y con las demás personas (Llaver, 2007). El encuentro de mujeres, con experiencias de vida similares, educación formal y asistencia social produjo la capacidad de acción colectiva, que las habilitó a un fortalecimiento de la autoestima que trascendía la posibilidad de un empleo. A la educación desde todos los puntos de vistas se le atribuyó gran valor, un carácter casi milagroso, de creación de lazos de solidaridad, de integración, de igualación, donde se comparten experiencias y vivencias comunes.

Desde el punto de vista de los/as docentes y planificadores/as las mujeres se vieron modificadas en diferentes niveles de su vida: en lo que aprenden; en la capacidad de “agencia” o de acción política; y en su subjetividad, autopercepción y vida cotidiana. Es decir, que una cosa es lo que las políticas sociales proponen en relación con las mujeres y sus familias y otra muy diferente lo que logran, y si bien el plan efectivamente consiguió efectos multiplicadores en las familias de las beneficiarias, también impulsó un proceso de transformaciones en las mujeres a nivel subjetivo, relacional, de instrucción y político (Anzorena, 2008).

Los cambios en la forma de entender el mundo y en la capacidad de realizar demandas colectivas, en cierto modo, forman parte de los objetivos de promover que sean “mejores” madres y fortalecer los lazos de solidaridad. Sin embargo, lo que más sorprende son los cambios a nivel subjetivo de las alumnas, porque ellas a partir de la educación modificaron la forma de percibirse a sí mismas. Su vida cotidiana se transformó en cuanto comenzaron a relacionarse con los/as otros/as desde un lugar de mayor autovaloración. Todos/as los/as entrevistados/as hicieron referencia a un crecimiento de las alumnas a nivel personal. Las alumnas no se percibían a sí mismas como población objeto de una política asistencial como meras beneficiarias de un plan, sino que el subsidio les permitía acceder al derecho de terminar los estudios, es decir que se



percibían como realizando una actividad de gran valor y reconocimiento social, lo que las alejaba de la estigmatización de no ser capaces de valerse por sí mismas y por tanto necesitar ayuda del Estado para sobrevivir. En este caso se observa cómo las mujeres se sirvieron de una política asistencial para apropiarse de un espacio que nadie imaginaba que tenían, ni los/as planificadores/as, ni los/as docentes, ni las mismas alumnas.

Para los/as entrevistados/as el plan produjo un efecto de construcción de identidad en las mujeres y de apropiación del espacio, “*ellas eran el plan*”. Formar parte, ser *Jefas* era un “orgullo” porque no lo entendían como asistencia sino como la posibilidad de estudiar, ubicándose en un nuevo lugar y no en el que históricamente habían sido situadas en el marco de las políticas sociales.

Aunque el Plan Jefas no fue diseñado desde una perspectiva de género, los cambios a nivel de capacidad de acción colectiva, de la subjetividad, y de apropiación de lo cognoscitivo que se observaron en las mujeres beneficiarias, hizo visible para quienes compartían el proceso, las especificidades de género, lo que produjo un cambio en la mirada, tanto de funcionarios/as como del personal de los centros.

A pesar de que todos/as hacen referencia a los cambios en la subjetividad, autonomía y autoestima de las mujeres y es recurrente la mención del valor de la educación como una forma de beneficiar y llegar al/la otro/a, ni planificadores/as, ni docentes logran apartarse completamente de la percepción que asimila mujeres a madres. Es decir que en el discurso, pero también en la práctica, hay una imposibilidad de discernir entre el ser mujeres y el ser madres. Si la educación es beneficiosa es porque las convierte en mejores madres o porque las capacita para que gestionen sus propios recursos escasos. Se reproduce una mirada que no contempla suficientemente a las mujeres como mujeres, como sujetos portadoras de derechos, como ciudadanas. Ellas pueden haber cambiado, pueden haber modificado su posición, pero seguirán siendo consideradas fundamentalmente como madres.

## Consideraciones finales

En el transcurso de este trabajo hemos observado alguna de las tensiones que surcaron el derrotero del Plan Jefas de Hogar Desocupadas, un plan social con eje en lo educativo que se desarrolló en el Gran Mendoza de 2000 a 2006.

Desde sus inicios el programa prometía efectos no planificados porque su diseño consistió en lineamientos generales (no implicó una secuencia rígida de metas y pasos a seguir) que se fueron modificando en el transcurso del proceso de diseño y de implementación y porque

los/as sujetos y organizaciones que se fueron involucrando portaban intereses en conflicto, que dieron lugar a negociaciones, alianzas y contraposiciones generando resultados inesperados. Las condiciones políticas y sociales en las que se diseñó, implementó y finalizó, eran también inciertas. Jefas se desarrolló en un momento histórico, en que hicieron eclosión contradicciones y procesos de exclusión generados por el “menemato”, en el clima derivado de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, donde fue posible que los/as sujetos subalternos se apropiaran de ciertas oportunidades en su favor. En este clima el plan sobrevivió, en contra de todos los pronósticos y las intenciones de erradicar el espacio.

Este plan surge como un desafío innovador frente a las formas predominantes de hacer políticas sociales en los '90. Sin embargo, tal impulso tuvo lugar bajo ciertos límites: si proclamaba transparencia frente al clientelismo, e innovación ante las recetas fondomonetaristas, el plan forma parte de un proceso de hiperburocratización, ligado a mecanismos de ejecución que sirven para atender porciones muy focalizadas de población. Sus efectos, por más interesantes e innovadores que sean, son imposibles de ampliar y menos aún de masificar. Con un presupuesto mínimo la entonces Secretaría de Tercera Edad y Acción Social, buscaba poner en escena una política de ingreso ciudadano destinada a mujeres de sectores populares que sin embargo, sólo alcanzó el monto de un subsidio paliativo de situaciones de pobreza para mujeres consideradas como vehículo para beneficiar a sus familias. Debido a la ausencia de una perspectiva que permitiera considerar a las mujeres como ciudadanas, y no sólo como mujeres-madres, descargó sobre ellas la responsabilidad por sus hijas/os en el marco de las políticas sociales de control del conflicto.

Los/as planificadores/as piensan políticas sociales de manera fragmentaria, donde lo que se hace es experimentar sobre realidades sociales acotadas, como si fuera posible realizar cambios sociales controlados, y prever todos los componentes que entran en juego, esto impide que muchos de los resultados y efectos sean reflexionados, y aprovechados para experiencias posteriores. Enamorados de la innovación, sueñan con ensayar y muchas veces no capitalizan los productos de la experiencia social para mejorar las condiciones sociales, aunque sea en el corsét que imponen los umbrales de tolerancia del modelo dominante.

Sin embargo el Plan Jefas no fue sólo un programa de asistencia a mujeres pobres, en tal caso, indudablemente no hubiera sido considerado como diferente de las políticas habituales en la Argentina. La idea de la educación formal como contraprestación abrió un canal inesperado al ingreso de otros/as sujetos y otras lógicas. En el breve lapso de seis años en las zonas de incertidumbre, en los vacíos (es cierto que buscados) de la planificación, se produjo un

*microcosmos*, un mundo frágil y tensado de contradicciones donde convivieron planificadores/as, mujeres de sectores populares jefas de hogar y docentes del circuito de educación de adultos/as.

El resultado de conjugar un grupo de mujeres con situaciones muy similares en cuanto a las relaciones de género y de clase: la pobreza, el desempleo, la responsabilidad de cuidar de sus hijos/as, la discriminación de la que muchas veces eran víctimas, el color de piel, en un mismo ámbito educativo, produciría efectos que fueron imposibles de prever. Sabían que la educación brinda herramientas para promover la autonomía y la autoestima, existe bibliografía que explica los efectos de la educación en las/os sujetos subalternas/os, y específicamente en las relaciones de género, sin embargo los/as planificadores/as no eran conscientes de ello en el momento de idear e implementar el plan. Fue algo que se evidenció en el transcurso del proceso, y les permitió advertir, posteriormente, que el género no había sido un dato anecdótico, sino que marcaba una diferencia fundamental.

El plan, al no haber sido pensado desde una perspectiva que considerara las determinaciones sociales de género, sorprendió a todos/as con los cambios que se produjeron en las mujeres. El espacio que se creó a través de los centros educativos permitió a las alumnas relacionarse con otras mujeres, en un ambiente de reflexión, lo que produjo un efecto de concientización e impulso para luchar por sus derechos.

En síntesis en el plan se reflejan dos caras: por una parte la limitación de un experimento de ingeniería social fragmentaria, donde lo importante era introducir innovación en las políticas asistencialistas y no pensarlas y reestructurarlas en función de los efectos positivos para la población. Pero por otra parte el *microcosmos* que construyeron en el terreno compartido alumnas-beneficiarias, docentes y ejecutores/as (estos/as últimos hasta 2003), hizo que el Plan Jefas dejaran de ser visto como asistencia estatal a sujetos que no pueden valerse por sí mismas, para ser visto como un proceso de transformación de todos/as los/as que, en alguna medida lo transitaron.

### **Bibliografía:**

- ANZORENA, Claudia (2008): *Mujeres, políticas sociales y educación: tensiones entre límites y posibilidades. El Plan Jefas de Hogar Desocupadas (Mendoza, 2000 a 2006)*, Tesis Maestría en Política y Gestión de la Educación dirigida por la Dra. Alejandra Ciriza, UNLuján, Buenos Aires (Mimeo).
- ARRIAGADA, Irma (2007): “Transformaciones de las familias y políticas públicas en América Latina”. En: María Antonia Carbonero Gamundí y Silvia Levín (comp) *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*, HomoSapiens, Rosario.
- BENERÍA, Lourdes (2006): “Balancing paid and unpaid work: a global perspective”, paper presented at the conference on *Ethics of Globalization*, Cornell University, September 29-30.
- DE PAUW, Clotilde (2007) *La escuela ante las diferencias, igualdades y desigualdades. Un análisis sobre discursos y prácticas escolares*, Tesis Doctoral en Educación, dirigida por la Dra. Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de San Luis, San Luis (Mimeo).
- EZCURRA, Ana María (1998) ¿Qué es el Neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente, Lugar – IDEAS, Buenos Aires.
- HOGGART, Richard (1990) *La cultura obrera en la sociedad de masas [1956]*, México, Grijalbo.
- LLAVER, Nora (2007): *La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares*. Tesis Doctoral en Educación, dirigida por la Dra. Alejandra Ciriza, Universidad de San Luis, San Luis (Mimeo).
- LO VUOLO, Rubén (comp.) (1995) *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*, colección Políticas Públicas, Ciepp, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- LO VUOLO, Rubén y BARBEITO, Alberto (1998): *La nueva oscuridad de la política social. Del estado populista al neoconservador*, 2ª edición (1ª edición 1994), Miño y Dávila – Ciepp, Buenos Aires.
- LO VUOLO, Rubén; BARBEITO, Alberto, PAUTASSI, Laura y RODRÍGUEZ, Corina (2004): *La pobreza... de la política contra la pobreza*, 1ª reimpresión (1ª edición 1999), Miño y Dávila – Ciepp, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ ENRIQUEZ, Corina (2007): “Empleo femenino, economía del cuidado y políticas públicas. Algunas consideraciones desde la evidencia argentina”. En: María Antonia Carbonero Gamundí y Silvia Levín (comp) *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*, HomoSapiens, Rosario.
- RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge (2001): “La crisis del Estado de Bienestar. La desorientación de la socialdemocracia”. En: *Capitalismo Flexible y Estado de Bienestar*, Comares, Granada.

- SCALA Lorena (2005): *La constitución de un “nosotras” a partir de experiencias compartidas. Mujeres de sectores populares en el Plan Jefas de Hogar*, Tesis de Licenciatura en Sociología dirigida por la Dra. Alejandra Ciriza, Facultad de Ciencias políticas y Sociales, UNCuyo, julio de 2005.
- SERRANO, Rodrigo (2003): *“What Makes Inter-Agency Coordination Work? Insights from the literature and two cases”*, Social Development Division, Inter American Development Bank, Edited by Brakarz, New York.