

## PLANIFICACIÓN, EDUCACIÓN Y MUJERES: MIRADAS ALTERNATIVAS ¿CÓMO LEEN LOS/AS HACEDORES/AS DE LAS POLÍTICAS SOCIALES LAS EXPERIENCIAS DE LAS MUJERES?

Claudia Anzorena.<sup>1</sup>  
claudia\_anzorena@yahoo.com.ar  
ARGENTINA

Fecha de recepción: 05 de enero de 2012  
Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2012

### Resumen

El Plan Jefas fue plan social implementado en 2000 en Mendoza (Argentina) y articuló elementos en tensión: educación, asistencia social y políticas dirigidas hacia mujeres; donde docentes y planificadores/as fueron partícipes necesarios de una importante transformación en mujeres de sectores populares que se apropiaron de los espacios habilitados por el Plan y los resignificaron. El artículo aborda esta experiencia desde una perspectiva de género y crítica de las organizaciones como procesos, que pone la lente en los/as hacedores/as de la política, para visibilizar la complejidad de la asistencia social y la distancia entre lo planificado y lo que ocurre realmente.

**Palabras clave:** procesos organizacionales, mujeres, educación, programas sociales.

### ABSTRACT

Plan Jefas was a social program implemented in 2000 in Mendoza (Argentina). This program articulated elements in tension: education, social assistance and women-oriented policies, where teachers and social planners participated in an important transformation of women of low-income sectors who appropriated and resignified the educative spaces fitted out for the program. The article addresses this experience from a gender perspective and as per a critical viewpoint of organizations as processes, and focuses on policy-makers in order to evidence the complexity of the social assistance processes and the distance between what is planned and what actually happens in people's lives.

**Key words:** organizations processes, women, education, social program.

1 Estancia postdoctoral en la Universitat de València. Doctora en Ciencias Sociales FCS-UBA.

## Introducción

A menudo, se entiende la política social como vinculada a un propósito delimitado y explícito de provocar un efecto sobre alguna situación que se considera problemática (por ejemplo pobreza, exclusión, desempleo). En este sentido la planificación social se define como un conjunto de procesos racionales y metodológicamente diseñados de intervención sobre la realidad social, con la finalidad de transformarla o modificarla, en función de los objetivos que fueron perfilados por la política. Se trata de un enfoque que dificulta el registro de los conflictos y tensiones como algo más que obstáculos para el logro de los objetivos establecidos.

En esta línea, una tendencia frecuente en el análisis de los planes sociales dirigidos a las mujeres, es abordarlos en términos de la distancia entre lo planificado y lo efectivamente realizado o bien desde la vivencias de quienes fueron «beneficiarias» y ajeno a las experiencias de quienes diseñan, implementan y transitan el desarrollo de un programa. Pero ¿cómo leen los/as hacedores/as de las políticas estas experiencias? ¿Qué cambia en los/as «otros/as» sujetos/as implicados/as en la implementación de un programa? Para abordar estas inquietudes proponemos articular un punto de vista de género y una perspectiva crítica de las organizaciones, que nos permita reflexionar sobre la especificidad de las acciones estatales que afectan a la vida de las mujeres, desde otras miradas que forman parte de los procesos a los que da lugar la planificación social.

La planificación, al incorporar en su desarrollo a sujetos con diferentes características y concepciones, adquiere un carácter dinámico y relacional, y está atravesada por tensiones. Las tensiones son la manifestación de intereses y relaciones de fuerza que muchas veces se contraponen, dan lugar a alianzas y coaliciones entre sujetos que buscan construir poder para que su posición prevalezca sobre otras. Si entendemos el campo de las políticas y los procesos organizacionales a los que dan lugar como redes de relaciones (y no como un conjunto de elementos orientados al logro de una meta prefijada donde el conflicto se entiende como «disfuncional») las disputas que se dan en su interior toman relevancia en cuanto direccionan su desarrollo. Entendido así, todo proceso organizacional en acto produce efectos que escapan ampliamente a las metas preestablecidas y a los sujetos en los que apuntan enfocarse.

Entonces, las intervenciones estatales no dependen mecánicamente de lo que los/as hacedores/as de políticas piensan y hacen, sino que están atravesadas por las vinculaciones entre los/as sujetos implicados y por las condiciones políticas, sociales y económicas en las que se inscriben. En

este sentido la relación entre Estado y sociedad está cruzada por disputas, negociaciones y anudamientos donde el Estado, si bien responde a los intereses de las clases hegemónicas y a la reproducción del orden social establecido, tampoco puede ser totalmente indiferente a los derechos, presiones, intereses y necesidades de los/as sujetos subalternos/as. En pocas palabras las organizaciones no son entidades estructuradas y rígidas, ni los programas sociales la simple concreción de un proyecto o una idea prefijada, sino que son una trama compleja que cuando se pone en acto se constituye en procesos organizacionales donde los conflictos (de clase, de género, de raza, etc.) son inherentes a todas las prácticas sociales (Beltrán Ll., 2005).

Lo que exponemos a continuación es parte de una investigación en la que analizamos las tensiones que atravesaron el desarrollo del Plan Jefas de Hogar Desocupadas (Ministerio de Desarrollo Social y Salud, 2003) desde 2000 hasta 2009 (Anzorena, 2009): se trata de un plan piloto nacional, producto de una coyuntura política particular y de corto tiempo, 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 y subalternos. Articuló organizaciones y sujetos provenientes de campos y portadores de lógicas diversas: de lo asistencial, lo educativo, lo burocrático y lo político en un contexto de crisis, pertenecientes al nivel local, provincial y nacional, como así también gubernamentales y no gubernamentales. Además estuvo inserto en un punto de inflexión entre programas sociales fuertemente focalizados y la implementación masiva para contener el conflicto social desatado a fines de 2001<sup>2</sup>.

En este artículo nos centraremos en los cambios que desde la perspectiva de los/as planificadores/as y las/os docentes se produjeron en las mujeres beneficiarias-alumnas en su tránsito por los Centros Educativos de Nivel Secundario, creados para el plan y llamados CENS-Jefas, en las tres cohortes abiertas entre 2000, 2003 y 2006. Analizaremos primero cómo el componente

2 En diciembre de 2001, la crisis provocada por las políticas neoliberales, el empobrecimiento creciente de la población y la corrupción, llevaron a un creciente descontento popular. El 19 de diciembre, centenares de personas tomaron por asalto tiendas y supermercados en diferentes localidades. El gobierno intentó declarar el «estado de sitio» por un mes lo que provocó movilizaciones espontáneas, masivas y heterogéneas en diferentes puntos de todo el país. La pueblada permaneció en las calles hasta que renunció primero el ministro de economía y al otro día el presidente De la Rúa. Las jornadas del 19 y 20 de diciembre dejaron un saldo de 30 muertos/as y cientos de heridos/as y detenidos/as. Los cacerolazos, manifestaciones, piquetes y asambleas se prolongaron por cuatro meses, y la inestabilidad político-institucional comenzó a mermar cuando asumió el presidente electo Néstor Kirchner en 2003 (Seaone, 2002; Campione, 2003).

educativo incluido en un programa social de transferencia monetaria condicionada dirigido a mujeres-madres pobres produjo, paradójicamente, efectos positivos y de transformación en las mujeres que lo transitaron. Posteriormente veremos cómo estos cambios son percibidos por los/as planificadores/as y docentes en distintos niveles de la vida de las mujeres: en lo que aprenden; en la capacidad de «agencia»; y en su subjetividad, autopercepción y vida cotidiana. Finalmente nos detendremos en las formas diferenciales en que docentes y planificadores/as percibieron estos cambios.

El trabajo considera tres aspectos: hace hincapié en las políticas públicas en cuanto establecen relaciones entre Estado y sociedad civil, más precisamente se analiza cómo la intervención estatal tiende a la (re)producción/transformación de las relaciones sociales entre los géneros. En segundo lugar, hace referencia a las ideas que portan los/as funcionarios/as y las/os docentes respecto de las mujeres y su lugar en la sociedad, particularmente a la cuestión de cómo piensan las políticas para las mujeres. Y finalmente analiza cómo se producen las relaciones de fuerza y arreglos provisorios a que da lugar la intervención estatal como proceso social que afecta a sujetos concretos, en este caso, mujeres. En pocas palabras, la relevancia de este estudio radica en la posibilidad de poner la lente en un doble registro: una perspectiva de género que aborde nuevos campos como es la planificación social, y una visión crítica de las organizaciones, que permite construir conocimiento en relación a las tensiones que se establecen en el desarrollo de las políticas sociales en acto.

### **UNA CONTRAPRESTACIÓN POCO CONVENCIONAL: ¡VOLVER A LA ESCUELA!**

El Plan Jefas de Hogar Desocupadas fue un programa nacional, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que se puso en práctica como experiencia piloto, por un lapso inicial de tres años, en el año 2000 en las cuatro localidades más urbanizadas de la provincia de Mendoza (Argentina)<sup>3</sup>. Su objetivo principal era brindar a mujeres-madres desocupadas, único sostén de hogar, un subsidio a cambio de una contraprestación educativa la cual quedó diseñada, casi en su totalidad, como finalizar los estudios formales de educación primaria o secundaria. Este programa a pesar de su reducida dimensión (no alcanzó más de seis mil beneficiarias en Mendoza), al brindar

3 Estás fueron: Mendoza Ciudad, Guaymallén, Las Heras y Godoy Cruz, que forman parte del aglomerado del Gran Mendoza. Este programa es anterior al masivo Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados implementado para contener el conflicto social, en el año 2002, después de la crisis de diciembre de 2001.

educación formal para adultas en horarios diurnos y en escuelas cercanas a sus hogares, abrió la posibilidad de volver a estudiar a muchas mujeres para quienes la educación era inaccesible<sup>4</sup>.

El «componente educativo» fue el elemento más importante del Plan Jefas y se organizó de modo de facilitar el acceso a la escuela para las alumnas-beneficiarias. Se crearon y acondicionaron Centros Educativos para adultas en horarios de mañana y de tarde<sup>5</sup>, de tal modo que las mujeres cursaran en el mismo turno que sus hijos/as iban a la escuela, y se abrieron aulas anexas o satélites, dependientes de estos Centros, en barrios o localidades lejanos donde no había instalaciones educativas. También se crearon Centros de cuidado infantil (CCI) para los/as niños/as no escolarizados/as<sup>6</sup>. En cuanto al funcionamiento se ajustó la normativa específica del sistema de adultas/os en función de las necesidades particulares de las alumnas: se flexibilizaron el número de inasistencias permitidas, se incrementaron las fechas de exámenes y se dio comienzo en agosto desfazado del ciclo escolar que va de marzo a diciembre. En el caso del nivel secundario, en el que centramos la investigación, se mantuvo la base del programa de estudio de educación para adultas/os y se agregaron materias enfocadas en lo comunitario vinculadas con la situación socio-económica de las alumnas y los objetivos planteados por el plan.

Finalmente, se contrató personal docente proveniente de las ciencias sociales, muchos de los/as cuales tenían experiencia en educación popular y militancia en movimientos sociales.

- 
- 4 Para desarrollar la investigación optamos por una metodología y técnicas de obtención de datos de tipo cualitativo, que nos permitieron observar las características y transformaciones que fue experimentando el plan en su desarrollo. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista no estructurada a informantes clave, la observación y el análisis de documentos, hasta la saturación teórica. El estudio se focalizó en docentes y personal de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS Jefas) y en quienes participaron del diseño e implementación del plan. Los documentos de informes y evaluaciones fueron una importante fuente para la comprensión de las transformaciones del plan (Anzorena, 2009).
- 5 En Mendoza el sistema de educación para jóvenes y adultos/as de nivel secundario se desarrolla en horario vespertino lo que dificulta la asistencia a las mujeres que tienen niños/as a su cargo o que viven en zonas peligrosas. En total se crearon y acondicionaron 16 CENS y 27 CEBA (nivel primario).
- 6 La contraprestación del plan fue diseñada a partir de las características de la población inscrita en un registro para recibir una ayuda económica, hubo una pequeña proporción menor al 10% que tenía los estudios secundarios completos para las que fue creado un componente de cuidado infantil, con 39 Centros, que funcionó sólo de 2000 a 2003. Con la crisis de diciembre de 2001 el Plan Jefas fue absorbido por los planes masivos, y terminar la escuela era una opción de contraprestación (Anzorena, 2009).

En 2003 y en 2006, a pesar de que los resultados habían sido elogiados por las autoridades provinciales y nacionales, se intentó dar por finalizada la experiencia, pero parte de la comunidad educativa de los CENS-Jefas se movilizó por el mantenimiento de las oportunidades creadas por el plan y lo lograron, primero hasta 2006 y luego hasta 2009, aunque con cambios y fuertes recortes en su estructura<sup>7</sup>.

La implementación de un servicio educativo que se adecuara a las características de la población (y no al revés) si bien se condice con la lógica de la política social y educativa neoliberal -en cuanto busca sólo asistir a quien se supone lo necesita y abre circuitos diferenciales para dar a cada cual la educación que «merece» de acuerdo a sus «capacidades»<sup>8</sup>, también permitió acceder a una nueva oportunidad educativa a un grupo de mujeres que, por su situación económica y sus responsabilidades, no hubieran podido hacerlo en las condiciones en que el sistema tradicional está planteado<sup>9</sup>.

El horizonte de las políticas públicas dirigidas hacia las mujeres se da en un contexto tensado por nuevos derechos y por el retorno neoliberal-neoconservador, que tiende a reforzar el lugar de las mujeres dentro del hogar y que, bajo la retórica de la participación en el desarrollo, trata de contener la presión femenina sobre el mercado de trabajo y paliar la pobreza. En este sentido, los planes sociales están atravesados por contradicciones: por un lado se presentan como vinculados al interés por promover los derechos de las mujeres, de manera que se introduce algún componente de género en su diseño; pero al mismo tiempo, considera a las mujeres como madres y responsables del cuidado de los/as otros/as, promueven el aprovechamiento de los lazos de solidaridad que se establecen entre ellas, en el marco de la privatización del cuidado y de la gestión de los recursos escasos para la

---

7 Las acciones en resistencia llevadas a cabo por los/as docentes en defensa de este espacio educativo han sido publicadas en la RIEDA (Anzorena, 2011).

8 No es el objetivo de este artículo ahondar en las características de las políticas recomendadas por los organismos internacionales, sólo aclarar que si bien el diseño del Plan Jefas, en general, cumple con las «recomendaciones» de los organismos internacionales de financiamiento, tanto desde el punto de vista de la estructura como del problema a abordar, marca una distancia en el hecho de que es el Estado el que gestiona (y no organizaciones de la sociedad civil) y en que introduce como contraprestación educación formal (y no capacitación laboral o educación informal) (Lo Vuolo y otros/as, 2004).

9 Por esta experiencia pasaron unas cinco mil mujeres en Mendoza. En 2003 unas cuatrocientas alumnas de las 1100 que pasaron por el nivel secundario se inscribieron en el nivel terciario, y muchas de las que terminaron el nivel primario se anotaron en los CENS Jefas.

supervivencia de los sectores excluidos (lo que equivale a la des-responsabilización del Estado de la seguridad social) y tienden a profundizar la división sexual del trabajo (Benería, 2007).

### MUJERES-MADRES ADMINISTRADORAS, HOGARES BENEFICIADOS

*«...hay testimonios: «no sabía cómo explicarle las tareas a mi hijo, no podía acompañarlos», y mujeres que decían «yo inventaba, le decía que las cosas estaban mal y yo no sabía pero hacía de madre. Esa mujer ahora tiene más elementos, es una madraza...»* José (Equipo de diseño e implementación).

El Plan Jefas fue el primer paso de una estrategia de política social propuesta en el año 1999, con el fin de disminuir la exclusión e introducir un modo de implementar políticas más «transparentes»<sup>10</sup>. En lo formal estaba dirigido a mujeres que solicitaran la ayuda y cumplieran con ciertas características: ser único sostén económico del hogar, sin pareja conviviente, estar desocupadas, subocupadas o inactivas, tener niñas/os menores de 14 años a cargo y estar disponibles para realizar una actividad medio día de lunes a viernes. Esta disponibilidad confirmaría que las beneficiarias estuvieran y permanecieran desempleadas durante el tiempo que recibían el plan. Según los planificadores esta selección no se justificó en una intención explícita de modificar o compensar relaciones desiguales de género, sino en el hecho de que –según estudios realizados– los hogares con jefatura femenina son especialmente vulnerables.

Aunque las beneficiarias formales del subsidio eran mujeres, el programa buscaba impactar en el hogar<sup>11</sup>. Los/as planificadores/as, y también el personal docente, percibían a las mujeres como «multiplicadoras»: se esperaba que los beneficios se extendieran a sus hogares y a la comunidad, tanto en relación a los recursos económicos que brindaba el ingreso del que las mujeres eran administradoras, como a los recursos simbólicos, que recibían a través de la participación en la contraprestación educativa, que les daría

10 La «trasparencia» era un valor en contraposición a la corrupción que había rodeado al gobierno menemista (1989 – 1999). En diciembre de 2001 con la caída del gobierno nacional esta gestión quedó interrumpida y la situación social exigió la implementación de planes masivos de contención social, pero tuvieron que continuar con la contraprestación educativa por resistencia de las alumnas y docentes.

11 Su objetivo formal era «instalar una nueva modalidad de intervención social para mejorar la calidad de vida de las familias con jefe/a de hogar desocupado/as con menores de 14 años a cargo a través de un incremento en el nivel de ingresos» (Ministerio de Desarrollo Social y Salud, 2003).

herramientas para cuidar y educar mejor a sus hijos/as. Las mujeres destinatarias y administradoras del subsidio, desde el diseño mismo del plan hasta en el discurso de las/os docentes y planificadores/as, eran asumidas como «madres que cuidan» y como una garantía para llegar a todos/as los/as miembros que tenían a su cargo. A partir de ellas se podía asistir a una amplia gama de problemas relacionados con el hogar, con los/as niños/as, los/as enfermos/as, ancianos/as, la vivienda, la nutrición, la prevención de enfermedades, la educación. En definitiva, el espacio era entendido como un lugar de «madres», definidas como encargadas de las tareas domésticas y de la contención y cuidado, tanto en el espacio privado como en la escuela y en la comunidad<sup>12</sup>.

El cuidado de los/as niños/as es la tarea más difícil de eludir para las mujeres y lo que reporta mayor beneficio para el Estado heteropatriarcal capitalista. El desempleo femenino, muchas veces reconvertido en inactividad económica<sup>13</sup>, ofrece un servicio de atención infantil con coste mínimo a la vez que descomprime «legítimamente» la demanda de empleo (Molyneux, 1994, 147; Maruani, 2002). Los hogares, a través del trabajo doméstico que realizan las mujeres, asumen los costos de la flexibilidad laboral y se hacen cargo de los conflictos que se producen en la esfera de la producción. De este modo «la familia» como organización que asegura la reproducción de la fuerza de trabajo, persiste a través del tiempo porque garantiza la supervivencia de todos/as sus miembros, o al menos mantiene determinado nivel de vida, difícil de sostener individualmente o en el mercado. El Estado, a través de sus políticas sociales, si bien asume algunas responsabilidades respecto a la población, no busca sustituir la familia sino que la protege y refuerza sus tareas asignadas según el género, sobre todo las que le corresponden a las mujeres (Carrasco, 1995, 34-38)<sup>14</sup>.

La planificación social, a pesar de los avances de las mujeres en diferentes ámbitos (social, económico y político), continúa haciendo una reducción de lo doméstico como si consistiera en una familia nuclear de esposo, esposa

---

12 Inclusive las actividades extracurriculares se relacionaban con el mejoramiento del rol materno: elaboración y manipulación de alimentos, reconstrucción de prendas, etc.

13 Margaret Maruani argumenta que el desempleo es una categoría políticamente peligrosa, en cambio la inactividad tiene un «conveniente» aspecto neutral, que pone sobre el tapete cómo se ignoran los problemas específicos de las mujeres en el mercado laboral (Maruani, 2002: 79-94).

14 En los últimos tiempos las políticas sociales en América Latina están tomando la forma de transferencias monetarias, más o menos condicionadas, para la niñez y la vejez (Lo Vuolo, 2010)



y dos o tres hijos/as con una clara y justa división sexual de las tareas: un varón proveedor del sustento y una mujer, esposa y ama de casa, con la responsabilidad total del trabajo que implica la organización del hogar (Moser, 1991: 60). Esta idea de «familia», considerada como una unidad armoniosa, ajena a costumbres e ideologías, donde no hay desequilibrios de poder, donde el «jefe» (o «jefa» en el peor de los casos) altruista busca maximizar las utilidades, cuyos intereses son equivalentes a los intereses de todos/as los/as miembros, no hace más que encubrir los conflictos y reforzar las estructuras de poder establecidas, enmascarando la subordinación de género y los conflictos intergeneracionales al interior del hogar (Picchio, 1994). En las familias hay intercambios, redistribuciones y reciprocidades que son desiguales porque las mujeres aportan más de lo que reciben. Esta visión, basada en relaciones desiguales de género devenidas en sentido común, ocultan que la existencia de diferentes tipos de trabajos no implica en sí misma una asignación de acuerdo a habilidades naturales de cada sexo, sino que la división sexual del trabajo está dada por determinantes materiales, culturales e ideológicos, que establecen un tipo de trabajo más adecuado según el género (Carrasco, 1995, 33-38).

Sin embargo, y esto es lo paradójico, a pesar de poner el acento en el rol doméstico y de cuidado como características abstractas de las beneficiarias, se asumió la situación particular de las mujeres como madres responsables del cuidado de sus hijos/as y, en última instancia, fue esto lo que les permitió asistir a los centros. En una sociedad patriarcal, si se trata de mujeres-madres-pobres concretas, si no tienen dónde dejar a sus niños/as o no se les permitía asistir con ellos/as, simplemente no hubieran podido volver a la escuela.

#### **BRINDAR EDUCACIÓN A MUJERES ADULTAS: UNA OPORTUNIDAD**

*«La escuela ejerció ese poder milagroso que tiene... de que nos sintamos todos iguales, entonces entre toda esa gente que es igual y que tiene situaciones similares...empiezan a producirse esos lazos de amistad, de solidaridad, de compañerismo...»* Juan (Equipo de diseño e implementación).

Por más ciega al género que haya sido la planificación, las mujeres beneficiarias de este plan, como colectivo específico con realidades particulares que las determinan, reunidas en un ámbito educativo especialmente pensado para ellas como madres de sectores populares, produjo transformaciones. Estos cambios escaparon de los cálculos de quienes lo planificaron, para quienes mejorar la vida de las mujeres era equivalente a mejorar la vida

de sus hogares; y también de las concepciones de las/os docentes, para quienes educar a una mujer era educar una familia, por sus efectos multiplicadores.

Desde el punto de vista de las mujeres, el «plan», en cuanto les posibilitó volver a la «escuela», produjo cambios positivos, porque consideraban que les mejoró la vida, su relación consigo mismas y con las demás personas. En este sentido el ámbito educativo se constituyó en un lugar privilegiado para la conformación, tanto de sujetos autónomas – que hacen suyas las normas y se rigen por ellas-, como de sujetos políticos, con necesidades e intereses compartidos, capaces de organizarse colectivamente (Llaver, 2007). El encuentro de mujeres con experiencias de vida similares, educación formal y recibir un subsidio, produjo una capacidad de acción colectiva, que las habilitó a un fortalecimiento personal 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 igualdad, donde se comparten experiencias y vivencias comunes.

Las políticas sociales son una apuesta, donde una cosa es lo que se proponen en relación con las mujeres y sus familias y otra muy diferente lo que sucede, y si bien este plan efectivamente consiguió efectos multiplicadores en los hogares de las beneficiarias, también impulsó un proceso de transformación a nivel cognoscitivo, a nivel político y a nivel subjetivo. A continuación nos detendremos en cada uno de estos tres niveles.

### **1. Las mujeres como sujetos de aprendizaje**

*«...eran alumnas muy receptivas, les dabas tarea para estudiar y estudiaban, participaban en clase, discutían, debatían...» (Docente varón CENS). «Y la evolución que tuvieron hasta recibirse, es casi imposible de decir... Fue una sorpresa, no sólo para las alumnas sino también para nosotros como docentes. Como partir de la nada y llegar al logro de una manera rápida...» (Directora CENS).*

Desde el punto de vista de las/os docentes y planificadores/as, acomodarse en la nueva situación de estudiantes no resultó fácil para las alumnas-beneficiarias del plan, sin embargo, el entusiasmo y las ganas de aprender fueron creciendo a medida que se iban integrando, y se encontraban con que se les abrían nuevas posibilidades como ayudar a sus hijos/as, seguir estudiando o aspirar a mejores empleos. Estas transformaciones a nivel cognoscitivo modificaron su manera de conocer el mundo y de relacionarse con ese conocimiento.

Las/os docentes, tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas, manifestaban que las mujeres demostraban gran interés por lo que se les transmitía y que una vez que superaban los miedos iniciales se convertían en alumnas demandantes, ávidas de saber, responsables, participativas<sup>15</sup>. Lo que adquiriría mayor valor cuando se consideraban los obstáculos específicos para poder cumplir que tenían las alumnas debido a las condiciones materiales en que vivían.

Los valores que porta la lógica educativa se hacen evidentes. Para las/os docentes es de gran importancia ver cómo las alumnas van adquiriendo lo que les están brindado, cómo se apropian del conocimiento. Su objetivo no tiene que ver con la contención social o la atención de la pobreza, mucho menos con cumplir lo estipulado en un manual de procedimientos, sino con la formación de los/as sujetos. Para las/os docentes las personas cambian con la educación desde un punto de vista integral y no sólo en cuanto a la incorporación de contenidos.

La relación entre las alumnas y las/os docentes fue una experiencia fructífera, donde las/os docentes sintieron gran satisfacción por el entusiasmo de las mujeres como sujetos de aprendizaje, lo que convirtió el espacio en un lugar para trabajar «de lujo», a pesar de las malas condiciones laborales y de la precariedad de los centros<sup>16</sup>. Las/os docentes resaltaron el hecho de que las alumnas se ubicaron en un lugar de compromiso personal respecto de la ciudadanía<sup>17</sup> y de la mayor autonomía que brinda la educación, a la vez que ampliaron su horizonte como sujetos; y obtuvieron elementos simbólicos para las «tareas de maternaje»: como se trata de mujeres, para quienes la maternidad se considera y se autoasume el rol fundamental, lo primero que percibieron tanto planificadores/as, docentes, como alumnas fueron las transformaciones en relación con los/as hijos/as: «ahora los pueden ayudar», «ahora son unas madrazas».

---

15 Las/os docentes entrevistados/as hacían esta apreciación en comparación al trabajo en colegio secundarios comunes con adolescentes.

16 El sistema educativo para adultos/as es uno de los circuitos más castigados y precarios de todo el sistema.

17 La ciudadanía es asumida en un sentido liberal, más basada en las obligaciones y responsabilidades de los/as sujetos que en los derechos, donde las mujeres son consideradas ciudadanas en cuanto madres (Ciriza, 2003).

## 2. Las mujeres como sujetos de acción

«...no habíamos dimensionado la agencia de las mujeres, la capacidad de convertirse en agentes...» José (Equipo de diseño e implementación).

«... el tema de que el beneficiario sentía que tenía un ingreso que no era a cambio de nada, que tenía que ver con su condición de ciudadana y no con la condición de cliente político de nadie...» Juan (Equipo de diseño e implementación).

Las mujeres a partir de la experiencia en el programa y del conocimiento de sus derechos, empezaron a organizarse para reclamar en un sentido político-reivindicativo y de solidaridad entre ellas. La transformación en sujetos «de acción» fue percibida de manera diferente por los/as funcionarios/as y las/os docentes. Mientras que, para éstos/as últimos/as, lo más sorprendente fue cómo las mujeres se apropiaban de los saberes que les transmitían, para los/as planificadores/as fue la capacidad de acción para realizar demandas colectivas.

En el ámbito de compartir se van creando espacios donde se conocen unas con otras, se van generando lazos de ayuda y contención mutua entre las compañeras. Los/as planificadores/as comienzan a percibir cómo el compartir el aula posibilitó el fortalecimiento de vínculos de solidaridad entre ellas. Las beneficiarias fueron tomando iniciativas y apropiándose del espacio, estimuladas tanto por docentes como planificadores/as. Lograron organizar actividades, charlas y talleres sobre temáticas que les interesaban, pero también plantear demandas colectivas a través de la creación de un cuerpo de delegadas, y de la realización de acciones de presión política y actividades callejeras. A su vez se apropiaron del beneficio: exigieron mejores condiciones para estudiar y comenzaron a reclamar en relación a la seguridad social sin considerarlo asistencialismo<sup>18</sup>.

La capacidad de protesta y acción colectiva de las mujeres sorprendió a los/as planificadores/as, aunque no colmó las expectativas de las/os docentes comprometidas/os con la lucha por el mantenimiento del espacio. Las/os docentes tenían una visión más crítica en este aspecto: consideraban

18 En unas preguntas que realizamos a alumnas del último año de un CENS Jefas ellas manifestaron que el plan era necesario como ayuda pero, no se conformaban, aunque valoraban el hecho de estar estudiando. Es decir tomaban la oportunidad de volver a estudiar como un asunto positivo y el subsidio como un «mal necesario». Consideraban que educación y empleo son diferentes, que si bien la educación puede ser un camino hacia el empleo, también lo era para la superación personal y la posibilidad a ayudar a sus hijos/as. (Cuestionario realizado en el año 2003 en el marco de un taller sobre ciudadanía y género dado en una de las aulas satélites de departamento Capital de Mendoza).

que mientras se movilizaban para resolver problemas referidos al cobro o pedir estufas para los centros<sup>19</sup>, no se movilizaron en la misma medida en 2003 por la continuidad, ni en 2006 en contra de la reducción de los CENS. En la constitución de un colectivo en defensa de la educación, las/os docentes idealizaron en cierto modo la participación que esperaban de sus alumnas.

Los/as planificadores/as, en cambio, expresaban cierto desconcierto en cuanto este efecto estaba por fuera de lo que podían pensar, su idea de «estas mujeres» era la de simples administradoras de la «ayuda» que ellos/as les otorgaban cuyo beneficio debía llegar a sus hogares para contener los conflictos que produce la pobreza. No las veían como sujetos políticos, que crean nuevas demandas, por tanto cuando ellas ocuparon esa posición se sorprendieron.

En definitiva, planificadores/as y docentes veían a las mujeres desde diferentes lugares: desde «arriba» como una población objetivo a la que hay que asistir o desde el «terreno» como sujetos que deben luchar por un valor universal.

### 3. Cambios en la forma de verse a sí mismas

*«Se ponían «el jefa de hogar» y no se lo sacaban... era carta de presentación, una cosa rarísima porque en general las política sociales son vergonzantes para el que las porta... Pero no era una política social para ellas, no eran «beneficiarias»... se dio un proceso identitario muy fuerte en estas mujeres. Estaban en un lugar, en la agencia, eran activas... ellas eran el plan.» José.*

Los cambios en la forma de entender el mundo y en la capacidad de realizar demandas colectivas, en cierto modo, promovían el ser «mejores» madres y fortalecer los lazos de solidaridad, lo que significa un beneficio para la comunidad. Sin embargo, lo que más sorprende son los cambios a nivel subjetivo de las alumnas, la modificación en 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: después de pasar por los CENS Jefas ellas ya no eran las mismas.

19 Una nota señala: «El enojo de las jefas de Hogar ocurrió en una de las esquinas de la Municipalidad de Las Heras. A las dos de la tarde unas 60 mujeres del programa Jefas de Hogar se quejaban por la falta de los 120 pesos que le deberían haber pagado ayer...» (Los Andes, 2001).

Las alumnas no se percibían a sí mismas como meras beneficiarias de un plan, sino 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 necesitar ayuda para sobrevivir. Las mujeres se sirvieron de este programa para apropiarse de un espacio que ni los/as planificadores/as, ni las/os docentes, ni ellas mismas imaginaba que tenían.

Para los/as entrevistados/as el plan produjo un efecto de identificación 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, «progresar», ubicándose en un nuevo lugar. Para los/as planificadores/as las mujeres se apropiaron del plan como un derecho, dando lugar a modificaciones subjetivas y políticas, y estos cambios no tenían que ver sólo con el regreso/ingreso al sistema educativo sino también con el hecho de ser mujeres. Es evidente que no se trata de la adquisición inmediata de una conciencia de género, es decir, de entender que se está ubicada en cierta situación en cuanto portadoras de un cuerpo sexuado, pero sí de un proceso que las llevó a posicionarse desde otro lugar frente a los/as otros/as y de creación de redes de solidaridad entre ellas mismas. El crecimiento se hace evidente cuando emprenden proyectos personales no necesariamente vinculados con los roles socialmente asignados. La gran mayoría terminó, y muchas siguieron estudiando o realizando alguna actividad de formación.

La nueva autopercepción y las formas de ir adquiriendo autonomía necesariamente impactaron en la vida cotidiana fuera del ámbito escolar. Todos/as los/as entrevistados/as hicieron referencia a «los problemas» que tenían las mujeres con sus parejas por asistir a la escuela. «...*tienen conflicto con los maridos*», «*Su mujer está empezando a ser otra persona, a ser más que ellos*». La nueva disposición de las relaciones de poder dentro del hogar, fueron evidentes para todos/as los/as que transitaron el plan<sup>20</sup>. Ellas comenzaron a ser «más que ellos», ya no eran «tontas», «inútiles», y esto necesariamente tuvo repercusiones en la organización familiar. Además de tener el poder del conocimiento, comienzan a tener el poder sobre el dinero del hogar y son ellas las que administran sus vidas en función de la ayuda económica por mínima que haya sido.

---

20 Inclusive este hecho lo percibimos con las mismas mujeres cuando en los talleres sobre género que dimos con el equipo de investigación en algunos CENS Jefas.

Esta nueva disposición en el hogar, en una sociedad capitalista donde el valor de las mujeres se mide en función de que el trabajo que realizan no es remunerado, se vincula con que ellas se transforman fuera del hogar. Al modificarse el modo de valorarse a sí mismas cambia la forma en que se relacionan con los/as demás. Existe una amplia bibliografía que analiza cómo el trabajo doméstico es esencial para la reproducción económica, aunque al no ser remunerado no es valorado en la sociedad, y esto influye en la percepción que se tiene sobre quien lo realiza, o sea, las mujeres<sup>21</sup>. Es decir que la educación, unida a que recibían un subsidio económico para estudiar, cambió la percepción que las mujeres tenían de sí mismas, lo que influye en todas las actividades que realizan, en su capacidad de negociación y en las formas de los/as demás las ven.

A partir de las entrevistas, las observaciones y el rastreo documental que evalúa el plan, podemos afirmar que las mujeres, en el ámbito que les brindaba la escuela y los vínculos con algunos/as docentes y actividades extracurriculares, desde el punto de vista de las/os docentes y planificadores/as, lograron adueñarse de la oportunidad educativa, fortalecer su autoestima, politizar algunas de sus necesidades realizando demandas colectivas, que las hicieron ingresar en el espacio público como sujetos colectivos en demanda por derechos.

Desde lo que conciben los/as planificadores/as, y parte de las/os docentes, la función de las mujeres dentro de los planes sociales y de la educación es reproducir su rol doméstico y de madres, porque el impacto social de la política se mide por la forma en que las beneficiarias mejoraron sus capacidades de cuidado. El plan otorga herramientas para fortalecer sobre todo el rol maternal, porque promueve que las beneficiarias sean madres que puedan ayudar a sus hijos/as con las tareas escolares, cuidar su salud, alimentarlos bien, distribuir correctamente el dinero entre todos/as los/as integrantes de la unidad doméstica, contener a los/as adolescentes para que no delincan, es decir, que sean mejores madres-ciudadanas para criar mejores niños/as y ciudadanos/as.

Las contradicciones emergen en los efectos del plan: por una parte se asume que las mujeres están más dispuestas a aceptar las condiciones que se les imponen, pero por otra, las mujeres aprovechan estos espacios,

21 Algunos de estos análisis son: Maruani, 2002, Carrasco 1995, García y García, 2000; Rodríguez, 2001, y varios de la compilación de Borderías y otras como Molyneux, 1994, Picchio, 1994; Combes y Haicault, 1994. Desde un punto de vista no feminista encontramos los análisis sobre las políticas sociales de Lo Vuolo y otros/as, 2004, 41-47.

aún cuando tienen objetivos de control y no cuestionen por qué esos hogares son los más afectados por la política económica. En pocas palabras: las/os sujetos subalternos, en cuanto sujetos activos/as pueden adueñarse y marcar con su propia impronta los procesos que desencadenan las políticas sociales.

### **DIFERENTES FORMAS DE PERCIBIR LOS CAMBIOS**

Si bien todas/os las/os sujetos implicadas/os coinciden en que hubo transformaciones en las mujeres alumnas-beneficiarias a nivel de aprendizaje, de capacidad de acción y en la forma de verse a sí mismas, éstas son percibidos de diferentes modos según quien mira, es decir, no son valorados del mismo modo por los/as funcionarios/as que por las/os docentes. Las diferencias de énfasis vienen dadas por el lugar desde donde cada uno/a observa el proceso, de su participación en el mismo, y de la sensibilidad que poseían en relación con las diferencias y desigualdades de género y de clase.

Mientras que para las mujeres el registro más fuerte de sus propios cambios se acentúa en su vida personal, en lo subjetivo y en lo relacional, en lo que hace a su vida cotidiana (Llaver, 2007; Scala, 2005), para las/os docentes el registro de transformación más fuerte estuvo dado en lo cognoscitivo y en el valor del espacio educativo, mientras que la capacidad de acción la asumen como algo reivindicativo. Por su parte, los/as planificadores/as registraron mayormente las modificaciones en el nivel político, en la capacidad de acción que adquirieron las mujeres, ya que desde su mirada paternalista era profundamente llamativo que hayan logrado convertirse en sujetos políticos autónomas. Es decir, que en la percepción de las transformaciones del otro/a hay un entrecruzamiento complejo entre la posiciones y criterios ideológicos, políticos y profesionales, y las consecuencias políticas de las relaciones desiguales de género (por lo general poco visibles).

Por su parte tanto las/os docentes como los/as planificadores/as comenzaron a percibir de otro modo las formas en que las determinaciones de género y de clase afectaban la vida de las mujeres alumnas-beneficiarias. Los cambios que experimentaron todos/as los/as sujetos que transitaron el plan, tanto los esperados como los impensados, tienen que ver con los efectos contradictorios de la educación, enmarcada en una política social, que a pesar de sus mecanismos de reproducción del orden existente, produce capacidad de autoreflexión y de reflexión sobre el mundo. En el caso de las mujeres beneficiarias, establecen una relación simbólica respecto al mundo basada en ciertos conocimientos, entienden cuáles son las reglas,



cuáles sus derechos, qué les corresponde, se amplía el campo de lo posible, y se modifica la forma de valorarse a sí mismas y lo que hacen. Por su parte, funcionarios/as y docentes, vieron transformadas sus percepciones de las mujeres, y especialmente de las mujeres de sectores populares, ellas ya no son objeto pasivo de políticas sociales o «recipientes vacíos» donde verter conocimientos, se trata de sujetos sujetadas a un orden simbólico, a condiciones materiales de existencia y sobre todo a un cuerpo sexuado; son mujeres, que pertenecen a una clase, con historias, con vidas, capaces de conocer, de aprovechar las oportunidades y de transformarlas, aunque más no sea en los límites de su mundo.

Este conjunto vuelve a este tipo de programas poco utilizables a nivel clientelar porque lejos de contener el malestar, produce en las personas mayor capacidad para demandar. Las beneficiarias, devenidas en sujetos pedagógicos y políticos solicitan más, y exigen demasiada capacidad de respuesta, por parte de un Estado que lo que busca es privatizar sus responsabilidades sociales. Esto convierte al programa en una política inconveniente porque crea fuerzas que se vuelven en contra de un sistema burocrático, tendiente a la reducción de la intervención del Estado, que necesita descomprimir la demanda en el mercado de trabajo y contener el malestar social. De este modo se buscaron formas de desactivar la experiencia.

Aunque el Plan Jefas no fue diseñado con una perspectiva de género -en el sentido de buscar explícitamente una transformación en las relaciones 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 compartieron el proceso, las especificidades de género en las relaciones sociales, lo que produjo un cambio en la mirada, tanto de funcionarios/as como del personal docente de los CENS Jefas.

Sin embargo, este cambio tiene límites. A pesar de que todos/as hacen referencia al fortalecimiento de la autonomía y la 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 asimilan mujeres a madres. En el discurso, pero también en la práctica, hay una imposibilidad de discernir a las mujeres de su maternidad. Si la educación es beneficiosa es porque las convierte en mejores madres capaces de gestionar sus propios recursos escasos y de cuidar «eficientemente» a sus hijos/as: esto es la medida del impacto social de los programas sociales dirigidos a las mujeres. Se reproduce una mirada que no contempla suficientemente a las mujeres como mujeres, como sujetos portadoras de derechos, o como ciudadanas.

Ellas pueden haber cambiado, pueden haber modificado su posición, pero seguirán siendo consideradas fundamentalmente «madres».

### CONSIDERACIONES FINALES

Este recorrido permite advertir los conflictos permanentes entre lógicas excluyentes y lógicas inclusivas: la educación, la asistencia y las políticas hacia mujeres se constituyen en un campo de contradicciones que muestra la complejidad de la realidad social. El Plan Jefas no fue sólo un programa de asistencia a mujeres pobres, en tal caso, indudablemente no podría ser considerado 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 distintas a la asistencia social. En el breve lapso de seis años se produjo a decir de Bourdieu un microcosmos, un mundo frágil y tensado de contradicciones donde convivieron planificadores/as, mujeres alumnas-beneficiarias de sectores populares jefas de hogar y docentes del circuito de educación de adultos/as (Bourdieu y Wacquant, 1995: 63-78).

Desde quienes planificaron se pensaba que estaban dando un beneficio a una población especialmente vulnerable, pero no se consideró qué podían aportar al plan las beneficiarias del subsidio ni las/os docentes, no se tuvo en cuenta las especificidades de las relaciones entre mujeres, mercado y ámbito doméstico, como tampoco entre docentes y condiciones laborales. Consideraron el género como equivalente a sexo y a una variable sociológica, sin ver que se trata de sujetos sexuadas, sujetadas a determinadas condiciones materiales y simbólicas que son muy duras, pero que también dan posibilidades de acción, de reflexión sobre su lugar en el mundo y buscar transformarlo.

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 subalternos/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 es sólo sido un dato demográfico, sino que marca una diferencia fundamental.

Tampoco formó parte de las expectativas la manera en que el personal de los centros educativos se apropiaría del espacio creado en los CENS Jefas. Es decir, cómo jugaría aquello que las/os docentes aportarían en el trabajo cotidiano con mujeres con necesidad de crear vínculos, a la vez que muchas/os de las/os docentes eran personas con una sensibilidad especial y/o experiencia en el trabajo social con sectores populares. Algunos/as de los/as educadoras/es intentaron plantear un cambio en una población que lo necesitaba y se generaron relaciones producto de una combinación de situaciones, de estructuras, de lógicas. Por una parte, docentes y mujeres-alumnas, ambas/os en una situación de precariedad considerable: las mujeres no podían conseguir los recursos (materiales y simbólicos) necesarios para la subsistencia de ellas mismas y sus hogares, pero las/os docentes se encontraban en una condición de insatisfacción en cuanto a las condiciones laborales en que ejercen su profesión. Entonces, a pesar de que son sujetos que están insertas/os en situaciones diferentes, docentes y alumnas, encontraron puntos de convergencia que se activaron mientras interactuaban.

De la situación común (la precarización de las condiciones materiales de existencia) y de la experiencia compartida, surgiría la posibilidad de sostener el plan a través de un período de lucha (de 2001 a 2009) y resistencia contra condiciones adversas. Para las/os docentes no se trataba sólo de defender el empleo, sino también de solidarizarse con otro/a, en función de los valores y expectativas que depositan en la educación y en los/as sujetos de la educación. Muchos/as tomaron el plan como una posibilidad de democratizar, un símbolo de la oportunidad de dar educación a una población excluida.

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. A pesar de las falencias que haya podido tener en lo relativo a la calidad de los contenidos y la infraestructura edilicia, se creó un espacio escolar de formación de pensamiento crítico, aún cuando lo que prevaleció fue la idea de que educar mujeres era equivalente a educar madres en beneficio de sus hijos e hijas y de la sociedad.

La originalidad del plan residió precisamente en los efectos imposibles de pensar. En aquello que sólo puede percibirse *après coup*, y luego de un proceso de reflexión sobre lo sucedido. Se introdujo educación formal adecuada a las características de sujetos encarnadas con el objetivo de beneficiar a

sus familias, sin embargo, no tuvieron en cuenta que la educación podía transformar a las mujeres, y a los/as mismos/as planificadores/as y educadores/as en su relación con ellas. Los/as sujetos se mueven en una lógica desde la cual portan una ceguera parcial respecto del mundo social en que viven, no pueden calcular exactamente los efectos de sus comportamientos. Lo que sucedió produjo sobre las mujeres un efecto singular.

Docentes y planificadores/as parecían estar descubriendo aquello que en los años 60' y 70', a través de los encuentros de las mujeres en los grupos vivenciales, fue base para la toma de conciencia de que lo personal es político, al descubrir que aquello que le pasaba a una mujer no era un problema individual sino que lo compartía con otras. No casualmente este cambio de la autopercepción se dio también en el marco del ingreso masivo de las mujeres a todos los niveles del sistema educativo. Al parecer es posible establecer una conexión, entre la existencia de un ámbito que habilita la reflexión colectiva de los/as sujetos subalternos/as con las transformaciones en la autoestima, la autonomía y la capacidad de ubicarse en el lugar de sujeto con derechos y capacidad de acción política, hasta tal punto que esas mujeres, inicialmente definidas como beneficiarias de una política social focalizada, estigmatizante por el hecho de «no ser capaces de obtener los medios para la propia supervivencia», devinieron en «las jefas de hogar», un grupo de mujeres que al recibir un subsidio para educarse, salieron del encierro doméstico y fueron capaces de defender su oportunidad educativa en el espacio público.

### Referencias bibliográficas

- Anzorena, Claudia (2009). *Veinte años de políticas públicas destinadas a mujeres en la argentina*. Organismos y políticas en la provincia de Mendoza, Tesis doctoral, Buenos Aires, FCS – UBA (inérita).
- Anzorena, Claudia (2011). «En defensa de un espacio educativo democratizador. La experiencia del Plan Jefas (Mendoza 2000-2006)», *RIEDA*, N°1-2011, CEFRAL, México.
- Beltrán Llavador, Francisco (2005). *Travestias de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*, Valencia, Germania.
- Benería, Lourdes (2007). *The Crisis of Care, Globalization of Reproduction, and 'Reconciliation' Policies*, sitio web University of Utah. Disponible en: [www.econ.utah.edu/genmac/DOC/2007/2007papers/beneriapap.pdf](http://www.econ.utah.edu/genmac/DOC/2007/2007papers/beneriapap.pdf) [2010, 5 de mayo].

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Campione, Daniel (2003): *Argentina: el Movimiento Social después del «reflujo»* [Libro electrónico] OSAL, CLACSO, año IV, nº 11. Disponible en: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/osal/osal11/regionsur.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/osal/osal11/regionsur.pdf) [2008, 5 de abril]
- Carrasco, Cristina (1995). «Un mundo también para nosotras», *Mientras tanto*, Nº 60. Barcelona.
- Ciriza, Alejandra (2003). «Las paradojas de la ciudadanía bajo el capitalismo global: De consensos y violencias», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, UPL
- Combes, Danièle y Haicault, Monique (1994). «Producción y reproducción, relaciones sociales de sexo y de clase» [1984], *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*, Barcelona. Icaria.
- Fernández, Ana María (1993). *La mujer de la Ilusión*, Argentina, Paidós.
- García Sainz, C. y García Die, S. (2000). «Para una valoración del trabajo más allá de su equivalente monetario», *Cuaderno de Relaciones Laborales*, Vol. 17, Madrid, Universidad Complutense. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/issue/view/CRLA000022/showToc> [2012, 6 de febrero].
- Llaver, Nora (2007). *La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares*, Tesis Doctoral, UNSL, San Luis (Inédita).
- Lo Vuolo, R.; Barbeito, A., Pautassi, L. y Rodríguez, C. (2004). *La pobreza... de la política contra la pobreza*, (1ª edición 1999). Buenos Aires, Miño y Dávila – Ciepp.
- Lo Vuolo, Rubén (2010). «Las perspectivas de Ingreso Ciudadano en América Latina. Un análisis en base al PBF de Brasil y a la AUH de Argentina», *Documentos de trabajo nº76*, CIEPP. Disponible en: <http://www.ciepp.org.ar/> [2012, 15 de enero].
- Los Andes (2001). *El enojo de las jefas de Hogar* [Versión online] Mendoza. Disponible en: [www.losandes.com.ar/notas/2001/12/20/politica-274226.asp](http://www.losandes.com.ar/notas/2001/12/20/politica-274226.asp) [2001, 20 de diciembre]
- Maruani, Margaret (2002). *Trabajo y el empleo de las mujeres*, Madrid, Fundamentos.
- Ministerio de Desarrollo Social y Salud (2003). *Plan Jefas de Hogar. Programa Social Educativo*, Informe de la Secretaría de Acción Social, Mendoza, Argentina.
- Molyneux, Maxine (1994). «Más allá del debate sobre el trabajo doméstico» [1979], *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*, Barcelona, Icaria.

- Moser, Caroline (1991). «La planificación de género en el tercer mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género», *Una nueva lectura: Género en el Desarrollo*, Perú, Entre Mujeres-Flora Tristán.
- Picchio, Antonella (1994). «El trabajo de reproducción, tema central en el análisis del mercado laboral» [1990], *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*, Barcelona, Icaria.
- Rodríguez, Arantxa (2001). «Del reparto del empleo al reparto del trabajo. La reorganización del tiempo de trabajo desde la perspectiva de género», *Reorganización del trabajo y empleo de las mujeres*, Barcelona, Germania.
- 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, FCPyS-UNCuyo (Inédita).
- Seoane, José A. (2002). «Argentina: la configuración de las disputas sociales ante la crisis» [Libro electrónico], OSAL, CLACSO. Disponible en: [168.96.200.17/ar/libros/osal/osal7/regionsur.pdf](http://168.96.200.17/ar/libros/osal/osal7/regionsur.pdf) [2008, 5 de abril]