

## En defensa de un espacio educativo democratizador

La experiencia del Plan Jefas (Mendoza 2000-2006)

En el año 2000, en Mendoza, Argentina, se implementó un programa social llamado Plan Jefas de Hogar Desocupadas que otorgaba a mujeres sostén económico del hogar con niños/as a cargo, un magro subsidio a cambio de finalizar la escuela primaria o secundaria como contraprestación. En el Plan Jefas, la articulación entre educación, asistencia social y políticas dirigidas hacia mujeres, creó un campo atravesado por tensiones en el que participaron sujetos portadores/as de lógicas contrapuestas, que evidencia la complejidad de los procesos y la configuración de las relaciones sociales de clase y de género. En este artículo compararemos el proceso de construcción de los Centros de Educación de Nivel Secundario creados para el plan, con horarios, ubicación y contenidos curriculares diseñados especialmente para las mujeres-alumnas-beneficiarias; y la apropiación del espacio por parte de la comunidad educativa que desembocó en las movilizaciones de 2003 y 2006 para impedir el cierre o ajuste de lo que consideraban un espacio educativo democratizador.

**PALABRAS CLAVE:** programas sociales, educación de adultos, estudios de género, trabajadoras de la educación.

## *Defending a democratizing educational Space*

*Plan Jefas experience (Mendoza 2000-2006)*

In 2000, a social program called “Plan Jefas de Hogar Desocupadas” was implemented in Mendoza, Argentina, to provide women head of families with children a meager subsidy to finish high school. Within this plan, the articulation between education, social assistance and women-oriented policies created a field that was crisscrossed by the tensions of subjects with opposing logics, thus evidencing the complexity of the processes and of the configuration of class and gender social relations. In this article we will analyze the construction process of the Centros de Educación de Nivel Secundario created for the Plan, whose schedules, location and curricular contents were specially designed for the women-students-beneficiaries; and the appropriation of this space on the part of the educational community that ended in the actions of 2003 and 2006 to prevent the closure or adjustment of what they considered a democratizing educational space.

**KEYWORDS:** social programs, adult education, genre studies, educators work force.

\* La Dra. Anzorena es Becaria Postdoctoral de INCIHUSA-CONICET en Mendoza, Argentina. CE: claudia\_anzorena@yahoo.com.ar

# En defensa de un espacio educativo democratizador

La experiencia del Plan Jefas (Mendoza 2000-2006)

■ CLAUDIA ANZORENA

## Introducción

En Mendoza, Argentina,<sup>1</sup> en 2000, se puso en marcha un programa “piloto” denominado Plan Jefas de Hogar Desocupadas (Plan Jefas), el cual consistía en entregar a mujeres madres, sin empleo y único sostén económico de hogar, con niños/as a cargo, un magro subsidio a cambio de una contraprestación poco convencional: finalizar los estudios formales de educación básica o media en la escuela pública.

Anterior a los procesos de masificación de los planes sociales de 2002, se trata de una experiencia que condensa, en un caso particular, los debates teóricos y la transformación de la intervención estatal promovida desde las instancias internacionales; a la vez que articulaba dos elementos antagónicos casi por definición: un derecho universal, la educación, con una política social focalizada propia del modelo neoliberal. Esta tensión, desde sus orígenes, dio lugar a una diversidad de efectos, entre ellos la apropiación de la experiencia por parte de los y las docentes y su lucha en defensa del espacio en momentos en que el gobierno pretendía dar por terminada la estructura educativa creada para el plan.

El Plan Jefas se inscribe en una coyuntura histórico-social marcada por la crisis económica y la inestabilidad político-institucional. El gobierno de Carlos Menem (1989-2000), siguiendo los lineamientos establecidos por los organismos financieros internacionales postulados en el Consenso de Washington, implementó una estrategia político-económica que tenía como meta la estabilización de la economía, la reforma del Estado y la “mercadorización” de empresas y servicios públicos a través de la desregulación, la privatización y la descentralización.

La reforma del Estado produjo la redefinición de la intervención social modificando su accionar sobre ciertos sectores de las áreas sociales. La descentralizaron de los gastos en los servicios de educación y salud, a partir de su transferencia del nivel nacional a las provincias y a los municipios, produjo un agravamiento de las diferencias regionales en cuanto a cobertura y calidad. Las políticas sociales adquirieron la modalidad de políticas focalizadas sobre sectores bien definidos como res-

<sup>1</sup> Mendoza es la quinta provincia más poblada de Argentina y la séptima en extensión. Está ubicada en el centro oeste del país y es el paso terrestre más importante para arribar a la capital del país transandino, Chile.

puestas a las emergencias y como decisiones subsidiarias de otros problemas (déficit, conflictividad social). Es decir, no se ligaron a la voluntad política de mejorar las condiciones de vida de la población, sino a la necesidad de amortiguar el deterioro de las condiciones de vida y paliar los efectos de las políticas económicas recesivas y excluyentes.

Argentina inicia el año 2000 con un nuevo gobierno de coalición, portador de la promesa de una política postmenemista más transparente, aunque continuó con el camino trazado por el modelo económico anterior. Durante los dos años del nuevo gobierno, las relaciones de fuerza fueron especialmente tensas y el conflicto social fue en ascenso hasta desembocar en la debacle del 19 y 20 diciembre de 2001.

En este artículo expondremos los escenarios de conflicto que se constituyeron en el desarrollo de esta experiencia, poniendo la lente en las acciones que emprendieron parte de la comunidad educativa de los Centros de Educación de Nivel Secundaria creados para el plan (CENS-Jefas), para impedir el cierre o reducción de este espacio abierto por un plan social en el campo escolar, cuyas características posibilitaban el acceso a la escuela a mujeres de sectores populares.

En un primer momento haremos referencia a las técnicas de recopilación de la información, porque la posibilidad de observar y participar directamente en la lucha emprendida en 2006, le dio un cariz particular al presente análisis. Posteriormente daremos algunas claves sobre la estructura y la historia del plan, necesarias para entrar a la última parte de este trabajo donde nos centraremos en cómo se configuraron las alianzas y contraposiciones entre los/as diferentes perspectivas, posiciones e intereses de los/as sujetos colectivos que emprendieron la lucha en defensa de los CENS-Jefas.

Nuestra finalidad es aportar, a través de una experiencia concreta, al debate en torno a cómo la política social, más allá de lo planificado, se transforma en función de las condiciones sociales, históricas y políticas, las normas que la subyacen y sobre todo la acción que aportan los sujetos y organizaciones que en ella participan, y las identidades que se configuran a partir de la lucha compartida.

## Breves consideraciones metodológicas

Este análisis se enmarca en una investigación donde abordamos las tensiones que atravesaron el desarrollo del Plan Jefas, desde un punto de vista de género y una perspectiva crítica de las organizaciones (Beltrán, 2000, 2005; Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 2003; Kergoat, 1994). Para comprender este proceso social en su especificidad sociohistórica, optamos por una metodología y técnicas de obtención de datos de tipo cualitativo: la entrevista no estandarizada a informantes clave, la observación y el análisis documental, hasta la saturación teórica (Anzorena, 2008)

En este artículo queremos transmitir algunas reflexiones que surgieron de las observaciones que realizamos a mediados de 2006. Durante tres meses acompañamos las reuniones y actividades que desarrollaron parte del personal de los CENS Jefas en defensa de los Centros, al terminar la segunda cohorte (2003-2006), sobre todo en el mes de agosto de 2006, debido a que fue el momento más álgido del conflicto desatado en defensa del espacio educativo.

El grupo de docentes me fue integrando e involucrando en las actividades conservando mi papel de investigadora. Tuve así oportunidad de conversar con diferentes personas que estaban en

mayor o menor medida vinculadas con el plan, sobre todo representantes de organizaciones, lo cual nos ayudó a tener una visión de la complejidad de esta red de relaciones.<sup>2</sup> La posición de observadora, acompañando a los/as docentes en 2006, necesariamente marcó la óptica desde la cual miramos y analizamos este microcosmos.<sup>3</sup> Haber sido parte de este campo me permitió participar en un escenario de conflicto donde se condensaban gran parte de las tensiones que venía arrastrando el plan desde 2000 y continuarían hasta 2009. Se trata a su vez de un proceso inserto en escenarios más amplios, donde las y los sujetos ocupan lugares significativos en relación a una multiplicidad de factores sociales y estructurales que no son visibles a primera vista. Además tuvimos la posibilidad de mirar retrospectivamente el desarrollo y los cambios en el plan, así como indagar sobre los procesos que llevaron a la configuración de las relaciones vigentes en el momento de la investigación (2006-2007), haciendo especial hincapié en el personal docente y los funcionarios de la Dirección General de Escuelas (DGE).<sup>4</sup>

## La constitución de un microcosmos

El Plan Jefas se implementó, en agosto de 2000, como experiencia piloto en las cuatro localidades más urbanizadas del aglomerado del Gran Mendoza (Guaymallén, Las Heras, Godoy Cruz y Capital), sobre una amplia red de relaciones entre sujetos principalmente: planificadores/as, coordinadores/as y funcionarios/as; el personal docente y no docente de los CENS, y las alumnas beneficiarias.

Se disponía de un financiamiento, no ejecutado completamente, otorgado en 1997 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la implementación de un Programa de Atención a Grupos Vulnerables, para capacitar a población “vulnerable” en la solicitud y gestión de recursos sociales a través de la organización barrial y de la “planificación participativa” de acuerdo a los lineamientos del Banco (BID AR-161, 1997). Pero los nuevos funcionarios propusieron transformar este programa en un plan de ingreso social para mejorar la calidad de vida de las familias con jefas de hogar desocupadas con menores de 14 años a su cargo. Buscaron 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, sino a la necesidad y al cumplimiento de requisitos objetivos e impersonales. En cuanto a la gestión, buscó involucrar organismos de diferentes niveles jurisdiccionales y sectoriales 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 –mujeres en edad económicamente activa– en la necesidad de solicitar una actividad a cambio del ingreso, para que éste no fuera percibido como

2 Funcionarios/as: director de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) y legisladores/as. Personal CENS en lucha: preceptoras, docentes, directoras y un celador. Alumnas egresadas de los CENS Jefas y alumnas inscritas para la cohorte 2006. Representantes de organizaciones: representantes del sindicato, integrantes de unión vecinal, de un grupo de educación popular, de una organización de mujeres, de una agrupación de docentes opositoras a la gestión del sindicato (Mendoza).

3 Bourdieu señala que en las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por un conjunto de microcosmos sociales relativamente autónomos, definidos como espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específica, que son irreducibles a las que rigen los demás campos, es decir, que cada campo obedece a su propia lógica (Bourdieu y Wacquant, 1995).

4 La DGE es el máximo órgano del gobierno encargado de la educación de todos los niveles.

caridad. Se apostó por educación formal como una tarea valiosa que aporta recursos simbólicos perdurables a los/as destinatarios/as y a sus hogares (MDSyS, 2003).

En este sentido se introdujeron dos cambios importantes en la dinámica propuesta por el BID. Por una parte el organismo ejecutor sería el Estado y no organizaciones de la sociedad civil; y por otra, se brindaría educación formal y no capacitación para formulación de proyectos sociales. El organismo tuvo que acceder debido a la fuerte crítica a la etapa anterior cuando el financiamiento había sido aprobado.

El Plan Jefas, si bien no alcanzó grandes dimensiones, tuvo alrededor de cinco mil beneficiarias en Mendoza, fue en gran medida una experiencia de democratización del acceso al sistema escolar. La estructura de implementación atravesaba todas las jurisdicciones de gobierno (nacional, provincial y local) y estaba basada en instituciones ya existentes y otras creadas *ad-hoc* como las unidades de ejecución y coordinación del plan.<sup>5</sup> Se puso mayor énfasis en el componente educativo y se buscó facilitar el acceso de las beneficiarias a la escuela. Se acondicionaron Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) y se crearon Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS), en horarios matutino y vespertino de tal modo que las mujeres pudieran coincidir en el turno de la escuela de sus hijos. Además, los CENS, tenían aulas satélites o anexas, que dependían de un Centro núcleo, pero ubicadas físicamente en barrios o localidades donde no había escuelas cercanas. También se crearon Centros de Cuidado Infantil (CCI) vecinos a los centros educativos y a las aulas satélites para los/as hijos/as menores de 5 años.<sup>6</sup>

Este proceso de generación de nuevos espacios implicó una enorme movilización de recursos, esfuerzos y conflictos. La (en ese entonces) Dirección de Educación Permanente (DEP),<sup>7</sup> dependiente de la DGE, realizó las adecuaciones curriculares, y los arreglos y puesta en funcionamiento de las sedes donde se desarrollarían las actividades educativas. Además tuvo que ajustar la normativa específica del sistema de adultos/as en función de las necesidades particulares de las beneficiarias-alumnas, lo que provocó malestar en un organismo que atiende una demanda donde es el alumno o la alumna quien debe llegar a la escuela y no al revés.<sup>8</sup> En el nivel secundario se mantuvo la base del programa de estudio para adultos/as, y se agregaron materias específicas enfocadas en lo comunitario, relacionadas con la situación socioeconómica de las alumnas y los objetivos planteados por el plan. Las beneficiarias se incorporaron, según su máximo nivel educativo alcanzado, en alguno

5 Los organismos implicados fueron el Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente (MDSyMA) a nivel Nacional; el Ministerio de Desarrollo Social y Salud (MDSyS) y la Dirección General de Escuelas (DGE) a nivel provincial. Para la ejecución del plan se conformó una Unidad Ejecutora Provincial (UEP) y cuatro Unidades Ejecutoras Locales (UEL), una por cada Municipio cuya función operativa era articular las tareas entre el nivel provincial y el nivel local para cada municipio.

6 Se equiparon 27 CEBA, se crearon 16 CENS-Jefas, gestionados por la Dirección de Educación Permanente (DEP) provincial, y 39 Centros de Cuidado Infantil (Resolución de la DGE N° 531 31/07/2000). Algunos de los centros funcionaron en escuelas o en jardines municipales pero también, en el caso de los CENS, se alquilaron edificios de parroquias o uniones vecinales. En 2003 se fusionaron algunos, quedando reducidos a 12 CENS Jefas y 12 aulas satélites (Resolución de la DGE N° 072 29/03/2003).

7 La DEP se creó en 1983 con el gobierno democrático (F. Llover UCR 1983 a 1987) pero no se implementó hasta el cambio de gestión en 1987 (O. Bordón. PJ). En el año 1991 estaba constituida por tres programas: capacitación laboral, adultos, y básica de adulto o CEBA. En 1992 se produce la transferencia de los CENS de nación (DINEA) a la provincia y la provincia a su vez crea otros Centros con la misma denominación: CENS. En el año 2004 cuando asume el Aliancista, Julio Cobos, se realiza una reestructuración de la DGE y la DEP que pasa a llamarse Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos o DEJA.

8 Este ajuste consistió en la flexibilización del número de inasistencias permitidas, se incrementaron las fechas de exámenes, se dio comienzo desfasado del ciclo escolar (de agosto a julio), y se incorporó el turno matutino y vespertino para educación de adultas/os.

de los componentes del Plan.<sup>9</sup> A aquellas con estudios completos, se les brindó capacitación para desarrollar su actividad de contraprestación en el componente de cuidado infantil.

Las directoras de los nuevos establecimientos participaron junto con las unidades ejecutoras y demás equipos, en la organización y puesta en marcha de los centros. La mayor parte del personal de las unidades eran trabajadores/as sociales y psicólogas sociales, que contrataba cada municipio para realizar las tareas de coordinación del plan, y seguimiento y contención de las beneficiarias. Por su parte, el personal de los CENS, fue contratado específicamente por la DEP, para trabajar en los centros del plan. Sus contratos eran renovables cada año lectivo y no concursables, lo que los/as dejaba en situación de precariedad laboral.<sup>10</sup>

Un elemento a tener en cuenta es el perfil social de las y los docentes. Este perfil estuvo marcado por varios factores relacionados con la orientación sociocomunitaria de los CENS-Jefas<sup>11</sup> y en menor medida por la perspectiva de género que se debía introducir en los contenidos educativos. Si bien uno de los requisitos para obtener los cargos eran los antecedentes en “estudios de género” esto no fue excluyente. El BID exigía que el plan tuviera un componente de género, pero para los/as planificadores/as esto no fue determinante: se entendió el género como sinónimo de mujer y no como formas de cuestionar y transformar las relaciones desiguales entre mujeres y varones. En cambio, la precariedad de las horas que se ofrecían, en una situación de profunda recesión económica y dificultad para conseguir empleo, acercó a los cargos sobre todo a profesionales recién recibidos/as y estudiantes de ciencias sociales (sociología y trabajo social), muchos/as involucrados/as en actividades comunitarias con sectores populares.

A nivel del contexto, atravesó coyunturas político-institucionales muy convulsionadas, sobre todo entre los años 2001-2003. Durante su implementación, hubo importantes cambios en las condiciones político-institucionales en las que se insertaba, las cuales necesariamente impactaron en las relaciones entre los organismos y sujetos implicados, como así también en el proceso mismo de desarrollo del plan. El primer azote se da con la crisis que se desató en diciembre de 2001, momento hasta el cual cumplía los lineamientos con que había sido diseñado originalmente. Con la renuncia del gobierno nacional y de su gabinete, se produjo la desaparición de la coordinación nacional y el posterior traslado de las beneficiarias al masivo Plan Jefas y Jefes de Hogar, a inicios de 2002. El nuevo escenario puso en duda la viabilidad del plan debido a la complejidad de la contraprestación requerida, fue necesario renegociar las condiciones de continuidad y reacomodarse en la nueva situación, ahora sin la atención del gobierno nacional, que atravesaba una importante crisis institucional, y apostaba a planes sociales de gran magnitud para controlar el conflicto social. A mediados de 2003, como así también en 2006, el malestar creció con la eminente finalización del programa. En ambas oportunidades, la comunidad educativa se movilizó en contra de la reducción de un espacio que brindaba posibilidades educativas para mujeres adultas.

<sup>9</sup> En el año 2000 en total aceptaron participar 2.466 aspirantes, 2184 fueron ubicadas en los CENS (1506 beneficiarias) y CEBA (678 beneficiarias) según el nivel educativo alcanzado y la localidad en que vivían.

<sup>10</sup> La situación de precariedad laboral no es privativa del personal de los CENS-Jefas, sino de todo el sistema de educación de jóvenes y adultas/os en Mendoza.

<sup>11</sup> Es necesario destacar que a las escuelas se les daría una orientación social en un momento de depreciación de las ciencias sociales y humanas en la educación en general, y sobre todo para adultos/as, para quienes se consideraba más adecuada la formación o capacitación en oficios.

Las tensiones entre docentes, planificadores/as y funcionarios/as hacen visibles las lógicas contrapuestas que subyacen a lo educativo y a la asistencia social, y atraviesan todo el desarrollo del plan, aunque con diferentes formas en cada momento. En el periodo de diseño, la tensión tiene que ver con la dificultad para llegar a acuerdos en la organización de los centros educativos. Durante la ejecución, el conflicto se relaciona con la superposición de competencias y el desacuerdo sobre las atribuciones que se tomaban docentes y funcionarios/es de la coordinación local con las mujeres.<sup>12</sup> Hacia el final de las cohortes, el conflicto se desplazó a las formas y condiciones de la continuidad de los centros educativos contra los funcionarios provinciales.

El hecho de que desde el inicio se requiriera de la presencia de las mujeres, del personal docente y no docente, y de planificadores/as y la coordinación, llevó a que se involucraran los y las sujetos en la construcción cotidiana del plan. En términos teóricos, podemos observar cómo las relaciones culturales que cada sujeto aporta a los procesos organizacionales, van dando lugar a una red de relaciones enmarcadas en uno o varios espacios institucionales: la educación, la asistencia estatal, las familias, etc. (Beltrán, 2005). Los vínculos e identificaciones entre docentes-alumnas y planificadores/as-beneficiarias se fueron configurando en la experiencia, a partir de un obstáculo inicial: los sectores populares, en general, portan una historia de promesas incumplidas, de control y de utilización política, por tanto tienen desconfianza (y con razón) hacia las instituciones oficiales y las instancias gubernamentales (Hoggart, 1990). En el campo de disputa establecido, con la puesta en marcha del plan, se trataba por una parte de ganar la confianza de las mujeres hacia los/as agentes del Estado, pero también de imponer sobre “el otro” una forma de identidad. Docentes y planificadores/as se disputaban cuál era la definición más apropiada de las mujeres: alumnas o beneficiarias.

El denominador común de las luchas emprendidas en 2003 y 2006 fue, precisamente, impedir la reducción de un espacio abierto en el campo escolar con características especiales, que posibilitó el acceso a la educación a mujeres ubicadas en un lugar subordinado en las relaciones de explotación de clase y de opresión de género (Kergoat, 1994). Las y los docentes en ese contacto directo con las mujeres que transitaban el plan, tomaron conciencia de la relevancia de este espacio en particular y asumieron compromisos, porque entendían que la práctica escolar tiene mayor valor social que la asistencia o la burocracia. Aunque también eran conscientes de que sin la ayuda estatal hubiera sido imposible formar este espacio. Los CENS-Jefas se constituyeron, a decir de Bourdieu, en un *microcosmos* en cuanto no obedecían directamente ni a la lógica educativa ni a la lógica burocrático-asistencial; en cambio, adquirieron una lógica propia sometida a fuertes tensiones, relativamente autónomas, que permitía ofrecer educación a sectores que necesitan de subsidios estatales para sobrevivir.

<sup>12</sup> El personal de la coordinación local y el de los centros se disputaban, aunque no abiertamente, el lugar primordial en la relación con las beneficiarias. Para los/as coordinadores/as, los/as docentes se atribuían la “propiedad” sobre los centros educativos y no sólo sobre el proceso de aprendizaje, en este sentido consideraban que obstaculizaban las posibilidades de articular tareas extracurriculares, y que era difícil tomar decisiones conjuntas. Por su parte, para las/os docentes, los centros escolares eran “su” terreno y la participación de la coordinación era vivida como una intromisión. Las directoras debían actuar como mediadoras. En la segunda cohorte, que las UE quedaron disueltas, las/os docentes reconocían que la presencia de la coordinación les daba un soporte importante y una vía de comunicación para hacer llegar con sus reclamos a las instancias de decisión y resolver problemas.

## La lucha del 2003: el mantenimiento del espacio

En julio de 2003 finalizaba el período inicial de ejecución del Plan Jefas, y por tanto de toda la estructura que lo sustentaba. Había sido una experiencia con buenas críticas y gran aceptación social, tanto desde el punto de vista educativo, como del fortalecimiento e integración de las mujeres. Sin embargo, se planteó la negativa a abrir nuevas inscripciones: los CENS Jefas, se decía, habían cumplido su ciclo. Los funcionarios expresaban intenciones de continuar, pero las condiciones institucionales, políticas y de financiamiento habían cambiado, y las evaluaciones positivas del impacto del plan no eran una razón suficiente para mantener o ampliar la estructura. En ese momento se pensaba en planes masivos y se cuestionaba la viabilidad de las instancias de contraprestación (Campione, 2003; Rodríguez y Reyes, 2006).

Lo Vuolo y otros/as (2004: 181) observan que el sistema de implementación de los planes sociales financiados por organismos internacionales bajo sus recomendaciones, poco tiene que ver con los 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, financiar el clientelismo político y controlar el conflicto social. Por otra parte, a través de estos créditos, los técnicos experimentan programas como si se tratara de “laboratorios” sociales, conformándose lo que los/as autores/as llaman una burocracia paralela, que responde a los organismos de financiamiento internacional.

Entonces los programas van apareciendo y desapareciendo a medida que se agota el financiamiento, independientemente de los resultados alcanzados. El Plan Jefas no tenía por qué escapar a esta lógica, si no hubiera sido por el involucramiento de sujetos que venían de la educación, que fueron construyendo en el trabajo con las alumnas una conciencia de defensa de esta oportunidad educativa. Es decir, lo que marca la diferencia es que algunas directoras y docentes de los CENS Jefas reaccionaron ante la posibilidad del cierre y se movilizaron para solicitar la continuidad.

Sin embargo, la reacción no se produjo hasta que el fin era inminente, porque daban por descontado la continuidad de los centros. La concepción de que las escuelas son “intocables”, la mencionan funcionarios/as y docentes, pero desde perspectivas muy diferentes. Mientras que para los/as docentes era motivo de seguridad –lo que aplazó la movilización porque confiaron en que mientras tuvieran matrícula era muy difícil que cerraran los centros–, para los funcionarios era motivo de preocupación y duda sobre la conveniencia de abrir estas escuelas.

Las cuatro directoras que emprendieron las acciones empezaron por solicitar en el Ministerio la continuidad del plan, argumentando los efectos positivos para la comunidad. Ante las negativas acudieron a los medios de comunicación, lo cual molestó a los representantes del gobierno; al mismo tiempo, docentes y personal de las unidades ejecutoras se solidarizaron, se unieron a la demanda y comenzaron a organizarse.

Para organizar las acciones se realizaban reuniones, al principio en las instalaciones del Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE). Además se acercaron a grupos piqueteros que estaban relacionados con las beneficiarias de los planes sociales. Debido a los desacuerdos en relación al nivel de “politización” de las medidas se produjo una fractura al interior de este movimiento. Algunas directoras y docentes consideraban que vincularse con el sindicato y aceptar el apoyo del Movimiento Piquetero perjudicaría la negociación con el gobierno. Entonces se formaron dos gru-



pos, uno que actuaba políticamente y otro que, a nivel local, trataba de acercarse y tener el apoyo de los municipios, pensando que si no presionaban tendrían mayor posibilidad de continuar.

Esta escisión, al interior del personal de los CENS Jefas, muestra la diferencia de posiciones ideológicas y de compromisos entre quienes estaban más involucrados/as con la lucha desde una posición político-social, y quienes deseaban mantener un espacio que les parecía positivo, ya sea porque era “bueno” para las alumnas o por mantener el puesto de trabajo. Es evidente que, a pesar de que provienen de la misma comunidad educativa, las concepciones sobre el mundo son diferentes. La escuela se presenta con una serie de características: neutralidad y universalidad, lejos de la defensa de intereses particulares o corporativos. Estas características que se piensan de la escuela también se piensan de los educadores y educadoras. Entonces cuando los/as docentes reclaman por derechos, y se ubican en posiciones políticas controversiales y claramente en lugares ideológicos combativos, pareciera que hay algo que no está funcionando. Es difícil asociar la imagen del/a docente a la lucha política, laboral o reivindicativa, a pesar de que el gremio docente ha sido históricamente combativo. En consecuencia, no todos/as los/as docentes pueden o desean colocarse a sí mismos/as en el lugar de la lucha política o sindical.<sup>13</sup>

Según algunos funcionarios, no había sido la presión de los/as docentes lo que logró la continuidad de los CENS Jefas en 2003. Para éstos el plan ya estaba en marcha, y la continuidad era nada más (y nada menos) que una cuestión de decisión política, y la lucha “real” había tenido lugar al inicio cuando buscaban la viabilidad política para ponerlo en marcha cuestionando, como vimos, los requerimientos del BID. Un funcionario nos decía que el reclamo de los docentes era “gremial”, que los/as docentes eran intercambiables, en cambio las mujeres eran el verdadero sostén del plan: “[...] me parece que el reclamo era otro, era más gremial, dicho de un modo salvaje: el programa podía andar con esos educadores o con otros educadores”. José.<sup>14</sup>

Sin embargo, bajo condiciones políticas, económicas e institucionales adversas, sin la presión del personal docente, el programa no hubiera continuado, porque los/as mismos/as funcionarios/as reconocían que no estaban dadas las condiciones. La voluntad política fue inducida por la intervención de los/as docentes en el espacio público, a través de la negociación con legisladores/as, sindicalistas y funcionarios/as, y de la generación de una opinión pública favorable a través de la apelación a la educación como derecho ciudadano universal y un valor compartido por “todos y todas”.

Con las presiones llegaron hasta la Legislatura Provincial y consiguieron la sanción de una Resolución que daba continuidad a los CENS Jefas hasta el 2006. De este modo, se abrieron las inscripciones para la cohorte 2003-2006, en el marco del Plan Jefas y Jefes de Hogar, para aquellas que elegían como contraprestación continuar los estudios. Siguió algunas beneficiarias, promovidas de los CEBA a los CENS, y se inscribieron nuevas alumnas. Quedaron 12 de los 16 CENS Jefas y 12 aulas satélites. Las unidades ejecutoras y el componente de cuidado infantil se disolvieron en diciembre

<sup>13</sup> Hay discursos relativos al perfil de algunas profesiones, como el trabajo social, la enfermería o la docencia (que no casualmente son profesiones feminizadas), que siempre hacen referencia al apostolado, a la vocación de servicio, a la entrega, al don y al valor social asignado, muchas veces en desmedro del valor económico de las mismas. Esta percepción no funciona exclusivamente a nivel social, sino que inclusive las/os mismas/os trabajadoras/os tienen esa percepción de su profesión y de su función social. De este modo, no es de extrañar que, por una parte, los/as funcionarios/as desvalorizaran la demanda de las/os docentes argumentando su carácter corporativo, y por otra, muchas/os docentes no quisieran verse identificadas/os con esa imagen.

<sup>14</sup> José fue parte del equipo de ejecución del plan, en el momento de la entrevista se desempeñaba como asesor de la directora de la DGE.

de 2003. A pesar de las acciones que ayudaron a definir la resolución de existencia de los CENS-Jefas hasta 2006, no se establecieron normas claras de continuidad ni compromisos con respecto al estado de los edificios de los centros, algunos de los cuales eran alquilados, carecían de agua, luz, calefacción, ventanas e incluso las instalaciones sanitarias de algunos eran precarias.

Los programas sociales se caracterizan por la discontinuidad, las prácticas dispersas, la incapacidad para recoger la experiencia para futuras acciones, pero la coyuntura electoral y la eficaz jugada de los/as docentes, a pesar que sea difícil admitir el triunfo del “otro”, obligó a los/as funcionarios/as a reconsiderar su decisión. Aunque la deficiencia de la resolución sería determinante en 2006 al finalizar la segunda cohorte.

### **¡Que no cierren la escuela!, 2006, se renueva la lucha**

En julio de 2006 finalizaba la segunda cohorte de los CENS Jefas y el período de continuidad establecido por la resolución de 2003. Algunos ya advertían que el sistema sería reorganizado, aunque no oficialmente. Se decía que se mantendrían los CENS núcleos, que serían incorporados a la planta funcional de educación secundaria para adultos/as, abiertos a la comunidad aunque privilegiando el perfil de jefas de hogar; se mantendrían los horarios diurnos de los CENS núcleos hasta 2009, pero se cerrarían las aulas satélites por dificultades relacionadas con la gestión. La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA, ex DEP), en lo que consideraba una reorganización del sistema de educación de adultos/as, para incorporar los CENS Jefas a la planta funcional, buscaba trasladar la mayor parte de las horas de las aulas satélites, manteniendo o bien el horario o bien la ubicación, pero no ambas.

Para los/as docentes, el traslado de lugar físico u horario de estas aulas, equivalía a dejar fuera del sistema educativo a las 500 mujeres que eran aspirantes a terminar sus estudios secundarios, de acuerdo a las preinscripciones que habían realizado pensando que el tener matrícula garantizaría la permanencia. De este modo, parte de la comunidad educativa volvió a movilizarse. Esta vez, las razones para reducir los CENS se basaban en cuestiones relacionadas con el financiamiento y la reorganización de la planta funcional.

Docentes y funcionarios/as de la DEJA portaban dos concepciones radicalmente distintas en relación a la educación para adultos/as. Para los/as funcionarios/as, se trataba de un circuito transitorio hasta que los/as sujetos lograran su reinserción en el mercado laboral, adaptado a la lógica neoliberal y a las normas generales del sistema educativo. Por su parte los/as docentes pensaban que la educación de adultos/as excedía la institución escolar como tal, la consideraban un derecho social y no un servicio, donde tanto ellos/as como las alumnas, en tanto adultas, debían formar parte de las decisiones relacionadas con la reorganización. Es decir que portaban una idea coparticipativa de la educación para adultos/as, y esta era la base de su posición en defensa de los CENS Jefas.

El pedido de continuidad se basaba en la importancia asignada a la contraprestación educativa, dejando de lado la pérdida del empleo. Los argumentos para justificar el mantenimiento de las aulas, centrados en la importancia del acceso universal a la educación, se presentaban ante la sociedad y el gobierno con mayor legitimidad que la simple lucha por el mantenimiento del empleo. Es decir, los/as docentes apuntaban a separar el interés social de los intereses particulares y/o corporativos

de los/as trabajadores/as de la educación. Se hacía hincapié en el beneficio social de dar educación formal como contraprestación de los planes sociales, en la trascendencia de la tarea, que iba más allá de lo pedagógico y que significaba un beneficio para toda la comunidad. Atravesados/as por los ideales que han sostenido la escuela pública argentina, los/as docentes veían en la educación un valor en sí mismo. De allí las tensiones y dificultades para pensar como legítimos los propios intereses laborales, y la recurrente tendencia a colocarse a sí mismos/as como defensores/as de un valor compartido que los/as excedía: la educación, el sistema educativo público, la posibilidad de hacer del/la otro/a un/a mejor ciudadano/a.

Los/as docentes consideraban que no había voluntad política por el costo que implicaban en edificio y salarios, pero sobre todo, por los efectos de concientización en las alumnas-beneficiarias, que las hacía resistentes a la discrecionalidad. También advertían una tendencia concreta a restringir las posibilidades educativas para los/as adultos/as, poniendo a la educación en función de la política social, al reemplazar las instancias de educación formal por capacitaciones y formación profesional más acorde al sistema productivo, en consonancia con los discursos dominantes de los años 90.

La educación para adultos/as quedaba así ubicada como parte del circuito educativo que se dirige a sujetos con características particulares, signados por condiciones materiales de existencia precarias. Una educación “pobre para pobres” (como le señaló un docente al director de la DEJA), destinada a sujetos que transitan por un circuito diferencial y desjerarquizado, que tiende a convertirse en capacitación laboral de poco tiempo, de escasa calidad y contenidos deficientes, una actividad vaciada de contenido que justifique el percibir un subsidio y que produzca la ilusión de que se hace algo “productivo” hasta reingresar al mercado, lo que difícilmente ocurre.<sup>15</sup>

Es decir que los/as docentes se oponían al sistema de políticas de asistencia imperante. Demandaban que la política fuera mucho más que contener o paliar, estaban exigiendo no cercenar la posibilidad de educación para una población específica. El debate que abrían era por la educación como un derecho que el Estado debía garantizar para todos/as los ciudadanos y ciudadanas, inclusive para quienes no estaban en edad escolar y, sobre todo, teniendo en cuenta que las personas adultas que no finalizaron la escuela eran precisamente las más pobres, a quienes no se les garantizaron las condiciones adecuadas para acceder al servicio educativo en su momento.

La movilización docente promovió actividades que se extendieron durante el mes de agosto de 2006 bajo la consigna “¡Qué no nos cierren las escuelas!”; englobaban el mantenimiento de los CENS Jefas y sus aulas anexas, con su perfil social, ubicación y horarios porque facilitaban la asistencia a sectores que no podían hacerlo en horarios vespertinos; apertura a todas las personas adultas que quisieran inscribirse, inclusive varones; y reconocimiento de que la formación de las “madres” tiene efectos “multiplicadores” que benefician a toda la comunidad.<sup>16</sup> Se buscaron diferentes apoyos políticos y se organizaron actividades para instalar la problemática en los medios de comunicación y en la sociedad.

Los dos barrios donde se realizaron las actividades fueron aquellos en los que las directoras tenían mayor compromiso. Si bien ellas no participaron, habilitaron el espacio. En estas manifes-

<sup>15</sup> En la educación para adultos/os se ve con claridad la perspectiva de Baudelot y Establet (1976) en relación a los circuitos diferenciales de educación de acuerdo a la clase social.

<sup>16</sup> Aunque no nos detendremos en el tema, es importante señalar que en general, muchos/as docentes, reproducen, sin cuestionar, la concepción que coloca a las mujeres en el lugar de las principales responsables del cuidado y lo doméstico.

taciones se involucraron algunas alumnas egresadas del CENS, docentes, preceptoras e integrantes de un centro comunitario de educación popular, de la unión vecinal, el sindicato, representantes de organizaciones sociales y de mujeres y agrupaciones gremiales de docentes.

Como producto de las movilizaciones los/as docentes lograron una reunión con el director de la Dirección de Jóvenes y Adultos quien impulsaba la reestructuración. Esta reunión fue una clara muestra de lo inconciliable de las diferentes concepciones: el director constantemente trataba de explicar y justificar las medidas que había tomado, mientras los/as docentes intentaban convencer al funcionario de que se equivocaba y de que cambiara de parecer. Las posiciones eran irreconciliables porque cada uno partía de una concepción de la educación de personas adultas antagónica: para los/as docentes significaba dar una nueva oportunidad educativa para sectores excluidos, mientras que para el funcionario se trataba de encarrilar algunas estructuras en la lógica regular del sistema de educación de adultos/as, como capacitación laboral, pensada como una instancia transicional de la reinserción en el mercado de trabajo. Para los/as docentes, el sistema educativo se debía organizar en función de las necesidades de la comunidad. Para el funcionario, en cambio, se debía organizar en función de la gestión (burocracia) y del financiamiento (reducción del gasto).

Su horizonte de visibilidad no le permitía considerar la situación específica de las mujeres. Para cada problema que los/as docentes planteaban, éste ofrecía más asistencia social y más capacitación laboral. Los/as docentes se preocupaban por las alumnas que quedarían afuera, al funcionario en cambio le interesaba responder por quienes lograran ingresar, porque el sistema se organiza en torno a la matrícula existente, pero no estimula su ampliación. A los/as docentes les interesaba que la educación llegara a mayor cantidad de personas, a los/as funcionarios/as el orden del sistema y el control. Para los/as docentes el Estado tenía que ser garante, para el funcionario tenía que gestionar de manera eficiente.

Finalmente las aulas satélites dejaron de existir. Como se presumía, las horas cátedras fueron trasladadas o bien a los núcleos, manteniendo el horario; o bien a los CENS comunes, manteniendo la ubicación en el barrio pero no los horarios. La DEJA en su discurso sostuvo que nada había cambiado, haciendo caso omiso de la demanda de los/as docentes y dejando sin servicio educativo a un número de personas difícil de determinar.<sup>17</sup>

A pesar de que se mantuvieron los 12 CENS núcleos e incluso se incorporaron a la planta funcional hasta 2009, los/as docentes, ubicados en el lugar de portavoces del interés de los sectores populares, y especialmente de las mujeres que desean ir a la escuela pero necesitan ciertas facilidades de acceso, sintieron que habían fracasado, porque no habían logrado colocar su demanda con suficiente claridad y fuerza ante quienes toman las decisiones. Lo que no podían ver en su evaluación es que no se trataba de un debate donde quien esgrimía las razones más coherentes podía “ganar la pulseada”, sino que se trataba de relaciones de poder, donde los/as funcionarios de la DEJA decidieron en un marco de políticas que opera como el límite de lo factible. Entonces el “fracaso” de los/as docentes tiene que ver con una asimetría en las relaciones de fuerza: “ganó” quien detentaba el poder y no necesariamente quien tenía los argumentos más razonables.

<sup>17</sup> El proceso de precarización y ajuste del sistema educativo para pobres y adultas/os se puede observar en el nuevo programa que ofrecían “Mendoza productiva” que, en lugar de terminar la secundaria, constaba en una oferta educativa de ocho meses y medio, con un programa de cuatro materias, con capacitación en oficios y promoción en la gestión de proyectos comunitarios.

La lógica de las políticas sociales y educativas para adultos, en el marco de los procesos de privatización de la supervivencia individual y familiar, y de la reproducción social (Benería, 2007), giran en torno a menos educación y más capacitación laboral, como si fueran excluyentes. Además consideran que las personas excluidas lo están porque no poseen la capacidad para reinserirse, por tanto hay que capacitarlas. Como indican Lo Vuolo y otros/as (2004), se espera que la solución a los problemas que ha provocado el modelo económico salga de la propia sociedad civil, que la gente solucione sus “propias” dificultades o vean cómo gestionan su situación. Desde el Estado se pueden dar algunas “herramientas” y promover la “igualdad de oportunidades”, pero después cada quien debe ver cómo administra esas herramientas, desestimando y desarticulando la protección social universal.

Hemos reconstruido dos escenarios de gran tensión en el desarrollo del Plan Jefas, donde cristalizan los conflictos por el funcionamiento de los CENS Jefas, de la educación para adultos/as, de los planes sociales, de los intereses de aquella población perteneciente a sectores que no tienen posibilidad de hacer oír su voz en las disputas. A continuación, analizaremos cómo cada sujeto se fue posicionando en este escenario ubicado como un “nosotros” frente a un “ellos”, en los diferentes momentos de tensión, es decir, cómo en la experiencia social compartida se fueron configurando alianzas y contraposiciones en relación a la defensa de la educación.

### **“Ellos y nosotros”: la construcción en la lucha**

“Ellos” son “los que están arriba”; la “crema y nata”, quienes te pagan la incapacidad, los que te multan, los que te mandan a la guerra, los que “pueden ser más que tú” y ocasionaron, en los años treinta, que las familias se dividieran, a fin de evitar que se redujera el subsidio del gobierno. “Ellos” no son confiables; hablan sólo estupideces y “son todos de doble cara”, “jamás te informan como está el pariente hospitalizado”; “están confabulados”, “te despreciarán siempre” y “te tratarán como si fueras basura”. En Inglaterra las autoridades han actuado con mucha violencia, especialmente durante la primera mitad del siglo XIX, no obstante en este siglo “ellos” ya no tiene una connotación violenta. No es el “ellos” del proletariado de algunos países europeos, de la policía secreta, de la brutalidad manifiesta y de las desapariciones repentinas. Sin embargo existe, con cierta razón, el sentimiento entre la clase obrera de que a menudo están en desventaja; de que la ley está más bien en su contra y que pesa más sobre ellos que sobre otros grupos (Hoggart, 1990: 80).

El Plan Jefas se estructuró sobre una red de relaciones entre los objetivos de la experiencia, las estructuras organizativas del plan, los/as sujetos portadores de intereses y criterios propios, el contexto en el que se inscribía y los efectos predecibles y los impensables. Estas relaciones, fueron dando lugar a alianzas o contraposiciones, de acuerdo al desarrollo de los componentes en los diferentes momentos de tensión del proceso. Básicamente estas relaciones, después de la crisis de 2001, se establecieron entre planificadores/as y alumnas-beneficiarias y entre alumnas-beneficiarias y personal docente, pero también hubo relaciones entre los/as planificadores/as-funcionarios/as y el personal docente. Mientras que los dos primeros vínculos fueron de alianza, y en el primer tramo hasta paternalista, el último fue un vínculo de antagonismo, donde se dirimían de manera irreconciliable los criterios en torno a las políticas sociales y la educación.

En este sentido, el Plan Jefas se configuró como un escenario cruzado por conflictos. Como señala Hoggart (1990), los/as sujetos de sectores populares se sitúan frente al Estado y sus funcionarios/as en diferentes posiciones que varían según el momento histórico. El lugar de observadora en la disputa por la continuidad de los CENS durante el año 2006, me permitió advertir los procesos de constitución de estos sujetos colectivos, los posicionamientos y las alianzas antagónicas. “Ellos” y “nosotros” no eran entonces identidades permanentes, sino que se fueron construyendo en la lucha. Se trataba de un mapa de tensiones y relaciones de fuerza, que dibujaba alianzas y contraposiciones no estáticas, donde los problemas se percibían de modo diferente de acuerdo al lugar que se ocupa. Docentes, funcionarios/as y mujeres no ponían en juego lo mismo. Para las mujeres se trataba de su supervivencia, para los/as planificadores/as era el desafío de ensayar una política social transparente y eficiente en un primer momento, y la organización del sistema en un segundo momento. La visión de los/as funcionarios/as estaba determinada por la necesidad de gestionar el sistema, mientras que los/as docentes, al tener otras condiciones de vida y otro vínculo con el sistema, tenían más posibilidades de visualizar un horizonte más amplio: el beneficio social que acarrearba mantener este espacio.

Desde el punto de vista de las y los docentes, el “nosotros” estaba formado por ellos/as y las alumnas, y ese “nosotros” se configuraba en contraposición a un “ellos” que, sin embargo, también percibía a las mujeres como parte de un “nosotros”. La posición ambivalente ocupada por las mujeres, obedece a que éstas no estaban dispuestas a arriesgar por los centros lo mismo que los/las docentes, necesitaban el subsidio y ello las situaba en una posición de mayor dependencia de la asistencia estatal. Si en el caso de las y los docentes, por la posición que ocupan, es claro que se constituyen en un “nosotros” donde los/as funcionarios/as son el “ellos”; en el caso de las mujeres forman parte de dos “nosotros”: como beneficiarias y como alumnas.

Las movilizaciones del 2003 y 2006 estuvieron atravesadas al menos por dos aspectos, que se erigieron en el objeto de los reclamos, uno que tiene que ver con la valoración del carácter social de los centros y otro con la defensa de lo laboral. El primer aspecto, es decir el social, se relaciona con que los CENS Jefas eran considerados algo valioso para toda la comunidad, en cuanto daban educación a sujetos pertenecientes a sectores excluidos. Por otra parte, lo laboral tiene que ver con la defensa de un empleo que, aunque en condiciones de precariedad, se constituía en un espacio de satisfacción para quienes lo transitaban, por la avidez de conocimiento de las alumnas, por las relaciones entre docentes, alumnas y directoras, por los vínculos que fue posible establecer con mujeres adultas.

En definitiva la “batalla” se delineó entre quienes querían una escuela que llegara a la gente desde una lógica de democratización, y quienes portaban una lógica de restricción del alcance de la educación para adultos/as, basados en argumentos de orden burocráticos y eficientistas sobre la reducción del gasto social y de asistencia para el control del conflicto social.

A partir de las entrevistas y las observaciones fue evidente que la intención de movilización prevalecía, sobre todo en un grupo reducido de docentes, directoras y personal no docente, con compromiso social (previo o adquirido durante el plan) pero que no era común ni a todo el personal de los CENS Jefas, ni a todas las beneficiarias.

Si bien en estos/as docentes se condensa una perspectiva que hace hincapié en el derecho a la educación como derecho ciudadano, no es el mismo punto que perciben las beneficiarias, porque ellas han quedado, por sus condiciones de existencia, colocadas en una posición de expectativas en

relación al Estado que las subsidia.<sup>18</sup> Ellas, al igual que los/as planificadores/as, aunque de manera diferente, sólo transitaron provisoriamente el sistema educativo y estaban más que nadie “atrapadas” en una relación con los/as funcionarios/as que implementan las políticas de subsidio de la pobreza, aunque no dejan de tener sobre ella una opinión crítica: piensan que se trata de “taparles la boca” para que no reclamen o causen disturbios.

Ya en las primeras reuniones, en agosto de 2006, se fue perfilando la constitución de este “nosotros”, con un interés común, indispensable para llevar a cabo la lucha por mantener los CENS contra los intentos de un “enemigo” común, un “ellos”, constituido por aquellos/as que atentaban contra la continuidad de los CENS Jefas. En este discurso que demarca un “ellos” y un “nosotros”, se evidencian las lógicas contrapuestas de estos dos grupos a partir de cómo se van definiendo a sí mismos y a los/as otros/as. Por un lado, está el “nosotros” que se articula alrededor de la defensa del valor de la educación, donde hay un motivo trascendental, que va más allá del interés particular de los/as individuos/as. Se habla en aras de un interés general, que es el derecho a la educación de los sectores “más castigados” de la sociedad. Por el otro lado están “ellos”, que responden a intereses burocráticos, que desde el punto de vista de los/as docentes no buscan el bienestar de la población sino la adecuación a la “norma”, al “orden” y la reducción del gasto, que miden la eficiencia y el éxito en términos de costos-impacto, donde los beneficios intangibles no justifican los elevados costos de mantener una estructura para dar educación a mujeres.

Desde el punto de vista de los/as funcionarios/as se trata de ordenar para fortalecer las instituciones, el beneficio es integrar el espacio al sistema y darle mayor control a la gestión. Desde el punto de vista de los/as docentes, en cambio, se está reduciendo un ámbito democratizador, a la lógica burocrática y de control del conflicto social que propicia la seguridad de los sectores ricos a través de un aparato represivo cada vez más duro, profundizando la privatización de la administración de los recursos sociales y la seguridad social. Para los/as docentes la educación es un derecho universal que dignifica a las personas por lo que les aporta, para los/as funcionarios/as parece ser un servicio focalizado de contención compensatoria.

Los/as docentes se sienten en un lugar de fragilidad frente a los burócratas, que tienen en sus manos la posibilidad de cerrar el espacio. Sienten que los enemigos se van multiplicando, que se van acrecentando en el transcurso de los días. En la mención permanente de nuevos “enemigos” se pone sobre el tapete la incertidumbre que les provoca su situación laboral y la situación de las personas interesadas en ese servicio educativo que no se va a dar.

Desde el punto de vista de los/as docentes (en lucha), el gobierno atiende demandas de forma particular y no el planteo conjunto, para que aquellos/as que sentían su lugar asegurado no siguieran presionando. Por tanto hay una separación en el “nosotros” entre quienes se conformaban con mantener “su” centro y quienes creían que debían defender todos los CENS-Jefas y sus aulas anexas.

Los/as funcionarios/as están atravesados/as por diferentes concepciones del mundo y deben atender a intereses que no siempre se convienen entre sí, porque la lógica de la asistencia no se adecuaba exactamente a la lógica burocrática, y a su vez muchos/as funcionarios/as son también docentes. Es decir que responden a criterios que no todo el tiempo permiten justificar lo que se hace. Sin

<sup>18</sup> Las beneficiarias no se sentían interpeladas para solicitar la continuidad en la misma medida que los y las docentes, muchas de ellas mantenían planes sociales, es decir que conservaban el subsidio independientemente de la existencia de los centros, y podían realizar otra contraprestación, o ninguna de acuerdo al plan que percibían. Por tanto su iniciativa y participación no cumplió con las expectativas del personal de los CENS en lucha.

embargo, se evidencia el primado del orden burocrático ante los derechos de los/as ciudadanos/as, y la subordinación de lo educativo a la asistencia. Un ejemplo claro se advierte ante las personas preinscritas, que se consideran o bien como “inexistentes” para los tiempos burocráticos, o bien como reubicables en función de los sitios abiertos pero no de sus necesidades.

En este discurso está presente una concepción conservadora de la ciudadanía y de los derechos de los sujetos subalternos; una concepción que hace hincapié en las obligaciones de “los pobres”, que particulariza los problemas sin poder ver las condiciones históricas, sociales y de género que los determinan; que tiende a su vez a individualizar la culpa y la responsabilidad por el propio lugar en la sociedad, y sobre todo, sin considerar que las mujeres pobres, por su estrecho y complejo vínculo con el Estado, se ven especialmente afectadas por sus intervenciones. En los argumentos de los/as docentes, si bien predomina la apelación al bien común, en algunos casos reproducen el discurso de responsabilización de las mujeres “pobres” por no ser capaces de conseguir los recursos para su subsistencia, y por las deficiencias en la “educación” de sus hijos e hijas.

En definitiva, se trata de la contraposición de lógicas de las que son portavoces los sujetos que participaron en el plan: una lógica educativa que implica una concepción universalista de la ciudadanía que choca contra el particularismo de las lógicas de la intervención focalizada. Evidentemente la perspectiva de los/as docentes, en este sentido, cala en la crítica a las políticas sociales, y tienen motivos para sospechar de acciones presentadas como “buenas intenciones”. Las palabras de Hoggart (1990: 80), en la cita inicial, en relación a las autoridades inglesas en el siglo XIX, parece describir la situación de Argentina: “Ellos” se portaron de manera brutal entre 1976 a 1983. “Ellos” se portaron duramente durante el “menemato”, dejando a miles de personas en la calle, acosando a los/as pobres. “Ellos” “en este siglo [...] ya no tiene una connotación violenta. No es el ‘ellos’[...] de la brutalidad manifiesta y de las desapariciones repentinas”. “Ellos” ahora son civilizados/as y dicen que implementan políticas sociales cargadas de un discurso progresista y optimista, pero en cuanto pueden “te clavan el puñal por la espalda”, te cercenan los espacios. Lo cual hace perfectamente legible, en una experiencia particular, la percepción de la relación entre “ellos” y “nosotros”, donde se evidencia “con cierta razón” cómo los/as sujetos subalternos experimentan el sentimiento “de que a menudo están en desventaja; de que la ley está más bien en su contra y que pesa más sobre ellos que sobre otros grupos”. Ahora, lo que no podían ver los/as docentes es que las mujeres, con quienes se sentían aliados/as en un “nosotros”, por su extrema necesidad era probable que optaran por la estrategia de aceptar el subsidio del gobierno.

## Consideraciones finales

En los escenarios descritos los/as sujetos colectivos muestran las contradicciones y tensiones más profundas que atravesó este microcosmos que se había conformado y su imposibilidad de prolongarse. Desde sus inicios las fuerzas centrífugas que atravesaron el plan, fueron agudas, profundizadas y acumuladas en las coyunturas de 2001, 2003 y 2006, al punto de producir tensiones y configurar identidades colectivas contrapuestas, lo que inevitablemente, en la intersección entre lógicas tan diferentes, dio lugar a su disolución. El desenlace de 2006 no fue tan alentador como los



anteriores, cada campo –educación, burocracia y asistencia social– se separó y zanjó el conflicto en sus propios límites.

Queda la sensación de que aquello que parecía dar lugar a grandes cambios terminó produciendo pequeñas modificaciones. Sin embargo, la relevancia de compartir esta experiencia se ancla en que no se pueden desestimar los procesos por los cuales docentes y alumnas (e inclusive algunos/as funcionarios/as de la primera etapa), encontraron fisuras por las que se colaron, se apropiaron de la oportunidad, la recrearon; mostrando cómo, en todo proceso social, se puede abrir la posibilidad de una transformación. Las pequeñas victorias de los sectores subalternos es lo que nos hace advertir que, por más que se intente borrarlos de los procesos históricos, existen, resisten y lejos de ser objetos pasivos son sujetos capaces de transformar las condiciones materiales, simbólicas y sexuales de subordinación a las que están sometidos/as, y esto es lo que nos da fuerza para seguir luchando.

## Referencias bibliográficas

- Anzorena, C. (2008), *Mujeres, políticas sociales y educación: tensiones entre límites y posibilidades. El Plan Jefas de Hogar Desocupadas (Mendoza, 2000 a 2006)*, Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, dirigida por la Dra. Alejandra Ciriza, UNLuján, Buenos Aires, Inédita.
- Baudelot, C. y R. Establet (1976), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- Beltrán, F. (2000), *Hacer pública la escuela*, Santiago de Chile, LOM.
- Beltrán, F. (2005), *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*, Valencia, Germania (Colección polis paideia; 4).
- Benería, L. (2007), "The Crisis of Care, Globalization of Reproduction, and 'Reconciliation' Policies", en <http://www.econ.utah.edu/genmac/DOC/2007/2007papers/beneriapap.pdf> (consultado el 5 de mayo de 2010).
- BID, AR-0161 (1997), Resumen ejecutivo del Programa de Atención a Grupos Vulnerables.
- Bourdieu, P. (2003), *El oficio del sociólogo*, 24ª reimpresión, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Campione, D. (2003), "Argentina: el Movimiento Social después del 'reflujo'", en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar> (consultado el 30 de mayo de 2007).
- Hoggart, R. (1990), *La cultura obrera en la sociedad de masas* [1956], México, Grijalbo.
- Kergoat, D. (1994), "Por una sociología de las relaciones sociales. Del análisis crítico de las categorías dominantes a una nueva conceptualización" [1984], en Borderías y otras (comp.), *Las mujeres y el trabajo: algunas rupturas conceptuales*, Barcelona, FUHEM-Icaria.
- Lo Vuolo, R., A. Barbeito, L. Pautassi y C. Rodríguez (2004), *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Buenos Aires, Miño y Dávila-Ciepp.
- MDSyS (2003), "Plan Jefas de Hogar. Programa Social Educativo". Informe de la Secretaría de Acción Social, Ministerio de Desarrollo Social y Salud, Mendoza, Argentina.
- Rodríguez, C. y F. Reyes (2006), "La política social en la Argentina post-convertibilidad: políticas asistenciales como respuesta a los problemas de empleo", en <http://www.ciepp.org.ar/trabajo.htm>, Documento 55, CIEPP, Buenos Aires (consultado el 30 de mayo de 2007).